

Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών

Τομ. 76, 1990



**Οι εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση:
θεωρητικές βάσεις και εκπαιδευτική πολιτική των
συστημάτων επιλογής στον διεθνή χώρο και
παράγοντες που προσδιορίζουν την επίδοση και
την επιτυχία**

Κοντογιαννοπούλου- Πανεπιστήμιο Πατρών
Πολυδωρίδη Γίτσα
<http://dx.doi.org/10.12681/grsr.942>

Copyright © 1990 Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-
Πολυδωρίδη



To cite this article:

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1990). Οι εξετάσεις για την τριτοβάθμια εκπαίδευση: θεωρητικές βάσεις και εκπαιδευτική πολιτική των συστημάτων επιλογής στον διεθνή χώρο και παράγοντες που προσδιορίζουν την επίδοση και την επιτυχία. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 76(76), 85-111. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/grsr.942>

Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη

ΟΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Θεωρητικές βάσεις και εκπαιδευτική πολιτική
των συστημάτων επιλογής στον διεθνή χώρο
και παράγοντες που προσδιορίζουν
την επίδοση και την επιτυχία*

Την περασμένη δεκαετία διαπιστώθηκε και μελετήθηκε το φαινόμενο της αυξημένης ζήτησης για την τριτοβάθμια και ειδικότερα την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, φαινόμενο σχεδόν καθολικό για τις χώρες της Ευρώπης. Στον τόπο μας το φαινόμενο συνεχίζεται το ίδιο έντονο και στη δεκαετία του '80. Είναι αξιοσημείωτο ότι η δημόσια συζήτηση και αναζήτηση για τις εισαγωγικές εξετάσεις συνεχίζεται όπως ακριβώς είχαμε προβλέψει στις αναλύσεις της έρευνας για την αξιολόγηση των εξετάσεων.¹ Παρ' όλες τις συνεχιζόμενες προσπάθειες διορθωτικών παρεμβάσεων από τον εκάστοτε υπουργό Παιδείας, οι εξετάσεις παραμένουν την τελευταία δεκαετία αναλλοίωτες στις βασικές τους παραδοχές και στη θεμελιακή τους αντίληψη για το τι σημαίνει αξιολόγηση των μαθητών και επιλογή. Οι αναλύσεις του θέματος από τους εκπαιδευτικούς και τους θεωρητικούς μελετητές εμφανίζουν ενδιαφέρουσα ομοιομορφία στο ότι είτε εξετάζουν τη μεθοδολογία της αξιολόγησης σε γενικό θεωρητικό πλαίσιο είτε προτείνουν πρακτικές λύσεις στο ζήτημα της επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στο σημείο αυτό θεωρούμε απαραίτητη την παρουσίαση από το χώρο της διεθνούς βιβλιογραφίας και της ερευ-

Η κ. Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη είναι αναπληρώτρια καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφίας και Ιστορίας των Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

* Προηγούμενη και περισσότερο εκτεταμένη γραφή της μελέτης αυτής περιλαμβάνεται στο Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά. (1985), *Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, ΥΠΕΤ και ΥΠΕΠΘ, ΚΕΜΕ.

1. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη κ.ά. (1985).

νητικής εμπειρίας των θεωρητικών βάσεων και της δομής των συστημάτων επιλογής καθώς και των παραγόντων που θεωρείται ότι επηρεάζουν την επίδοση και την επιτυχία. Γιατί η γνώση αυτή είναι απαραίτητη στην επιστημονικά θεμελιωμένη διερεύνηση για ένα σύστημα εξετάσεων που έχει στόχο, όπως τονίζεται συνέχεια, «την αξιόπιστη επιλογή με αξιοκρατικά κριτήρια».

1. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΔΟΜΗ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ

Το 1930 το Ίδρυμα Carnegie χρηματοδότησε ένα συνέδριο διεθνούς έρευνας στο οποίο ερευνητές από πολλές χώρες παρουσίασαν τα αποτελέσματα των αναλύσεών τους πάνω σε θέματα αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επίδοσης.²

Τα πορίσματα επέδρασαν αποφασιστικά στις ιδεολογικές προεκτάσεις και στις πρακτικές κατευθύνσεις που το θέμα πήρε έκτοτε, κυρίως μέσα από τις διαδικασίες «καθοδήγησης» των διεθνών οργανισμών προς τα κράτη-μέλη με κορύφωση στο τέλος της δεκαετίας του '60-αρχές της δεκαετίας του '70.

Οι απόψεις αυτές για την εκπαιδευτική αξιολόγηση και στη συνέχεια για τα συστήματα επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν χρονικά και ουσιαστικά την κορύφωση της διατύπωσης της φιλελεύθερης-μεταρρυθμιστικής θεώρησης για το ρόλο του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος.³

Οι ακαδημαϊκές εξετάσεις που, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο, θεωρήθηκαν η λύση για την επιλογή, αποτέλεσαν μια κατάκτηση της αστικής τάξης ενάντια στην πρακτική εγγραφής στα πανεπιστήμια με βάση κάποιο κληρονομικό δικαίωμα. Συγκεκριμένα, γενικές κρατικές εξετάσεις εφαρμόζονται για πρώτη φορά:

το 1791 στη Γαλλία, το 1855 στη βρετανική αυτοκρατορία, το 1870 στην Αγγλία και μετά τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο στη Γερμανία.

2. Στο συνέδριο του 1930 αντιπροσωπεύτηκαν πολλές χώρες και διεθνείς οργανισμοί: Αγγλία, Hartog και άλλοι (1936)· ΗΠΑ, Kandell (1936). Ενώ οι σημαντικότερες εκθέσεις υπό την αιγίδα διεθνών οργανισμών πάνω στο θέμα είναι των: Agazzi (1967), Egger (1971), Peterson (1971), Ingenkamp (1969), Reuchlin (1971), Συμβούλιο της Ευρώπης (1967), (1969), (1972), OECD (1975), (1977), Husén (1974), Neave (1976). Όπως αναφέρονται από τον Ingenkamp (1977).

3. Δεν θα αναφερθούμε εδώ στα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη φιλελεύθερη-μεταρρυθμιστική άποψη για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και στη συνέχεια του συστήματος επιλογής για την τριτοβάθμια. Για το πρώτο παραπέμπουμε στους Bellaby (1977), Kamin (1974), Hall (1977), Young και Whitty (1977), Tyler (1966), που αναφέρονται είτε στον συνολικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος είτε σε κάποια συγκεκριμένη διαδικασία ή έκφρασή του. Για τις εξετάσεις παραπέμπουμε στο Broatfoot (1979) και στο Ingenkamp (1977).

Βέβαια το επιχείρημα της ισότητας των ευκαιριών και της αξιοκρατίας δεν έδωσε αυτόματα στην αστική τάξη τη δυνατότητα να σχεδιάσει και να εφαρμόσει αυτή τις εξετάσεις και επομένως να βάλει αυτή τα κριτήρια για την επιλογή των ικανών. Έτσι το παραδοσιακό περιεχόμενο των εξετάσεων είχε αποτέλεσμα, στην αρχή τουλάχιστον, την επιλογή μιας περιορισμένης ελίτ. Με το πέρασμα του χρόνου όμως και τις γενικότερες αλλαγές στις αντιλήψεις για τους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, που η φιλελεύθερη-μεταρρυθμιστική θεώρηση προώθησε, οι εξετάσεις έφεραν και μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών.⁴

Αναπτύχθηκαν διάφοροι τρόποι οργάνωσης των εξετάσεων, κεντρικές ή περιφερειακές, με βάση το σχολείο ή εξωτερικές, και, κυρίως πολλοί συνδυασμοί τους ανάλογα με τη δομή και τον συγκεκριμένο ρόλο του κάθε εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνία. Κοινό χαρακτηριστικό τους η σημασία της λειτουργίας τους για την επιλογή, που ξεπερνά και ανατρέπει πολλές φορές τους εκπαιδευτικούς στόχους προωθώντας τον ανταγωνισμό, την αντίφαση επιτυχία/αποτυχία, και την έλλειψη ουσιαστικής πληροφόρησης για τις δυνατότητες ή τις ελλείψεις των μαθητών.⁵

Η συστηματική κριτική για τις εξετάσεις αρχίζει πολύ νωρίς, πριν το 1900 στην Ευρώπη, και καλύπτει λειτουργική, μεθοδολογική και κοινωνιολογική σκοπιά.⁶

Η εκπαιδευτική κριτική είχε στόχο, κατά κύριο λόγο, την επιλογή και τις εκπαιδευτικά απαράδεκτες παρενέργειές της, όπως την επίδραση στα αναλυτικά προγράμματα και την τάση για απομνημόνευση παρά για μάθηση-σπουδή, και τις αρνητικές επιδράσεις στην προσωπικότητα των μαθητών από το άγχος, τον ανταγωνισμό, την αντιγραφή και τη σύγχυση. Η κριτική έχει πραγματικά αγγίξει κάθε διαδικασία και περιεχόμενο των εξετάσεων επιλογής. Παρ' όλα αυτά, τα συστήματα επιλογής σήμερα δεν διαφέρουν ουσιαστικά ούτε μεταξύ τους ούτε από τα παλαιότερα. Για παράδειγμα, κοινό χαρακτηριστικό αποτελεί η διατυπωμένη αρχή ότι *το περιεχόμενο των εξετάσεων χρειάζεται να προσαρμόζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και όχι το αντίθετο*.⁷ Είναι φανερό όμως ότι τα κατ' επιλογήν μαθήματα και οι κύκλοι του ανώτερου δευτεροβάθμιου σχολείου, που αποτελούν προϋπόθεση για συμμετοχή στις εξετάσεις επιλογής ορισμένων πανεπιστημιακών ειδικοτήτων, δεν κάνουν τίποτε άλλο από το να προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις εξετάσεις.

4. Holmes κ.ά. (1969).

5. Ingenkamp (1977).

6. Ο Ingenkamp (1977) αναφέρεται σε αρκετές εργασίες οι οποίες από τη δεκαετία του '30 μέχρι και τη δεκαετία του '70 εξετάζουν με αρκετή πληρότητα το θέμα των εξετάσεων.

7. Ingenkamp (1977).

Η κριτική έχει αγγίξει τις εξετάσεις επιλογής από όλες τις σκοπιές μέσα στο πλαίσιο της φιλελεύθερης-μεταρρυθμιστικής θεώρησης χωρίς να αμφισβητεί τις θεμελιώδεις παραδοχές ότι:

α. οι εξετάσεις είναι (ή μπορούν να γίνουν) ένας καθ' όλα αντικειμενικός τρόπος εκτίμησης της επίδοσης των υποψηφίων·

β. η επίδοση στις εξετάσεις μπορεί να προβλέψει-προεκτιμήσει την πανεπιστημιακή επίδοση των μελλοντικών φοιτητών.

Με βάση αυτές τις παραδοχές οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικής πολιτικής σχεδιάζουν τις εξετάσεις επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έτσι ώστε το αποτέλεσμα να είναι αξιόπιστο, έγκυρο, αξιοκρατικό και κοινωνικά δίκαιο.⁸

Σε ολόκληρη την Ευρώπη, μέχρι σήμερα, ο σχεδιασμός των συστημάτων επιλογής για την τριτοβάθμια βασίζεται σε έναν συνδυασμό εξωτερικών εξετάσεων (σε εθνικό συνήθως, αλλά ίσως και περιφερειακό επίπεδο) και αξιολόγησης μέσα στο σχολείο, που, παρ' όλη την ποικιλία στο είδος της εξέτασης, στο περιεχόμενο και στον τρόπο βαθμολόγησης, μένει πάντα μέσα στις προδιαγραφές των παραπάνω στόχων, αναζητώντας μέσα από αυτούς τις όποιες βελτιώσεις.⁹

Τα «πλεονεκτήματα» και τα «μειονεκτήματα» των εξετάσεων σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο έχουν διατυπωθεί με σαφήνεια από τους θεωρητικούς της φιλελεύθερης-μεταρρυθμιστικής άποψης και αφορούν και τις εξετάσεις και την αξιολόγηση του μαθητή μέσα στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της πιο συστηματικής μέχρι σήμερα σύγκρισης περιλαμβάνουν:¹⁰

α. Πλεονεκτήματα των εξετάσεων

- ομοιομορφία πρακτικής και επιπέδου αφού όλοι αξιολογούνται για τις ίδιες ποιότητες με κοινά κριτήρια·

8. Λειτουργικά οι στόχοι αυτοί εκφράζονται με μια σειρά επιστημονικών και διοικητικών διαδικασιών που περιλαμβάνουν: Αντιστοιχία με τα αναλυτικά προγράμματα, αντικειμενικότητα που εξασφαλίζεται με την αξιοπιστία των διαδικασιών και την εγκυρότητα των θεμάτων, αντιστοιχία του αντικειμένου τους και του τρόπου εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών σε περιφερειακό επίπεδο, διαμόρφωση κριτηρίων για τον κατάλληλο, για κάθε ομάδα μαθητών, σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών μεθόδων και τρόπων οργάνωσης της σχολικής πράξης, κατάλληλη αξιοποίηση και της επίδοσης στο σχολείο, συνεχή επιστημονική έρευνα με στόχο τη βελτίωση της δομής και του περιεχομένου του συστήματος επιλογής καθώς και των εργαλείων και μεθόδων αξιολόγησης (πρβλ. και Ingenkamp, 1977).

9. Αναλυτικές περιγραφές της θεωρητικής τεκμηρίωσης, των μεθόδων, των μηχανισμών και των εργαλείων αξιολόγησης υπάρχουν και στην ελληνική γλώσσα.

10. Whittaker (1974). Η σύγκριση αυτή είναι αποτέλεσμα λογικών συλλογισμών και όχι συστηματικών ερευνών (δεν σημαίνει κατ' ανάγκην ότι το αποτέλεσμα δεν είναι εξίσου αξιόπιστο).

- δυνατότητα συγκέντρωσης ανθρώπινου δυναμικού για τα θέματα και τη βαθμολόγηση·
- επίδραση στην πρακτική των σχολείων με βάση ενιαία πρακτική αξιολόγησης·
- αποφυγή πιθανότητας σύγκρουσης του ρόλου του καθηγητή ως διδάσκοντος και του καθηγητή ως άμεσου βαθμολογητή·
- εξασφάλιση αξιολόγησης του μαθητή ανεξάρτητα από τις προσωπικές σχέσεις μαθητών-καθηγητών.

β. Μειονεκτήματα των εξετάσεων

- περιοριστική επίδραση στη δουλειά που γίνεται στο σχολείο·
- περιορισμένη αξιολόγηση της σχολικής πρακτικής απόδοσης χωρίς άποψη για το πώς εξελίσσεται η εκπαιδευτική πρακτική σε καθημερινή βάση·
- περιορισμένη συχνότητα εφαρμογής εξαιτίας διοικητικών δυσκολιών.

γ. Πλεονεκτήματα της αξιολόγησης στο σχολείο

- μείωση του παράγοντα τύχης
- δυνατότητα διαφορετικών ειδών αξιολόγησης που καλύπτουν διαφορετικές ποιότητες του μαθητή·
- άμεση αντιστοιχία του περιεχομένου της σχολικής πρακτικής και της αξιολόγησης·
- προτροπή του δασκάλου ή του καθηγητή να αντιμετωπίζει την αξιολόγηση σε σχέση με εκπαιδευτικούς στόχους·
- δυνατότητα των μαθητών να αξιολογούνται και με βάση το πώς προσπαθούν και όχι μόνο με βάση κάποιο συγκεκριμένο αποτέλεσμα.

δ. Μειονεκτήματα της αξιολόγησης στο σχολείο

- πιθανή αρνητική επίδραση στη σχέση διδάσκοντος και διδασκομένων·
- πίεση στον διδάσκοντα·
- δυσκολία στη σύγκριση της επίδοσης μαθητών από διαφορετικά σχολεία·
- αμφιβολία για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της.

Η κριτική «εκτός των τειχών» της φιλελεύθερης θεώρησης διατυπώνεται και ως προς τους στόχους και ως προς το περιεχόμενο των εξετάσεων επιλογής. Οι θέσεις των ριζοσπαστών, των υποστηρικτών της θεώρησης της σύγκρουσης (σε αντίθεση με τη συναίνεση που ευαγγελίζεται η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική αντίληψη) και των μαρξιστών συνοψίζονται στο ότι το όποιο σύστημα επιλογής για την τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει στόχους που εντάσσονται στο ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του, δηλαδή στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής και του *status quo*.¹¹

11. Για το ρόλο της αξιολόγησης και των εξετάσεων: J. Broatfoot (1979). Για το ρόλο

Το σύστημα φανερώνει τις προθέσεις του ιδίως από το γεγονός ότι, δήθεν για χάρη της μεταρρύθμισης, προωθεί διδασκαλίες αντίθετες με την εργατική τάξη και σύμφωνες με τα συμφέροντα του κεφαλαίου.

Είναι ενδιαφέρον ότι μια άποψη που δείχνει προς την αντίθετη κατεύθυνση προέρχεται από πολλές πηγές σοσιαλιστικής χώρας. Η άποψη αυτή συνοψίζει θέσεις ερευνητών της Ανατολικής Γερμανίας, που διατυπώνουν για τη χώρα τους την πρόβλεψη ότι στο μέλλον θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση σε εθνικό επίπεδο στις ψυχολογικές μετρήσεις¹² και ιδιαίτερα στην αντικειμενική αξιολόγηση της επίδοσης, σε αντίθεση με τις παλαιότερες τοποθετήσεις των μαρξιστών ψυχολόγων πάνω στο θέμα.¹³

2. Η ΠΡΟΣΦΑΤΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΣΤΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΤΟΝ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΧΩΡΟ

Αναλύουμε την εξέλιξη των συστημάτων επιλογής παρουσιάζοντας τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού προτύπου, τις αλλαγές που εφαρμόστηκαν σε δύο φάσεις κυρίως, και τον σύγχρονο προβληματισμό για την εκπαιδευτική πολιτική της επιλογής.

Όπως θα φανεί στη συνέχεια, μας απασχολούν κατά κύριο λόγο θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι οι συγκεκριμένες εκφράσεις τους σε μηχανισμούς επιλογής γιατί θεωρούμε ότι οι μηχανισμοί αποτελούν αποκρυσταλλώσεις εκπαιδευτικής πολιτικής στο πλαίσιο ενός προσδιορισμένου εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ τα ίδια τα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν τους προβληματισμούς πάνω στην ουσία της επιλογής όπως αντιμετωπίστηκε στον ευρωπαϊκό χώρο.

Το βασικό χαρακτηριστικό της δομής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (και του τρόπου επιλογής για την τριτοβάθμια) ήταν η αυστηρή επιλογή στην αρχή του δευτεροβάθμιου σχολείου έτσι ώστε οι μαθητές του είχαν (και σχεδόν αποκλειστικά) το προνόμιο να φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό ήταν η ακαδημαϊκή γενική μόρφωση που αποτελούσε το στόχο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση

του εκπαιδευτικού συστήματος: Bowles και Gintis (1976), Carnoy (1974), Carnoy και Levin (1976), Bourdieu και Passeron (1976), Freire (1973), Sarup (1978), Bourdieu (1974), Bernstein (1977), Karabel και Halsey (1977), Sharp και Green (1975), Williamson (1979), Apple (1981).

12. Παρατήρηση συμπεριφοράς, ανάλυση βιογραφικού σημειώματος, αναγνωριστική διερεύνηση κλπ.

13. Wittlack (1971), Clauss (1964), Klix (1965), Gutjahr (1971), Guthke (1972) όπως αναφέρονται από τον Ingenkamp (1977).

την παραδοχή ότι η εξειδικευμένη σπουδή στο πανεπιστήμιο εξαρτάται από μια σφαιρική εκπαίδευση. Εξαιρέση αποτελούσε η Μ. Βρετανία που θεωρούσε ότι είναι απαραίτητο να έχουν αναπτύξει οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξειδίκευση σε περιορισμένο αριθμό θεμάτων-μαθημάτων.

Η διαφορά προεκτεινόταν και στην ουσιαστική και τυπική αξία των εξετάσεων στο τέλος της δευτεροβάθμιας. Στις περισσότερες χώρες δηλαδή όσοι περνούσαν με επιτυχία τις «απολυτήριες» εξετάσεις (π.χ. *Baccalaureat*, *Abitur*, *Studentexamen*¹⁴) είχαν νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμα εγγραφής στο πανεπιστήμιο, ενώ στη Μ. Βρετανία είχαν απλώς το δικαίωμα να κάνουν αίτηση για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο.

Οι εξελίξεις της δεκαετίας του '60 έφεραν αλλαγές που έκαναν τα περισσότερα ευρωπαϊκά μοντέλα επιλογής να συγκλίνουν προς το βρετανικό. Θεωρείται ότι τρεις ήταν οι σημαντικότερες επιδράσεις που έκαναν απαραίτητες τις αλλαγές στα συστήματα επιλογής.¹⁵ Η πρώτη ήταν η κοινωνική πίεση για μεγαλύτερη συμμετοχή στο δευτεροβάθμιο σχολείο έτσι ώστε η αναδιάρθρωση που ακολούθησε αύξησε τον αριθμό των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που μπορούσαν να είναι υποψήφιοι για την τριτοβάθμια.¹⁶ Με την αναδιάρθρωση ιδρύθηκε και θεσμοθετήθηκε το ενιαίο (σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό) σχολείο, με αποτέλεσμα την αναίρεση της οριστικής εξαίρεσης μεγάλου αριθμού μαθητών από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που επέτρεπε την πρόσβαση στην τριτοβάθμια.¹⁷

Η δεύτερη επίδραση παρατηρείται στις χώρες όπου η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος παρέμεινε η ίδια και η κοινωνική πίεση έφερε μεγαλύτερους αριθμούς μαθητών στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που επέτρεπαν την πρόσβαση στα Πανεπιστήμια.¹⁸

Η τρίτη επίδραση ήταν η αύξηση των μαθητών του δευτεροβάθμιου σχολείου που ολοκλήρωναν τη φοίτησή τους και είχαν δικαίωμα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '70 οι μεταρρυθμίσεις έγιναν περισσότερο ουσιαστικές. Η κυριότερη ήταν η καθιέρωση του μοναδικού τύπου δευτεροβάθμιου σχολείου (ή στο πρώτο επίπεδο της δευτεροβάθμιας ακόμα και με την ενοποίηση με την πρωτοβάθμια). Η εξέλιξη αυτή θεωρήθηκε ότι δεν εξαφανίζει το πρόβλημα της πρόωρης επιλογής, αφού, ακόμα και αν κα-

14. Γαλλία, Γερμανία και Σουηδία αντίστοιχα.

15. Τις επιδράσεις αυτές επισημαίνει και αναπτύσσει ο Neave (1981).

16. Τέτοιες αλλαγές έγιναν στη Νορβηγία, Γαλλία και Σουηδία (Neave, 1981).

17. Εννοούμε εδώ την εξαίρεση μαθητών της Τεχνικής και της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (OECD, 1969).

18. Η κατάσταση αυτή διαμορφώθηκε κατά κύριο λόγο στη Γερμανία και την Ολλανδία (Neave, 1981).

ταργήθηκαν οι κατακόρυφες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα διαφορετικού τύπου σχολεία, το πρόβλημα δεν έλειψε, απλώς χάθηκε η διαφάνειά του όπως στην περίπτωση των διαφοροποιημένων σχολείων.¹⁹ Η αιτία είναι τα μαθήματα-κλειδιά που, ακόμα και στις πιο ξεκάθαρες μορφές ενιαίου σχολείου (π.χ. Σουηδία), αποτελούν απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα απαραίτητα αυτά μαθήματα, που η μη παρακολούθησή τους τα μετατρέπει σε καθοριστικά για το μέλλον των παιδιών, έρχονται στο προσκήνιο με την αυτο-επιλογή. Αυτή είναι η διαδικασία με βάση την οποία οι μαθητές αυτο-αποκλείονται από την τριτοβάθμια εκπαίδευση επειδή δεν παρακολούθησαν τα περισσότερο απαιτητικά δύσκολα μαθήματα που οδηγούν σ' αυτήν.²⁰ Σημειώνουμε ιδιαίτερα τους προβληματισμούς των θεωρητικών της Εκπαίδευσης στο ίδιο θέμα:

– Είναι γνωστή κατά τα τελευταία χρόνια η αναγνώριση της σημασίας των «κρυφών» μηχανισμών επιλογής ή του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος. Η κατανόηση όμως των μηχανισμών δεν έχει μειώσει την ύπαρξη των εμποδίων.

– Όμως, μέχρι πρόσφατα, οι μελέτες της επίδρασης του ενιαίου σχολείου στην πρόσβαση στην τριτοβάθμια ήταν λίγες και, παρά τις ενδείξεις για κάποιες αλλαγές, δεν υπάρχουν ακόμα οριστικά πορίσματα.

– Είναι δυνατόν να λειτουργούν οι «κρυφοί» μηχανισμοί επιλογής με ταξικά προσδιορισμένο τρόπο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι με την ενιαία εκπαίδευση δεν είναι πιθανόν να αποκλειστούν λιγότεροι.²¹

Ιδιαίτερα σημαντική στην εξέλιξη των συστημάτων επιλογής είναι η επιμονή σε πρότυπα που προσδιορίζουν το αναλυτικό πρόγραμμα με βάση τη δομή των εξετάσεων και σε μεθόδους αξιολόγησης που αντιστοιχούν περισσότερο στα προηγούμενα συστήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρά στα σύγχρονα. Στην προηγούμενη φάση δηλαδή τα συστήματα επιλογής ήταν προορισμένα να αξιολογούν περιορισμένο αριθμό αποφοίτων με στόχο την επιλογή των ικανότερων. Σήμερα το ζητούμενο ενός συστήματος εξετάσεων για όλους, ενώ συγχρόνως διατηρείται η απαίτηση για τις ικανότητες-επιδόσεις των μελλοντικών φοιτητών, αποτελεί το κυριότερο πρόβλημα των σχεδιαστών εκπαιδευτικής πολιτικής.²²

Τα θεμελιώδη ερωτήματα που παραμένουν είναι:

- Σε ποιο βαθμό πρέπει να παίζει ρόλο η προτίμηση του μαθητή;
- Σε ποιο βαθμό πρέπει να διατηρηθεί μια ευρεία γενική εκπαίδευση για όλους;

19. Neave (1981).

20. Neave (1981).

21. Neave (1981).

22. Neave (1981).

- Σε ποιο βαθμό θα επιτραπεί να αντικαταστήσει η εξειδίκευση την καθιερωμένη αντίληψη για τη γενική μόρφωση;²³
- Σε ποιο βαθμό η επιλογή στην τριτοβάθμια αποτελεί επιβράβευση της φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;
- Σε ποιο βαθμό η επιλογή βασίζεται σε πρόβλεψη της επίδοσης στην τριτοβάθμια έτσι ώστε να εντείνεται ακόμα περισσότερο η εξειδίκευση στη δευτεροβάθμια;

Είναι φανερό ότι η διατύπωση των παραπάνω ερωτήσεων αποτελεί σοβαρή απόκλιση από την παραδοσιακά αποδεκτή θέση για το ρόλο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Κάτω από, φαινομενικά, τεχνοκρατικά προβλήματα διαφαίνεται ένα από τα σημαντικότερα ερωτήματα που έχει αντιμετωπίσει η ευρωπαϊκή εκπαίδευση από τα μέσα του 19ου αιώνα: Μπορεί δηλαδή να επιζητείται η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση τις απαιτήσεις εξειδίκευσης ή μήπως χρειάζεται μια γενική εκπαίδευση να προστατεύει τους νέους ανθρώπους από τις επιπτώσεις της εξειδίκευσης;²⁴

Η σημαντικότερη τάση της δεκαετίας του '70 ήταν η φανερή ή όχι εφαρμογή του *numerus clausus* σε πολλές ειδικότητες (κυρίως ιατρικές και στις σχολές μηχανικών). Η τάση αυτή, αποτέλεσμα της αύξησης των αποφοίτων της δευτεροβάθμιας που είχαν δικαίωμα να εισαχθούν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οδήγησε σε μια αυξημένη διοικητική πολυπλοκότητα στη διαδικασία επιλογής όπως κλήρος, ποσοστά και συστήματα υπολογισμού με βάση πολύπλοκα προγράμματα ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Διατυπώνεται η άποψη ότι το *numerus clausus* είχε πολλές φορές το αποτέλεσμα να προσελκύει, στους κλάδους που το εφάρμοσαν, φοιτητές που με άλλες συνθήκες δεν θα τους επιδίωκαν (για παράδειγμα στις ιατρικές σχολές της Γερμανίας πήγαν φοιτητές μόνο και μόνο επειδή είχαν καταφέρει να έχουν τον απαιτούμενο μέσο όρο²⁵). Και πέρα από αυτό δημιουργείται μετατόπιση των υποψηφίων σε άλλες ειδικότητες έτσι ώστε η κατάληξη του κάθε υποψηφίου να είναι εντελώς διαφορετική από τις αρχικές του προθέσεις.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα στο πλαίσιο αυτό είναι να είναι δυνατή η επιλογή περιορισμένου αριθμού υποψηφίων, χωρίς να καταπατηθούν τα θεσμικά κατοχυρωμένα δικαιώματα που συνοδεύουν την επιτυχία στο *Abitur*, στο *Baccalaureat* ή στις αντίστοιχες εξετάσεις της Ολλανδίας.

Από τη σκοπιά της κοινωνικής δικαιοσύνης διατυπώνεται η άποψη ότι ο τρόπος που η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση επηρεάζεται από το

23. Neave (1981).

24. Neave (1981).

25. Neave (1981).

φύλο και την κοινωνική τάξη των μαθητών δεν έχει αλλάξει. Αυτό δεν εκπλήσσει αφού η εκπαιδευτική πολιτική που γενικά εφαρμόστηκε δεν είχε συγκεκριμένα μέτρα να ξεπεράσει την κοινωνική ανισότητα, ακόμα και αν μερικές αλλαγές (όπως η ενσωμάτωση της ανώτερης τεχνικής εκπαίδευσης στην τριτοβάθμια) είχαν κάποιο τέτοιο αποτέλεσμα.

Συμπεραίνεται ότι όσο πιο πολύπλοκο είναι το σύστημα των κατευθύνσεων και των αναλυτικών προγραμμάτων στο δευτεροβάθμιο σχολείο τόσο περισσότερο προωθούνται αυτοί που το πολιτισμικό τους «κεφάλαιο» επιτρέπει είτε γρήγορη προσαρμογή στα μεταβαλλόμενα κριτήρια εισαγωγής είτε την ανάπτυξη της απαραίτητης προσωπικής στρατηγικής για την επιτυχημένη επιλογή μαθημάτων και κατευθύνσεων που οδηγούν στις ειδικότητες με υψηλό επαγγελματικό και κοινωνικό γόητρο.²⁶

3. ΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΠΙΘΑΝΟΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΙΤΥΧΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ: ΟΙ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ

Στον τίτλο αυτού του τμήματος της παρουσίασης της βιβλιογραφίας και των πορισμάτων της ερευνητικής εμπειρίας, τονίζεται η *πιθανότητα* και όχι η *βεβαιότητα* για την επίδραση των παραγόντων που θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια. Και αυτό γιατί είναι γνωστή η μεθοδολογική δυσκολία στο να ερμηνεύεται μια διαπιστωμένη σχέση στα κοινωνικά φαινόμενα που παρατηρούμε, ως σχέση *αιτίου και αποτελέσματος*.

Με την παραπάνω διευκρίνιση καθορίζεται ότι οι όροι «επίδραση» και «επηρεάζει» περικλείουν την έννοια της πιθανότητας.

Οι μελέτες των παραγόντων που επηρεάζουν την επιτυχία και την ισότητα των ευκαιριών κατά τη φοίτηση στο εκπαιδευτικό σύστημα έχουν σήμερα καταλήξει σε ένα ιστορικό μίγμα προβληματισμού σε θέματα ουσίας-θεωρίας και ερευνητικής μεθοδολογίας.

Στην ανάλυση που ακολουθεί περιλαμβάνεται η παρουσίαση των πιο σοβαρών προσπαθειών για τον προσδιορισμό των παραγόντων που επιδρούν στην επίδοση κατά τη φοίτηση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (που αποτελεί και διεθνώς το βασικό κριτήριο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση).

Η πλέον γνωστή και εκτεταμένη σχετική έρευνα της επίδοσης στις ΗΠΑ²⁷ έφερε σε φως τα παρακάτω σημαντικά πορίσματα:

26. Neave (1981).

27. Coleman κ.ά. (1966). Η έρευνα αυτή αφορούσε περίπου 4.000 σχολεία της πρωτοβάθμ-

— ισχυρή σχέση βρέθηκε ανάμεσα στα χαρακτηριστικά της οικογενειακής επίδρασης του παιδιού και στην επίδοσή του, μεγαλύτερη από τη σχέση με οποιουδήποτε εκπαιδευτικούς και σχολικούς παράγοντες· η σχέση επίδοσης και εκπαιδευτικών χαρακτηριστικών και υποδομής του σχολείου, για παιδιά που προέρχονται από οικογένειες του ίδιου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, έδειξαν ότι μεγαλύτερη σημασία έχουν (και με την ίδια σειρά) τα χαρακτηριστικά των συμμαθητών, τα χαρακτηριστικά των δασκάλων, ενώ το κόστος ανά μαθητή για τη διδασκαλία και τα λοιπά χαρακτηριστικά υποδομής δεν φαίνεται να ερμηνεύουν καθόλου τη μεταβλητότητα στην επίδοση·

— οι διαφορές είναι μεγαλύτερες ανάμεσα στις γεωγραφικές περιοχές (π.χ. Βορράς - Νότος) και μικρότερες ανάμεσα στις μητροπολιτικές περιοχές και τους λοιπούς οικισμούς απ' ό,τι οι διαφορές μέσα στις γεωγραφικές περιοχές ή οι διαφορές σε εθνικό επίπεδο ανάμεσα σε σχολεία λευκών και σχολεία μειονοτήτων·

— υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην εκπαιδευτική και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων ανάμεσα στους λευκούς και στις μειονότητες της ίδιας γεωγραφικής περιοχής·

— οι διαφορές του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο συμμετέχουν οι λευκοί και οι μαύροι είναι μεγάλες· το ίδιο ισχύει και για τα χαρακτηριστικά των διδασκόντων·

— η επίδοση των λευκών είναι μεγαλύτερη από την επίδοση των μαύρων, και μάλιστα όσο υψηλότερα στις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος τόσο μεγαλύτερες οι διαφορές·

Είναι ενδιαφέρον ότι μόνο 10% της μεταβλητότητας στην επίδοση αντιστοιχούσε σε διαφορές ανάμεσα στα σχολεία και το μεγαλύτερο μέρος από αυτό το ποσοστό αντιστοιχούσε μέσα στα σχολεία. Άλλο αξιοσημείωτο αποτέλεσμα είναι ότι η μεταβλητότητα της επίδοσης που αντιστοιχεί σε εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά σχολικής υποδομής ήταν μικρότερη για τους λευκούς και μεγαλύτερη για τους μαύρους του Νότου εκτός των μητροπολιτικών περιοχών. Οι επεκτάσεις των παραπάνω πορισμάτων ενίσχυσαν την άποψη για τις διαφορές που υπάρχουν όταν οι μαθητές διαφοροποιούνται με βάση την κοινωνικοοικονομική τους κατάγωγή (άμεσα σχετιζόμενη με τη φυλετική τους καταγωγή).

Το απλό και γενικό συμπέρασμα της μελέτης (διατυπωμένο από τον ίδιο το συγγραφέα), είναι ότι το μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος που έχει την αμεσότερη σχέση με το παιδί (οικογένεια και συμμαθητές) επιδρά περισσότερο στην επίδοσή του, το μακρινό κοινωνικό περιβάλλον (οι δάσκαλοι)

μιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και είχε στόχο να επισημάνει το μέγεθος της ανισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τις αιτίες της.

έρχεται αμέσως μετά, ενώ οι μη κοινωνικοί παράγοντες του σχολικού περιβάλλοντος έχουν πολύ μικρή επίδραση.²⁸

Τα παραπάνω γενικά συμπεράσματα δεν ανατράπηκαν, παρόλο που αμφισβητήθηκαν από συστηματική κριτική ανασκόπηση, ακόμα και από νέες έρευνες.²⁹ Αυτό που διατυπώθηκε είναι ότι η παρατηρούμενη διαφοροποίηση στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (επίδοση, επιτυχία) ανάμεσα στους μαθητές δεν ανάγεται άμεσα ή έμμεσα σε συστηματικές διαφορές της σύνθεσης του κοινωνικού περιβάλλοντος από σχολείο σε σχολείο.

Βέβαια η σχετική ομοιογένεια των σχολείων δεν πρέπει να μας εκπλήσσει όταν ξέρουμε τις ιστορικές και κοινωνικές πιέσεις, την ομοιομορφία της εκπαίδευσης των δασκάλων, την ομοιομορφία των αναλυτικών προγραμμάτων, του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου και όλων των λοιπών εκπαιδευτικών πόρων.

Η πρώτη μεγάλη έρευνα για τους παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση ακολουθήθηκε από επανεξέταση των ίδιων στοιχείων από ερευνητική ομάδα στη Μεταπτυχιακή Σχολή Εκπαιδύσεως του Πανεπιστημίου Harvard. Μέχρι τότε το σημαντικότερο πόρισμα ήταν ότι τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν μεγαλύτερα για τους μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία (γειτονιές) της αστικής τάξης από μαθητές σε σχολεία (γειτονιές) της εργατικής τάξης. Οι διαφορές αυτές εξακολουθούσαν να υπάρχουν ακόμα και αφού έγιναν στατιστικές προσαρμογές για να διορθώσουν διαφορές «προέλευσης» (κοινωνικές, προσωπικές, εκπαιδευτικές κλπ.) ανάμεσα στους μαθητές που πήγαιναν στα σχολεία της αστικής τάξης και εκείνους που πήγαιναν στα σχολεία της εργατικής τάξης.

Το κυριότερο πόρισμα της έρευνας του Πανεπιστημίου Harvard ήταν ότι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί πόροι δεν συμβάλλουν ουσιαστικά και διαφοροποιητικά στην επίδοση των μαθητών. Αυτό αποτέλεσε ερώτημα-πρόκληση για τη φιλελεύθερη-μεταρρυθμιστική παράδοση της εκπαιδευτικής πολιτικής των ΗΠΑ, γιατί αμφισβητούσε τα εκπαιδευτικά αντισταθμιστικά προγράμματα που ευνοούσαν τα παιδιά της εργατικής τάξης και των μαύρων, μεταθέτοντας το πρόβλημα της ισότητας ευκαιριών από το εκπαιδευτι-

28. Coleman (1968a). Ο συγγραφέας βέβαια αναγνωρίζει ότι τα παραπάνω διατυπωμένα συμπεράσματα αποτελούν υπεραπλούστευση της πραγματικότητας εξαιτίας της αλληλόδρασης πολλών από τους παραπάνω παράγοντες, δεν παύει όμως να θεωρεί ότι οι διαγραφόμενες επιπτώσεις εκπαιδευτικής πολιτικής για την αύξηση της επίδοσης των μειονοτήτων είναι ξεκάθαρες.

29. Οι συστηματικότερες σχετικές μελέτες είναι:

α. Mosteller και Moynihan (1972)

β. Jencks κ.ά. (1972)

κό σύστημα σε άλλους τρόπους απονομής κοινωνικής δικαιοσύνης.³⁰

Πέρα από αυτές τις δυο έρευνες, οι μελέτες που αφορούν τους παράγοντες που επιδρούν στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα είτε περιορίζονται στην ουσία-θεωρία (με μικρές ή καθόλου αναφορές σε πραγματολογικά δεδομένα) είτε περιορίζουν την ουσία-θεωρία στη διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων που έχουν περιορισμένο πλάτος (πολλές φορές εξετάζοντας έναν μόνο παράγοντα) και δίνουν βαρύτητα στην ερευνητική μεθοδολογία εξετάζοντας πολύ συστηματικά την υπόθεση και τη θεωρία τους με βάση πραγματολογικά στοιχεία.

Από τις πρώτες οι περισσότερες ενδιαφέρουσες και σημαντικές είναι εκείνες που εντάσσονται στη ριζοσπαστική θεώρηση ή στη θεώρηση των συγκρούσεων και βλέπουν τα ερωτήματα τα σχετικά με την επίδοση, τις εξετάσεις κλπ., μέσα στο αναλυτικό πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι ο ρόλος των εξετάσεων επίδοσης, της επιλογής γενικότερα, είναι η αναπαραγωγή της υπάρχουσας κοινωνικής και οικονομικής δομής της κοινωνίας. Οι τρόποι εξέτασης, τα θέματα και η αξιολόγηση των μαθητών εντάσσονται αποτελεσματικά μέσα στη λογική αυτής της αναπαραγωγής και επομένως προβάλλουν και προωθούν τις κυρίαρχες αξίες στη γνώση και στην αναπαραγωγή της, επιβραβεύοντας τους φυσικούς φορείς τους και αυτούς που τις έχουν πλήρως αποδεχθεί.³¹

Από τις δεύτερες, οι περισσότερες εντάσσονται στη φιλελεύθερη-μεταρρυθμιστική αντίληψη και ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος και ως προς το ρόλο της έρευνας. Δηλαδή με δεδομένο τον αξιοκρατικό και εξισωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος διατυπώνουν θεωρίες και διερευνούν υποθέσεις με σκοπό να επισημανθούν οι δυσλειτουργίες του, έτσι ώστε να ανοίξει ο δρόμος για την περισσότερο αποτελεσματική επίτευξη των αξιοκρατικών και εξισωτικών του στόχων. Προχωρούμε στην όσο το δυνατόν σύντομη παρουσίαση των ερευνών αυτών χωρίζοντάς τις σε ενότητες με βάση το αντικείμενό τους για λόγους που θεωρούμε αυτονόητους.

3.1 Γενετική και βιοκοινωνική προέλευση της ευφυΐας

Σύμφωνα με την άποψη αυτή η «κληρονομικότητα» της ευφυΐας είναι πολύ μεγάλη, που σημαίνει ότι οι γενετικοί παράγοντες είναι περισσότερο σημαν-

30. Η έρευνα αυτή παρουσιάζεται από τον Jencks κ.ά. (1972).

31. Οι θέσεις αυτές προβάλλονται άμεσα (ή και έμμεσα) στις αναλύσεις των Bowles, Gintis, Carnoy, Freire, Bourdieu, Passeron (που ήδη έχουν αναφερθεί προηγουμένως στην υποσημείωση 11).

τικοί από τους περιβαλλοντικούς³² παράγοντες στη διαμόρφωση διαφορών στην ευφυΐα. Από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες οι σημαντικότεροι είναι ίσως οι προ-γεννητικοί. Στη συνέχεια η άποψη αυτή διατυπώνει ότι οι ταξικές και οι φυλετικές διαφορές της ευφυΐας δεν μπορούν να ερμηνευτούν εξ ολοκλήρου από διαφορές στο περιβάλλον αλλά ανάγονται εν μέρει σε γενετικές διαφορές. Το περιβάλλον, πάντα κατά την παραπάνω άποψη, δρα περιθωριακά, με την έννοια ότι ένα κακό περιβάλλον μπορεί να εμποδίσει ένα παιδί να εξαντλήσει τις γενετικά προσδιορισμένες δυνατότητές του. Όμως ένα εκπαιδευτικά άρτιο περιβάλλον δεν πρόκειται να προωθήσει το παιδί πέρα από αυτές τις δυνατότητες.³³

Η βιοκοινωνική άποψη³⁴ υποστηρίζει ότι υπάρχουν σημαντικές βιοκοινωνικές σχέσεις ανάμεσα στο επίπεδο ευφυΐας των γονέων και των παιδιών, που εκφράζονται στις άμεσες γενετικές και τις περισσότερο έμμεσες βιοκοινωνικές και κοινωνικοπολιτισμικές δυνατότητες και που μεταφέρονται μέσω του κοινωνικοοικονομικού γοήτρου των γονέων.

Σύμφωνα με αυτή την άποψη ο σημαντικότερος μηχανισμός, με βάση τον οποίο διαμορφώνονται οι διανοητικές ικανότητες του παιδιού, είναι κατά κύριο λόγο το περιβάλλον συμπεριφοράς παρά το φυσικό περιβάλλον της οικογένειας.³⁵

Η κριτική στις παραπάνω απόψεις απευθύνεται κυρίως στη γενετική προέλευση της ευφυΐας και βασίζεται και σε μεθοδολογικές αμφισβητήσεις³⁶ αλλά και, κυρίως, στις θεωρητικές τοποθετήσεις και προεκτάσεις εκπαιδευτικής πολιτικής της άποψης αυτής.³⁷

Οι τελευταίες αναφέρονται στον τρόπο ανάπτυξης της ευφυΐας που θεωρείται αποτέλεσμα-προέκταση της βιολογικής προσαρμογής και χαρακτηρίζεται από την ικανότητα της ενσωμάτωσης (ανάπτυξη που ανταποκρίνεται σε εσωτερικές διαδικασίες) και της προσαρμογής (που ανταποκρίνεται σε περιβαλλοντικές παρεμβάσεις).

Η ριζοσπαστική θεώρηση απορρίπτει την οποιαδήποτε απόπειρα επιχει-

32. Κοινωνικούς, οικογενειακούς, εκπαιδευτικούς κλπ.

33. Οι σημαντικότερες απόψεις στο θέμα αυτό από τη σκοπιά της εκπαιδευτικής απόδοσης παρουσιάζονται στα: Jensen (1969), Jensen (1968), Jensen (1979), Williams (1973), Herrnstein (1973).

34. Williams (1973).

35. Ανάλογη άποψη είναι και αυτή που υποστηρίζει ότι από κάποιο επίπεδο ευφυΐας και πάνω η εκπαιδευτική επίδοση εξαρτάται από την άσκηση των ικανοτήτων που γίνεται στο σχολικό (κυρίως αλλά και στο οικογενειακό περιβάλλον και από τις ακαδημαϊκές προσδοκίες που διαμορφώνονται από το οικογενειακό (κυρίως) αλλά και το σχολικό περιβάλλον. Πρβλ. και McClelland κ.ά. (1958), Frase (1968).

36. Kagan (1969), Hunt (1969).

37. Elkind (1969), βασισμένος στις θεωρίες του Piaget, Cronbach (1965).

ρηματολογίας για τη γενετική προέλευση της ευφυΐας με τη θέση ότι η ευφυΐα και οι τρόποι προσδιορισμού της (ορισμός, μετρήσεις κλπ.) είναι ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένες και ανταποκρίνονται στις ανάγκες, αξίες και προσδοκίες της κυρίαρχης τάξης. Είναι επόμενο λοιπόν ότι οι φυσικοί φορείς της θα αποδεικνύονται περισσότερο ικανοί με βάση τα κριτήρια που η ίδια η κυρίαρχη τάξη θεσμοθετεί.

3.2 Ψυχολογικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση

Οι ψυχολογικοί και ψυχοκοινωνικοί παράγοντες περιλαμβάνουν κυρίως τα κίνητρα που ανάγονται στις εμπειρίες του ατόμου, στις σχέσεις του μέσα στην οικογένεια, στις σχέσεις του στο σχολείο και, φυσικά, τις προσδοκίες του ίδιου και του άμεσου περιβάλλοντος, σε μια αλληλεπίδραση σωρευτικής επίδοσης και προσωπικότητας.³⁸

Το μεγάλο μέρος της κοινωνικής-ψυχολογικής έρευνας για την επίδοση θεωρεί ότι οι επιδράσεις κοινωνικής καταγωγής και σχολικής προσωπικής εμπειρίας στην επίδοση είναι εκφράσεις της εμπειρίας σε καταστάσεις και περιβάλλοντα που διεγείρουν-ερεθίζουν την ικανότητα για πολύπλοκες γνωστικές διεργασίες και πολύπλοκο γνωστικό περιεχόμενο.³⁹ Έτσι επιτυγχάνεται η πρόσβαση και η προώθηση μαθητών στα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, που με τη σειρά τους είναι ιεραρχικά ταξινομημένα σύμφωνα με την πολυπλοκότητα των αντίστοιχων δράσεων-δραστηριοτήτων-προσπαθειών που απαιτούν. Σχετική με αυτήν την αλληλεπίδραση είναι και η θετική σχέση που διαπιστώνεται ανάμεσα στην εκπαιδευτική επίδοση και στο επαγγελματικό γόητρο.⁴⁰

Σχετική με τις ψυχολογικές επιπτώσεις του κοινωνικού γοήτρου είναι η άποψη για τη σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοποίηση των γονέων στους χώρους δουλειάς και τη σύγχρονη κοινωνικοποίηση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον που διαμορφώνεται από γονείς με την αντίστοιχη εμπειρία.⁴¹

3.3 Κοινωνικοί παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση

Στους παράγοντες αυτούς περιλαμβάνονται προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως το φύλο και η σειρά γέννησης, χαρακτηριστικά οικογενειακής προέλευ-

38. Σημειώνουμε, Atkinson κ.ά. (1978).

39. Πβ. και Spaeth (1976).

40. Πβ. και Spaeth (1976).

41. Kohn (1959).

σης όπως τα επαγγέλματα των γονέων, τα επίπεδα εκπαίδευσης των γονέων, ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια, η γεωγραφική προέλευση και το μέγεθος του οικισμού και τα χαρακτηριστικά του σχολείου (εκπαιδευτικά και σχολικής υποδομής).

Ο λόγος για τον οποίο συμπεριλαμβάνουμε το φύλο και τα σχολικά χαρακτηριστικά στους κοινωνικούς παράγοντες είναι η άποψή μας ότι ο τρόπος επίδρασής τους ενέχει κοινωνικές διαστάσεις. Στην άποψη αυτή συμβάλλει η σημαντική μεταξύ τους σχέση, που προβάλλεται από όλους τους ερευνητές, και το γεγονός ότι η σχολική υποδομή και εκπαιδευτική πρακτική αποτελεί αντικείμενο εκπαιδευτικής πολιτικής και επομένως αναφέρεται σε διαδικασίες και μεγέθη διαμορφώσιμα. Είναι αξιοσημείωτο ότι η ανάλυση της επίδοσης και των παραγόντων που την επηρεάζουν έδειξε ότι (η επίδοση) έχει μεγαλύτερη μεταβλητότητα μέσα παρά ανάμεσα στα σχολεία σε σχετική μελέτη στην οποία συμμετείχαν οι Hauser και Sewell.⁴²

Η παραπάνω ανάλυση επιβεβαιώνει τα πορίσματα προηγούμενων ερευνών αναφορικά με την επίδραση της κοινωνικοοικονομικής καταγωγής, της ακαδημαϊκής ικανότητας, και των σημαντικών προσώπων στη ζωή των μαθητών και των προσδοκιών ως μεσολαβητικών μεταβλητών στην επίδοση.

Επίσης διερευνήθηκαν οι διαφορές ανάμεσα στα φύλα και επισημάνθηκαν ενδιαφέρουσες διαφορές στους μηχανισμούς σύμφωνα με τους οποίους η ακαδημαϊκή απόδοση επιδρά στις ακαδημαϊκές προσδοκίες και στην επίδοση. Βρέθηκε ότι η άμεση επίδραση του σχολείου και η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο δεν ερμηνεύει περισσότερο από το 1% ή 2% της επίδοσης στον πληθυσμό, πέρα και επιπλέον από τις επιδράσεις των προσωπικών, κοινωνικών, ψυχολογικών και ακαδημαϊκών παραγόντων. Έτσι, καταλήγουν οι ερευνητές, οι μελλοντικές έρευνες για τις διαδικασίες που καθορίζουν την εκπαιδευτική επίδοση πρέπει να στραφούν σε θέματα άλλα από τις διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο.

Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των παραπάνω πορισμάτων προέρχεται από μια έντονη πεποίθηση των ερευνητών για τη σημασία των εκπαιδευτικών και σχολικών παραγόντων. Ήδη από το 1970 είχε διατυπωθεί ότι ο λόγος για τον οποίο η διερεύνηση της κατάστασης στο σχολείο δεν έδωσε ικανοποιητικά αποτελέσματα ήταν γιατί το πρότυπο ανάλυσης δεν ήταν επεξεργασμένο με λεπτομέρεια.⁴³

Αν δηλαδή το σχολείο αποτελείται από μαθητές με την ίδια περίπου επίδοση είναι δύσκολο να διατυπωθούν επιδράσεις στην επίδοση μαθητών του ίδιου σχολείου, και, επίσης, οποιαδήποτε διόρθωση-προσαρμογή των μετρή-

42. Βλ. κυρίως Hauser κ.ά. (1976).

43. Hauser (1970).

σεων δεν βοηθάει. Παράλληλα οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για να εκφράσουν την «κατάσταση» στο σχολείο αντιπροσωπεύουν *μέρος μόνο* των αντίστοιχων κοινωνικών διαδικασιών. Παρ' όλα αυτά οι μεταβλητές *ταυτίστηκαν* από τους ερευνητές με τις αντίστοιχες κοινωνικές διαδικασίες κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, με αποτέλεσμα να μην ερευνηθούν ποτέ οι πραγματικοί παράγοντες που ήταν θεωρητικά αποδεκτοί. Αποτέλεσμα αυτής της κριτικής ήταν να προταθούν νέες μεταβλητές, όπως το μέσο επίπεδο ικανότητας των μαθητών και το εκπαιδευτικό κλίμα του σχολείου.⁴⁴

Στη μελέτη λοιπόν των Hauser και Sewell, στην οποία αναφερθήκαμε παραπάνω, έγινε προσπάθεια να καλυφθεί το μεθοδολογικό πρόβλημα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μεταβλητών, που τυχόν κρύβει τις πραγματικές επιδράσεις, και συγχρόνως να διερευνηθούν οι επιδράσεις νέων παραγόντων όπως η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, οι παράγοντες που επιδρούν στη φιλοδοξία των μαθητών και στη συνέχεια στην επίδοση μέσα στα σχολεία, καθώς και οι επιδράσεις άλλων παραγόντων.⁴⁵

Το μοντέλο ανάλυσης προβάλλει τις άμεσες και όχι τις έμμεσες επιδράσεις του σχολείου, ενώ θεωρεί ότι η κοινωνικοοικονομική προέλευση, το φύλο, η διανοητική ικανότητα και το είδος του σχολείου ερμηνεύονται από εξωτερικούς (στο μοντέλο) παράγοντες.⁴⁶

Είναι αξιοσημείωτη η διαπίστωση ότι αυξάνεται η επίδραση της κοινωνικοοικονομικής καταγωγής στο θάρρος και τη φιλοδοξία καθώς αυξάνεται το μέγεθος της πόλης. Παράλληλα διαπιστώνεται ότι η επίδραση της κοινωνικοοικονομικής καταγωγής στην επίδοση είναι μεγαλύτερη *μέσα στο σχολείο* απ' ό,τι στο σύνολο των σχολείων γιατί η *έλλειψη μεταβλητότητας* στους βαθμούς *μεταξύ σχολείων* μειώνει την παλινδρόμηση της επίδοσης ως προς την κοινωνικοοικονομική καταγωγή στο σύνολο. Αυτό αποτελεί σημαντικότατο αποτέλεσμα που διαπιστώνεται *από τις μελέτες «παρατήρησης» της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη* περισσότερο από τις δειγματοληψίες καταγραφής.⁴⁷

Διαπιστώνεται ότι οι διαφορές των προσδοκιών και της επίδοσης των μαθητών *ανάμεσα* στα σχολεία ερμηνεύεται σε μεγάλο βαθμό από τους παρά-

44. Alexander και Eckland (1973), McDill και Rigsby (1973).

45. Αναφέρουμε ενδεικτικά τους παράγοντες των οποίων οι επιδράσεις διερευνήθηκαν και γιατί αποτελούν μια συγκριτικά περισσότερο περιεκτική απεικόνιση των κοινωνικών διαδικασιών αλλά και γιατί αποτελούν μια αντιπροσωπευτική εικόνα των μεταβλητών που περιλαμβάνονται στις έρευνες αυτού του είδους. Για λεπτομέρειες βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1985), Ενότητες ΑΒ, σ. 88, υποσημείωση 93.

46. Hauser κ.ά. (1976).

47. Hauser κ.ά. (1976).

γοντες κοινωνικοοικονομικής καταγωγής, και ότι το μεγαλύτερο μέρος της επίδοσης και των παραγόντων που την επηρεάζουν υπάρχει μέσα, παρά ανάμεσα στα σχολεία. Σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και ανάμεσα στα δύο φύλα. Παρατηρείται ότι η προηγούμενη επίδοση είναι περισσότερο αξιοκρατικό κριτήριο από το είδος του αναλυτικού προγράμματος (π.χ. δέσμη) γιατί εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα και λιγότερο από την καταγωγή.

Τέλος, τονίζουμε ιδιαίτερα το αποτέλεσμα ότι μέσα στα σχολεία η κοινωνικοοικονομική καταγωγή είναι μικρός αλλά σημαντικός παράγοντας βαθμολογίας ακόμα και για μαθητές με την ίδια διανοητική ικανότητα.⁴⁸

3.4 Οι σχολικοί παράγοντες που επιδρούν στην επιτυχία

Παρόλο που, όπως αναφέραμε στην προηγούμενη παράγραφο, οι σχολικοί παράγοντες δεν μπορούν να εξεταστούν ανεξάρτητα από τους κοινωνικούς, υπάρχει μια σειρά μελετών όπου οι πρώτοι αποτελούν τον πυρήνα της συζήτησης και της ανάλυσης. Εδώ παρουσιάζουμε τις σημαντικότερες τοποθετήσεις και τα κυριότερα πορίσματα.

Το βασικό ερώτημα που έχει απασχολήσει θεωρητικούς και ερευνητές είναι:

Οι μετρήσιμες διαφορές σε χαρακτηριστικά σχολικής υποδομής οδηγούν σε διαφορές στην επίδοση των μαθητών που μπορούν να μετρηθούν;⁴⁹

Έτσι εισάγεται η «ποσότητα» της σχολικής φοίτησης με τη μέτρηση μεταβλητών όπως:

- η μέση καθημερινή παρακολούθηση
- ο αριθμός των ωρών της σχολικής μέρας
- ο αριθμός των ημερών στο σχολικό έτος⁵⁰

για να εκτιμηθεί η επίδραση του σχολείου στην:

- ανάγνωση και κατανόηση
- μαθηματική επίδοση
- λεκτική ικανότητα.⁵¹

Με τον τρόπο αυτό βρέθηκε ότι αυξάνεται η επίδραση του σχολείου στις αντίστοιχες έρευνες της μαθητικής επίδοσης συγκριτικά με έρευνες που δεν έλαβαν υπόψη τους αυτή τη διάσταση της σχολικής φοίτησης.

Παράλληλα αναπτύσσεται ένας θεωρητικός προβληματισμός που προω-

48. Hauser κ.ά. (1976).

49. Η ερώτηση διατυπώνεται από τον Spady (1976).

50. Wiley (1976).

51. Wiley (1976).

θεί την άποψη ότι η εκπαιδευτική συνάρτηση παραγωγής που χρησιμοποιεί την επίδοση με τη μορφή βαθμών ως το μόνο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ελλιπής. Ο ισχυρισμός προωθείται γιατί είναι γνωστό ότι τα σχολεία έχουν και άλλα αποτελέσματα, επιπλέον της ακαδημαϊκής επίδοσης, που περιλαμβάνουν δεξιότητες, νοοτροπίες, τη δημιουργία καλύτερου πολίτη, την κοινωνικοποίηση δηλαδή των μαθητών. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, αν η εκτίμηση της διαδικασίας της εκπαιδευτικής παραγωγής περιοριστεί στην επίδοση και δεν βασιστεί στο συνολικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα, υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες σφάλματος στις εκτιμήσεις των συντελεστών παραγωγής (της επίδρασης δηλαδή των σημαντικών παραγόντων).⁵²

Πάντως, σε γενικές γραμμές συμπεραίνεται ότι, παρόλο που υπάρχουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις των πόρων του σχολείου στη στάση και στην επίδοση των μαθητών (ανεξάρτητες από την ικανότητα και την κοινωνικοοικονομική προέλευση), τείνουν (οι επιδράσεις) να είναι μικρότερες απ' ό,τι πιστεύεται.⁵³

3.5 Σύγχρονος προβληματισμός για την αξιολόγηση

Παρόλο που, όπως είδαμε, οι εκπαιδευτικές έρευνες αποδεικνύουν το μύθο της «ισότητας ευκαιριών», αποκαλύπτοντας την έκταση της κοινωνικής διαφοροποίησης στην εκπαιδευτική επίδοση, η κριτική-αποτέλεσμα των ερευνών οδήγησε σε «μεταρρυθμιστικές» στρατηγικές, χωρίς ουσιαστική αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού συστήματος παρά μόνο περιθωριακά.

Η αξιολόγηση των μαθητών εξετάστηκε κατά κύριο λόγο από τη σκοπιά της αποτελεσματικότητας. Το ότι τελικά διευκόλυνε την αξιοκρατία κυρίως για την αστική τάξη ήταν γενικά αποδεκτό και δεν αμφισβητήθηκε κατ' αρχήν. Όταν όμως έγινε φανερή η αδυναμία της εκπαίδευσης να ξεπεράσει τα μειονεκτήματα του περιβάλλοντος (όπως δείχνουν σχετικές έρευνες στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ και αντίστοιχες πολιτικές μεταρρυθμίσεις) άρχισαν να προβάλλονται εντονότερα μερικά ερωτήματα σχετικά με τις δυνατότητές της. Παρά τον προβληματισμό και την πολεμική μεταξύ προοδευτικών και ριζοσπαστών από τη μια και των υποστηρικτών της παραδοσιακής άποψης για την ακαδημαϊκή ποιότητα από την άλλη, δεν υπάρχει δημόσια αμφισβήτηση αυτού που ονομάστηκε το πρότυπο του «τεχνολογικού λειτουργισμού».⁵⁴ Του ότι δηλαδή η αξιολόγηση παραμένει το κυρίαρχο στοιχείο στην κατανο-

52. Levin (1970).

53. Spady (1973).

54. Bellaby (1977).

μή των εκπαιδευτικών θέσεων και κατ' επέκταση των επαγγελματικών ευκαιριών. Όλες οι σχετικές έρευνες ενισχύουν σε τελευταία ανάλυση το πρότυπο της «αποδοτικότητας» με το να ασχολούνται σχεδόν αποκλειστικά με την εγκυρότητα και τη βελτίωση των εργαλείων της αξιολόγησης⁵⁵ μέσα στο πλαίσιο του φιλελεύθερου-μεταρρυθμιστικού προτύπου.

Η κριτική που η θεώρηση των συγκρούσεων έχει εμπεδώσει για τη «φιλελεύθερη-μεταρρυθμιστική» αναφέρεται στο ότι η δεύτερη αγνοεί τις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις εξουσίας και ελέγχου που είναι ενσωματωμένες και στη διαδικασία παραγωγής και στην εκπαιδευτική διαδικασία της καπιταλιστικής κοινωνίας. Αντίθετα τονίζει τις τεχνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της αξιολόγησης δίνοντας έμφαση σε «επιστημονικές» αναλύσεις των παραμέτρων τους με βάση την αποδοχή σταθερών και αξιών που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη οικονομική δομή και το καθορισμένο κοινωνικό πλαίσιο. Αυτή η μη κριτική αποδοχή θεωρείται ότι καθορίζει τη διαδικασία της αξιολόγησης ως πολιτικής πράξης και όχι ως τεχνικής και μόνο.⁵⁶

Το σημαντικότερο αποτέλεσμα μιας τέτοιας τοποθέτησης είναι ότι αμφισβητείται το πρότυπο της συναίνεσης για τη συνοχή της κοινωνίας και του εκπαιδευτικού συστήματος που υποτίθεται ότι δουλεύει εξίσου για τα συμφέροντα όλων και όχι συγκεκριμένων ομάδων — ιδεολογία που καθορίζει το φιλελεύθερο-μεταρρυθμιστικό πρότυπο. Η μορφή και το περιεχόμενο της αξιολόγησης παίρνει νέα σημασία ως αντανάκλαση ταξικών διαφορών στην παραγωγή και επικοινωνία της γνώσης. Η συμπληρωματική δράση του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος, που περιλαμβάνει τις όψεις της σχολικής ζωής που δεν αποτελούν μέρος της επίσημης διδασκαλίας αλλά είναι στρατηγικής σημασίας στην κοινωνικοποίηση των μαθητών στην κατάλληλη νοοτροπία, συγκροτεί την αξιολόγηση με το να ενθαρρύνει τους μαθητές να έχουν μια συγκεκριμένη εικόνα για τον εαυτό τους, γεγονός που επιδρά σημαντικά και στην επίδοσή τους αλλά και στην αξιολόγηση που τους κάνει ο δάσκαλος.⁵⁷

Η έμφαση σε εξετάσεις, σε αντικειμενικά τεστ και σε τεστ ευφυΐας θεωρείται ότι έχει σκοπό την ενδυνάμωση του εξουσιαστικού, ιεραρχημένου και άνισου οικονομικού συστήματος παραγωγής και τη συμφιλίωση του ατόμου με τη θέση που έχει ή που θα αποκτήσει στο πλαίσιο του συστήματος παραγωγής, έτσι ώστε να βλέπει το αποτέλεσμα ως κάτι φυσικό (δηλαδή υιοθετεί

55. Kamin (1974).

56. Hextall και Sarup (1977).

57. Bowles και Gintis (1976).

την κυρίαρχη φιλελεύθερη-μεταρρυθμιστική ιδεολογία).⁵⁸ Με βάση αυτό το σκεπτικό η φανερή αποτυχία των μαζικών αντισταθμιστικών προγραμμάτων στις ΗΠΑ (όπως το «Headstart», το «Talent») και στη Μ. Βρετανία (οι «Περιοχές Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας») και η συνεχής διάσταση ανάμεσα στις επιδόσεις των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων, εκτιμάται ότι αποτελούν την απαραίτητη αντανάκλαση των ανισοτήτων που εγγενώς υπάρχουν στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής.

Τονίζεται ότι η αυτο-εκτίμηση, οι προσδοκίες και τα χαρακτηριστικά ορισμένου τύπου συμπεριφοράς δεν αναιρούνται στο σχολείο, όπως θεωρήθηκε ότι θα γινόταν με την εφαρμογή των αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αλλά μάλλον *συγκροτούνται* στο σχολείο καθώς οι εκπαιδευτικοί κατατάσσουν τους μαθητές σε κατηγορίες με βάση ένα ευρύ φάσμα κριτηρίων. Τα κριτήρια περιέχονται σε πέντε σύνολα χαρακτηριστικών που θεωρούνται κρίσιμα και ταυτόσημα με εκείνα που απαιτούνται στους τόπους εργασίας.⁵⁹

Κρίσιμο επιχείρημα στην άποψη αυτή είναι ότι η λογική της επιλογής και της ένταξης σε θέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα γραφειοκρατικό και ιεραρχημένο πρότυπο, έτσι ώστε η στρωμάτωση των μαθητών να βασίζεται σε κοινωνικά χαρακτηριστικά, και η επιβράβευση με τη μορφή των βαθμών και της προαγωγής, αντιστοιχούν ακριβώς στις δομές του τρόπου και των χώρων παραγωγής.

Οι αυστηροί κανόνες της διαδικασίας αξιολόγησης εμποδίζουν οποιοδήποτε νεοτερισμό στα σχολεία.⁶⁰ Οι διδάσκοντες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν παραδεχτεί την ανικανότητά τους να φέρουν έστω και μικρές αλλαγές ή να προωθήσουν τα δικά τους εκπαιδευτικά πρότυπα, με δεδομένα τις εξετάσεις, το αυστηρά προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα και το χαρακτήρα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη.⁶¹ Η τυχόν προοδευτικότητα ή πολιτικοποίηση των μαθητών μένει χωρίς δυνατότητα επίδρασης μπροστά στα ισχυρά συμφέροντα που υπάρχουν και κυριαρχούν στις τελικές εξετάσεις.

Από άλλη άποψη, αλλά κατά τη γνώμη μας συμπληρωματική των παραπάνω, τονίζεται η σημασία της ταξικής προκατάληψης των εκ πρώτης όψεως

58. Bowles και Gintis (1976).

59. Ακαδημαϊκή επίδοση και συγκεκριμένες τεχνικές και λειτουργικές δεξιότητες. Χαρακτηριστικά συμπεριφοράς όπως ενδιαφέροντα/κίνητρα, ανθεκτικότητα, συνεργασία. Τρόπος παρουσίας όπως ομιλία, ενδυμασία, αυτοαντίληψη. Κληρονομημένα χαρακτηριστικά όπως φύλο και ηλικία. Πιστοποιητικά όπως εκπαιδευτικό επίπεδο και status του σχολείου.

60. Becher, Maclure (1978).

61. Raven (1977).

αντικειμενικών επίσημων διαδικασιών αξιολόγησης.⁶² Προωθείται στις αντίστοιχες αναλύσεις το «πολιτισμικό κεφάλαιο», μια έννοια της εκπαίδευσης και της κουλτούρας που αντί να αντιστοιχεί και να προσδιορίζεται από τις κοινωνικές σχέσεις παραγωγής, σχεδιάζεται και οργανώνεται έτσι ώστε να προωθεί αυτούς που έχουν ελίτ πολιτισμική καταγωγή.⁶³ Οι ελίτ δηλαδή, μη έχοντας πια τρόπο να δικαιονίζουν την προνομιούχο θέση τους μόνο με το οικονομικό κεφάλαιο, έχουν οργανώσει, σύμφωνα με την άποψη αυτή, τη διδασκαλία και ειδικότερα τις διαδικασίες επιλογής έτσι ώστε να προωθούνται αυτοί που έχουν πολιτισμικά προσδιορισμένες ικανότητες. Η έλλειψη υψηλής επίδοσης σε μερικές κοινωνικές ομάδες ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα διαφοροποιημένης κοινωνικοποίησης, και μάλιστα ταξικών διαφοροποιήσεων των μαθητών ως προς την αυτο-εκτίμηση και τις προσδοκίες τους.⁶⁴

Έτσι, σύμφωνα με την άποψη αυτή, επισημαίνεται ένας διπλός ταξικός διαχωρισμός. Υπάρχουν δηλαδή τα κοινωνικά «μειονεκτούντα» παιδιά που έχουν και χαμηλότερο συντελεστή επιτυχίας και χρειάζεται να είναι περισσότερο επιτυχημένα για να τα ενθαρρύνουν δάσκαλοι και γονείς να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Έτσι η συνολική ανισότητα κατά την επιλογή εξαρτάται περισσότερο από την ανισότητα ανάμεσα σ' αυτούς με ίση ικανότητα παρά από την ανισότητα στην ικανότητα αυτή καθ' εαυτήν.⁶⁵

Τέλος, προωθείται η άποψη ότι μεγαλύτερη εμβάθυνση στη λειτουργία της αξιολόγησης ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής γίνεται με βάση την έννοια της ηγεμονίας που διατύπωσε ο Μαρξ, παρόλο που ως θέση αποτελεί τη λιγότερη εκτεταμένη στη βιβλιογραφία.⁶⁶ Η ηγεμονία αναφέρεται στη νομιμοποίηση της κυρίαρχης κοινωνικής δομής με την ενιαία μορφή ενός ειδικού συνόλου πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών δυνάμεων, που φέρνει κορεσμό στην κοινωνία, ώστε να κυριαρχεί αφενός έλλειψη αμφισβήτησης και, αφετέρου, αποδοχή της ισχύουσας κοινωνικής δομής ως της μόνης φυσικής κοινωνικής δομής. Έτσι, προτείνεται, είναι δυνατόν να ερμηνευθεί η όλη λογική της αξιολόγησης στο σχολείο ως η αντίληψη ενός συγκεκριμένου συνόλου κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών συνθηκών που είναι κυρίαρχες στην καπιταλιστική κοινωνία.⁶⁷

Είναι φανερό ότι σύμφωνα με τις τελευταίες αυτές θεωρήσεις δεν έχει νόημα η επισήμανση των παραγόντων που επιδρούν στην επίδοση και στην επιτυχία, για το λόγο ότι η επίδοση και η επιτυχία εκφράζουν (μέσω της αξιο-

62. Bourdieu και Passeron (1976) και Bourdieu (1974).

63. Bourdieu (1974).

64. Bourdieu (1974).

65. Bourdieu, ό.π.

66. Πρβλ. Broadfoot (1979) και Sarup (1978).

67. Broadfoot (1979).

λόγησης) τις κυρίαρχες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και δεν υπόκεινται σε μικρότερης εμβέλειας κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Τα αδιέξοδα στην εκπαιδευτική πολιτική και πράξη που προκύπτουν από τις παραδοσιακές ριζοσπαστικές θεωρήσεις φαίνεται να αμβλύνονται από σχετικά πρόσφατες αναλύσεις κάποιων από τους πρωτοπόρους της ριζοσπαστικής θεώρησης οι οποίοι αναδιπλώνονται σε σχέση με τις αρχικές αρκετά ντετερμινιστικές θεωρήσεις τους.⁶⁸ Θέτουν ευρύτερα και θεμελιώδη ερωτήματα για τη σχέση παραγωγής και εκπαιδευτικού συστήματος: *Καθορίζουν οι σχέσεις παραγωγής το τι συμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα ή οι φορείς των επαγγελματιών καθορίζουν τις σχέσεις παραγωγής και αυτές με τη σειρά τους καθορίζουν το τι συμβαίνει στο εκπαιδευτικό σύστημα;*

Αν αναλυθεί το ζήτημα των εξετάσεων μ' αυτό το πρίσμα, θα προκύψουν νέα δεδομένα για την πολυπλοκότητα του ρόλου των εξετάσεων στη διαμεσολάβηση ανάμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την κατανομή θέσεων του ιεραρχημένου καταμερισμού της εργασίας. Μια προσπάθεια έχει ήδη αρχίσει⁶⁹ και η επέκτασή της σε άλλους χώρους θα συμβάλει σημαντικά στον προβληματισμό που χρόνια απασχολεί τους εκπαιδευτικούς στον τόπο μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Adamski W. και Bialecki I. (1981), «Selection at School and Access to Higher Education in Poland», Changing Links between Secondary and Higher Education, *European Journal of Education*, τ. 16, αρ. 2.
- Agazzi A. (1967), *The Educational Aspects of Examinations*, Στρασβούργο, Council for Cultural Co-operation.
- Alexander K. και Eckland B.K. (1973), «Effects of Education on the Social Mobility of High School Sophomores Fifteen Years later (1955-1970)», Final Report, Project No 10202, National Institute of Education, U.S. Department of Health, Education, and Welfare, Institute of Research in Social Science, Chapel Hill, N.C., University of North Carolina.
- Apple M.W. (1979), *Ideology and Curriculum*, Λονδίνο, Routledge and Kegan Paul.
- Apple W.M. (επιμ.), (1981), *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, Λονδίνο, Routledge and Kegan Paul.
- Atkinson J.W., Lens W. και O. Malley P.M. (1976), «Motivation and Ability: Interactive Psychological Determinants of Intellectual Performance, Educational Achievement, and Each Other» στο W.H. Sewell, R.M. Hauser και D.L. Featherman (επιμ.), *Schooling and Achievement in American Society*, Νέα Υόρκη, Academic.
- Averch H.A. κ.ά. (1972), *How Effective is Schooling? A Critical Review and Synthesis of Research Findings*, Santa Monica, Cal., Rand.

68. Carnoy και Levin (1985).

69. Βλ. και Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1987), σ. 16-19.

- Baudelot C., Establet R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Παρίσι, Maspéro.
- Becher H. και Maclure S. (1978), *The Politics of Curriculum Change*, Λονδίνο, Hutchinson.
- Bellaby P. (1977), *The Sociology of Comprehensive Schooling*, Λονδίνο, Methuen.
- Bernstein B. (1977), *Class, Codes and Control*, τ. 3: *Towards a Theory of Educational Transmissions*, Λονδίνο, Routledge and Kegan Paul.
- Boudon R. (1977), «Education and Social Mobility: Structural Model» στο J. Karabel και A.H. Halsey (επιμ.), *Power and Ideology in Education*, Νέα Υόρκη, Oxford.
- Boudon R. (1974), *Education, Opportunity and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, Νέα Υόρκη, Wiley.
- Bourdieu P. (1964), *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Παρίσι, le Minuit.
- Bourdieu P. (1974), «The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities» στο J. Eggleston (επιμ.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, Λονδίνο, Methuen.
- Bourdieu P. και Passeron J.C. (1976), *Reproduction in Education, Society and Culture*, Λονδίνο, Sage.
- Bourdieu P. (1977), «Cultural Reproduction and Social Reproduction» στο J. Karabel και A.H. Halsey (επιμ.), *Power and Ideology in Education*, Νέα Υόρκη, Oxford.
- Bowles S. (1972), «Schooling and Inequality from Generation to Generation», *Journal of Political Economy*, 80.
- Bowles S. (1972a), «Unequal Education and the Reproduction of the Social Division of Labor» στο M. Carnoy (επιμ.), *Schooling in a Corporate Society*, Νέα Υόρκη, Mckay.
- Bowles S. (1973), «Understanding Unequal Economic Opportunity», *American Economic Review. Papers and Proceedings*, 63.
- Bowles S. και Nelson V.I. (1974), «The "Inheritance of IQ" and the Intergenerational Reproduction of Economic Inequality», *Review of Economics and Statistics*, 56.
- Bowles S. και Gintis H. (1975), «IQ in the U.S. Class Structure», *Social Policy*, τ. 2, σφ. 4-5.
- Bowles S. και Gintis H. (1976), *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Νέα Υόρκη, Basic.
- Broadfoot P. (1979), *Assessment, Schools and Society*, Λονδίνο, Methuen.
- Carnoy M. και H. Levin (1985), *Schooling and Work in a Democratic State*, Stanford, Stanford University Press.
- Carnoy M. (1974), *Education and Cultural Imperialism*, Νέα Υόρκη, Longman.
- Carnoy M. και Levin H. (1976), *The Limits of Educational Reform*, Νέα Υόρκη, Mckay.
- Clauss G. (1964), «Zur Standardisierung psychodiagnostischer Verfahren» στο *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, σφ. 9 (όπως αναφέρεται από τον K. Ingenkamp, 1977).
- Cohen D.K. και Lazerson M. (1977), «Education and the Corporate Order» στο J. Karabel και A.H. Halsey (επιμ.), *Power and Ideology in Education*, Νέα Υόρκη, Oxford.
- Coleman James S. κ.ά. (1966), *Equality of Educational Opportunity*, 2 τ., Office of Education, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Washington D.C., U.S. Government Printing Office.
- Coleman J. (1968), «The Concept of Equality of Educational Opportunity», *Harvard Educational Review*, τ. 38, σφ. 1.
- Coleman J. κ.ά. (1968a), *Equal Education Opportunity*, Cambridge, Mass, Harvard University Press.
- Cronbach L.J. και Gleser G. (1965), *Psychological Tests and Personnel Decisions*, Urbana, University of Illinois.
- Cronbach L. (1969), «Heredity, Environment and Educational Policy», *Environmental, Heredity and Intelligence*, Cambridge, Mass, Harvard Educational Review.
- Durkheim E. (1977), *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France*, Λονδίνο, Routledge and Kegan Paul.
- Egger E. (1971), *Secondary School Leaving Examinations*, Στρασβούργο, Council of Europe (Doc. CCC/EGT (71) 6).

- Eggleston J., «Comparing and contrasting comprehensive and selection systems of education» στο M.D. Carelli and J.G. Moris (επιμ.), *Equality of Opportunity Reconsidered: Values in Education for Tomorrow*, Lisse, Swets and Zeitlinger.
- Eliou M. (1978), «Those whom reform forgot», *Comparative Education Review*, τ. 22, αρ. 1, Φεβρουάριος.
- Elkind D. (1969), «Piagetian and Psychometric Conceptions of Intelligence», *Environment Heredity and Intelligence*, Cambridge, Mass, Harvard Educational Review.
- Floud J. και Halsey A.H. (1969), «Social class, intelligence tests and selection for secondary schools» στο Halsey A.H., Floud J., και Anderson C.A. (επιμ.), *Education, Economy and Society*, Νέα Υόρκη, Free Press.
- Floud Jean E., Halsey A.H. και Martin F.M. (1956), *Social Class and Educational Opportunity*, Λονδίνο, Heinemann.
- Fraser E. (1968), *The Home Environment and the School*, Λονδίνο, University Press.
- Freire P. (1971), *The Pedagogy of the Oppressed*, Νέα Υόρκη, Herder and Herder.
- Gintis H. (1971), «Education, Technology and the Characteristics of Worker Productivity», *American Economic Review*, 61.
- Gintis H. (1972), «Toward a Political Economy of Education», *Harvard Educational Review*, 42.
- Girard A. (1961), *La réussite sociale en France*, Παρίσι, Presses Universitaires.
- Girod R. (1971), *Mobilité sociale. Faits établis et problèmes ouverts*, Γενεύη.
- Gutckhe J. (1972), *Zur Diagnostik der Intellektuellen Lernfähigkeit*, Βερολίνο, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften (όπως αναφέρεται από τον K. Ingenkamp, 1977).
- Gutzahr W. (1971), *Die Messung Psychischer Eigenschaften*, Βερολίνο, VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften (όπως αναφέρεται από τον K. Ingenkamp, 1977).
- Hall S. (1977), *Review of the Course*, E202 Univ. 32. Milton Keynes, The Open University.
- Halsey A.H., Heath A.F. και Ridge J.M. (1980), *Origins and Destinations. Family, Class and Education in Modern Britain*, Οξφόρδη, Clarendon.
- Härnqvist K. (1978), *Individual Demand for Education. Analytical Report*, Παρίσι, Organization for Economic Cooperation and Development.
- Hartog P. και Rhodes E.C. (1935), *An Examination of the Examinations*, Λονδίνο, Macmillan.
- Hartog P. (1936), *The Marks of Examiners*, Λονδίνο, Macmillan (όπως αναφέρεται από τον Ingenkamp, 1977).
- Hauser R.M. (1970), «Context and Consequence: A Cautionary Tale», *American Journal of Sociology*, 75.
- Hauser R.M. (1972), «Disaggregating a Social-Psychological Model of Educational Attainment», *Social Science Research*, 1.
- Hauser R.M. κ.ά. (1976), «High School Effects on Achievement» στο W.H. Sewell, R.M. Hauser και D.L. Featherman (επιμ.), *Schooling and Achievement in American Society*, Νέα Υόρκη, Academic.
- Herrnstein R. (1973), *IQ in the Meritocracy*, Βοστώνη, Little, Brown.
- Hextall I. και Sarup M. (1977), «School Knowledge, evaluation and alienation» στο M. Young και G. Whitty (επιμ.), *Society State and Schooling*, Ringmer, The Falmer Press.
- Holmes B. κ.ά. (1969), «Education and examinations» στο Lauwerys J.A. και Scalnon D.G. (επιμ.), *Examinations. The World Year Book of Education*, Λονδίνο, Evans Brothers.
- Hunt J. (1969), «Has Compensatory Education Failed? Has It Been Attempted?», *Environment, Heredity and Intelligence*, Cambridge, Mass, Harvard Educational Review.
- Husén Torsten (1974), *Talent, Equality and Meritocracy*, Project 1, τ. 9, European Cultural Foundation, The Hague, Martinus Nijhoff.
- Husén Torsten (1975), *Social Influences on Educational Attainment*, Παρίσι, OECD, Center for Educational Research and Innovation.
- Ingenkamp K. (επιμ.) (1969), *Developments in Educational Testing*, Proceedings of an interna-

- tional conference held under the aegis of the Pädagogisches Zentrum, Berlin, Λονδίνο, U.L.P.
- Ingenkamp K. (επιμ.) (1971), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Weinheim, Beltz (όπως αναφέρεται από τον K. Ingenkamp, 1977).
- Ingenkamp K. (1977), *Educational Assessment*, Council of Europe, Slough, National Foundation of Educational Research, for Council of Europe.
- Jencks C. κ.α. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, Νέα Υόρκη, Basic.
- Kagan J. (1969), «Inadequate Evidence and Illogical Conclusions», *Environment, Heredity and Intelligence*, Cambridge, Mass, Harvard Educational Review.
- Kamin L.J. (1974), *The Science and Politics of IQ*, Νέα Υόρκη, Wiley.
- Kandell I.L. (1936), *Examinations and their Substitutes in the USA*, Νέα Υόρκη, The Cambridge Foundation, Bulletin 28 (όπως αναφέρεται από τον Ingenkamp, 1977).
- Karabel J. και Halsey A.H. (επιμ.) (1977), *Power und Ideology in Education*, Νέα Υόρκη, Oxford.
- Klix F. (1965), «Einige Ergebnisse Kybernetischer Forschung in der Psychologie», *Psychologie als Gesellschaftliche fur Produktivkraft*. Bericht uber den 1. Kongress der Gesellschaft fur Psychologie in der DDR. Berlin (όπως αναφέρεται από τον K. Ingenkamp, 1977).
- Kohn M. (1959), «Social Class and Parental Values», *American Journal of Sociology*, τ. 64.
- Lambiri-Dimaki J. (1967), *Les Chances d'Accès à l'Enseignement en Grèce*, R. Castel κ.ά. (επιμ.), *Education, Development et Democratie*, Παρίσι, Mouton.
- Levin H.M. (1970), *A New Model of School Effectiveness. Do Teachers make a Difference? A Report on Recent Research on Pupil Achievement*, U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Washington, D.C., U.S. Government Printing Office.
- Marjoribanks K. (1985), «Sociology of Education» στο T. Husén και T. Postlethwaite (επιμ.), *The International Encyclopedia of Education*, Research and Studies, τ. 8, Οξφόρδη, Pergamon.
- Mc Clelland D.C. κ.ά. (1958), *Talent and Society*, Νέα Υόρκη.
- Mc Dill E.L. και Rigsby L.C. (1973), *Structure and Process in Secondary Schools: The Academic Impact of Educational Climates*, Βαλτιμόρη, Johns Hopkins.
- Mosteller F. και Moynihan D.P. (επιμ.) (1972), *On Equality of Educational Opportunity*, Νέα Υόρκη, Vintage.
- Neave G. (1976), *Patterns of Equality*, European Cultural Foundation, Slough, National Foundation of Educational Research.
- Neave G. (1981), «Changing links between Secondary and Higher Education», *Europeana Journal of Education*, τ. 16, αρ. 2.
- OECD, *Individual Demand in Higher Education in Greece*, Αθήνα, 1964.
- OECD (1965), *The Mediterranean Regional Project, Greece*, Παρίσι.
- OECD (1969), *Development of Secondary Education: Trends and Implications*, Παρίσι, OECD.
- OECD (1980), *Educational Policy Planning, Educational Reform Policies in Greece*, Παρίσι.
- Peterson A.O. (1971), *New Techniques for Assessment of Pupils' Work*, Στρασβούργο, Council of Europe (Bulletin d'information, 3).
- Polydorides G. (1978), «Equality of Educational Opportunity: The Impact of Reform Policies», *Comparative Education Review*, Φεβρουάριος 1978.
- Psacharopoulos G. (1973), *Returns to Education: an International Comparison*, Σαν Φρανσίσκο, Jossey-Bass.
- Reuchlin M. (1971), «Examination research: Results thus far and outlook for the future», *Council of Europe Information Bulletin*, αρ. 3.
- Sarup Madan (1978), *Marxism and Education*, Λονδίνο, Routledge and Kegan Paul.
- Sewell W.H. και Hauser R.M. (1972), «Clauses and Consequences of Higher Education», *American Journal of Agricultural Economics*, τ. 54, αρ. 5, Δεκέμβριος.

- Sewell W.H. και Hauser R.M. (επιμ.) (1975), *Education, Occupation, and Earnings: Achievement in the Early Career*, Νέα Υόρκη, Academic.
- Sharp R. και Green A. (1975), *Education and Social Control: A Study in Progressive Primary Education*, Λονδίνο, Routledge and Kegan Paul.
- Sharp R. (1980), *Knowledge, Ideology and the Politics of Schooling: Towards a Marxist Analysis of Education*, Λονδίνο, Routledge and Kegan Paul.
- Smith M.X. (1972), «Equality of Educational Opportunity: The Basic Findings Reconsidered» στο F. Mosteller και D.P. Moynihan (επιμ.), *On Equality of Educational Opportunity*, Νέα Υόρκη, Vintage.
- Spady W.G. (1976), «The Impact of School Resources on Students» στο W.H. Sewell, R.M. Hauser και D.L. Featherman (επιμ.), *Schooling and Achievement in American Society*, Νέα Υόρκη, Academic.
- Spaeth J.L. (1976), «Cognitive Complexity: A Dimension Underlying the Socioeconomic Achievement Process» στο W.H. Sewell, R.H. Hauser και D.L. Featherman (επιμ.), *Schooling and Achievement in American Society*, Νέα Υόρκη, Academic.
- Tyler Ralph W. (1966), «A Program of National Assessment», *National Educational Assessment*, PRO and CON. N.E.A., Washington D.C.
- Tyler W. (1977), *The Sociology of Educational Inequality*, Λονδίνο, Methuen.
- Whittaker R.L. (1974), «The assessment of practical work» στο Macintosh H.G. (επιμ.) *Techniques and Problems of Assessment*, Λονδίνο, Edward Arnold.
- Wiley D.E. (1976), «Another Hour, Another Day: Quantity of Schooling, a Potent Path for Policy» στο W.H. Sewell, R.M. Hauser και D.L. Featherman (επιμ.), *Schooling and Achievement in American Society*, Νέα Υόρκη, Academic.
- Williams T. (1976), «Abilities and Environments» στο W.H. Sewell, R.M. Hauser και D.L. Featherman (επιμ.), *Schooling and Achievement in American Society*, Νέα Υόρκη, Academic.
- Williamson B. (1979), *Education, Social Structure and Development*, Νέα Υόρκη, Holmes and Heier.
- Witzlack G. (1971), «Methodologische Probleme der pädagogisch-psychologischen Diagnostik» στο Kosakowski A. και Lumpscher J. (επιμ.), *Ideologisch-Theoretische und Methodologische*, Berlin: Probleme der Pädagogischen Psychologie (όπως αναφέρεται από τον Ingenkamp, 1977).
- Young M.F.D. (επιμ.) (1971), *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, Λονδίνο, Collier-Macmillan.
- Young M.F.D. και Whitty G. (επιμ.) (1977), *Society State and Schooling*, Ringmer, The Falmer Press.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. κ.ά. (1985), *Η αξιολόγηση των εξετάσεων για την επιλογή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, ΥΠΕΤ και ΥΠΕΠΘ, ΚΕΜΕ.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1987), «Εννοιολογικό περιεχόμενο, πραγματολογικά δεδομένα και θεωρία στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τ. 64.