

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΝΙΚΟΛΑΟΣ Ι. ΧΑΝΙΩΤΑΚΗΣ**

**Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ  
ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ**

**ΔΙΑΤΡΙΒΗ ΕΠΙ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΑ**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 1999**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### Πρόλογος

<u>Εισαγωγή</u> .....	5
-----------------------	---

### 1. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης

1.1. Το παιδαγωγικό πρόβλημα της επίδοσης .....	16
1.1.1. Η αρχή της επίδοσης: ιστορική εξέλιξη .....	17
1.1.2. Επαναπροσδιορισμός της αρχής της επίδοσης.....	21
1.1.3. Παιδαγωγικός ορισμός της επίδοσης .....	27
1.2. Αξιολόγηση και μέτρηση της επίδοσης - Βαθμολογία: ορισμοί.....	28
1.3. Λειτουργίες της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης.....	30
1.3.1. Η λειτουργία της επιλογής.....	30
1.3.2. Παιδαγωγικές λειτουργίες .....	33
1.3.3. Άλλες λειτουργίες.....	35
1.3.4. Τελικές παρατηρήσεις .....	37
1.4. Νόρμες αναφοράς κατά την αξιολόγηση της επίδοσης.....	40
1.4.1. Κοινωνική νόρμα.....	40
1.4.2. Ατομική νόρμα .....	41
1.4.3. Νόρμα κριτηρίου ή αντικειμενική νόρμα.....	42
1.4.4. Νόρμες αναφοράς και κίνητρα μάθησης.....	43
1.4.5. Συμπεράσματα.....	44
1.5. Η προβληματική των βαθμών .....	45
1.5.1. Παιδαγωγική και ψυχολογική κριτική των βαθμών.....	46
1.5.1.1. Ανεπάρκεια πληροφόρησης.....	46
1.5.1.2. "Υπονόμευση" των σκοπών αγωγής και των στόχων μάθησης .....	47
1.5.1.3. Εξωτερικά κίνητρα μάθησης .....	50
1.5.1.4. Ψυχική επιβάρυνση του μαθητή.....	54
1.5.2. Κοινωνικοψυχολογική κριτική.....	56
1.5.2.1. Προηγούμενες πληροφορίες για τον μαθητή.....	56
1.5.2.2. Οι προσδοκίες του δασκάλου .....	57
1.5.2.3. Υποκειμενικές θεωρίες του δασκάλου .....	58
1.5.2.4. Κατηγοριοποίηση αιτιών για την επίδοση.....	59
1.5.3. Αδυναμίες και λάθη κατά τη βαθμολόγηση .....	61
1.6. Τα αντικειμενικά τεστ σχολικής επίδοσης .....	63
1.7. Ανακεφαλαίωση .....	66

## **2. Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό**

### **Σχολείο**

2.1. Ιστορική αναδρομή.....	70
2.2. Σκοποί του Δημοτικού Σχολείου και περιγραφική αξιολόγηση.....	72
2.3. Αρχές και σκοποί της περιγραφικής αξιολόγησης.....	75
2.4. Ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.....	78
2.4.1. Αξιολόγηση κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα.....	80
2.4.1.1. Καθορισμός σκοπών και στόχων.....	83
2.4.1.2. Παρατήρηση της συμπεριφοράς.....	88
2.4.1.3. Περιγραφή της συμπεριφοράς του μαθητή.....	89
2.4.1.4. Αξιολόγηση.....	92
2.4.2. Αξιολόγηση γνωστικού τομέα.....	93
2.5. Επανατροφοδότηση του μαθητή.....	95
2.5.1. Η περιγραφική έκθεση για τον μαθητή.....	96
2.6.2. Η σύνταξη της περιγραφικής έκθεσης.....	98
2.6.3. Ο "Φάκελος/προφίλ" του μαθητή.....	100
2.6. Οργάνωση της διδασκαλίας και περιγραφική αξιολόγηση.....	101
2.7. Η περιγραφική αξιολόγηση σε ανοιχτές μορφές μάθησης.....	105
2.8. Προϋποθέσεις μάθησης και απαιτήσεις επίδοσης.....	109
2.9. Έρευνες για την περιγραφική αξιολόγηση.....	112
2.9.1. Έρευνες για την περιγραφική έκθεση του μαθητή.....	115
2.9.2. Οι απόψεις γονέων, δασκάλων και μαθητών.....	122
2.9.3. Σύγκριση τάξεων.....	127
2.9.4. Συνδυασμός βαθμών και περιγραφικής αξιολόγησης.....	133
2.9.5. Σύνοψη και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων.....	136
2.10. Η περιγραφική αξιολόγηση και ο ρόλος του δασκάλου.....	143
2.11. Κριτική αποτίμηση της περιγραφικής αξιολόγησης.....	145
2.12. Η περιγραφική αξιολόγηση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.....	151
2.13. Ανακεφαλαίωση.....	156

## **3. Η αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο**

3.1. Η αξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση.....	161
3.1.1. Προβλήματα του ελληνικού σχολείου.....	161
3.1.2. Αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική.....	166
3.1.3. Η αξιολόγηση του μαθητή.....	173
3.2. Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.....	177

3.2.1. Από το 1830 έως τη μεταρρύθμιση του 1929.....	177
3.2.2. Από το 1929 έως τη Μεταπολίτευση.....	184
3.2.3. Από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 1981.....	188
3.2.3.1. Κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας και της απόρριψης .....	190
3.2.3.2. Συζήτηση και κριτική των μέτρων .....	192
3.2.4. Από το 1981 έως το 1989.....	197
3.2.4.1. Κατάργηση των βαθμών Α, Β, Γ.....	200
3.2.4.2. Συζήτηση και κριτική των μέτρων .....	204
3.2.4.3. Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα νέα μέτρα.....	210
3.2.4.4. Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε.....	212
3.2.4.5. Οι θέσεις των γονέων .....	214
3.2.5. Η συντηρητική στροφή (1990-93): επαναφορά των βαθμών .....	215
3.2.5.1. Η "αναγκαιότητα" των νέων μέτρων.....	218
3.2.5.2. Η μεθόδευση των μέτρων.....	226
3.2.5.3. Οι θέσεις των δασκάλων .....	230
3.2.5.4. Παιδαγωγική κριτική.....	231
3.3. Ανακεφαλαίωση .....	236

#### **4. Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό**

##### **Δημοτικό Σχολείο**

4.1. Το σχέδιο Π.Δ./1988 για την περιγραφική αξιολόγηση.....	241
4.2. Το νέο σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης (1994-95).....	243
4.2.1. Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση .....	243
4.2.2. Η συζήτηση για τις προτεινόμενες ρυθμίσεις.....	245
4.2.3. Τα "τελικά" μέτρα για την περιγραφική αξιολόγηση.....	249
4.2.4. Κατάργηση και της περιγραφικής αξιολόγησης.....	254
4.3. Κριτική των νέων μέτρων για την αξιολόγηση .....	256
4.3.1. Η στάση της Δ.Ο.Ε.....	256
4.3.2. Η μεθόδευση εισαγωγής των μέτρων .....	260
4.3.3. Αξιολόγηση κοινωνικού -συμμετοχικού τομέα.....	266
4.3.4. Περιγραφική αξιολόγηση και βαθμοί.....	268
4.3.5. "Συνθετικές εργασίες" και τεστ.....	270
4.3.6. Έρευνες για την αξιολόγηση του μαθητή.....	273
4.4. Ανακεφαλαίωση .....	277

## **5. Πρόταση περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο**

5.1. Βασικές αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης .....	283
5.2. Η διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης .....	285
5.2.1. Τα βήματα της περιγραφικής αξιολόγησης .....	285
5.2.2. Παρατήρηση και αξιολόγηση των επιδόσεων του συμμετοχικού και κοινωνικού τομέα.....	286
5.2.3. Αξιολόγηση των επιδόσεων στα επιμέρους μαθήματα .....	293
5.2.4. Περιγραφική έκθεση και επικοινωνία με τους γονείς .....	295
5.2.5. Μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας και αξιολόγηση.....	297
5.3. Προϋποθέσεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης.....	298

## **6. Γενικά συμπεράσματα**

<b><u>Προοπτικές της περιγραφικής αξιολόγησης</u></b> .....	306
---	-----

<b><u>Πηγές (Προεδρικά Διατάγματα, Εγκύκλιοι, Οδηγίες κ.λπ.)</u></b> .....	327
--	-----

<b><u>Βιβλιογραφία</u></b> .....	33
----------------------------------	----

## Εισαγωγή

Αντικείμενο της εργασίας αυτής είναι το πρόβλημα της αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και η σύνδεσή του με τις ιστορικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές του συνιστώσες με σκοπό τη διαμόρφωση και διατύπωση πρότασης για την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στη βαθμίδα αυτή.

Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού τίθενται οι εξής επιμέρους στόχοι:

1. Η κατανόηση και κριτική παρουσίαση της αξιολόγησης της επίδοσης, καθώς και των λειτουργιών και των προβλημάτων που συνδέονται με αυτήν, με ιδιαίτερη έμφαση στη βαθμολογία των μαθητών.

2. Η διερεύνηση της θεωρίας και της πράξης της περιγραφικής αξιολόγησης (αρχές, στόχοι, λειτουργίες, προϋποθέσεις, μέθοδοι, μέσα κ.λπ.), η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικών ερευνών και η κριτική αποτίμησή τους.

3. Η συστηματική μελέτη και η κριτική ανάλυση της ιστορικής εξέλιξης των συστημάτων αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο με ιδιαίτερη έμφαση στις μεταρρυθμιστικές επιδιώξεις από το 1977 μέχρι και το 1994, οπότε και επιχειρείται για πρώτη φορά και στην Ελλάδα η εισαγωγή κάποιας μορφής περιγραφικής αξιολόγησης.

4. Η κριτική παρουσίαση τόσο της μεθόδευσης εισαγωγής της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο, όσο και του ισχύοντος συστήματος αξιολόγησης στη βαθμίδα αυτή.

5. Η σύνδεση του προβλήματος της αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και ιδίως των αλληπάλληλων αλλαγών των συστημάτων αξιολόγησης με τις ευρύτερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες (π.χ. εκπαιδευτική πολιτική, στάση των συνδικαλιστικών φορέων των δασκάλων, αντιδράσεις και αντιπαραθέσεις που εκφράζονται στον δημόσιο διάλογο, "κουλτούρα" του ελληνικού σχολείου και η θέση της αξιολόγησης, ερευνητικά δεδομένα, κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες και διεθνείς εξελίξεις και επιρροές).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το κεντρικό ερώτημα που απασχολεί την παρούσα εργασία είναι: με βάση (α) την παιδαγωγική θεωρία και έρευνα σχετικά με την αξιολόγηση, (β) τις αρχές και λειτουργίες της περιγραφικής αξιολόγησης, (γ) την σκοποθεσία, τη δομή, τη λειτουργία του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, καθώς και το ισχύον σύστημα της αξιολόγησης του

μαθητή και (δ) τις ιδιαιτερότητες των παιδιών της συγκεκριμένης βαθμίδας, ποιο θα ήταν το καταλληλότερο σύστημα αξιολόγησης;

Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας επιδιώκεται η εννοιολογική αποσαφήνιση βασικών όρων, εξετάζεται η αξιολόγηση της επίδοσης σε ένα γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο, η ιστορική της εξέλιξη, η σύνδεσή της με την αρχή της επίδοσης και τις κοινωνικές της λειτουργίες και προσδιορίζονται οι λειτουργίες και τα κριτήρια μιας παιδαγωγικά προσανατολισμένης αξιολόγησης. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην κριτική, στα ερευνητικά δεδομένα και στα προβλήματα που σχετίζονται με τη βαθμολογία στο σχολείο καθώς και στις γενεσιουργές αιτίες των προβλημάτων αυτών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται κριτικά η θεωρία και η πράξη της περιγραφικής αξιολόγησης με βάση τις σχετικές εμπειρίες εφαρμογής και τα ερευνητικά δεδομένα σε διεθνές επίπεδο. Το αντικείμενο περιορίζεται στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου και προσδιορίζεται με βάση την παιδαγωγική θεωρία, προκειμένου να αναδειχτούν οι αρχές, οι σκοποί, τα στάδια, τα πλεονεκτήματα αλλά και τα προβλήματα της περιγραφικής αξιολόγησης και η σύνδεσή της με την οργάνωση της διδασκαλίας και τους σκοπούς και στόχους του Δημοτικού Σχολείου. Μεγάλο μέρος αυτού του κεφαλαίου καταλαμβάνει η παρουσίαση και κριτική αποτίμηση των εμπειρικών ερευνών σχετικά με την περιγραφική έκθεση του μαθητή, τις απόψεις και στάσεις των εμπλεκόμενων καθώς και τα αποτελέσματα της σύγκρισης τάξεων με και χωρίς βαθμούς. Δεν παραλείπεται και μία συνοπτική παρουσίαση των προσπαθειών εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

Η αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο αποτελεί το αντικείμενο διερεύνησης του τρίτου κεφαλαίου. Αρχικά επιδιώκεται μια γενικότερη παρουσίαση και αποτίμηση των προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης καθώς και της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση. Στη συνέχεια εξετάζεται ιστορικά η εξέλιξη των συστημάτων αξιολόγησης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 1994. Το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται στην περίοδο από τις αρχές της Μεταπολίτευσης έως το 1994, λόγω των αλλεπάλληλων και σημαντικών αλλαγών που επιχειρούνται στον τομέα της αξιολόγησης κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου. Οι αλλαγές αυτές κατανοούνται, ερμηνεύονται και παρουσιάζονται μέσα από την εξέταση και συνεκτίμηση πολλών και αλληλεξαρτώμενων παραγόντων οι οποίοι επηρεάζουν τον τρόπο αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφιερώνεται στην προσπάθεια εισαγωγής της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Η μεθόδευση

εισαγωγής των μέτρων και η τελική τους κατάληξη, τα αίτια και οι συνέπειες της αποτυχίας αυτής της προσπάθειας (1994-95), οι ευθύνες της εκπαιδευτικής πολιτικής και του συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων, ο δημόσιος διάλογος και τέλος οι αντιδράσεις αυτής της περιόδου αποτελούν βασικά σημεία της ανάλυσης και κριτικής που επιχειρείται.

Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας επιδιώκεται αρχικά μία σύνοψη και ανασύνθεση των βασικών σημείων από τα προηγούμενα κεφάλαια και στη συνέχεια η διατύπωση μιας διαφορετικής πρότασης για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των προϋποθέσεων επιτυχούς εφαρμογής και των προοπτικών της περιγραφικής αξιολόγησης.

Η επιλογή του θέματος σχετίζεται άμεσα με την προσωπική μου εμπειρία ως δασκάλου, με τους προβληματισμούς μου για το ρόλο της βαθμολογίας, το νόημά της και τη σημασία της για την εκπαιδευτική πράξη γενικότερα και ειδικότερα για τους μαθητές. Στους προβληματισμούς αυτούς εντάσσεται και μια πρώτη "ερασιτεχνική" προσπάθεια εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης (Α' τάξη, σχολ. έτος 1992-93) με θετικά αποτελέσματα, τα οποία έδωσαν την ώθηση για τη θεωρητική διερεύνηση του θέματος.

Η επιλογή αιτιολογείται και από τις συνεχείς και αλλεπάλληλες επιδιώξεις της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου Παιδείας κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι χρόνων να εισαγάγει ένα "νέο" σύστημα αξιολόγησης του μαθητή, με αποκορύφωμα την αποτυχημένη προσπάθεια του 1994/95 να εφαρμοστεί η περιγραφική μορφή αξιολόγησης και στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Οι απανωτές απόπειρες αναθεώρησης και βελτίωσης των συστημάτων αξιολόγησης από το 1977 μέχρι σήμερα θυμίζουν σε μεγάλο βαθμό τις γενικότερες μεταρρυθμιστικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος από τις αρχές του αιώνα μέχρι πρόσφατα, τις αντιμεταρρυθμιστικές τάσεις, τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες, την αδυναμία εφαρμογής ή ολοκλήρωσης των καινοτομιών και την ακύρωσή τους στην πράξη. Αυτές οι συνεχείς προσπάθειες μεταρρύθμισης του συστήματος αξιολόγησης έχουν πολλαπλές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πράξη, δημιουργούν κλίμα ανασφάλειας και αναστάτωσης στον εκπαιδευτικό κόσμο και τους άμεσα ενδιαφερόμενους (γονείς, μαθητές) και οδηγούν στην έντονη πολιτικοποίηση και ιδεολογικοποίηση του προβλήματος της αξιολόγησης, γεγονός που αποβαίνει συχνά εις βάρος της νηφάλιας επιστημονικής διερεύνησης. Αξιοσημείωτη είναι και η ποικιλία των εμπλεκομένων στην προβληματική της αξιολόγησης του μαθητή: δάσκαλοι, γονείς, μαθητές,



συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, κόμματα, δημοσιογράφοι, διανοούμενοι, κρατικά εκπαιδευτικά επιτελεία και βέβαια εκπρόσωποι του επιστημονικού κόσμου.

Όχι μόνο για τους μαθητές και τους γονείς αλλά και για τους δασκάλους η "βαθμολόγηση του μαθητή" αποτελεί ένα μεγάλο φορτίο και ταυτόχρονα μια συνεχή αιτία τριβών και διατάραξης της σχέσης σχολείου - οικογένειας. Η μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι γονείς και γενικότερα ο πληθυσμός στην αξία των βαθμών σχετίζεται με τον κοινωνικό τους ρόλο και τη δυνατότητά τους να προσφέρουν μέσω της σχολικής επιτυχίας πρόσβαση στην ανώτερη εκπαίδευση και τελικά επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση και καταξίωση. Η αξιολόγηση ως πρόβλημα συνδέεται όχι μόνο με την κοινωνική επιλεκτική λειτουργία του σχολικού θεσμού και το θέμα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση αλλά και με τις πολλαπλές, αρνητικές ψυχολογικές επιπτώσεις στην προσωπικότητα του μαθητή (άγχος, φόβος των εξετάσεων, ανταγωνισμός, εγωισμός κ.ά.π.).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι χρόνων στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες η "λύση" του προβλήματος της αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο προσανατολίζεται στην απομάκρυνση από τους βαθμούς και τις παραδοσιακές εξετάσεις και στην εισαγωγή μιας ποιοτικής - διαμορφωτικής αξιολόγησης με περιγραφική μορφή με παράλληλη ανανέωση της παραδοσιακής διδακτικής πράξης. Παρά τις διαφορετικές εκπαιδευτικές και γενικότερες συνθήκες που υπάρχουν σε διάφορες χώρες, η ιδέα εισαγωγής της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο με τρόπο που να παίρνει υπόψη τις ελληνικές ιδιομορφίες, αποτέλεσε και αποτελεί μια πρόκληση για την πραγματοποίηση αυτής της μελέτης.

Η εργασία περιορίζεται στο χώρο του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου και δεν επιδιώκει την περιγραφή ή διερεύνηση του συστήματος αξιολόγησης άλλων βαθμίδων. Στο βαθμό που οι αλλαγές σε μία βαθμίδα επηρεάζουν την άλλη, ή στο βαθμό που κρίνεται απαραίτητο να αναδειχτούν συνάφειες και γενικότερα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής, τότε γίνονται συγκεκριμένες προεκτάσεις.

Η ιστορική εξέλιξη των συστημάτων αξιολόγησης από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι τις αρχές της μεταπολίτευσης παρουσιάζεται συνοπτικά, κυρίως από δευτερεύουσες πηγές και λιγότερο από πρωτογενείς πηγές. Μια διεξοδική περιγραφή και ανάλυση αυτής της περιόδου ως προς το θέμα της αξιολόγησης δεν εμπίπτει στη θεματική της παρούσας μελέτης. Αντίθετα, η παρουσίαση και η διερεύνηση των μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων

από το 1977 μέχρι σήμερα είναι πολύπλευρη και διεξοδική και με τον τρόπο αυτό η παρούσα εργασία πιστεύουμε ότι συμβάλλει στην ανασύνθεση της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης.

Από μεθοδολογική άποψη η παρούσα εργασία ακολουθεί το "ερμηνευτικό παράδειγμα" και η διερεύνηση του θέματος επιχειρείται με βάση την ερμηνευτική και τη φαινομενολογική μέθοδο<sup>1</sup>. Η επιλογή του συγκεκριμένου αντικειμένου για διερεύνηση, η πρόθεση δηλαδή να μελετηθεί συστηματικά και πολύπλευρα το πρόβλημα της αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και να κατανοηθεί μέσα από την ιστορική του εξέλιξη, προκειμένου να εξεταστεί η δυνατότητα διαμόρφωσης και διατύπωσης μιας πρότασης περιγραφικής αξιολόγησης, επιβάλλει τον προσδιορισμό, την "ερμηνεία" και την κατανόηση μιας σειράς παραγόντων και συνθηκών, απαραίτητων για την επιτυχή εφαρμογή της. Επιβάλλει δηλαδή τη σύλληψη του νοήματος της αξιολόγησης και κατά συνέπεια της περιγραφικής αξιολόγησης, τη διερεύνηση της ιστορικότητας του προβλήματος και των ευρύτερων εκπαιδευτικών και κοινωνικοπολιτιστικών παραμέτρων που επηρέασαν και εξακολουθούν να επηρεάζουν τον χαρακτήρα της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Κατά συνέπεια, η πολυπλοκότητα και το πλήθος των παραγόντων που πρέπει να μελετηθούν και να συνεκτιμηθούν, προκειμένου να διαμορφωθεί μια εναλλακτική πρόταση αξιολόγησης του μαθητή προσαρμοσμένη στις ιδιαιτερότητες του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, υπαγορεύουν και την προτίμηση μας στο ερμηνευτικό μεθοδολογικό παράδειγμα.

Η ερευνητική προσέγγιση του προβλήματος στηρίζεται στην ερμηνευτική μέθοδο τόσο με τη στενή έννοια του όρου (μέθοδος ερμηνείας κειμένων) όσο και με την ευρεία έννοια ("τέχνη της κατανόησης" ενός φαινομένου). Και στις δύο περιπτώσεις το προς διερεύνηση "σημείο", το αντικείμενο δηλαδή της ερμηνείας (στη συγκεκριμένη περίπτωση η αξιολόγηση του μαθητή) γίνεται κατανοητό μέσα από διεργασίες "ανώτερης κατανόησης", που σημαίνει κατανόηση του νοήματος μέσα από τις ευρύτερες συνάφειές του.

Με τη στενή έννοια της μεθόδου η κατανόηση της υπάρχουσας καταγεγραμμένης γνώσης και εμπειρίας γίνεται με βάση τον ερμηνευτικό κύκλο, δηλαδή μέσα από μια συνεχή νοητική πορεία από το μέρος προς το όλο, από το ειδικό προς το γενικό, και αντίστροφα, έτσι ώστε το μέρος να

---

<sup>1</sup>βλ. Klafki, W, 1971:351κ.κ., Danner, H., 1979, Wulf, Chr., 1983, Πυργιωτάκης, Ι., 1982 και 1996:29 κ.κ., Kuhn, Th., 1987, Reble, A., 1990:536-589, *Ξωχέλλης, Π., 1997*, Carp, W./Kemmis, St., 1997.

κατανοείται και ενδεχομένως να διορθώνεται από το όλο, ενώ ταυτόχρονα το όλο κατανοείται και καθορίζεται από το μέρος. Τελικός ουτοπικός στόχος αυτής της διαρκούς κίνησης είναι η εκμηδένιση της "ερμηνευτικής διαφοράς". Με τον τρόπο αυτό η προκατανόησή μας για το συγκεκριμένο πρόβλημα διευρύνεται μέσω της μελέτης και κατανόησης του κειμένου, η διευρυμένη προκατανόηση οδηγεί σε μια καλύτερη κατανόησή του κ.ο.κ.

Κατά έναν παρόμοιο τρόπο το συγκεκριμένο πρόβλημα της αξιολόγησης του μαθητή αντιμετωπίζεται ταυτόχρονα ως μέρος αλλά και ως όλο. Από τη μια πλευρά η αξιολόγηση ως μέρος εμπίπτει στο ενιαίο σύνολο των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες με τη σειρά τους εντάσσονται σε ένα ευρύτερο όλο που είναι η συγκεκριμένη βαθμίδα (Δημοτικό Σχολείο) εντός της οποίας λειτουργούν. Η βαθμίδα αυτή, εκτός από όλο, αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο επίσης είναι ένα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος. Με βάση τη συλλογιστική αυτή τα αίτια και οι συνέπειες των αλληπάλλληλων αλλαγών της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο μπορούν να κατανοηθούν μόνο μέσα από τη μελέτη και συνεξέταση ποικίλων αλληλεξαρτώμενων παραγόντων (π.χ. εκπαιδευτική πολιτική για την αξιολόγηση, δομικές αλλαγές του εκπαιδευτικού μας συστήματος, θέσεις των εκπαιδευτικών οργανώσεων, επιδίωξη μιας γενικότερης "εσωτερικής μεταρρύθμισης" στο σχολείο, δημόσιος διάλογος, εκπαιδευτική θεωρία και έρευνα, επιρροές λόγω κοινωνικο-οικονομικών και εκπαιδευτικών μεταβολών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο κ.ά.π).

Από την άλλη όμως, η αξιολόγηση εξετάζεται και ως όλο, το οποίο απαρτίζεται από επιμέρους στοιχεία, όπως είναι ο προσδιορισμός των στόχων (τι θα αξιολογήσω), η παρατήρηση/εξέταση (με ποιο τρόπο θα διαπιστώσω αυτό που θέλω να αξιολογήσω), η καταγραφή και αξιολόγηση των παρατηρήσεων και διαπιστώσεων (πώς και με ποιο κριτήριο θα αξιολογήσω), η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (με ποιο τρόπο και σε ποιον). Συνήθως το πρόβλημα τόσο της κριτικής που ασκείται σε ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιολόγησης όσο και των προτάσεων που κατατίθενται για την αναμόρφωσή του είναι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στο τελευταίο στάδιο της αξιολόγησης, δηλαδή στην ανακοίνωση (βαθμοί, γράμματα κ.λπ.) και όχι στην συνολική αξιολογική διαδικασία και τη σύνδεσή της με τη διδασκαλία και μάθηση ή άλλους ρυθμιστικούς παράγοντες. Συχνά επίσης, η διερεύνηση του προβλήματος της αξιολόγησης του μαθητή διεξάγεται ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη βαθμίδα και τις ιδιαιτερότητές της και άσχετα με τη δομή και λειτουργία της βαθμίδας αυτής σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα και τις συνισταμένες του.

Η θεώρηση της αξιολόγησης ως μέρος και ταυτόχρονα ως όλο επιτρέπει από μεθοδολογική άποψη τόσο την ένταξή του αντικειμένου στα "συμφραζόμενα" και στην "ιστορικότητά" του όσο και τη φαινομενολογική του προσέγγιση, δηλαδή την περιγραφή φαινομένων της παιδαγωγικής πραγματικότητας χωρίς προκαταλήψεις και προϊδεασμούς. Ένταξη του προβλήματος στα "συμφραζόμενα" σημαίνει συσχέτιση με τις γενικότερες εκπαιδευτικές και κοινωνικοπολιτιστικές συνθήκες μέσα στις οποίες εμφανίζεται καθώς και με τη μέχρι τώρα ιστορική του εξέλιξη, προκειμένου να διαφωτιστεί και να κατανοηθεί πληρέστερα. Η μελέτη του παρελθόντος κρίνεται απαραίτητη για την καλύτερη κατανόηση του παρόντος, δεδομένου ότι η σημερινή σκέψη και δράση καθορίζεται αποφασιστικά από το παρελθόν.

Η φαινομενολογική προσέγγιση στηρίζεται στην αρχή "στροφή στα ίδια τα πράγματα", επιδιώκει δηλαδή τη σύλληψη της ουσίας των πραγμάτων μέσω της "αναγωγής". Αναγωγή σημαίνει την επιδίωξη να απομονωθούν τα επουσιώδη στοιχεία από την ουσιώδη δομή του πράγματος. Τα στοιχεία που αποτελούν σταθερές δομές μένουν αμετάβλητα και αντιστέκονται σε χωροχρονικές αλλαγές, αποτελούν την ουσία του φαινομένου που εξετάζουμε. Για παράδειγμα, η "σύλληψη" του νοήματος των κριτηρίων αξιολόγησης (βλ. νόρμες αναφοράς), με βάση τα οποία αξιολογεί ο δάσκαλος, μπορεί να γίνει φαινομενολογικά, έτσι ώστε να προσδιοριστεί η ουσία τους ανεξάρτητα από συγκεκριμένες συνθήκες και προϋποθέσεις. Ωστόσο, για τη βαθύτερη κατανόησή τους, για τον προσδιορισμό των αιτίων, των επιπτώσεων και των προβλημάτων που εμφανίζονται σε συγκεκριμένες περιστάσεις μάθησης και αξιολόγησης απαιτείται η κριτική ανάλυση όλων των διαθέσιμων πηγών και γνώσεων, δηλαδή η ερμηνευτική προσέγγιση.

Καθίσταται λοιπόν αναγκαία η χρήση και των δύο αυτών μεθόδων, η συμπλήρωση της μιας με την άλλη, με την έννοια ότι η ερμηνευτική προσέγγιση προϋποθέτει τη φαινομενολογική. Προκειμένου, για παράδειγμα, να διερευνηθεί η δυνατότητα εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο, απαιτείται σε ένα πρώτο επίπεδο η κατανόηση της περιγραφικής αξιολόγησης με φαινομενολογικό τρόπο και σε ένα δεύτερο η ερμηνευτική προσέγγιση όλων των παραγόντων και συνθηκών, οι οποίες επηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή της, του συνολικού δηλαδή πλαισίου μέσα στο οποίο εντάσσεται και λειτουργεί η αξιολόγηση του μαθητή.

Εκτός από την κατανόηση του προβλήματος στόχος της εργασίας είναι και η κατανοητή παρουσίασή του, έτσι ώστε να εκπληρώνεται η αρχή της λογικής διϋποκειμενικότητας και οι προτάσεις που διατυπώνονται να αποτελούν αντικείμενο ελέγχου με βάση τον ορθό λόγο. Έναυσμα της

συνθετικής αυτής μελέτης αποτελεί ένα πρόβλημα της εκπαιδευτικής πράξης (αξιολόγηση του μαθητή) και τελική κατάληξη η υπόδειξη "λύσης" για τη βελτίωση της πράξης.

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος *αξιολόγηση* κατέχει ίσως την πιο περίοπτη θέση και φαίνεται να απασχολεί έντονα όλους τους εμπλεκομένους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βέβαια, ο όρος με τη γενική του έννοια δεν παραπέμπει μόνον στον μαθητή, αλλά και στον εκπαιδευτικό, σε παράγοντες και συντελεστές της εκπαίδευσης, καθώς και στο εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Έτσι, συχνά γίνεται λόγος για αξιολόγηση του μαθητή, του δασκάλου, του εκπαιδευτικού έργου, του εκπαιδευτικού συστήματος, των αναλυτικών προγραμμάτων, της εκπαιδευτικής πολιτικής κ.ο.κ. Στον τομέα της αξιολόγησης εμπίπτει και η διαδικασία εισαγωγής των αποφοίτων του Λυκείου στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας.

Η έντονη ενασχόληση με την αξιολόγηση διαπιστώνεται από το πλήθος συνεδρίων και ημερίδων που πραγματοποιούνται με το θέμα αυτό, από την πολύ εκτεταμένη επιστημονική βιβλιογραφία, από πολλά δημοσιεύματα και επιστολές στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο, από τις αντιδράσεις και κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών, από το πλήθος νόμων, (σχεδίων) προεδρικών διαταγμάτων και επανειλημμένων ερμηνευτικών εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό τις συνεχείς αλλαγές στον τομέα αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο κατά τα τελευταία 30 χρόνια. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι και οι τρεις βασικοί τομείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (μαθητή, εκπαιδευτικού και εισαγωγή στα Α.Ε.Ι.) χαρακτηρίζονται από αλληπάλληλες αλλαγές ή ανεκπλήρωτες προσπάθειες αλλαγής κατά τα τελευταία χρόνια. Και είναι βέβαια αναμενόμενο το γεγονός ότι κάθε αλλαγή που επιχειρείται ή εξαγγέλλεται σηματοδοτεί μια ακόμη "βιβλιογραφική έκρηξη".

Κάθε φορά δηλαδή που ανακοινώνεται ή εισάγεται μια νέα ρύθμιση για την αξιολόγηση ανοίγει ένας κύκλος συζήτησης και αντιπαράθεσης, ο οποίος εκφράζεται με άρθρα ή επιφυλλίδες στον ημερήσιο και περιοδικό τύπο και βέβαια σε εκπαιδευτικά περιοδικά. Πολλά από αυτά τα κείμενα που δημοσιεύονται αποτελούν μια "απάντηση", άλλοτε θετική και άλλοτε αρνητική, στις σχεδιαζόμενες ή επιχειρούμενες αλλαγές του συστήματος αξιολόγησης από την εκπαιδευτική μας πολιτική. Στο δημόσιο αυτό διάλογο συμμετέχουν πολύ συχνά εκτός των παιδαγωγών και πολλοί δάσκαλοι, πρώην επιθεωρητές, σχολικοί σύμβουλοι, φοιτητές Παιδαγωγικής, διανοούμενοι, επιστήμονες, δημοσιογράφοι και δημοσιολόγοι, γονείς κ.ά. Αρκετά από αυτά

τα κείμενα εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό προεπιστημονικές απόψεις ή παραδοσιακές παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές.

Αν και από το 1988 μέχρι σήμερα η αξιολόγηση του μαθητή φαίνεται να απασχολεί την εκπαιδευτική πολιτική όχι μόνον ως εσωτερική υπόθεση της σχολικής τάξης αλλά και ως εξωτερική διαδικασία για τη συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, εντούτοις η δεύτερη αυτή διάσταση δεν φαίνεται να απασχολεί σοβαρά την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Από την άλλη, οι απανωτές αλλαγές των συστημάτων αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο από το 1977 μέχρι πρόσφατα έχουν προκαλέσει πλήθος αντιδράσεων, συζητήσεων, αντιπαραθέσεων και επιστημονικών μελετών και εμπειρικών ερευνών.

Στην σχετική με την αξιολόγηση του μαθητή βιβλιογραφία το ενδιαφέρον πολλών μελετητών επικεντρώνεται στο τεχνικό μέρος της αξιολόγησης, στη βελτίωση των τεχνικών μέτρησης και βαθμολογίας (τεστ, κλίμακες βαθμών), στις λειτουργίες της αξιολόγησης, στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα των παραδοσιακών και σύγχρονων τρόπων εξέτασης και βαθμολογίας κ.ά.π. Οι μελέτες αυτές καλύπτουν μεν το κενό που υπήρχε στην ελληνική βιβλιογραφία, ενέχουν όμως συχνά χαρακτήρα εγχειριδίου, χωρίς να παρουσιάζουν ένα ευρύτερο πλαίσιο προβληματισμού (βλ. Μάνος, Κ., 1981, Βαλσαμάκη-Ράλλη, Η., 1979, Γεωργούσης, Π., 1981, Δημητρόπουλος, Ευστ., 1983, Καρακατσάνης, 1996, Κασσωτάκης, 1981).

Από μια άλλη οπτική η λεγόμενη κοινωνιολογική ή ριζοσπαστική αντίληψη για την Παιδαγωγική εστιάζει την κριτική της στον κοινωνικό ρόλο των εξετάσεων και των βαθμών στο σχολείο. Η ιδεολογικοπολιτική αυτή κριτική -με αφετηρία τις συγκρουσιακές θεωρίες οι οποίες θεωρούν το σχολείο ως ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους που εξυπηρετεί τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης- αντιμετωπίζει την αξιολόγηση του μαθητή ως μέσο που συμβάλλει στην αναπαραγωγή των κοινωνικών στρωμάτων, της εργατικής δύναμης, των κοινωνικών δομών και σχέσεων, στη νομιμοποίηση της ταξικής επιλογής και στην ιδεολογική πειθάρχηση (βλ. Καββαδίας, Γ., 1993, Φραγκουδάκη, Α., 1989, Κάτσικας, Χρ., 1993, Παπακωνσταντίνου, Π., 1993, Μηλιός, Γ., 1990 και 1992, Νούτσος, Μπ., 1991, Μαυρογιώργος, Γ., 1993, Γρόλλιος, Γ., 1995, Αβδάλη, Α., 1989, Γεωργακάκος, Σ., 1984).

Οι εμπειρικές έρευνες για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο διερευνούν είτε τις απόψεις και στάσεις των δασκάλων και των μαθητών σε επιμέρους τομείς της αξιολόγησης (Βάμβουκας, Μ./Τρούλης, Γ., 1993, Καρακατσάνης, Γ., 1996, Κοτσιπετσιδής, Γ., 1996, Κυριακίδης, Λ., 1996) είτε τις μορφές αλληλεπίδρασης δασκάλου - μαθητών υπό το πρίσμα της

αξιολόγησης και ειδικότερα των ερωτήσεων του δασκάλου στην τάξη (Κανάκης, Ι., 1993, Ματσαγγούρας, Η., 1987, Μαυρογιώργος, Γ., 1993α, Φράγκος, Χ., 1983, Φλουρής, Γ., 1995), είτε την επάρκεια των κριτηρίων μέτρησης σε εξεταστικές δοκιμασίες συγκεκριμένων μαθημάτων (Καψάλης, Α., 1990, Κυριακίδης, Π., 1984, κ.ά.).

Πολλές μελέτες, έρευνες και εγχειρίδια για την αξιολόγηση του μαθητή στον ευρωπαϊκό χώρο έχουν μεταφραστεί στα ελληνικά (Βεκ, Χ., 1986, Ingenkamp, K., 1980 και 1993, Perrenoud, Ph., 1995, Prahl, H.-W, 1993, Linell, L., 1993, Lüttger, W., 1993), ενώ ταυτόχρονα εξειδικευμένες μελέτες ή άρθρα για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο ξένων χωρών παρουσιάζονται από έλληνες συγγραφείς (Μπουζάκης, Σ., 1993, Παπαδόπουλος, Χ., 1996, Σαλαμούρας, Γ., 1989, Παλαιοκρασάς, Σ./ κ.ά., 1997).

Η ιστορική εξέλιξη των εξετάσεων και βαθμών στην υποχρεωτική εκπαίδευση αποτελεί επίσης αντικείμενο ορισμένων ερευνητών (Μυλωνάς, Θ., 1993, Kanakis, I./Döbrich, P., 1994, Κασσωτάκης, Μ., 1995), ενώ πολλοί συγγραφείς καταπιάνονται με επιμέρους όψεις της αξιολογικής διαδικασίας στο Δημοτικό Σχολείο (Μπουζάκης, Σ., 1988, Χιωτάκης, Στ., 1993, Κωνσταντίνου, Χ., 1995)

Όσον αφορά στην περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο δεν υπάρχει στη σχετική βιβλιογραφία κάποια συστηματική μελέτη που να ενημερώνει τον έλληνα αναγνώστη για το θέμα. Οι πιο σημαντικές αναφορές για την περιγραφική αξιολόγηση περιέχονται (α) στη διεξοδική μελέτη του Α. Καψάλη για την αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (1993), στην οποία προτείνεται η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στη βαθμίδα αυτή και (β) στη μελέτη του Χ. Κωνσταντίνου (1995), η οποία υποστηρίζει επίσης την εισαγωγή της περιγραφικής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Εκτός τούτων πολλοί συγγραφείς (Μπουζάκης, Σ., 1988, Τσιάκαλος, Γ., 1992, Παπαδόπουλος, Χ., 1996, Κασσωτάκης, Μ., 1995) σε κείμενα τους τάσσονται επιγραμματικά υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο.

Η παρούσα εργασία στηρίζεται επίσης σε πολλές πρωτογενείς πηγές και νομικά κείμενα: εγκυκλίους, Προεδρικά Διατάγματα, Σχέδια Προεδρικών Διαταγμάτων, εισηγητικές εκθέσεις, αποφάσεις του Διοικητικού Συμβουλίου και των Γενικών Συνελεύσεων του συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων, θέσεις των κομμάτων κ.ά.

Το κύριο χαρακτηριστικό των περισσότερων μελετών και άρθρων για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο είναι η επικέντρωση του ενδιαφέροντος είτε στον τρόπο ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης είτε στην αξιολόγηση ως διαδικασία αποκομμένη από το ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο, που αποτελούν οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Οι κυριότερες "λύσεις" που προτείνονται για το πρόβλημα της αξιολόγησης αναφέρονται (α) στην αριθμητική βαθμολογία (β) στην γραμματική κλίμακα (γ) στην περιγραφική αξιολόγηση (ε) στον συνδυασμό βαθμών και περιγραφικής αξιολόγησης και (δ) στην κατάργηση κάθε μορφής αξιολόγησης.

Ωστόσο οι παραπάνω προτάσεις συνήθως εξαντλούνται στην προβολή των πλεονεκτημάτων τους, χωρίς να συνδέονται με άλλους παράγοντες της διδακτικής πράξης. Αυτό δηλαδή που φαίνεται να απουσιάζει από τα περισσότερα κείμενα για την αξιολόγηση είναι η συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι οι αλλαγές στο σύστημα αξιολόγησης πρέπει να συνοδεύονται από παράλληλες αλλαγές και υποστηρικτικές ρυθμίσεις σε άλλους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης απουσιάζει από την ελληνική βιβλιογραφία μια συστηματική παρουσίαση της περιγραφικής αξιολόγησης. Συνήθως η περιγραφική αξιολόγηση γίνεται αντιληπτή ως κατάργηση των βαθμών και απλή προφορική ενημέρωση των γονέων. Ως προς το σημείο αυτό θεωρούμε ότι η παρούσα εργασία μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση των σκοπών, των προϋποθέσεων, των βημάτων, των πλεονεκτημάτων αλλά και των προβλημάτων που συνδέονται με την περιγραφική αξιολόγηση. Συμβάλλει επίσης στην σφαιρική κατανόηση του προβλήματος της αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και μέσα από αυτήν την κατανόηση στον αναπροσανατολισμό και στην συνολική αναθεώρηση της παραδοσιακής διδακτικής πράξης με ένα σύστημα αξιολόγησης που δεν αντιστρατεύεται, αλλά εναρμονίζεται με τους γενικότερους σκοπούς της αγωγής και την σκοποθεσία του Δημοτικού Σχολείου. Η περιγραφική αξιολόγηση χωρίς βαθμούς αποτελεί ωστόσο απλώς μία προϋπόθεση υπέρβασης των προβλημάτων του σημερινού σχολείου και όχι πανάκεια.

Πρέπει τέλος να επισημάνουμε το θετικό γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση διδάσκεται ως αυτοτελές μάθημα στα περισσότερα Παιδαγωγικά Τμήματα της χώρας μας. Πιο συγκεκριμένα, στα Παιδαγωγικά Τμήματα των Ιωαννίνων, της Αλεξανδρούπολης και της Φλώρινας η αξιολόγηση διδάσκεται ως υποχρεωτικό μάθημα, στην Κρήτη και στην Αθήνα (όπως και στην Κύπρο) ως επιλεγόμενο, στην Πάτρα και στον Βόλο εντάσσεται ως επιμέρους θέμα στη



Διδακτική Μεθοδολογία, στη Ρόδο αποτελεί αντικείμενο έρευνας για τους φοιτητές, ενώ αντίθετα στην Θεσσαλονίκη δεν απαντά σε καμία από τις παραπάνω μορφές (βλ. Οδηγούς Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων 1995-96).

## **1. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης**

### **1.1. Το παιδαγωγικό πρόβλημα της επίδοσης**

Το σχολείο, ως θεσμός του κράτους στις αναπτυγμένες κοινωνίες, υπόκειται σε συνεχείς επιδιώξεις αναδιάρθρωσης υπό το βάρος της σύγκρουσης μεταξύ συμφερόντων διαφορετικών κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών ομάδων, καθώς και υπό την επίδραση των ραγδαίων μεταβολών οι οποίες πραγματοποιούνται σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και οι οποίες επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον χαρακτήρα του. Μερικές από τις πιο σημαντικές μεταβολές που παρατηρούνται κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων στις σύγχρονες κοινωνίες είναι οι διαρθρωτικές αλλαγές στον θεσμό της οικογένειας και οι συνακόλουθες δημογραφικές εξελίξεις, η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει όλο και περισσότερο τα αναπτυγμένα κράτη, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και άλλων τομέων της κοινωνικής ζωής, οι αλλαγές στο σύστημα αξιών, ο πλουραλισμός και η πολυπλοκότητα των προσφερόμενων επιλογών ή περιστάσεων, η καθολική εξάπλωση των μέσων μαζικής επικοινωνίας, η συνεχιζόμενη γεωμετρική αύξηση της γνώσης και η έκρηξη της πληροφορικής κ.ο.κ. (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1997-98, και διεξοδικότερα στο κεφ.5.7.).

Ως συνέπειες των μεταβολών αυτών θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την "εκπαιδευτική έκρηξη" από τη δεκαετία του '60 και εντεύθεν, τη συνεχή εξάπλωση της εκπαίδευσης των ενηλίκων και των σπουδών εξ αποστάσεως, τον πολλαπλασιασμό των προγραμμάτων μετεκπαίδευσης στον εργασιακό χώρο και την παρεπόμενη για το σχολείο απώλεια του μονοπωλίου μετάδοσης της γνώσης (βλ. Husen, T., 1991:73κ.κ.).

Οι παραπάνω εξελίξεις θέτουν νέες απαιτήσεις από τον θεσμό του σχολείου και την Παιδαγωγική Επιστήμη, ανοίγουν νέους δρόμους πρόσβασης στη γνώση, διαταράσσουν την αντιστοιχία μεταξύ εκπαιδευτικών προσόντων και κοινωνικής -επαγγελματικής επιτυχίας, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία σε εναλλακτικές, άτυπες μορφές μιας δια βίου εκπαίδευσης, οδηγούν σε αναθεώρηση την έννοια και το περιεχόμενο της θεσμοποιημένης στοιχειώδους εκπαίδευσης και προβάλλουν επιτακτική την ανάγκη για ένα ανοιχτό και εύκαμπτο προγραμματισμό του σχολείου, εύκολά προσαρμόσιμου στις

συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της αγοράς (βλ. Τσουκαλάς, Κ., 1997:41).

Σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη τεχνολογική κοινωνία, στην οποία γνώσεις και δεξιότητες ξεπερνιούνται γρήγορα, το σχολείο απομακρύνεται από την έμφαση στη μετάδοση ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων και στρέφεται προς την απόκτηση ικανοτήτων με μεγάλο εύρος εφαρμογών σε απρόβλεπτες καταστάσεις και σε διαδικασίες που δεν έχουν ακόμη "εφευρεθεί" (Husen, T., 1991:80). Πρόκειται για μια στροφή από την ποσοτική προς την ποιοτική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία εκτός από την διαφορετική σκοποθεσία που προϋποθέτει, περιλαμβάνει την αναθεώρηση των παραδοσιακών διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, καθώς και μια διαφορετική αντίληψη για την αξιολόγηση των επιδόσεων. Υπό αυτές τις συνθήκες, το πρόβλημα των επιδόσεων στο σχολείο διευρύνεται, επανατοποθετείται σε νέα βάση και η αξιολόγηση της επίδοσης αποκτά ένα νέο περιεχόμενο.

### **1.1.1. Η αρχή της επίδοσης: ιστορική εξέλιξη**

Οι σύγχρονες βιομηχανικές χώρες χαρακτηρίζονται από πολλούς ως "κοινωνίες επίδοσης", αφού η δομή τους στηρίζεται στην αρχή της ατομικής επίδοσης, η οποία αποτελεί και το κυρίαρχο κριτήριο επαγγελματικής, οικονομικής και κοινωνικής προόδου των μελών τους σε ένα πλαίσιο ιεραρχημένων θέσεων (Ingenkamp, K.H., 1975:11/12.). Η απαρχή αυτής της πραγματικότητας ανάγεται στον 18ο αιώνα, όταν η αρχή της καταγωγής αντικαθίσταται σταδιακά από την αρχή της επίδοσης, όταν δηλαδή η επιλογή για ορισμένους ρόλους μέσα στην κοινωνία παύει πια να καθορίζεται από κληρονομικά δικαιώματα και τη θέση τους καταλαμβάνουν οι εξετάσεις και τα πιστοποιητικά επίδοσης.

Ο Κ. Η. Ingenkamp, ο οποίος μελέτησε διεξοδικά την ιστορική εξέλιξη του θεσμού των εξετάσεων στην Ευρώπη, διαπιστώνει ότι η αξιολόγηση της μάθησης είχε μέχρι τέλος του 19ου αιώνα τον ρόλο της επανατροφοδότησης του μαθητή από τον δάσκαλο. Η απονομή τίτλων είχε περισσότερο τελετουργικό χαρακτήρα και απλώς επιβεβαίωνε τις σπουδές του ενδιαφερομένου, χωρίς ωστόσο να έχει κάποια κοινωνική βαρύτητα ή επιλεκτική λειτουργία (Ingenkamp, K.H., 1975:10, πρβλ. Kraul, M., 1995:31 κ.κ.).

Η καθιέρωση και επέκταση της αρχής της επίδοσης σε πλατιά λαϊκά στρώματα πραγματώνεται για λόγους πολιτικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς από την ανερχόμενη τότε αστική τάξη. Ιστορικά ιδωμένη μια τέτοια εξέλιξη αποτελεί ως προς την ισότητα ευκαιριών μια κοινωνικοπολιτική πρόοδο, η οποία επιτυγχάνεται με την επικράτηση των αστικών επιδιώξεων για χειραφέτηση απέναντι στο φεουδαρχικό σύστημα (Klafki, W., 1991:212, πρβλ. Ingenkamp, K.H, 1976:48, Schwark, W., 1986:12, Prahl, W.H., 1993:16).

Η άποψη ότι η κοινωνία οφείλει να ανταμείβει τα άτομα ανάλογα με τις ικανότητές τους και όχι με βάση την καταγωγή ή την κατοχή υλικών αγαθών, προϋποθέτει την ισότητα ευκαιριών και έχει την αφετηρία της στις ιδέες του Rousseau και στον Διαφωτισμό, για να την οικειοποιηθεί στη συνέχεια η γαλλική επανάσταση του 1789, η αμερικανική επανάσταση για την ανεξαρτησία των Η.Π.Α. και το σύνταγμα της Βαϊμάρης στη Γερμανία το 1919 (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1990:79 κ.κ., Καψάλης, Α., 1993:26/27).

Με την ανάπτυξη της βιομηχανικής κοινωνίας μεταφέρεται η κοινωνική επιλογή μέσα στο σχολείο, αφού από τη μια αποδείχτηκε η εξατομικευμένη και μετρήσιμη επίδοση ως οικονομικά επιτυχημένη αρχή για την κατανομή στον βιομηχανικό καπιταλισμό, ενώ από την άλλη δοκιμάστηκε με επιτυχία ο όρος της επίδοσης ως αρχής, η οποία διέπει την πολιτική νομιμοποίηση: προστασία για όσους έχουν μεγάλη επίδοση, φροντίδα για όσους έχουν αδύνατη επίδοση (Prahl, W.H., 1993:15/16). Παράλληλα, η αρχή της επίδοσης ικανοποιούσε σε μεγάλο βαθμό το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης από ψυχολογική άποψη, δεδομένου ότι ανταποκρίνεται σε μια ευρύτερη αντίληψη σύμφωνα με την οποία καθένας πρέπει να επιβραβεύεται ανάλογα με τις ικανότητές του και τις επιδόσεις του.

Η βιομηχανοποίηση δημιουργούσε συνεχώς ανάγκες για νέες θέσεις εργασίας, τόσο σε κατώτερο εργατικό δυναμικό, όσο και σε υψηλότερες θέσεις της ιεραρχίας, ενώ η ραγδαία αύξηση των γνώσεων επέβαλε τη γρήγορη επέκταση του σχολικού θεσμού στην κοινωνία, αφού η οικογένεια αδυνατούσε να ανταποκριθεί πλέον στα νέα δεδομένα. Το σχολείο, λοιπόν, είναι ο θεσμός εκείνος που διευρυνόμενος σταδιακά σε όλες τις κοινωνικές τάξεις αναλαμβάνει, μεταξύ άλλων, το νέο αυτό αποφασιστικό ρόλο της επιλογής και της κοινωνικής κατανομής μέσα από την αξιολόγηση των ατομικών επιδόσεων, τις εξετάσεις και τη χορήγηση τίτλων επίδοσης. Όσο περισσότερο η κοινωνία οργανώνεται γραφειοκρατικά, εκβιομηχανίζεται και εξορθολογίζεται, τόσο το σχολείο αναλαμβάνει ενεργητικότερο ρόλο στην κατανομητική λειτουργία των ατόμων ή των κοινωνικών ομάδων στο πλέγμα της αγοράς εργασίας (Μυλωνάς, Θ., 1993:285).

Από τις αρχές του 19ου αιώνα, στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες κατοχυρώνεται και νομικώς το δικαίωμα του κάθε πολίτη για μόρφωση, το σχολείο προσανατολίζεται όλο και περισσότερο στην αρχή της επίδοσης και χαρακτηρίζεται πια ως σχολείο επίδοσης, όταν αποκτά τα εξής διακριτικά γνωρίσματα: οργάνωση κατά τάξεις ανάλογα με την ηλικία, τυποποίηση απαιτήσεων σύμφωνα με νόμους και παράλληλη εμφάνιση του συστήματος παροχής τίτλων, αναλυτικά προγράμματα για την ύλη που πρέπει να διδαχθεί, πίεση της ύλης και της επίδοσης που καθορίζεται από την ποσοτική έκρηξη των γνώσεων και τις συνεχώς αυξανόμενες απαιτήσεις από την αγορά εργασίας (βλ. Lichtenstein - Rother, I., 1977:86, Ingenkamp, K.H., 1976:49).

Μετά από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο και ιδιαίτερα με την ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας στις δυτικές κοινωνίες η εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος, αντιμετωπίζεται ως "επένδυση" και υποστηρίζεται η άποψη ότι με την αξιοποίηση του "ανθρώπινου κεφαλαίου" θα επιταχυνθεί η οικονομική ανάπτυξη τόσο των σύγχρονων βιομηχανικών κρατών, όσο και των υπό ανάπτυξη χωρών (βλ. Husen, T., 1991:32/33, Φραγκουδάκη, Α., 1985:23κ.κ.). Η ραγδαία εξέλιξη σε οικονομικό, τεχνολογικό και επιστημονικό επίπεδο επιβάλλει στο σχολείο πιο εντατικά την πίεση για υψηλές επιδόσεις, την προώθηση και μετάδοση των νέων γνώσεων και ειδικεύσεων, ώστε να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες ανάπτυξης. Παράλληλα, η αρχικώς ελιτιστική δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετασχηματίζεται σταδιακά σε θεσμό μαζικό, δημιουργώντας έτσι νέες ισχυρές πιέσεις προσαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Σε αυτή την εξέλιξη, θεωρείται απαραίτητη η αξιοποίηση των "χαμένων ταλέντων", δηλαδή του διανοητικού δυναμικού από όλα τα κοινωνικά στρώματα με την ταυτόχρονη "γενναία" χρηματοδότηση στον τομέα της εκπαίδευσης (βλ. Husen, T., 1991:32). Έτσι, ο ρόλος του σχολείου επικεντρώνεται στην άρση της εκπαιδευτικής ανισότητας και δημιουργούνται προσδοκίες για την επίτευξη της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Από τα μέσα της δεκαετίας του '60 ο θεσμός του σχολείου δέχεται έντονη κριτική, η οποία αναφέρεται τόσο στη λεγόμενη "σχολειοποίηση της μάθησης" (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1989:12/13), όσο και στην επιλεκτική του λειτουργία. Το σχολείο και τα παιδαγωγικά του προβλήματα εξετάζονται τώρα υπό ένα άλλο πρίσμα και παύουν πια να θεωρούνται ότι λειτουργούν σε ένα "κοινωνικο-οικονομικό κενό". (Husen, T., 1991:26, πρβλ. Brezinka, W. 1986:10 κ.κ.). Ως προς την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, από πολλές ερευνητικές μελέτες διαπιστώνεται ότι η επίδοση και η επιτυχία στο σχολείο καθορίζονται από την κοινωνική προέλευση του μαθητή, και έτσι η συζήτηση για την πραγμάτωση

της ισότητας στην εκπαίδευση τίθεται σε νέα βάση. Ζητούμενο δεν είναι μόνον η αρχή "σε όλους το ίδιο", που αποτελεί βέβαια βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση της ισότητας, αλλά "η εξίσωση των αποτελεσμάτων", η ισοκατανομή των ευκαιριών στις σχολικές βαθμίδες για όλα τα κοινωνικά στρώματα (βλ. Φραγκουδάκη, Α., 1985:89, Πυργιωτάκης, Ι., 1989:11, Husen, Τ., 1991:107).

Κοινωνιολογικές έρευνες διαπιστώνουν επίσης τον προσανατολισμό του σχολείου σε αξίες και ανάγκες των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων (γλωσσικός κώδικας, ερεθίσματα, τρόπος διαπαιδαγώγησης, προσδοκίες, κίνητρα κ.ά.π.), με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικές ανισότητες αντί να περιορίζονται κατά τη διάρκεια της φοίτησης να διευρύνονται (βλ. Πυργιωτάκης, Ι., 1989, Husen, Τ., 1991, Brandt, Η./ Schlömerkemper, J., 1985). Ο "μηχανισμός" που επιτελεί αυτή την επιλεκτική λειτουργία σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, δηλαδή η αξιολόγηση των επιδόσεων με τους βαθμούς και τις εξετάσεις, δέχεται σφοδρότατη κριτική και γίνεται αντικείμενο πολλών ερευνών από διαφορετικές επιστημονικές σκοπιές (Κοινωνιολογία της Παιδείας, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία κ.ά.).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80, αρχικά σε χώρες με φιλελεύθερες κυβερνήσεις, αμφισβητούνται οι σκοποί του κράτους πρόνοιας, απορυθμίζονται οι εκπαιδευτικές πολιτικές αναδιανεμητικού χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα προωθούνται ο ανταγωνισμός και η ιδιωτικοποίηση, καθώς και μοντέλα καταναλωτικού ελέγχου και αξιολόγησης της εκπαίδευσης (βλ. Ζαμπέτα, Ε., 1995:106). Σε αυτή την κατεύθυνση προτείνονται και εν μέρει δρομολογούνται αυστηρότερες εξεταστικές δοκιμασίες και διδακτικές πρακτικές, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Είχαν προηγηθεί οι γνωστές και από το παρελθόν επικρίσεις για πτώση του επιπέδου των επιδόσεων, απειθαρχία, "χαλάρωση", εκφυλισμό των εκπαιδευτικών αξιών κ.ά. Πρόκειται για τη λεγόμενη νεοσυντηρητική στροφή στην εκπαίδευση (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1990, Μπουζάκης, Σ., 1993α, Καζαμίας, Α., 1992, και κεφ. 3.2.5.1.).

Ωστόσο, πέρα από τις πρόσφατες επικρίσεις του νεοσυντηρητικού εκπαιδευτικού κινήματος, είναι γεγονός ότι στο σύγχρονο σχολείο, που διέρχεται όχι μόνο θεσμική αλλά και παιδαγωγική κρίση (βλ. Husen, Τ., 1991, Ξωχέλλης, Π., 1989:12/13), ο υπερτονισμός της επιλεκτικής του λειτουργίας συμβαδίζει με την υποβάθμιση του κοινωνικοποιητικού του ρόλου. Επίσης, η τρίτη λειτουργία που ασκεί το σχολείο, η διδασκαλία, περιορίζεται στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων, στην "αντικειμενική πληροφόρηση" και παραμένει δασκαλοκεντρική και τυποποιημένη (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1986:14 και

1981:28 κ.κ.). Η κριτική και δημιουργική σκέψη, η πρωτοβουλία του μαθητή για αυτόνομη μάθηση στο σχολείο, θυσιάζονται στον βωμό της επιλεκτικής του λειτουργίας. Πέρα όμως από την "ποιότητα" των επιδόσεων, οι οποίες απαιτούνται από το σχολείο, η κριτική στρέφεται και στην αυξανόμενη πίεση για υψηλές επιδόσεις, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται ούτε από τους επικριτές της αρχής της επίδοσης η αναγκαιότητά της (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1993β:209 κ.κ., Heller, K., 1984:15 κ.κ., Lichtenstein - Rother, I., 1977:86).

Γενικά επικρατεί η αντίληψη, ότι ακόμη και αν αυτή η αρχή συχνά "τραυματίζεται" και δεν πραγματοποιείται πάντοτε καθαρά, "μια δημοκρατία δεν μπορεί να επιτρέψει να ισχύσει μια διαφορετική αρχή" (Ingenkamp, K.H., 1995:25). Είναι γνωστό ότι δυο άτομα με την ίδια επίδοση και επιτυχία στο σχολείο μπορεί να έχουν εντελώς διαφορετικές δυνατότητες επαγγελματικής ανέλιξης, επειδή προέρχονται από οικογένειες με διαφορετική κοινωνική θέση. Το πρόβλημα αυτό, όπως θα δούμε στη συνέχεια, είναι απόρροια της απώλειας της σημασίας την οποία έχουν τα τυπικά εκπαιδευτικά προσόντα λόγω της αύξησης των ποσοστών ανεργίας και της μετάθεσης της επιλεκτικής λειτουργίας στην περίοδο μετά την αποπεράτωση των σπουδών.

Την τελευταία εικοσαετία η αμφισβήτηση της αρχής της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία το σχολείο οφείλει να είναι σχολείο επίδοσης και να προετοιμάζει τη νέα γενιά για την κοινωνία των επιδόσεων, οδήγησε τη σχετική συζήτηση σε έναν επαναπροσδιορισμό του προβλήματος. Η αμφισβήτηση της αρχής της επίδοσης είναι απόρροια των ανακατατάξεων και των αλλαγών που παρουσιάζονται στην οικονομική και κοινωνική δομή των αναπτυγμένων κρατών. Όπως ήδη αναφέραμε, η μεγάλη αύξηση του ποσοστού ανεργίας στους πτυχιούχους περιόρισε τη σημασία των τίτλων σπουδών, ενώ παράλληλα αυξήθηκε η σημασία της κινητικότητας των ατόμων σε διαφορετικές θέσεις εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι όλο και περισσότερο το σύστημα απασχόλησης αναλαμβάνει τον ρόλο να εκπαιδεύει ή και να μετεκπαιδεύει τους εργαζομένους, ενώ από το σχολείο απαιτεί μέρος μόνο από τις επιδόσεις τις οποίες προσφέρει. Ζητούμενο από το σχολείο είναι επίσης να γίνει πιο ευέλικτο και επιδεκτικό σε αλλαγές, πράγμα που σημαίνει προσαρμογή στις νέες κοινωνικές απαιτήσεις, στις νέες γνώσεις και δεξιότητες και απαγκίστρωση από τις παλιές.

Η νέα αυτή προβληματική αντανάκλαται και στην επιδίωξη πολλών συγγραφέων να οριοθετήσουν παιδαγωγικά τον όρο *σχολική επίδοση*, σε συνάρτηση και με οικονομικές, πολιτικές και γενικά κοινωνικές δομές και διαδικασίες (βλ. Klafki, W., 1991:201 κ.κ.). Η εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου *επίδοση* δεν είναι άνευ σημασίας, αφού αναπόφευκτα ο τρόπος που

οριοθετούμε παιδαγωγικά και συνακόλουθα αντιλαμβανόμαστε τη σχολική επίδοση συναρτάται άμεσα με τη διαδικασία της αξιολόγησης στο σχολείο, με την οργάνωση της διδασκαλίας και τα αναλυτικά προγράμματα.

### 1.1.2. Επαναπροσδιορισμός της αρχής της επίδοσης

Ο C.-L. Furck σε μια παλαιότερη αλλά και κλασική πια διερεύνηση του θέματος αποδίδει στον όρο *σχολική επίδοση* τέσσερις διαφορετικές σημασίες:

1. "Επίδοση ως απαίτηση του σχολείου από τους μαθητές"
2. "Επίδοση ως δραστηριότητα του μαθητή"
3. "Επίδοση ως αποτέλεσμα αυτής της δραστηριότητας του μαθητή στα πλαίσια διαφόρων τομέων επίδοσης"
4. "Επίδοση ως ιδιαίτερη συμβολή του σχολείου στην κοινωνία, στο κράτος, στην οικονομία και την επιστήμη" (Furck, C.-L., 1975:118).

Αντίθετα, άλλοι συγγραφείς προβάλλουν μόνο τη μία από τις τέσσερις διαστάσεις που αποδίδει ο C.-L. Furck και ορίζουν μονοδιάστατα τη σχολική επίδοση, ως το αποτέλεσμα της αγωγής και μάθησης στο σχολείο (Krumm, V., 1984:382, Χάρης, Κ., 1995:14). Επίσης, σε μια τρίτη εκδοχή στη σχετική βιβλιογραφία, ο όρος επίδοση συσχετίζεται τόσο με την προσπάθεια του μαθητή όσο και με το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας (Kleber, E., 1992:82, Κανάκης, Ι., 1988:276, Heller, Κ., 1984:15, Böhm, W., 1988:377)

Ο Π. Ξωχέλλης επιδιώκοντας ένα πληρέστερο ορισμό της επίδοσης, συνδέει οργανικά και τα τέσσερα στοιχεία που αναφέρει ο C.-L. Furck και ορίζει τη σχολική επίδοση ως την προσπάθεια την οποία καταβάλλει ο μαθητής στους τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων και κοινωνικοποίησης -ανταποκρινόμενος στις απαιτήσεις του κοινωνικοπολιτικού συστήματος, που διαβιβάζονται μέσω του σχολείου- καθώς και το προϊόν της δραστηριότητας αυτής, το οποίο μετράται και αξιολογείται με διάφορους τρόπους που προβλέπει το εξεταστικό σύστημα (Ξωχέλλης, Π., 1981:30). Από τον παραπάνω ορισμό, προκύπτουν δυο διαφορετικές όψεις της επίδοσης, μια δυναμική (η προσπάθεια του μαθητή) και μια στατική (το προϊόν της προσπάθειας). Επιπλέον, η επίδοση δεν αναφέρεται μόνο σε γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και στην κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Οι απαιτήσεις που θέτει η κοινωνία στον μαθητή μέσω του σχολείου περιλαμβάνουν ένα μεγάλο εύρος επιδόσεων, τις οποίες το σχολείο αναλαμβάνει να μετρήσει και να αξιολογήσει.



Ο W. Klafki, σε μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του προβλήματος της σχολικής επίδοσης, αρνείται ότι το σύγχρονο σχολείο οφείλει να είναι σχολείο επίδοσης και να προετοιμάζει τη νέα γενιά για μια κοινωνία των επιδόσεων, στην οποία υποτίθεται ότι οι θέσεις καταλαμβάνονται σύμφωνα με την αρχή της επίδοσης (Klafki, W., 1991:222). Η αξιοκρατική ανέλιξη των μελών μιας κοινωνίας επιδόσεων στηρίζεται -σύμφωνα με τον Klafki- σε δυο σημαντικές προϋποθέσεις: Από τη μια ότι υπάρχουν τεκμηριωμένα και αποδεκτά κριτήρια επίδοσης με βάση τα οποία κάθε άτομο αξιολογείται και ανάλογα καταλαμβάνει δίκαια κοινωνικές θέσεις ή εισοδήματα. Από την άλλη καθένας έχει καταρχήν τις ίδιες ευκαιρίες να επιτύχει τις επιδόσεις εκείνες που θα του εξασφαλίσουν την κοινωνική ανέλιξη. Πράγμα που σημαίνει ότι σε μια κοινωνία επίδοσης επικρατεί σε μεγάλο βαθμό κοινωνική ισότητα ευκαιριών (ό.π.). Στηριζόμενος εν μέρει στα αποτελέσματα των γνωστών ερευνών του Claus Ofe, για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η αρχή της επίδοσης στον βιομηχανικό τομέα, ο W. Klafki καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι η ατομική επίδοση ως μοναδικό κριτήριο για την κατανομή θέσεων και μισθών τείνει να καθίσταται όλο και περισσότερο αμφισβητήσιμη για δυο τουλάχιστον σημαντικούς λόγους:

(α) Η ανάπτυξη της τεχνικής, η διαφοροποίηση και η πολυπλοκότητα της οργάνωσης εργασίας, η αντικατάσταση ανθρώπινων δραστηριοτήτων από την αυτοματοποίηση συστημάτων ή τη χρήση μηχανών επεξεργασίας δεδομένων οδηγούν -τόσο στον βιομηχανικό και εμπορικό τομέα όσο και στο σύστημα διοίκησης- στην έντονη εξάρτηση της ατομικής δραστηριότητας είτε από δραστηριότητες άλλων προσώπων είτε από τη λειτουργία ενός πολυσύνθετου τεχνικού και οργανωτικού συστήματος. Συνεπώς, η συμμετοχή του μεμονωμένου ατόμου σε μια τέτοια σύνθετη παραγωγική διαδικασία είναι δύσκολο να καθοριστεί (ό.π., σ.222).

(β) Η αρχή της ατομικής επίδοσης "χάνει το νόημα της", από τη στιγμή που η οικονομική και κοινωνική πολιτική των κρατών τα τελευταία χρόνια, προκειμένου να αποφευχθούν πολιτικές και οικονομικές κρίσεις, τείνει να εξασφαλίσει με διάφορα διορθωτικά μέτρα και επιχορηγήσεις ένα είδος ελάχιστου εισοδήματος για τη μεγάλη πλειοψηφία του εργαζόμενου πληθυσμού, ακόμη και όταν "η σχετική επίδοση εργασίας μετρούμενη με τα κριτήρια της αγοραστικής αξίας γίνεται αντιπαραγωγική" (ό.π., σ.223).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αρχή της επίδοσης προσλαμβάνει, μάλλον, ένα νέο περιεχόμενο και γίνεται ένας αποφασιστικός παράγοντας σταθεροποίησης των υφιστάμενων οικονομικών σχέσεων ή ακόμη ένα μέσο εξασφάλισης της εσωτερικής λειτουργίας και

ιεραρχίας. Τελικά, η ατομική επίδοση δεν σχετίζεται τόσο με τη συμμετοχή στην παραγωγή όσο με μια συγκεκριμένη "καλή συμπεριφορά" και την πρακτική αναγνώριση των σκοπών της παραγωγής: υψηλή, λειτουργική παραγωγή, εξασφάλιση της λεγόμενης εργασιακής ειρήνης, αποδοχή και υποστήριξη της διευθυντικής δομής μιας επιχείρησης (ό.π., σ.223/224). Σε τέτοιες "επιδόσεις" στηρίζονται τελικά οι δυνατότητες ανέλιξης του ατόμου στα πλαίσια της επιχείρησης (πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., 1995:223 κ.κ.).

Όσον αφορά τέλος στη σχέση της σύγχρονης "κοινωνίας της επίδοσης" με την ισότητα ευκαιριών, που υποτίθεται ότι υπάρχει, όπως ήδη αναφέρθηκε, από τη δεκαετία του '60 και μετά ένα πλήθος ερευνών έδειξε ότι η ισότητα αυτή δεν έχει επιτευχθεί. Αντίθετα, υπάρχουν μεγάλες κοινωνικές ανισότητες στις μορφωτικές και κατ' επέκταση στις κοινωνικές και επαγγελματικές ευκαιρίες, ανάλογα με τη κοινωνική διαστρωμάτωση.

Ο W. Klafki καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η επικρατούσα αντίληψη στη συζήτηση για την κοινωνία της επίδοσης δεν είναι κατάλληλη, για να στηρίξει μια παιδαγωγικά υπεύθυνη αρχή της επίδοσης και ακόμη ότι "στο βαθμό που υπάρχει μια παιδαγωγικά τεκμηριωμένη κατανόηση του όρου επίδοση, αυτή μπορεί να επιτευχθεί μόνο στην κατεύθυνση των νομιμοποιητικών σκοπών της αγωγής και του σχολείου στα πλαίσια μιας δημοκρατικής κοινωνίας" (ό.π., σ.225). Το σχολείο γίνεται αποδεκτό ως "σχολείο επίδοσης" μόνο αν προωθεί καταστάσεις και διαδικασίες μάθησης τέτοιες που να οδηγούν τη νέα γενιά στην ωριμότητα (Mündigkeit) και στην χειραφέτηση (Emanzipation). Επιδιώκοντας την παραπέρα διασάφηση των παραπάνω όρων, ο W. Klafki συγκεκριμενοποιεί το περιεχόμενο των διαστάσεων της επίδοσης στο σημερινό σχολείο σε σκοπούς, όπως η ικανότητα κρίσης και κριτικής, η προετοιμασία για ατομική και κοινωνικοπολιτική ικανότητα δράσης, ο αυτοπροσδιορισμός του ατόμου και όλα αυτά συνδεδεμένα με τη συλλογική δράση και αλληλεγγύη. Παράλληλα, εμφανίζονται και νέες σκοποθεσίες, όπως η ικανότητα επικοινωνίας, η ικανότητα διατύπωσης προσωπικών ενδιαφερόντων, η ικανότητα αντίληψης και κατανόησης της θέσης του άλλου, η ικανότητα διευθέτησης συγκρούσεων, η διαπροσωπική ευαισθητοποίηση κ.ά. Και βέβαια, δεν αρκεί η προώθηση τέτοιων σκοπών μόνο σε επίπεδο προθέσεων και προγραμμάτων αλλά και η πραγμάτωσή τους στα πλαίσια της σχολικής πράξης.

Αναπόφευκτα λοιπόν η αναθεώρηση του παραδοσιακού τρόπου κατανόησης της σχολικής επίδοσης και αξιολόγησης των επιδόσεων μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τον επαναπροσδιορισμό σκοπών, περιεχομένων και

μορφών μάθησης στο σύγχρονο σχολείο. Η αναθεώρηση αυτή πρέπει να λαμβάνει υπόψη, σύμφωνα με τον W. Klafki, τις παρακάτω αρχές:

(α) Ο προσανατολισμός των κριτηρίων επίδοσης στην βαθμολόγηση των αντικειμενικών αποτελεσμάτων της προσπάθειας του μαθητή πρέπει να αλλάξει με τέτοιο τρόπο, ώστε να κατανοήσουμε την επίδοση ως μια δυναμική έννοια (πρβλ. Ξωγέλλης, Π., 1981:30). Ωστόσο, η ανάπτυξη τέτοιων κριτηρίων επίδοσης, προσανατολισμένων σε νοητικές εξελικτικές διαδικασίες (π.χ. επικοινωνία στην τάξη, κριτική στους άλλους, μέθοδοι λύσης προβλημάτων), είναι δύσκολο να επιτευχθεί και να γίνει κατανοητή και αποδεκτή από τους ενδιαφερομένους. Διότι ακριβώς η σχηματοποίηση της αξιολόγησης μέχρι σήμερα λειτουργεί ανασταλτικά στην προώθηση των σκοπών της διδασκαλίας και μάθησης στο σχολείο: ως κύριοι στόχοι θεωρούνται εκείνοι που επιτρέπουν μια εύκολη και δήθεν αντικειμενική αξιολόγηση και έτσι η διδασκαλία προσανατολίζεται τελικά σε σκοπούς τέτοιους, ώστε ο μαθητής να παράγει αυτές τις επιδόσεις που αξιολογούνται εύκολα (Klafki, W., ό.π.).

(β) Ο μέχρι σήμερα προσανατολισμός του σχολείου σε μια ατομικιστική και ανταγωνιστική μορφή μάθησης, κατά την οποία ο μαθητής καλείται να ανταποκριθεί σε απαιτήσεις -συχνά προβληματικές- και να πετύχει επιδόσεις ανταγωνιστικές ως προς τους συμμαθητές του, καθώς και η παραδοσιακή αντίληψη της σχολικής επίδοσης που ευνοεί τους μαθητές με καλές επιδόσεις και ισχυρά κίνητρα επίδοσης, λειτουργούν σε βάρος της κοινωνικής μάθησης στο σχολείο και προωθούν μονομερώς τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης.

(γ) Ο προσανατολισμός σε ασαφή κριτήρια επίδοσης και η ανεπάρκεια των παραδοσιακών βαθμών οφείλουν να παραχωρήσουν τη θέση τους σε διαφοροποιημένα κριτήρια επίδοσης και αξιολόγησης των επιδόσεων.

(δ) Οι τυπικά για όλους τους μαθητές ίδιες απαιτήσεις επίδοσης και οι αδιαφοροποίητες συνθήκες μάθησης συγκαλύπτουν το γεγονός ότι οι αρχικές αφετηρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι διαφορετικά και ότι η διαφορετικότητα αυτή είναι αποτέλεσμα ενός συνδυασμού προδιαθέσεων και ειδικών συνθηκών κοινωνικοποίησης του μαθητή (Klafki, ό.π., σ.233).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις του W. Klafki κινούνται στην κατεύθυνση μιας διαφορετικής θεώρησης της αξιολόγησης των επιδόσεων. Η θεώρηση αυτή δεν περιορίζεται απλώς σε μια κριτική των σημερινών μορφών και λειτουργιών της αξιολόγησης και δεν αποβλέπει μόνον στην υπέρβαση των αδυναμιών των παραδοσιακών μορφών αξιολόγησης, αλλά περιλαμβάνει μια διαφορετική σκοποθεσία και "σύλληψη" των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Με τον τρόπο αυτό θέτει τις βάσεις για την ανάπτυξη των

παιδαγωγικών αρχών, πάνω στις οποίες στηρίζεται η περιγραφική μορφή αξιολόγησης (βλ. κεφ.2.3.).

Στην ίδια κατεύθυνση προσανατολίζονται και άλλοι μελετητές του θέματος. Οι H. Bartnitzky και R. Christiani εξετάζουν την αρχή της επίδοσης, όπως αυτή λειτουργεί σήμερα στην κοινωνία και επιδιώκουν να προσδιορίσουν τις ομοιότητες που παρατηρούνται ως προς την αρχή της επίδοσης στο σχολείο (Bartnitzky, H. /Christiani, R., 1987:8 κ.κ.). Δέχονται ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι κοινωνίες επίδοσης, αφού η κατάκτηση προνομίων και θέσεων γίνεται με κριτήριο την ατομική επίδοση. Με τον τρόπο όμως αυτό η αρχή της επίδοσης επιβάλλει στην κοινωνία τους νόμους του κοινωνικού ανταγωνισμού, αφού σε συγκεκριμένες επιδόσεις αντιστοιχούν συγκεκριμένα προνόμια, όπως χρήμα, θέσεις εργασίας και κοινωνική αναγνώριση. Κατά συνέπεια, η αρχή της επίδοσης στην κοινωνία προσανατολίζεται σε τρεις διαστάσεις: στο *αποτέλεσμα* (προϊόν) της εργασίας, στον *ανταγωνισμό* και στην *επιλογή*.

Ανάλογα φαίνεται να διαμορφώνεται η αρχή της επίδοσης και στο σημερινό σχολείο. Η επίδοση μετράται και αξιολογείται με βάση τον μέσο όρο επιδόσεων της τάξης ή με βάση την επίτευξη ενός διδακτικού στόχου, χωρίς να ενδιαφέρει η προέλευση των επιδόσεων και η προσπάθεια. Προσανατολίζεται δηλαδή στο μετρήσιμο αποτέλεσμα (ό.π., πρβλ. Lichtenstein - Rother, I., 1977:86). Ο προσανατολισμός αυτός στο τελικό προϊόν εμφανίζεται στην τάξη με τη μορφή των τεστ, των διαγωνισμάτων, των σχολικών εργασιών, της ορθογραφίας κ.ά., με αποτέλεσμα να έρχονται σε δεύτερη μοίρα οι κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την επίδοση, οι αρχικές προϋποθέσεις και οι δυνατότητες του μαθητή (βλ. Bartnitzky, H., 1992:13).

Είναι γνωστό ότι κάθε παιδί έρχεται στο σχολείο με διαφορετικές αφετηρίες και με διαφορετικές δυνατότητες, οι οποίες καθορίζονται από την πρωτογενή κοινωνικοποίησή του, τα κίνητρα μάθησης που του παρέχονται, το στιλ διαπαιδαγώγησης, τις προσδοκίες των γονέων κ.ά.π. (πρβλ. Ξωχέλλης, Π., 1981:30 κ.κ., Heller, K., 1984:16 κ.κ.). Όταν λοιπόν το σχολείο απαιτεί αδιαφοροποίητα επιδόσεις από τους μαθητές, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τις διαφορετικές δυνατότητες που έχουν, τότε για ορισμένους μαθητές η αποτυχία είναι προδιαγεγραμμένη (Lichtenstein-Rother, I., 1977:86). Στο βαθμό όμως που το σχολείο έχει σκοπό την προετοιμασία του μαθητή για τη ζωή με σεβασμό των δυνατοτήτων και των αναγκών του δεν μπορεί ο ορισμός της σχολικής επίδοσης παρά να απορρέει από τη σκοποθεσία του σχολείου. Η "στροφή της αρχής της επίδοσης προς το υποκείμενο" (Lichtenstein - Rother, I., 1987:154) οφείλει να πάρει υπόψη τις ατομικές δυνατότητες και τις

κοινωνικές προϋποθέσεις του μαθητή, ώστε σύμφωνα με αυτές να διαμορφωθούν οι απαιτήσεις για επίδοση.

Στο σημερινό σχολείο οι κοινωνικές μορφές σχολικής εργασίας και μάθησης παραμελούνται προς όφελος της ανταγωνιστικής μάθησης και της σύγκρισης των μαθητών μεταξύ τους μέσω της βαθμολογίας. Ήδη από τις πρώτες μέρες στο σχολείο βλέπουμε μαθητές να γράφουν στο τετράδιο τους και παράλληλα να τοποθετούν ένα τετράδιο, ένα βιβλίο ή κάτι παρόμοιο σαν "τοίχο" προς τον διπλανό τους, προκειμένου ο τελευταίος να μην μπορέσει να αντιγράψει. Συχνά ένας καλός βαθμός για ένα μαθητή είναι τόσο περισσότερο πολύτιμος όσο λιγότεροι συμμαθητές του πήραν τον ίδιο βαθμό. Τέλος, ιδιαίτερα όταν η αποτυχία θεωρείται δεδομένη για μερικούς μαθητές, όπως για παράδειγμα στις εισαγωγικές εξετάσεις για την επόμενη σχολική βαθμίδα, η αρχή της επίδοσης προσανατολίζεται στην επιλογή.

Παρατηρούμε λοιπόν, ότι ο όρος σχολική επίδοση συνδέεται με οικονομικούς και τεχνολογικούς όρους της επίδοσης. Μάθηση και επίδοση δεν αποβλέπουν κυρίως, όπως θα έπρεπε, στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, αλλά σε κάποιο αξιολογήσιμο τελικό προϊόν, που δίνει το εισιτήριο για άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Το σχολείο γίνεται έτσι μια μικρογραφία της κοινωνίας των επιδόσεων με όλες τις αρνητικές συνέπειες τις οποίες συνεπάγεται η θεώρηση αυτή και πρωτίστως βέβαια με απώλεια του παιδαγωγικού του χαρακτήρα.

Χαρακτηριστικός είναι ο τρόπος που περιγράφει αυτή την κατάσταση ο Α. Καψάλης αναφερόμενος στην επίδραση που έχει η αρχή της επίδοσης στο σημερινό σχολείο: "Αλληλεγγύη, αλληλοβοήθεια, διάθεση για συντροφική προσφορά κ.ά.π. θυσιάζονται στον Μολώχ των επιδόσεων και των βαθμών. Επιτυχία έχει ο 'καταφερτζής', εκείνος που μπορεί και αντιλαμβάνεται έγκαιρα τον τρόπο λειτουργίας του συστήματος και προσαρμόζεται σε αυτό. Όχι αυτός που είναι 'καλός', αλλά εκείνος που αποδεικνύει ότι είναι καλύτερος από τους άλλους. Όχι εκείνος που ακολουθεί τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα του αλλά εκείνος που τα μεταποιεί σε στρατηγικές υποσκέλισης των συμμαθητών του, οι οποίοι δεν είναι πια σύντροφοι αλλά αντίπαλοι" (Καψάλης, Α., 1993:25).

### **1.1.3. Παιδαγωγικός ορισμός της επίδοσης**

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν ως τώρα, ο παιδαγωγικός ορισμός της επίδοσης διευρύνεται και προσανατολίζεται σε τρεις διαστάσεις:

(α) Στην εξατομικευμένη πορεία ανάπτυξης και μάθησης του μαθητή και όχι μόνο στο αποτέλεσμα (πως μαθαίνει, που πάει καλά και που όχι, ποια βοήθεια χρειάζεται κ.λ.π.)

(β) Στην κοινωνική διάσταση της μάθησης (αλληλεγγύη, συντροφικότητα, από κοινού συνεργασία για τη λύση προβλημάτων κ.ά.)

(γ) Στην ενθάρρυνση και παρώθηση του μαθητή και όχι στην επιλογή (χαρά για μάθηση, ετοιμότητα επίδοσης, αυτοεκτίμηση κ.ά.).

Οι τρεις αυτές παιδαγωγικές διαστάσεις της επίδοσης, προκειμένου να υλοποιηθούν στην σχολική τάξη, οφείλουν να στηρίζονται στις εξής προϋποθέσεις:

- Οι απαιτήσεις για επίδοση στο σχολείο δεν πρέπει να θεμελιώνονται σε αδιαφοροποίητες νόρμες και σε ομοιόμορφες διαδικασίες μάθησης. Όπως ήδη τονίστηκε, οι ίδιες απαιτήσεις για όλους ενισχύουν τις υπάρχουσες ανισότητες.

- Πρέπει να προσφέρονται δυνατότητες για αυτόνομη μάθηση και πρωτοβουλία του μαθητή. Η "μετωπική" και δασκαλοκεντρική διδασκαλία επιτείνει για ορισμένους μαθητές τη σχολική αποτυχία και για άλλους την ανία (βλ., Klafki, W., 1987:49). Αντίθετα ο περιορισμός της ύλης και η επικέντρωση της διδασκαλίας στο σημαντικό και ουσιαστικό οδηγούν σε λιγότερη πίεση χρόνου και σε καλύτερα αποτελέσματα μάθησης (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1981:24)

- Η κοινωνική μάθηση προϋποθέτει συνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Ο παιδαγωγικός ορισμός της επίδοσης περιλαμβάνει επομένως και την αρχή, σύμφωνα με την οποία μάθηση και επίδοση είναι διαδικασίες που απαιτούν αλληλοβοήθεια για την αντιμετώπιση εργασιών και προβλημάτων. Οι απαιτήσεις για επίδοση δεν πρέπει να σχετίζονται μόνο με την απόκτηση γνώσεων, αλλά και με την αλλαγή της συμπεριφοράς στην κατεύθυνση της συνεργασίας και αλληλεγγύης (βλ. Καψάλης, Α., 1993:26, Klafki, W., ό.π., σ.50).

Η πλήρωση των παραπάνω προϋποθέσεων, εκτός από την αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης των μαθητών την οποία υπαινίσσονται, μας οδηγεί αναπόφευκτα και στην ανάγκη μιας διαφορετικής προσέγγισης και οργάνωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης στο σημερινό σχολείο. Η δασκαλοκεντρική διδασκαλία θεωρείται ανεπαρκής και οι λύσεις αναζητούνται στην κατεύθυνση της μαθητοκεντρικής, της ομαδοκεντρικής ή ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας (βλ. Ματσαγγούρας, Η., 1996, Κανάκης, Ι., 1987), της εσωτερικής διαφοροποίησης, της ανοιχτής μάθησης και της εξατομικευμένης διδασκαλίας (βλ. Hopf, D., 1982:83κ.κ.).

Όπως γίνεται αντιληπτό, σε μια τέτοια κατεύθυνση η διαδικασία με την οποία κατακτάται η γνώση αποκτά την ίδια ή και μεγαλύτερη σημασία από το περιεχόμενο, ενώ παράλληλα αναβαθμίζεται η υποβαθμισμένη σήμερα κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου. Τελικά, η επιδίωξη του σύγχρονου σχολείου για ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία, ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και οικειοποίηση συλλογικών στάσεων και πρακτικών απαιτούν όχι μόνο μια διαφορετική μορφή αξιολόγησης των επιδόσεων αλλά και μια διαφοροποιημένη διδασκαλία, προσαρμοσμένη στις διαφορετικές ανάγκες και ικανότητες των μαθητών.

## **1.2. Αξιολόγηση και μέτρηση της επίδοσης - Βαθμολογία: ορισμοί**

Αν και οι όροι "μέτρηση της επίδοσης" και "αξιολόγηση της επίδοσης" δεν διαχωρίζονται μεταξύ τους στην καθημερινή σχολική πράξη, αποτελούν δυο αλληλένδετες μεν έννοιες αλλά όχι ταυτόσημες, αφού η μια προϋποθέτει την άλλη (πρβλ. Μάνος, Κ., 1981:20/21). Η αξιολόγηση της επίδοσης είναι μια διαδικασία, η οποία ακολουθεί τη φάση της μέτρησης και εμπεριέχει μια κρίση που απορρέει από τη σύγκριση της επίδοσης με κάποιο κριτήριο. Το κριτήριο αυτό μπορεί να είναι ένας εκ των προτέρων γνωστός διδακτικός στόχος, η μέση επίδοση των μαθητών της τάξης ή οι προηγούμενες επιδόσεις του μαθητή. Έτσι, μια σχολική επίδοση κρίνεται ως καλή ή κακή και ταξινομείται συνήθως σε ένα βαθμολογικό σύστημα. Οι βαθμοί μπορεί να είναι αριθμητικοί (π.χ. 1-10) ή αλφαβητικοί (π.χ. Α, Β, Γ, Δ) και χρησιμοποιούνται συνήθως ως μια περιεκτική, συνοπτική κρίση του δασκάλου, που εκφράζει την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Η διαφορά που χαρακτηρίζει τις δυο αυτές κλίμακες είναι ότι με την αριθμητική βαθμολογία υπολογίζεται πιο εύκολα η αριθμητική μέση τιμή (βλ. Τσιάκαλος, Γ., 1992:32).

Η αξιολόγηση, ανάλογα με τους σκοπούς ή τη χρονική στιγμή που πραγματοποιείται, διακρίνεται σε *αρχική*, *ενδιάμεση* και *τελική*. Η αρχική αξιολόγηση αναφέρεται στη διάγνωση μιας κατάστασης κατά το αρχικό της στάδιο, με σκοπό την καλύτερη μεθόδευση και τον κατάλληλο προγραμματισμό του επικείμενου έργου. Στην αρχή των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης γίνεται η διαγνωστική αξιολόγηση, προκειμένου να εντοπιστούν οι προϋποθέσεις μάθησης, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί.

Η ενδιάμεση αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη μιας δραστηριότητας και στοχεύει στην επανατροφοδότηση, προκειμένου να

βελτιωθούν τα μέσα και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται. Η αξιολόγηση αυτή στη σχολική τάξη λέγεται *διαμορφωτική* και πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της πορείας μάθησης. Δεν αποσκοπεί στην κατάταξη και τον διαχωρισμό των μαθητών σε καλούς και κακούς, αλλά στην επανατροφοδότηση του δασκάλου και τη λεπτομερή πληροφόρησή του, προκειμένου να πάρει τα κατάλληλα μέτρα, να τροποποιήσει και να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους. Πρόκειται δηλαδή για μια ποιοτική αξιολόγηση που στηρίζεται στην ουσιαστική παρατήρηση των μαθητών από τον δάσκαλο (βλ. Παπαδόπουλος, Χ., 1996:19).

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται κατά το τέλος μιας διδακτικής δραστηριότητας (π.χ. τρίμηνο, εξάμηνο, έτος, κύκλος σπουδών) και στοχεύει σε μια συνολική διαπίστωση και αποτίμηση του αποτελέσματος. Χρησιμοποιείται, κυρίως, για την κατάταξη των μαθητών, τη χορήγηση τίτλων ή πτυχίων και τη μετάβαση στην επόμενη τάξη ή σχολική βαθμίδα.

Στην παρούσα εργασία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις δυο πρώτες μορφές αξιολόγησης, αφού αυτές συνδέονται άμεσα με τις παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης, όπως θα δείξουμε στη συνέχεια. Η τελική ή αθροιστική αξιολόγηση λαμβάνεται υπόψη στον βαθμό που εντάσσεται στη συνεχή αξιολόγηση του μαθητή.

Με τον όρο *μέτρηση* εννοείται ο καθορισμός του ποσοτικού μεγέθους ενός πράγματος με βάση μια δεδομένη μονάδα μέτρησης (Καψάλης, Α., 1993:4, πρβλ. Γεωργούσης, Π., 1981:12 κ.κ.). Της μέτρησης προηγείται η εξέταση ή η παρατήρηση μιας επίδοσης ή μιας συμπεριφοράς. Η *εξέταση* ορίζεται ως μια συστηματική μέθοδος συλλογής στοιχείων πάνω στα οποία βασίζεται η αξιολόγηση. Τα αποτελέσματα που εξάγει ένας δάσκαλος από μια εξέταση δεν διαθέτουν καθεαυτά καμιά παιδαγωγική σημασία: π.χ., ο αριθμός των λαθών σε ένα κείμενο. Όπως ήδη τονίσαμε παραπάνω, είναι απαραίτητο ένα κριτήριο, μια νόρμα αναφοράς, προκειμένου να αξιολογηθεί το αποτέλεσμα της μέτρησης ως επίδοση του μαθητή (πρβλ. Παπαναστασίου, Κ., 1993:2 κ.κ.). Κατά συνέπεια ο όρος *αξιολόγηση του μαθητή* είναι ευρύτερος των όρων εξέταση και βαθμολογία, οι οποίες ως απλές ή και σύνθετες τεχνικές, "αποτελούν μέρος μόνο της διαδικασίας αξιολόγησης και οπωσδήποτε δεν ταυτίζονται μ' αυτήν" (Κασσωτάκης, Μ., 1995:418/419).

### **1.3. Λειτουργίες της αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης**



Ενώ οι αρχικές λειτουργίες των εξετάσεων και των βαθμών ήταν ο έλεγχος της μάθησης, η επιβράβευση του μαθητή και η επιλογή, οι σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης έχουν ως συνέπεια να αποδίδονται στην αξιολόγηση της επίδοσης και πλείστες άλλες λειτουργίες, όπως η δραστηριοποίηση κινήτρων, η πληροφόρηση των γονέων, η επανατροφοδότηση δασκάλου και μαθητή, η ταξινόμηση-κατανομή των μαθητών, η λειτουργία πειθάρχησης, η κοινωνικοποιητική κ.ά. (βλ. Καρακατσάνης, Γ., 1995:17/18). Όλες οι λειτουργίες που αποδίδονται στην αξιολόγηση της επίδοσης αποκτούν διαφορετική κάθε φορά βαρύτητα ανάλογα με τη βαθμίδα και τον τύπο σχολείου στον οποίο εφαρμόζονται.

### **1.3.1. Η λειτουργία της επιλογής**

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η κριτική που ασκήθηκε από τη δεκαετία του '60 στο σχολείο περιελάμβανε και το σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεων. Η κριτική αυτή δεν αμφισβητούσε μόνο την αποτελεσματικότητα της σχολικής αξιολόγησης, αλλά και τις λειτουργίες που αυτή επιτελεί. Το κύριο βάρος της κριτικής έπεσε στη λειτουργία της επιλογής, η οποία παίζει πρωτεύοντα ρόλο στη διαδικασία της αξιολόγησης και επισκιάζει τις καθαρά παιδαγωγικές λειτουργίες της (βλ. Ingenkamp, K.H., 1975:13).

Η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης των επιδόσεων είναι συνυφασμένη με την κατανομή σε διάφορες επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις, διότι σχετίζεται είτε με τη μετάβαση σε διαφορετικές βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος είτε με τη δυνατότητα πρόσβασης σε ιεραρχικώς διαρθρωμένες και με διαφορετική η καθεμιά ελκυστικότητα θέσεις εργασίας. Το σχολείο μέσω του συστήματος αξιολόγησης μοιράζει δικαιώματα που αναφέρονται, λίγο ή πολύ, σε εξειδικευμένες ικανότητες και με τον τρόπο αυτό καθορίζει την επαγγελματική ανέλιξη και την κοινωνική καταξίωση (Kleber, E., 1979:22, Zielinski, W., 1974:881, Κασσωτάκης, Μ., 1995:420).

Ο Κ.-Η. Ingenkamp στη γνωστή έκθεσή του για τα συστήματα αξιολόγησης στην Ευρώπη, αναφέρει ότι οι κυριότεροι σταθμοί αυτής της λειτουργίας επιλογής είναι οι εξετάσεις (α) στο τέλος του Δημοτικού Σχολείου ανάμεσα στα 10 και στα 12 χρόνια, (β) στο τέλος της πρώτης βαθμίδας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ανάμεσα στα 14 και στα 16 και (γ) στο τέλος της δεύτερης βαθμίδας στα 18 με 20 χρόνια (Ingenkamp, K.-H., 1975:12). Από διεθνείς συγκριτικές έρευνες προκύπτει ότι εκπαιδευτικά συστήματα με πρώιμη επιλογή για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ανάμεσα στα 10 και 12 χρόνια) ευνοούν μαθητές των ανώτερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων,

ενώ αντιθέτως συστήματα με Ενιαία Σχολεία και γενικώς συστήματα τα οποία αναβάλλουν την επιλεκτική διαδικασία και την τοποθετούν στην ηλικιακή βαθμίδα μετά τα 15 χρόνια προσφέρουν καλύτερες ευκαιρίες για μόρφωση στα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων (βλ. Hopf, D., 1982:66).

Η λειτουργία της επιλογής βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης τα τελευταία ιδίως χρόνια. Από κοινωνιολογική οπτική επισημαίνεται ότι το σχολείο ως θεσμός του κράτους θα όφειλε σε μια κοινωνία πολυσύνθετη και αναπτυγμένη να συντελεί στην αξιοκρατική κατάληψη των θέσεων στην αγορά εργασίας. Από τη μια μεριά χρησιμοποιείται η αξιολόγηση για την επικύρωση προσόντων και από την άλλη οφείλει η κατανομή των θέσεων εργασίας να είναι για μεν τα άτομα δίκαιη για δε την κοινωνία χρήσιμη. Τόσο η δομολειτουργική θεωρία όσο και η συγκρουσιακή δέχονται αυτή τη διπλή λειτουργία της αξιολόγησης, διαφοροποιούνται όμως ως προς το ερώτημα, αν τέτοιες λειτουργίες είναι πραγματικά χρήσιμες για όλη την κοινωνία ή μόνο για μια συγκεκριμένη ομάδα του πληθυσμού (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1983:49).

Πιο συγκεκριμένα οι θιασώτες της συγκρουσιακής θεωρίας από μια νεομαρξιστική οπτική, έχοντας ως αφετηρία τη θεώρηση του σχολείου ως "ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους δηλ. των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων" (Παπακωνσταντίνου, Π., 1993:137, πρβλ. Γεωργακάκος, Σ., 1984:42 κ.κ.), ο οποίος συντηρεί και αναπαράγει την ιδεολογία της άρχουσας τάξης, υποστηρίζουν ότι το σχολείο με μοχλό την αξιολόγηση των μαθητών βοηθάει εκείνους τους λίγους που μπορούν να αναπτύξουν μια θετική σχέση με τη συγκεκριμένη μάθηση που δίνεται στο σχολείο (Παπακωνσταντίνου, Π., ό.π., σ.136 κ.κ.). Και βέβαια, οι λίγοι αυτοί που επιτυγχάνουν είναι κατά κύριο λόγο τα παιδιά των προνομιούχων τάξεων, αφού το σχολείο είναι προσαρμοσμένο στα μέτρα τους (Κακαλέτρης, Γ., 1987:117 κ.κ.). Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργούνται και να επιτείνονται οι εκπαιδευτικές ανισότητες, ώστε να πλήττονται οι μαθητές από μη προνομιούχες τάξεις. Εξάλλου, η αρχή της ισότητας που επικρατεί στις εξετάσεις, με την ομοιομορφία κριτηρίων και μέσων, αποτελεί -σύμφωνα με τις απόψεις των οπαδών των θεωριών της κοινωνικής σύγκρουσης - ένα νομιμοποιητικό άλλοθι για τη λειτουργία των μηχανισμών που θεσπίζονται, προκειμένου να σταθεροποιείται και να αναπαράγεται η κοινωνική ιεραρχία (Μηλιός, Γ., 1990:72, Γεωργακάκος, Σ., 1984:50). Η διαδικασία αξιολόγησης αντιμετωπίζεται ως μια "σημαντική τεχνική της εξουσίας", η οποία "συμβάλλει στην εμπέδωση των σχέσεων καπιταλιστικής εξουσίας, μέσα από την εύρυθμη αναπαραγωγή του κοινωνικού-καπιταλιστικού καταμερισμού εργασίας"

(Μηλιός, Γ., ό.π., σ.75, Ρέππας, Χρ., 1998:18κ.κ.). Παράλληλα, τονίζεται ότι, αν και σε κοινωνίες με χαλαρή κοινωνική διαστρωμάτωση τα περιθώρια κοινωνικής κινητικότητας είναι ευρύτερα όπως συμβαίνει στην περίπτωση της ελληνικής κοινωνίας, εντούτοις το σχολείο στον δυτικό κόσμο, αλλά και στις αναπτυσσόμενες χώρες, δεν αποσκοπεί στην κοινωνική κινητικότητα αλλά στη διατήρηση και αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων. Κύρια λειτουργία του σχολείου είναι η μετατροπή των μαθητών σε υπάκουους και πειθαρχικούς πολίτες, ώστε να προσαρμόζονται στην ιεραρχική δομή του καπιταλιστικού συστήματος εργασίας. Οι όποιες θετικές εξελίξεις που αφορούν στην κοινωνική κινητικότητα αποτελούν ασήμαντες, έμμεσες παρενέργειες της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο καπιταλιστικό σύστημα (ό.π.).

Η αναίρεση της παραπάνω κριτικής στηρίζεται, τόσο στη διαπίστωση της παρουσίας των ίδιων συμπτωμάτων σε "σοσιαλιστικά" συστήματα όσο και στη χρήση του όρου *κοινωνική τάξη* ως ερμηνευτική έννοια (βλ. Husen, T., 1991:52 κ.κ.). Πέρα όμως από τις εγγενείς αδυναμίες της γενικότερης κριτικής αυτής της θεωρίας που αναφέρονται τόσο στη "διάγνωση" όσο και στη "θεραπεία" της κρίσης του σύγχρονου σχολείου (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1986:15), έχει αποδειχτεί σήμερα και εμπειρικά ότι παρά τη διακηρυγμένη συνταγματική κατοχύρωση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση οι ανισότητες επιτείνονται εις βάρος ορισμένων κοινωνικών ομάδων και η εκπαίδευση αποτελεί ένα "αγώνα δρόμου με άνισες αφετηρίες" (Ξωχέλλης, Π., 1989:13).

Εκτός όμως από τις άνισες αφετηρίες, οι οποίες "προδιαγράφονται από την πολιτιστική αποστέρηση των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, υπάρχει και το οδόστρωμα επί του οποίου γίνεται η πορεία και το οποίο δεν είναι το ίδιο ανηφορικό για όλους" (Πυργιωτάκης, Ι., 1995:102). Με άλλα λόγια, "μερικοί είναι πιο ίσοι από τους άλλους" (Husen, T., 1991:28). Οι βαθμοί και οι εξετάσεις δεν είναι λοιπόν κοινωνικά ουδέτεροι, αφού παιδιά από κατώτερα κοινωνικά στρώματα βαθμολογούνται χειρότερα κατά μέσο όρο από παιδιά προνομιούχων στρωμάτων, τα οποία επιπλέον υπεραντιπροσωπεύονται στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (βλ, Πυργιωτάκης, Ι., 1989, Böhm, W., 1988:47.).

Οι αρνητικές συνέπειες της κοινωνικής λειτουργίας των βαθμών και των εξετάσεων για τη σχολική πράξη και τον ρόλο του δασκάλου γίνονται εύκολα αντιληπτές. Από τη μια ο δάσκαλος πρέπει να βοηθάει και να υποστηρίζει όλους τους μαθητές του να αναπτύξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους και από την άλλη είναι υποχρεωμένος να βαθμολογεί και να ιεραρχεί τις επιδόσεις μοιράζοντας έτσι ευκαιρίες εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και

κοινωνικής επιτυχίας. Ο ρόλος του ως "διεκπεραιωτής" της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τον παιδαγωγικό του ρόλο και δυσχεραίνεται σε μεγάλο βαθμό λόγω της συνειδητοποίησης της δυσκολίας να αξιολογήσει δίκαια τους μαθητές του.

### **1.3.2. Παιδαγωγικές λειτουργίες**

Από παιδαγωγική σκοπιά η αξιολόγηση αποβλέπει κυρίως στην επανατροφοδότηση δασκάλου και μαθητή καθώς και στην ενημέρωση και πληροφόρηση των γονέων. Στις παιδαγωγικές λειτουργίες συγκαταλέγεται και η παρώθηση του μαθητή (βλ. αναλυτικότερα στο κεφ. 1.5.1.3.). Αν και στη δημόσια εκπαίδευση όλων σχεδόν των κρατών ο κοινωνικός ρόλος της επιλογής επηρέασε καθοριστικά την αξιολόγηση της επίδοσης, εντούτοις έγιναν επανειλημμένα προσπάθειες να ενταχθεί η πρακτική της αξιολόγησης σε μια "παιδαγωγική ιδεολογία" (Ingenkamp, K.H., 1975:13). Η διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο θεωρείται "αδιανόητη χωρίς την επανατροφοδότηση που προσφέρει η αξιολόγηση" (Καψάλης, Α., 1993:8), διότι μέσω της ενημέρωσης την οποία παρέχει σε μαθητές, δασκάλους, γονείς και άλλους ενδιαφερομένους συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της καθημερινής διδακτικής πράξης.

Με την επανατροφοδοτική λειτουργία της αξιολόγησης ο ίδιος ο δάσκαλος πληροφορείται για την πρόοδο των μαθητών της τάξης του, εντοπίζει αδυναμίες ή δυσκολίες μάθησης, ώστε να αναδιαμορφώσει, αν χρειαστεί, τη μέθοδο διδασκαλίας του και γενικά να πάρει μέτρα για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης. Τέτοια μέτρα μπορεί να είναι η εξατομίκευση της διδασκαλίας για την ενίσχυση των αδύνατων μαθητών, η εσωτερική διαφοροποίηση, κ.ά. (βλ. Kleber, E., 1979:20). Θεωρείται παιδαγωγικά αναγκαίο να γνωρίζει ο δάσκαλος τόσο τον βαθμό κατάκτησης των στόχων από τον μαθητή όσο και τον ρυθμό της γνωστικής του ανάπτυξης, τις ιδιαίτερες αδυναμίες και τις δυνατότητές του, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις του, τη σχέση του με την κοινωνική διάσταση της μάθησης, τις αφετηρίες και προϋποθέσεις μάθησης, την προσπάθεια που καταβάλλει κ.ά.π. Μόνο έτσι μπορεί ο δάσκαλος να υποστηρίξει και να ενισχύσει ολόπλευρα τον μαθητή, να τον πληροφορήσει και να τον καθοδηγήσει να ξεπεράσει τα προβλήματα και τις δυσκολίες και να αναπτύξει στο μέγιστο όλες τις ικανότητές του.

Κάθε μαθητής, προκειμένου να αναπτύξει την προσωπικότητά του και να βελτιώσει το επίπεδο των επιδόσεών του, έχει ανάγκη να γνωρίζει που πηγαίνει καλά και που όχι και σε ποιο βαθμό έχει επιτύχει τους διδακτικούς στόχους. Με τον τρόπο αυτό συνειδητοποιεί ο μαθητής τη μαθησιακή του κατάσταση και εκτιμά ρεαλιστικά τις δυνατότητές του και γενικότερα τον εαυτό του. Η επανατροφοδότηση του μαθητή είναι εξάλλου σημαντική για τη δραστηριοποίηση και τη διατήρηση των κινήτρων του, ιδιαίτερα όταν η αξιολόγηση της επίδοσής του συνοδεύεται και από συμβουλές εκ μέρους του δασκάλου για τη βελτίωση του μαθησιακού του επιπέδου.

Η πληροφόρηση των γονέων από τον δάσκαλο για την πορεία του παιδιού τους στο σχολείο αποτελεί μια ακόμη σημαντική και παιδαγωγικά αναγκαία λειτουργία της αξιολόγησης. Η τακτική ενημέρωση των γονέων για αδυναμίες, αλλά και επιτυχίες του παιδιού τους, συντελεί στην από κοινού με τον δάσκαλο και το παιδί αντιμετώπιση των δυσκολιών που εμφανίζονται στο σχολείο. Συνήθως στη καθημερινή σχολική πράξη η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και γονέων επικεντρώνεται στη βαθμολογία. Ένας καλός βαθμός προσφέρει στους γονείς ικανοποίηση και επιβεβαίωση των προσπαθειών τους, ενώ μια χαμηλή βαθμολογία σηματοδοτεί την ύπαρξη προβλημάτων, την ανάγκη επιπλέον βοήθειας στο παιδί τους και την άμεση συνεργασία με τον δάσκαλο, ώστε να πληροφορηθούν επακριβώς που υπάρχει το πρόβλημα και να προχωρήσουν από κοινού στην αντιμετώπισή του. Στην περίπτωση αυτή γίνεται ακόμη πιο φανερή η μεγάλη σημασία που έχει η καλή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και γονέων.

Η πληροφοριακή αξία του βαθμού καθεαυτή είναι ασήμαντη, ένας βαθμός από μόνος του δεν λέει σχεδόν τίποτα στους γονείς, παρά μόνο ότι το παιδί τους πάει καλά ή δεν πάει καλά στο σχολείο ή σε κάποια μαθήματα. Ανεξάρτητα πάντως από τον τρόπο που μπορεί να γίνεται η επίσημη και θεσμοθετημένη ενημέρωση των γονέων (έλεγχος και ενδεικτικά με αριθμητικούς ή γραμματικούς βαθμούς, περιγραφική έκθεση, δελτία παρατήρησης κ.λπ.) είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η άμεση επικοινωνία και ο διάλογος μεταξύ γονέων και δασκάλου δεν μπορούν να αντικατασταθούν από καμιά άλλη μορφή ενημέρωσης.

### **1.3.3. Άλλες λειτουργίες**

Στην αξιολόγηση της επίδοσης αναγνωρίζεται η *προγνωστική λειτουργία*, η οποία στη σχολική πράξη είναι συνυφασμένη με τη βαθμολογία του μαθητή.

Οι βαθμοί εκλαμβάνονται ως θετικές ή αρνητικές προγνώσεις και προσδιορίζουν ως ποιο βαθμό ανταποκρίνεται ο μαθητής σε ένα μελλοντικό κριτήριο, π.χ. ανώτατες σπουδές, επαγγελματική επιτυχία κ.ά. (Rieder, K., 1990 b:78). Ένας μαθητής ο οποίος έχει καλές επιδόσεις θεωρείται ότι θα εξακολουθεί να τις έχει και στο μέλλον, ενώ το αντίστροφο ισχύει για τον αδύνατο μαθητή: αν δεν μπορεί να έχει τώρα καλές επιδόσεις, δεν θα τις παρουσιάσει ούτε αργότερα. Ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε ότι εμπειρικά έχει αποδειχτεί η αδυναμία των βαθμών, των πιστοποιητικών επίδοσης και των εξετάσεων να προγνώσουν έγκυρα τη μελλοντική σχολική, ακαδημαϊκή και επαγγελματική σταδιοδρομία (βλ. Ingenkamp, K.H., 1976).

Η αξιολόγηση της επίδοσης επιφορτίζεται επίσης και με ένα μέρος της *κοινωνικοποιητικής λειτουργίας* του σχολείου (βλ. Zielinski, W., 1974: 881). Στον χώρο της οικογένειας συντελείται η πρωτογενής κοινωνικοποίηση κατά την οποία το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με αξίες και νόρμες οι οποίες διαφοροποιούνται από αυτές του σχολείου. Κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση η οποία συντελείται στο σχολείο το παιδί μέσω και της αξιολόγησης των επιδόσεων εξοικειώνεται με κοινωνικές νόρμες, με τις νόρμες επίδοσης οι οποίες υπάρχουν στην κοινωνία (Rieder, K., 1990 b:68/69, βλ. και Prahl, W.-H., 1993:21).

Η σταδιακή εξοικείωση των μαθητών με την κοινωνία των ενηλίκων χρησιμοποιείται συχνά και ως επιχείρημα από ορισμένους για τη δημιουργία ανταγωνιστικού πνεύματος στην τάξη. Σύμφωνα με τη λογική αυτή, αφού η κοινωνία είναι ανταγωνιστική, θα όφειλε και το σχολείο να προετοιμάζει τους αυριανούς ενηλίκους για μια τέτοια κοινωνική ζωή, αντί να διαμορφώνει μια πλαστή εικόνα της πραγματικότητας, η οποία δεν υπάρχει. Η επιχειρηματολογία αυτή παραβλέπει το γεγονός ότι η διαμόρφωση ακραίου ανταγωνιστικού κλίματος στη σχολική τάξη με τις εξετάσεις και τους βαθμούς οδηγεί στη δημιουργία σοβαρών αρνητικών επιπτώσεων στην προσωπικότητα του μαθητή και γενικότερα στην ομαλή εξέλιξη της παιδαγωγικής διαδικασίας στο σχολείο. Επίσης παραβλέπεται το γεγονός ότι αν το σχολείο προσαρμοζόταν αναγκαστικά σε μια τέτοια κοινωνία, τότε θα έχανε τη δυνατότητα να παρέμβει και μέσα από τη διαδικασία της αγωγής να αλλάξει και να βελτιώσει την κοινωνία αυτή.

Η *αντισταθμιστική λειτουργία* αναφέρεται στους βαθμούς και συνδέεται με τη στάση του δασκάλου κατά την αξιολόγηση απέναντι σε μη προνομιούχους μαθητές λόγω κοινωνικής καταγωγής ή λόγω της ύπαρξης ειδικών προβλημάτων μάθησης. Σε μερικές περιπτώσεις δηλαδή ο δάσκαλος αξιολογεί συνειδητά επιεικέστερα τέτοιους μαθητές, τους πριμοδοτεί

βαθμολογικά, με σκοπό να τους ενθαρρύνει και να τους ενισχύσει (Zielinski, W., ό.π.). Η λειτουργία αυτή δεν πρέπει να συνδέεται με τις γενικότερες αντισταθμιστικές ενέργειες και δραστηριότητες του δασκάλου, οι οποίες οδηγούν σε πραγματική βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, άρα και σε υψηλότερη βαθμολογία.

Μια άλλη λειτουργία της αξιολόγησης, την οποία πολλοί επιμένουν να κατατάσσουν τυπικά στις παιδαγωγικές (βλ. Zielinski, W., ό.π., Rieder, K., ό.π., σ.70/71), είναι και η *λειτουργία πειθάρχησης* των μαθητών. Ο E. Kleber την ονομάζει "α-παιδαγωγική λειτουργία" (ό.π., σ.23), γιατί στην περίπτωση εφαρμογής της οι βαθμοί χρησιμοποιούνται ως μέσα απειλής και τιμωρίας από τον δάσκαλο προς τον "κακό" ή απείθαρχο μαθητή, και έχουν ως σκοπό την επιβολή της πειθαρχίας ή τη βελτίωση των επιδόσεων. Ο A. Καψάλης την αναφέρει ως μια "διαστρεφική άσκηση της εξουσίας" του δασκάλου, η οποία πηγάζει από τη δυνατότητα που του προσφέρεται να παίζει τον επιλεκτικό του ρόλο, μοιράζοντας ευκαιρίες ζωής στους αξιολογούμενους μαθητές (Καψάλης, A., 1993:9, πρβλ. Bönsch, M., 1992:10, Singer, K., 1981:193).

Όταν η αξιολόγηση των επιδόσεων χρησιμοποιείται για να κατανεμηθούν οι μαθητές με κριτήριο την επίδοσή τους σε ομάδες εργασίας, τότε λέμε ότι επιτελεί τη *λειτουργία της ταξινόμησης* (Rieder, K., 1990 b:71). Η λειτουργία αυτή σε συνδυασμό με τη λειτουργία της επιλογής συμβάλλει στην "αναπαραγωγή" του κοινωνικού επιμερισμού.

Τέλος, μια ακόμη λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης είναι η διαπίστωση και ενημέρωση για την αποτελεσματικότητα διδακτικών μεθόδων, αναλυτικών προγραμμάτων, οργανωτικών μορφών κ.ά. (βλ. Δούκας, Χρ., 1997:269). Με τη λειτουργία αυτή κάθε οργανωμένη κοινωνία έχει τη δυνατότητα να ελέγξει την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα των επενδύσεων που γίνονται στην εκπαίδευση. Στην περίπτωση αυτή μιλούμε για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, η οποία νοείται ως μια συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα γενικών σκοπών (βλ. Ομάδα Εργασίας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1994:5 και Παλαιοκρασάς, Σ./κ.ά., 1997:17 κ.κ.) Η λειτουργία αυτή, όταν αποσκοπεί στον έλεγχο και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου ως *αποτέλεσμα*, μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από την αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών σε επίπεδο τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό ή σε εθνικό επίπεδο. Όταν προσεγγίζεται από την άποψη της *δραστηριότητας*, η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει όλες εκείνες τις ενέργειες που γίνονται, προκειμένου να υλοποιηθούν οι εκπαιδευτικές επιδιώξεις, όπως αυτές προσδιορίζονται από την εκπαιδευτική νομοθεσία.

Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στις επιδόσεις των μαθητών και στο διδακτικό προσωπικό, αλλά επεκτείνεται και στο διοικητικό, στο συμβουλευτικό και στο εποπτικό προσωπικό, στα σχολικά προγράμματα, στο διδακτικό υλικό, στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και των άλλων εκπαιδευτικών υπηρεσιών καθώς και στη γενικότερη πολιτική στα ζητήματα της εκπαίδευσης.

Από τα παραπάνω απορρέει η δυνατότητα μιας συστηματικής συνολικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία μπορεί να αναδείξει με έγκυρο και επιστημονικό τρόπο τις θετικές και αρνητικές πλευρές, τις ελλείψεις και τις αδυναμίες του. Η δυνατότητα αυτή δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας μελέτης, η οποία περιορίζεται και συγκεκριμενοποιείται στην αξιολόγηση του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη με στόχο την πραγμάτωση των παιδαγωγικών της λειτουργιών.

#### **1.3.4. Τελικές παρατηρήσεις**

Από την εξέταση των λειτουργιών, που επιτελεί ή πρέπει να επιτελεί η αξιολόγηση, τίθεται το ερώτημα αν ένας βαθμός είναι σε θέση να ανταποκριθεί ταυτόχρονα σε τόσες πολλές λειτουργίες. Εκτός από το γεγονός ότι κάποιες λειτουργίες δεν είναι καθόλου αλληλένδετες, η σκέψη και μόνο ότι ένας βαθμός ή μια πρόσθεση βαθμών στο πιστοποιητικό επίδοσης μπορούν να εκπληρώσουν ταυτόχρονα τόσες πολλές και διαφορετικές λειτουργίες εμφανίζεται εντελώς ανεδαφική και παράλογη. Με άλλα λόγια, η πολυλειτουργία των βαθμών δείχνει ότι στο σχολικό σύστημα αξιολόγησης του μαθητή "επιδιώχτηκε με εκπληκτική αφέλεια να πραγματοποιηθεί το αδύνατο" (Ingenkamp, K.H., 1976:50).

Η πολυλειτουργία αυτή, η οποία έχει "ιστορικά αποκρυσταλλωθεί και σταθεροποιηθεί στις νοοτροπίες" (Prahl, W.-H., 1993:27), δημιουργεί εκτός των άλλων και πολλά προβλήματα στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του συστήματος αξιολόγησης, όπου και αν αυτές επιχειρούνται. Βαθμοί και εξετάσεις έχουν πίσω τους μια μακρά ιστορία, έχουν διαμορφώσει ψυχικές δομές, προσδοκίες και πρακτικές, οι οποίες μόνο σε πολύ μεγάλα χρονικά διαστήματα μπορούν να μεταβληθούν και όχι πάραυτα μέσα από διοικητικά μόνο μέτρα.

Από παιδαγωγική σκοπιά οι απαραίτητες και πρωταρχικές λειτουργίες των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης είναι οι λειτουργίες επανατροφοδότησης μαθητή και δασκάλου. Η επανατροφοδότηση του μαθητή



είναι θεμελιώδους σημασίας για τη διαδικασία μάθησης και στοχεύει στη βελτίωση της πορείας του στο σχολείο, στη δραστηριοποίηση και διατήρηση των εσωτερικών κινήτρων μέσω της συνεχούς πληροφόρησης, της βοήθειας και των συμβουλών του δασκάλου, λαμβανομένων υπόψη και των αρχικών προϋποθέσεων του μαθητή. Εξ ίσου σημαντικός είναι και ο ρόλος της αξιολόγησης στην πληροφόρηση των γονέων. Οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης προωθούνται κυρίως μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, ενώ η επιλεκτική λειτουργία υπηρετείται από την τελική αθροιστική αξιολόγηση (τελικές εξετάσεις, διαγωνισμοί).

Η βασική αντίφαση στο σχολείο εδώ και πολλές δεκαετίες παραμένει η ίδια: από τη μια, η ανάγκη για μια λεπτομερή, παιδαγωγικά προσανατολισμένη επανατροφοδότηση του μαθητή για τη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης και από την άλλη η απαίτηση της πολιτείας για διοικητικά και νομικά μέσα, εύκολα στην εφαρμογή τους και συγκρίσιμα μεταξύ τους, ώστε να κατανέμονται ή να επιλέγονται οι μαθητές στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος ανάλογα με την επίδοσή τους. Και τέτοια μέσα είναι βέβαια οι βαθμοί. Από τη στιγμή που το σχολείο δεν οφείλει μόνο να διδάσκει και να διαπαιδαγωγεί, αλλά και να μοιράζει δικαιώματα στη νέα γενιά, η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης αποκτά κυρίαρχη σημασία και επισκιάζει όλες τις παιδαγωγικές λειτουργίες.

Η αντίφαση αυτή μπορεί να ερμηνεύσει ως ένα βαθμό και την εμπειρικά διαπιστωμένη παθητική ή αρνητική στάση πολλών δασκάλων σε θέματα αξιολόγησης (Schwark, W./ κ.ά., 1986:101). Επιπλέον, η επίγνωση της κοινωνικής λειτουργίας των βαθμών οδηγεί πολλούς δασκάλους σε μια στάση "βαθμολογικής επιείκειας", με αποτέλεσμα τον πληθωρισμό των βαθμών και κατ' επέκταση την υπονόμηση της αξιοπιστίας των συστημάτων αξιολόγησης. Η στάση αυτή επιτείνεται, επειδή πολλοί δάσκαλοι θεωρούν την υψηλή βαθμολογία ως ένα αντισταθμιστικό μέσο προς τους μειονεκτούντες μαθητές, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν ότι με τους καλούς βαθμούς αποφεύγονται οι συνήθεις προστριβές μεταξύ δασκάλου και γονέων (Καψάλης, Α., 1993:47).

Από την άλλη, είναι αμφίβολο αν οι δάσκαλοι συνειδητοποιούν τις διαφορετικές και μερικές φορές αντιφατικές μεταξύ τους λειτουργίες της αξιολόγησης. Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι ιεραρχούν με διαφορετικό τρόπο τις λειτουργίες της αξιολόγησης και ανάλογα διαφοροποιούν τη βαθμολόγηση των επιδόσεων· για κάποιους είναι σημαντική η λειτουργία της επανατροφοδότησης ενώ για άλλους η λειτουργία πειθάρχησης των μαθητών (Zielinski, W., 1974:880 κ.κ., πρβλ. Καρακατσάνης, Γ., 1996).

Από τις μέχρι τώρα διαπιστώσεις προκύπτει και ένα άλλο θέμα, το οποίο σχετίζεται με τους τρόπους έκφρασης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης. Όταν η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου καθίσταται αναπόφευκτη, οι βαθμοί αποτελούν το "αναγκαίο κακό", με αποδεδειγμένες βέβαια αδυναμίες, που χρήζουν βελτίωσης. Όταν όμως αυτό δεν συμβαίνει - και αυτή είναι για παράδειγμα η περίπτωση του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου- τότε οι βαθμοί, απαλλαγμένοι από τον επιλεκτικό τους ρόλο, δεν φαίνεται να αποτελούν τα πιο κατάλληλα μέσα για να επιτευχθούν οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης, για να πληροφορήσουν δηλαδή τον μαθητή, τους γονείς, αλλά και τον ίδιο τον δάσκαλο για μια τόσο πολυσύνθετη διαδικασία, όπως η μάθηση και η αγωγή στο σχολείο.

Η κενότητα πληροφόρησης και η συνεχής σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους, που εμπεριέχουν και υποθάλλουν οι βαθμοί, πρέπει να παραχωρήσουν τη θέση τους σε μια άλλη μορφή αξιολόγησης στο σχολείο, τουλάχιστον στις βαθμίδες εκείνες που δεν επιβάλλεται η άμεση επιλογή των μαθητών. Η αξιολόγηση είναι απολύτως απαραίτητη στο Δημοτικό Σχολείο, η βαθμολογία όχι. Οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης μπορούν να πραγματοποιούν από μια ποιοτική αξιολόγηση που εκφράζεται περιγραφικά, ενώ αντίθετα οι κοινωνικές και επιλεκτικές λειτουργίες απαιτούν την ποσοτική αποτίμηση και την ιεραρχική κατάταξη των μαθητών. Σε τελική δηλαδή ανάλυση το θέμα είναι ιδεολογικοπολιτικό, αφού η προτίμηση στη μία ή στην άλλη κατεύθυνση επηρεάζεται και καθορίζεται από τις γενικότερες επιλογές της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής.

#### **1.4. Νόρμες αναφοράς κατά την αξιολόγηση της επίδοσης**

Για να βαθμολογηθεί μια σχολική επίδοση, πρέπει απαραίτητα να διαθέτουμε δυνατότητες σύγκρισης. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι συνήθως μια "πράξη δηλωτική μιας συγκριτικής εκτίμησης" (Παπαμιχαήλ, Γ., 1985:36). Αν για παράδειγμα ένας μαθητής κάνει στην ορθογραφία τρία λάθη, το γεγονός αυτό από μόνο του δεν μας επιτρέπει να ισχυριστούμε ότι πρόκειται για καλή, μέτρια ή άσχημη επίδοση. Θα πρέπει οπωσδήποτε να γνωρίζουμε είτε πόσα λάθη έγιναν κατά μέσο όρο στην τάξη είτε πόσα λάθη κάνει συνήθως ο συγκεκριμένος μαθητής στην ορθογραφία ή ακόμη πόσα λάθη επιτρέπεται να κάνει ένας μαθητής, ώστε να θεωρηθεί ότι επιτεύχθηκε ο

στόχος τον οποίο είχε θέσει ο δάσκαλος. Τέτοια μέτρα σύγκρισης τα ονομάζουμε νόρμες αναφοράς. Στην αξιολόγηση της επίδοσης στο σχολείο χρησιμοποιούνται από τους δασκάλους τρεις νόρμες αναφοράς: η κοινωνική (norm-referenced assessment, soziale Bezugsnorm), η ατομική (individuelle Bezugsnorm, self-referenced) και η αντικειμενική ή νόρμα κριτηρίου (criterion-referenced, sachliche Bezugsnorm).

#### **1.4.1. Κοινωνική νόρμα**

Η κοινωνική νόρμα αναφοράς χρησιμοποιείται όταν το αποτέλεσμα της επίδοσης ενός μαθητή συγκρίνεται με τον μέσο όρο των επιδόσεων της τάξης (βλ. Hüne, H.-M., 1992:16, Klauer, K.-J., 1987:184, Καρακατσάνης, Γ., 1997:201). Η κατανομή των βαθμών στην περίπτωση αυτή προσεγγίζει τη μορφή της κανονικής κατανομής, της καμπύλης του Gauss, που σημαίνει ότι λίγοι μόνο μαθητές παρουσιάζουν πολύ καλές ή πολύ κακές επιδόσεις ενώ η πλειοψηφία των μαθητών εμφανίζει επιδόσεις που βρίσκονται μεταξύ των δυο αυτών άκρων.

Μειονέκτημα στην περίπτωση χρήσης της κοινωνικής νόρμας αποτελεί το γεγονός ότι πάντα αξιολογείται ένα ποσοστό μαθητών -και μάλιστα πάντα οι ίδιοι μαθητές- με ιδιαίτερα καλούς ή κακούς βαθμούς, ανεξάρτητα από το επίπεδο των επιδόσεων της τάξης. Ο βαθμός δηλαδή ενός μαθητή δεν καθορίζεται μόνο από τις αντικειμενικές επιδόσεις του και τις ικανότητές του αλλά πολύ περισσότερο από το επίπεδο της τάξης στην οποία έχει βρεθεί. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια να βαθμολογείται η ίδια επίδοση ενός μαθητή σε δυο διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια με δυο διαφορετικούς βαθμούς. Έτσι μπορεί για παράδειγμα η αλλαγή τάξης ή σχολείου από τον μαθητή να αλλάξει σημαντικά τη βαθμολογία του (Schwarzer, Chr., 1981:318). Κάτι τέτοιο όμως, καταργεί την απαιτούμενη από το εκπαιδευτικό σύστημα γενική συγκρισιμότητα των βαθμών (βλ. Zielinski, W., 1974:884 και Κασσωτάκης, Μ., 1981:269/270). Στην περίπτωση κατά την οποία όλη η τάξη παρουσιάσει πρόοδο δεν γίνεται φανερό η βελτίωση αυτή στην κατανομή των βαθμών, με αποτέλεσμα να υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις για τα κίνητρα μάθησης, ιδιαίτερα των αδύνατων μαθητών της τάξης (Rheinberg, F., 1982a:12, πρβλ. Μαυρομαμάτης, Γ., 1997:64/65).

Ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών αποτελεί το χαρακτηριστικό γνώρισμα της κοινωνικής νόρμας αναφοράς, ιδιαίτερα όταν αυτή "μονοπωλεί" την αξιολόγηση των επιδόσεων, αφού "οι μαθητές πληροφορούνται ότι πρέπει

να είσαι καλύτερος από τους περισσότερους άλλους" (Rheinberg, F., 1987:95). Με άλλα λόγια, το να "γίνεις καλύτερος" σημαίνει ότι πρέπει να ξεπεράσεις, ως προς την επίδοση, τους άλλους. Έτσι όμως χάνεται η ευκαιρία να γίνει αντιληπτή από τον μαθητή η σχέση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος.

Στην περίπτωση κατά την οποία χρησιμοποιείται η κοινωνική νόρμα αναφοράς οι συγκρίσεις μεταξύ μαθητών είναι πολύ πιο εύκολα πραγματοποιήσιμες, όταν όλοι έχουν τις ίδιες υποχρεώσεις, τις ίδιες εργασίες να κάνουν στην τάξη, με τον ίδιο ρυθμό. Αντίθετα, η εξατομίκευση των απαιτήσεων και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας θα ήταν ένα τεράστιο πρακτικό εμπόδιο στη χρήση της κοινωνικής νόρμας (ό.π.). Κατά συνέπεια η αντικατάσταση των βαθμών στο σχολείο από μια εξατομικευμένη και ποιοτική μορφή αξιολόγησης θα δημιουργούσε τις προϋποθέσεις για διαφοροποιημένες και εξατομικευμένες περιστάσεις μάθησης (βλ. κεφ. 2.7.).

#### **1.4.2. Ατομική νόρμα**

Στην ατομική νόρμα αναφοράς ο δάσκαλος παίρνει υπόψη του την εξέλιξη της επίδοσης του μαθητή και αξιολογεί κάθε ενδοατομική αλλαγή. Η επίδοση του μαθητή συγκρίνεται με προηγούμενες επιδόσεις του και αξιολογείται με βάση την ατομική του ικανότητα επίδοσης, δηλαδή με αυτό που είναι για αυτόν εφικτό (Rheinberg, F., 1982a:12). Στην περίπτωση αυτή η αξιολόγηση της επίδοσης είναι ανεξάρτητη από τις επιδόσεις των άλλων μαθητών. Το πλεονέκτημα στην ατομική νόρμα αναφοράς είναι η δυνατότητα να γίνονται εύκολα αντιληπτές από τον δάσκαλο και τον μαθητή οι αλλαγές στην εξέλιξη της επίδοσης και της μάθησης. Ο μαθητής μπορεί να αντιληφθεί τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του και με τη βοήθεια του δασκάλου να βελτιώσει τις επιδόσεις του. Για τον λόγο αυτό θεωρείται από πολλούς ως η καθαρά παιδαγωγική νόρμα σε αντίθεση με τη σύγκριση προς τους συμμαθητές, η οποία χαρακτηρίζεται ως αντιπαιδαγωγική (Singer, K., 1981:197, Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:21/22, Gaude, P., 1989:127, Μαυρομάτης, Γ., 1997:65/66)

Όταν ο δάσκαλος αξιολογεί τον κάθε μαθητή με βάση την ατομική επίδοση, έχει τη δυνατότητα να εκτιμά ατομικές επιτυχίες και να παρέχει βιώματα επιτυχίας ακόμη και στους αδύνατους μαθητές. Τόσο οι "καλοί" όσο και οι αδύνατοι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν την επιτυχία ή την αποτυχία, ανάλογα με το αν το αποτέλεσμα της επίδοσης είναι καλύτερο ή χειρότερο από ένα προηγούμενο. Αυτή ακριβώς η πιθανότητα αποτυχίας ή

επιτυχίας ευνοεί σημαντικά στην δραστηριοποίηση ή διατήρηση των κινήτρων μάθησης (Rieder, K., 1990a:31, βλ. και Rheinberg, F./Reinhard, P., 1982:145 κ.κ.).

### **1.4.3. Νόρμα κριτηρίου ή αντικειμενική νόρμα**

Όταν ο δάσκαλος μετράει την επίδοση του μαθητή σύμφωνα με τον βαθμό επίτευξης των στόχων διδασκαλίας, τότε λέμε ότι χρησιμοποιεί τη νόρμα κριτηρίου. Η αξιολόγηση γίνεται ανεξάρτητα από την ατομική πρόοδο και το επίπεδο επιδόσεων της τάξης και μόνο σε σχέση με τον βαθμό επίτευξης ενός επακριβώς διατυπωμένου διδακτικού στόχου (βλ. Klauer, K.J., 1987:187, Zielinski, W., 1974:884). Επειδή όμως κατά κανόνα το επίπεδο των απαιτήσεων είναι διαφορετικό από δάσκαλο σε δάσκαλο, η ίδια επίδοση μπορεί να αξιολογηθεί διαφορετικά από τάξη σε τάξη. Με τον τρόπο αυτό τίθεται θέμα συγκρισιμότητας των βαθμών μεταξύ τους. Ένα ακόμη πρόβλημα αποτελεί η μετατροπή της ύλης σε συγκεκριμένους υλοποιήσιμους διδακτικούς στόχους, διαδικασία "σοβαρή, λεπτόλογη και κοπιαστική" που όμως "δεν είναι σε θέση να λύσει μόνος του ο κάθε εκπαιδευτικός" (Κασσωτάκης, Μ., 1981:286).

Ενώ λοιπόν η κοινωνική νόρμα αναφοράς οδηγεί συνήθως στον ανταγωνισμό και την ιεραρχική ταξινόμηση των μαθητών, στη νόρμα κριτηρίου προέχει το προϊόν της διαδικασίας μάθησης. Συνήθως στη σχολική πράξη η χρήση της νόρμας κριτηρίου από τον δάσκαλο εκφράζεται με τη διατύπωση κοινών διδακτικών στόχων για όλους της μαθητές της τάξης, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ατομικές διαφορές και ο διαφορετικός ρυθμός μάθησης των παιδιών. Το γεγονός αυτό έχει συχνά δυσμενείς επιπτώσεις τόσο για τους αδύνατους όσο και για τους καλούς μαθητές (βλ. κεφ. 2.5., πρβλ. Μαυρομμάτης, Γ., 1997:65)

### **1.4.4. Νόρμες αναφοράς και κίνητρα μάθησης**

Η προτίμηση από τον δάσκαλο μιας συγκεκριμένης νόρμας αναφοράς φαίνεται να τον επηρεάζει στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει τις αιτίες και τα αποτελέσματα της επίδοσης, καθώς και στις πρακτικές και μεθόδους που χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, ο F. Rheinberg, (1987:91 κ.κ.) κατά τη διάρκεια ενός πενταετούς ερευνητικού

προγράμματος, διερεύνησε τις διαφορές μεταξύ δασκάλων με προτίμηση στην κοινωνική ή στην ατομική νόρμα αναφοράς και κατέληξε στα εξής συμπεράσματα ως προς τους δασκάλους που χρησιμοποιούν κατά την αξιολόγηση των επιδόσεων την ατομική νόρμα αναφοράς:

- προσφέρουν περισσότερα κίνητρα μάθησης στους μαθητές τους,
- είναι πιο προσεκτικοί στις προγνώσεις τους για το μέλλον του μαθητή,
- ερμηνεύουν με παιδαγωγικά ορθό τρόπο τις αιτίες στις οποίες ανάγονται οι επιδόσεις των μαθητών (βλ. *κατηγοριοποίηση αιτιών*, κεφ. 1.5.2.4.),
- ενισχύουν την αυτοαξιολόγηση του μαθητή στη βάση των ατομικών δυνατοτήτων του,
- οδηγούν τον μαθητή σε απαιτητικούς αλλά εφικτούς διδακτικούς στόχους με τη στρατηγική των ενισχύσεων που υιοθετούν,
- διαθέτουν διαφοροποιημένο εποπτικό υλικό για την εξατομίκευση της διδασκαλίας (ό.π., σ.93 κ.κ.).

Όσον αφορά όμως τα παραπάνω ευρήματα τίθεται ένα πρόβλημα ερμηνείας: είναι τα δεδομένα αυτά αποτέλεσμα χρήσης μιας συγκεκριμένης νόρμας ή μήπως η χρήση μιας συγκεκριμένης νόρμας προϋποθέτει ή και οδηγεί σε μια διαφορετική αντιμετώπιση του μαθητή με αποτέλεσμα τα παραπάνω συμπεράσματα; Ο F. Rheinberg δεν παίρνει θέση σε αυτό το ερώτημα και καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι σε κάθε περίπτωση, με τη σύγκριση μιας σχολικής επίδοσης με προηγούμενες διευκολύνεται η παρακολούθηση της προόδου του μαθητή από τον ίδιο, ενώ στην κοινωνική νόρμα για να γίνει "καλύτερος" θα πρέπει να ξεπεράσει τους συμμαθητές του για να αναγνωρίσει την πρόοδο του. Στη δεύτερη περίπτωση η συσχέτιση προσπάθειας και αποτελέσματος γίνεται δύσκολα αντιληπτή από τον μαθητή (βλ. Rheinberg, 1982a:12).

Σε άλλη έρευνα εξετάστηκαν εμπειρικά οι επιπτώσεις στα κίνητρα επίδοσης των μαθητών σε σχέση με την προτίμηση του δασκάλου σε μια συγκεκριμένη νόρμα. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα του Schmalz σχετικά με τον φόβο αποτυχίας σε μαθητές τάξεων με κοινωνική και ατομική νόρμα αναφοράς, διαπιστώθηκε ότι ιδιαίτερα οι αδύνατοι και μεσαίοι μαθητές των τάξεων εκείνων στις οποίες ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε την ατομική νόρμα παρουσίασαν σημαντική ελάττωση του φόβου αποτυχίας, κάτι που δεν εμφανίστηκε στους καλούς μαθητές της τάξης (αναφέρεται από τον Rheinberg, F., 1987:97).

Παρόμοια θετικά αποτελέσματα εμπειρικών ερευνών ως προς την εφαρμογή της ατομικής νόρμας αναφοράς και των επιδράσεών της στην ετοιμότητα μάθησης και στη δημιουργία κινήτρων αναφέρονται από τον F.

Rheinberg και αφορούν στον φόβο των εξετάσεων, την ελπίδα για επιτυχία, την εξήγηση της αποτυχίας ή της επιτυχίας, τις απόψεις των μαθητών για τις γνώσεις που απόκτησαν κ.ά. (βλ. Rheinberg, F., 1987:97 κ.κ.). Ως παρενέργεια της ατομικής νόρμας αναφέρονται τα προβλήματα πειθαρχίας που εμφανίζονται σε ορισμένες περιπτώσεις (ό.π., σ.102).

Σε μια έρευνα δράσης του F. Rheinberg και των συνεργατών του (1987: 102 κ.κ.) ζητήθηκε από δασκάλους με προτίμηση στην ατομική νόρμα αναφοράς να αξιολογούν τους μαθητές τους αποκλειστικά και μόνο με τη χρήση της νόρμας αυτής. Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές, ενώ πριν από την ερευνητική παρέμβαση έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον για εξατομικευμένες αξιολογήσεις, στη συνέχεια απαιτούσαν, πολύ περισσότερο από πριν, αξιολογήσεις βασισμένες στην κοινωνική νόρμα αναφοράς. Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας έδειξε ότι οι δάσκαλοι με προτίμηση στην ατομική νόρμα συνήθως "δεν μπορούν να παραιτηθούν εντελώς από κοινωνικές συγκρίσεις των επιδόσεων" (ό.π.). Υπάρχουν δηλαδή μερικές περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα σε φάσεις επιλογής, στις οποίες οι δάσκαλοι εφαρμόζουν την κοινωνική νόρμα αναφοράς και μάλιστα αυτήν την εναλλακτική χρήση τη μεταδίδουν στους μαθητές τους. Αντίθετα οι δάσκαλοι με σταθερή προτίμηση στην κοινωνική νόρμα δεν το κάνουν αυτό και κρίνουν μόνιμα τους μαθητές τους στην τάξη σαν να βρίσκονται συνεχώς σε μια κατάσταση επιλογής ή προαγωγής (ό.π., σ.104).

#### **1.4.5. Συμπεράσματα**

Ο προσανατολισμός ενός δασκάλου στην ατομική νόρμα αναφοράς δεν σημαίνει μόνο ότι ο δάσκαλος αυτός αξιολογεί τους μαθητές του με βάση την εξελικτική τους πορεία μάθησης, αλλά και ότι γενικότερα στη διδακτική του πράξη χαρακτηρίζεται από ορισμένες παιδαγωγικά θεμιτές ιδιότητες, όπως η ορθή κατηγοριοποίηση των αιτιών επίδοσης και η στρατηγική ενισχύσεων, οι θετικές προσδοκίες και οι διαφοροποιημένες στοχοθεσίες, στοιχεία δηλαδή που λειτουργούν ευνοϊκά για τον μαθητή και τη μάθηση.

Ενώ σε όλη τη σχετική με τις νόρμες αναφοράς προσέγγιση του θέματος - είτε θεωρητική, είτε εμπειρική- επικρατεί ομοφωνία ως προς τα παιδαγωγικά πλεονεκτήματα της ατομικής νόρμας απέναντι στην κοινωνική και τη νόρμα κριτηρίου, οι απόψεις διχάζονται ως προς τον οριστικό εξοβελισμό της κοινωνικής από τη διδακτική πράξη. Τα επιχειρήματα για την έστω και περιστασιακή εφαρμογή της κοινωνικής νόρμας αναφοράς (βλ. Χιωτάκης, Στ.

1993:73) στηρίζονται σε ελάχιστα εμπειρικά δεδομένα που φαίνεται να διαπιστώνουν την επιθυμία των μαθητών και για κοινωνικές συγκρίσεις στην τάξη σε συγκεκριμένες τουλάχιστον ηλικίες (βλ. Klauer, K.J., 1987:189 κ.κ.). Η επιθυμία αυτή μάλλον εμφανίζεται πιο έντονα σε μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, ενδεχομένως επειδή η οικογένεια και η κοινωνία τους μαθαίνουν να ζητούν κάτι τέτοιο, ενώ σε μεγαλύτερες τάξεις οι μαθητές στρέφονται προς την ατομική νόρμα αναφοράς (βλ. Rheinberg, F., 1987:106, Rieder, K., 1990a:35).

Από εμπειρικές έρευνες προκύπτει ότι συνήθως οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν στη διδασκαλία τους και τις τρεις νόρμες αναφοράς ανάλογα με την κατάσταση και τον σκοπό της αξιολόγησης (βλ. Klauer, 1987:193). Αυτή η εναλλαγή αποτελεί ίσως μια ερμηνεία, μεταξύ άλλων, για την έλλειψη αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας που παρατηρείται στην βαθμολόγηση του μαθητή (βλ. Χιωτάκης, Στ., 1993:193).

Αν και η παντελής εξάλειψη της κοινωνικής νόρμας αναφοράς από την τάξη δεν είναι εύκολη, ο δάσκαλος με τη χρήση κυρίως της ατομικής νόρμας αποκτά περισσότερες δυνατότητες για μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη διεξαγωγή των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, μέσα από την εξατομικευμένη αξιολόγηση των μαθητών, τη δημιουργία και διατήρηση των κινήτρων μάθησης και τις θετικές για τον μαθητή προσδοκίες.

Ως προς τη μορφή της αξιολόγησης του μαθητή που προσιδιάζει περισσότερο στην ατομική νόρμα αναφοράς, είναι κοινώς παραδεκτό ότι η μορφή αυτή είναι η περιγραφική. Όμως, όσο αυτονόητο είναι το γεγονός ότι η παραδοσιακή βαθμολογία με τις συγκρίσεις και τον ανταγωνισμό που υποθάλλει, ταυτίζεται με την κοινωνική νόρμα αναφοράς, άλλο τόσο πρέπει να θεωρείται αυτονόητο ότι και η αξιολόγηση χωρίς βαθμούς μπορεί να υπηρετήσει την κοινωνική νόρμα αναφοράς. Σε ακραίες περιπτώσεις θα μπορούσε κανείς να μετατρέψει τις περιγραφικές εκθέσεις σε πιστοποιητικά με εμφανείς συγκρίσεις των επιδόσεων μεταξύ μαθητών.

### **1.5. Η προβληματική των βαθμών**

Από τις αρχές του αιώνα μέχρι σήμερα οι βαθμοί κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο στο σύστημα αξιολόγησης των επιδόσεων. Η μακρά αυτή παράδοση των βαθμών δεν είναι άσχετη με τα πλεονεκτήματα που έχουν, κυρίως ως προς την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, την οποία συχνά καλούνται να υπηρετήσουν. Όχι μόνο σε διαδικασίες επιλογής αλλά και ως προς τις λειτουργίες της επανατροφοδότησης και πληροφόρησης μαθητών, δασκάλων,



γονέων, εργοδοτών και άλλων ενδιαφερομένων, το βασικό πλεονέκτημα των βαθμών είναι ο γρήγορος, περιεκτικός και οικονομικός τρόπος αξιολόγησης των επιδόσεων. Αυτή η ευκολία χρήσης των βαθμών, σε συνδυασμό με τη μεγάλη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ μαθητών που εμπεριέχουν, τους καθιστά σχεδόν αναντικατάστατους για τη λειτουργία της επιλογής και τους προσδίδει τον χαρακτήρα του "αναγκαίου κακού" για τη τις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης. Όμως και η αμφισβήτηση των βαθμών φαίνεται να έχει σχεδόν εξίσου μεγάλη παράδοση, ιδιαίτερα στις τελευταίες δεκαετίες, κατά τις οποίες οι βαθμοί βρίσκονται στο "στόχαστρο" από πολλές επιστημονικές σκοπιές. Τόσο η θεωρητική μελέτη όσο και η εμπειρική διερεύνηση διαπιστώνουν την "ανελικρίνεια των βαθμών" (Becker, H., 1991:1), πολλά προβλήματα, ελλείψεις, αδυναμίες και αρνητικές για την προσωπικότητα του μαθητή επιδράσεις.

### **1.5.1. Παιδαγωγική και ψυχολογική κριτική των βαθμών**

#### **1.5.1.1. Ανεπάρκεια πληροφόρησης**

Η δυνατότητα πληροφόρησης μέσω των βαθμών παρουσιάζεται προβληματική για μαθητές, δασκάλους και γονείς. Αν η βαθύτερη ουσία του βαθμού είναι η μεταφορά πληροφοριών σε μια περιεκτική μορφή, τότε ο βαθμός δεν αποτελεί το καταλληλότερο μέσο πληροφόρησης. Μπορεί ένας καλός βαθμός να δείχνει στον μαθητή ότι βρίσκεται στον σωστό δρόμο και ότι το αποτέλεσμα της προσπάθειάς του ήταν επιτυχές, ωστόσο, ένας κακός βαθμός δηλώνει μια απόρριψη, χωρίς να υποδεικνύει παιδαγωγικές ή διδακτικές βοήθειες. Γενικά ένας βαθμός δεν περιέχει πληροφορίες για την ποιότητα των επιδόσεων, για τις ενδεχόμενες αδυναμίες ή τις ικανότητες και δεξιότητες του μαθητή και δεν προσφέρει τρόπους βελτίωσης. Επίσης δεν γίνεται αντιληπτό αν ο δάσκαλος συνειδητά έδωσε ένα βαθμό στον μαθητή για να τον πειθαρχήσει ή με την ελπίδα να του δημιουργήσει κίνητρα για μάθηση (βλ. Rieder, K., 1990a:35). Με άλλα λόγια, ένας βαθμός δεν πληροφορεί για τα κριτήρια στα οποία στηρίχτηκε η αξιολόγηση, αν δηλαδή αναφέρεται μόνο στα σχετικά με το μάθημα γνωστικά στοιχεία, ή αν συμπεριλαμβάνει και άλλα, όπως η ετοιμότητα μάθησης, οι επιδόσεις του μαθητή στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα, ή ενδεχομένως η προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής.

Αλλά και στους γονείς δεν είναι γνωστή η κατανομή των βαθμών στην τάξη, οπότε ένας χαρακτηρισμός "σχεδόν καλά" είναι αδύνατο να

χαρακτηριστεί ως επίδοση πάνω ή κάτω από τον μέσο όρο των συμμαθητών (Rieder, ό.π.). Οι βαθμοί δεν δίνουν πληροφορίες στους γονείς σχετικά με ποια μέτρα σύγκρισης και αξιολόγησης χρησιμοποιεί ο δάσκαλος, αν δηλαδή θέτει ψηλές ή χαμηλές απαιτήσεις επίδοσης, αν η τάξη χαρακτηρίζεται από υψηλή ικανότητα επίδοσης, ή αν είναι στον μέσο όρο και πως μπορεί ένας συγκεκριμένος βαθμός να ερμηνευτεί σε σύγκριση με τους βαθμούς των συμμαθητών.

### **1.5.1.2. "Υπονόμευση" των σκοπών αγωγής και των στόχων μάθησης**

Με τους βαθμούς "αλλοιώνονται" οι σκοποί της αγωγής και οι στόχοι της μάθησης, αφού δίνεται έμφαση μόνο σε αυτό που μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί εύκολα, κυρίως δηλαδή σε γνώσεις και πληροφορίες οι οποίες εκφράζονται λεκτικά από τον μαθητή. Κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στο αποτέλεσμα της μάθησης και όχι στην προσπάθεια του μαθητή καθεαυτή, η οποία "είναι δύσκολο να εκτιμηθεί και να αποδοθεί με ποσοτικές κατηγορίες στο πλαίσιο του ισχύοντος συστήματος εξετάσεων και βαθμολογίας" (Ξωχέλλης, Π., 1981:30, πρβλ. Rieder, K., 1990a:19).

Από πολλές ερευνητικές εργασίες διαπιστώνεται ότι μεταξύ των επιθυμητών στόχων και του ελέγχου της σχολικής επιτυχίας η απόσταση είναι μεγάλη (βλ. Ingenkamp, K.H., 1976:29). Αν και στο σημερινό σχολείο συνήθως διατυπώνονται σκοποί που αναφέρονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, εντούτοις στην πράξη η μέτρηση και αξιολόγηση των επιδόσεων με βαθμούς και εξετάσεις οδηγούν τελικά, επειδή ακριβώς οι ευρύτεροι αυτοί στόχοι δεν μπορούν εύκολα να ποσοτικοποιηθούν, στην αξιολόγηση υποκατάστατων στόχων. Τέτοιο παράδειγμα είναι η ορθογραφία στο μάθημα της Έκθεσης. Αν και η σύγχρονη τάση των αναλυτικών προγραμμάτων δίνει έμφαση σε στόχους υψηλού ταξινομικού επιπέδου, ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο και περιορισμένο τομέα γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες είναι εύκολα μετρήσιμες μέσα από διαγωνίσματα και ατομικές εργασίες (Perrenoud, Ph., 1995:36).

Συνήθως η γνώση που δεν εξετάζεται στο σχολείο δεν θεωρείται σημαντική και περιθωριοποιείται. Αντιθέτως, οι γνώσεις εκείνες που αποτελούν αντικείμενο εξεταστικών δοκιμασιών αποκτούν κοινωνικό και επιστημονικό κύρος. Μάλιστα, όσο πιο σημαντικές είναι οι σχετικές εξετάσεις, τόσο περισσότερο αυξάνει το κύρος της αντίστοιχης γνώσης (Κασσωτάκης, Μ.,

1995:418). Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται "μια χρησιμοθηρική, ακόμα και κυνική σχέση με τη γνώση" (Perrenoud, Ph., 1995:33, πρβλ. Φραγκουδάκη, Α., 1989:26/27). Οι γνώσεις και οι δεξιότητες αποκτούν αξία μόνο αν επιτρέπουν την επιτυχία στις εξετάσεις και την απόκτηση καλών βαθμών. Αυτή η χρησιμοθηρική σχέση του μαθητή με τη γνώση, ιδίως όταν διαρκεί χρόνια, έχει ως αποτέλεσμα να εθίζεται ο μαθητής σε αυτήν και έτσι να δυσχεραίνεται η υπέρβασή της και η προσπάθεια ανανέωσης και βελτίωσης της εκπαιδευτικής πράξης.

Για τους παραπάνω λόγους, οι βαθμοί χαρακτηρίζονται από πολλούς ως "έκφραση μιας ελλειμματικής Παιδαγωγικής", σύμφωνα με την οποία η σχολική γνώση αντί να αποτελεί μια "αξία χρήσης" έχει εκφυλιστεί σε μια "ανταλλακτική αξία" με κέρδος τον βαθμό (Bönsch, M., 1992:10, πρβλ. Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:120, Steltmann, K., 1978:454). Το πλέον σημαντικό είναι η κατοχή βαθμών τέτοιων, που να επιτρέπουν το πέρασμα από τάξη σε τάξη με τελικό σκοπό το απολυτήριο και την επιτυχία στο Πανεπιστήμιο (πρβλ. Becker, G., 1988:87).

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης των επιδόσεων δεν επηρεάζουν βέβαια μόνο τους σκοπούς και τα περιεχόμενα της μάθησης, αλλά και τις μορφές της σχολικής εργασίας καθώς και τον τρόπο μεταβίβασης της σχολικής γνώσης. Η αναγκαιότητα απονομής βαθμών ενισχύει έναν κλασσικό τρόπο μεταβίβασης της γνώσης που χαρακτηρίζεται τόσο από τον αυστηρό κατακερματισμό της διδακτέας ύλης σε ενότητες, υποενότητες, κεφάλαια και υποκεφάλαια, όσο και από τη μετάδοση ενός συγκεκριμένου τμήματος της γνώσης, την αξιολόγηση των μαθητών σε αυτήν και τη μετάβαση στο επόμενο κεφάλαιο. Αντίθετα μια διδασκαλία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του μαθητή δεν μπορεί να περιοριστεί στον κατακερματισμό της ύλης, αλλά οφείλει να απαλλαγεί από την αρχή της παράλληλης προόδου όλων των μαθητών στα ίδια περιεχόμενα.

Όταν ο δάσκαλος απομακρυνθεί από τις τυπικές εξεταστικές δοκιμασίες και τα διαγωνίσματα, δίνοντας έμφαση στην ομαδική εργασία των μαθητών του, στις σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας, στη μάθηση με έρευνα και ανακάλυψη ή στην επίλυση ανοικτών προβλημάτων, τότε έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα όπως η έλλειψη σιγουριάς για τη σχέση της παραγόμενης γνώσης με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι αντιλήψεις των γονέων και ενδεχομένως των συναδέλφων, η δυσκολία να αξιολογήσει πολυσύνθετες ικανότητες και δεξιότητες με ένα απλό βαθμό κ.ά.π.

Ωστόσο μια παιδαγωγική πράξη που ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη και μάθηση όλων των παιδιών στο σχολείο δεν μπορεί να απαιτεί από τους

μαθητές να μαθαίνουν το ίδιο πράγμα στον ίδιο χρόνο και μετά να εξετάζονται με τον ίδιο τρόπο και να παίρνουν βαθμούς. Γίνεται αντιληπτό ότι με τον τρόπο αυτό η παραδοσιακή αξιολόγηση δυσχεραίνει την ανανέωση της διδακτικής πράξης και περιορίζει το εύρος των δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη.

Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα ότι οι βαθμοί και οι παραδοσιακοί τρόποι εξέτασης δεν αποτελούν τα μόνα εμπόδια προς την επιθυμητή κατεύθυνση, αλλά είναι σίγουρα από τα πιο σοβαρά (Perrenoud, Ph., 1995:35). Μια απλή αλλαγή των μορφών αξιολόγησης, αν δεν συμπεριλάβει και αλλαγές στην οργάνωση της διδασκαλίας θα έχει ελάχιστα θετικά αποτελέσματα. Αν για παράδειγμα η διδασκαλία προωθεί την απομνημόνευση, θα είναι δύσκολο με οποιοδήποτε σύστημα να αξιολογήσουμε την κριτική ικανότητα και δημιουργικότητα του μαθητή. Η αποδέσμευση λοιπόν από τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης με εξετάσεις και βαθμούς δημιουργεί απλά τις προϋποθέσεις για μια εκπαιδευτική πράξη προσανατολισμένη σε παιδαγωγικές πρακτικές, πιο ανοιχτές, εξατομικευμένες και ενεργητικές, που διευκολύνουν τη μάθηση με ανακάλυψη, την έρευνα, την κατάκτηση υψηλών ταξινομικών στόχων κ.ά.

Η ανανέωση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας έρχεται αντιμέτωπη και με μια άλλου είδους σχέση που αναπτύσσεται στο σχολείο και η οποία απορρέει από την αξιολόγηση με βαθμούς: αυτή του μαθητή και του δασκάλου που τους τοποθετεί σε ένα παιγνίδι δύναμης εμποδίζοντας τη συνεργασία μεταξύ τους. Ο δάσκαλος επιζητεί τη συνεργασία με τους μαθητές αλλά στη συνέχεια αναγκάζεται να τους κρίνει σκληρά απονέμοντας βαθμούς και μαζί με αυτούς άλλα προνόμια. Σε μια τέτοια σχέση ο μαθητής αναγκάζεται για το δικό του συμφέρον να μην εμπιστεύεται τον δάσκαλο, ούτε να αποκαλύπτει τις ελλείψεις, τις δυσκολίες και τις αδυναμίες του. Αντίθετα δαπανά αρκετή ενέργεια με πλήθος τεχνικών, προκειμένου να κρύψει τις αδυναμίες του, να δείξει ότι κατάλαβε και έμαθε με τελικό στόχο τον καλό βαθμό.

Η αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης από μόνη της δεν σημαίνει ότι όλα τα παραπάνω μπορούν να υλοποιηθούν πάραυτα. Ωστόσο, "δίχως να είναι το άλφα και το ωμέγα του παιδαγωγικού συστήματος, η παραδοσιακή αξιολόγηση είναι μια σημαντική τροχοπέδη, που μπλοκάρει κάθε είδους άλλη αλλαγή. Σπάζοντας την, λοιπόν, ανοίγουμε τον δρόμο για άλλες αλλαγές" (Perrenoud, Ph., 1995:37).

### 1.5.1.3. Εξωτερικά κίνητρα μάθησης

Στη συζήτηση και διερεύνηση του προβλήματος της αριθμητικής βαθμολογίας ως μέσου παρώθησης και ενίσχυσης του μαθητή υποστηρίζονται συχνά δύο εντελώς αντιθετικές μεταξύ τους απόψεις. Από τη μια πλευρά εκφράζεται η άποψη ότι οι βαθμοί είναι θεμιτοί και αναγκαίοι στο σχολείο, επειδή αποτελούν κίνητρα μάθησης για όλους τους μαθητές και ταυτόχρονα είναι μια ανταμοιβή των καλών μαθητών για την προσπάθεια ή την ικανότητα τους. Συνεπώς, κατάργηση των βαθμών στο σχολείο θα σήμαινε -σύμφωνα με την άποψη αυτή- την απομάκρυνση ενός σημαντικού κινήτρου μάθησης με αποτέλεσμα την πτώση του επιπέδου των επιδόσεων στο σχολείο. Από την άλλη υποστηρίζεται ότι η απομάκρυνση των βαθμών θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ, διότι η παρουσία τους επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων μάθησης.

Πριν προχωρήσουμε στην παράθεση και εξέταση αυτής της επιχειρηματολογίας είναι σκόπιμο να επισημάνουμε ότι η μελέτη του όλου προβλήματος πρέπει να επικεντρωθεί σε δυο σημεία: στη διάκριση των κινήτρων μάθησης σε εσωτερικά και εξωτερικά, και στην επίδραση των κινήτρων αυτών σε "καλούς" και "αδύνατους" μαθητές.

Τα εξωτερικά κίνητρα διακρίνονται με τη σειρά τους σε θετικές και αρνητικές ενισχύσεις που αποβλέπουν στη δραστηριοποίηση του μαθητή, προκειμένου να μπορέσει να πετύχει ένα σκοπό (Καψάλης, Α., 1986:313). Τέτοια κίνητρα θεωρούνται και οι βαθμοί. Πολλά παιδιά επιδιώκουν καλούς βαθμούς στο σχολείο, επειδή οι γονείς τους τα ανταμείβουν με χρήματα, με συναισθηματική στήριξη ή και με εκπλήρωση ορισμένων ιδιαίτερων παιδικών επιθυμιών ("συμβολικός ενισχυτής"). Το ίδιο ισχύει και αντιστρόφως: ο φόβος του κακού βαθμού μπορεί να ενεργοποιήσει τον μαθητή, προκειμένου να αποφύγει κυρώσεις από την οικογένεια, όπως είναι η ελάττωση του χρόνου τηλεθέασης, η επιπλέον ώρα εξάσκησης και μελέτης κ.ά.π. Στην καθημερινή σχολική πράξη διαπιστώνεται ότι οι μαθητές έχουν συχνά ανάγκη τα εξωτερικά κίνητρα, το πρόβλημα όμως εντοπίζεται όταν τέτοιου είδους κίνητρα υπερισχύουν στη διαδικασία μάθησης, μονιμοποιούνται και δεν αντικαθίστανται από εσωτερικά.

Αναφερόμαστε σε εσωτερικά κίνητρα, όταν ο μαθητής βρίσκει ενδιαφέρον στα αντικείμενα μάθησης καθεαυτά και αντλεί ικανοποίηση από τα περιεχόμενα και την επιτυχή διεκπεραίωσή τους. Από παιδαγωγική σκοπιά είναι θεμιτό να δραστηριοποιηθούν ως επί το πλείστον εσωτερικά κίνητρα,

αφού η μάθηση που προκύπτει από αυτά είναι διαρκέστερη και προσφέρει ευχαρίστηση στον μαθητή (Καψάλης, Α., ό.π.). Η ανάπτυξη τέτοιων κινήτρων εμφανίζεται κάτω από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτιστικές και προπάντων μορφωτικές συνθήκες στην πρώιμη παιδική ηλικία, στην ηλικία δηλαδή από τριών έως έξι χρόνων (Klafki, W., 1991:241/242).

Η αντικειμενική αδυναμία του σχολείου να εξοβελίσει από τη διδακτική πράξη τα εξωτερικά κίνητρα και να δραστηριοποιήσει με αυτόνομο τρόπο τους μαθητές, οδηγεί μερικούς μελετητές -όπως αναφέραμε παραπάνω- στην υποστήριξη της παραμονής των βαθμών στο σχολείο. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο μαθητής δεν μπορεί να κατανοήσει την αναγκαιότητα της μόρφωσής του και για τον λόγο αυτό απαιτείται το κίνητρο της βαθμολογίας (Κοτσιπετσιδής, Γ., 1988:24). Ωστόσο, στην επιχειρηματολογία αυτή φαίνεται να επικρατεί μια σύγχυση, δεδομένου ότι ο βαθμός αντιμετωπίζεται εσφαλμένα ως εσωτερικό "κίνητρο αγάπης για τη μελέτη, τη γνώση και την αρετή" (ό.π., πρβλ. Κυριαζόπουλος, Γ., 1988:20/21).

Από μια άλλη οπτική, υποστηρικτές του αντισταθμιστικού ρόλου της αξιολόγησης και της εκπαίδευσης γενικότερα, επικαλούνται όχι την κατάργηση των βαθμών που "στιγματίζει" τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (βλ. Φραγκουδάκη, Α., 1987:211), αλλά την παραμονή τους στο σχολείο, αφού οι βαθμοί αποτελούν τα μοναδικά κίνητρα μάθησης για τα παιδιά αυτά (βλ. Χιωτάκης, Στ., 1993:55-67).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρουσιάσουμε πρώτα συνοπτικά την κριτική αυτή και στη συνέχεια να εξετάσουμε την ορθότητά των επιχειρημάτων που εκφράζονται. Σύμφωνα λοιπόν με την επιχειρηματολογία αυτή, τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης πρέπει βέβαια να υπερισχύουν των εξωτερικών, χωρίς όμως να μπορούμε να απομακρύνουμε εντελώς τα δεύτερα από το σχολείο, αφού ολόκληρος ο θεσμός του σχολείου στηρίζεται σε εξωτερικά κίνητρα. Ο δάσκαλος στις σημερινές συνθήκες του σχολείου, όσο τέλειος και αν είναι, δεν μπορεί να εμπνέει και να εξάπτει συνεχώς το ενδιαφέρον όλων των παιδιών για πολλές ώρες την ημέρα, επί μήνες και χρόνια, χωρίς την ύπαρξη του κοινωνικού ελέγχου και την κυριαρχία των εξωτερικών κινήτρων (Χιωτάκης, Στ., 1993:59). Κατά συνέπεια βαθμοί και εξετάσεις (εξωτερικά κίνητρα) είναι απαραίτητα, αφού ούτως ή άλλως είναι πρακτικά αδύνατο στο σημερινό σχολείο να ενεργοποιούνται, να ενδιαφέρονται και να ικανοποιούνται όλοι οι μαθητές με όλα τα αντικείμενα μάθησης και μάλιστα όταν εκ των πραγμάτων πολλά από αυτά είναι από τη φύση τους χωρίς άμεσο ενδιαφέρον και αποτελούν "ανταλλακτικές αξίες" για το μέλλον (ό.π., σ.63). Εξάλλου, σύμφωνα με τον Στ. Χιωτάκη, η επιμονή για

προσαρμογή του μαθήματος στις "φυσιολογικές" ή "πραγματικές ανάγκες" του παιδιού, ώστε το τελευταίο να μαθαίνει αυτόβουλα και αυθόρμητα ορμώμενο μόνο από εσωτερικά κίνητρα, παραβλέπει το γεγονός ότι οι ανάγκες αυτές διαφοροποιούνται από παιδί σε παιδί και καθορίζονται κοινωνικά (ό.π., σ.60/61). Τα παιδιά από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα δέχονται μορφωτικά ερεθίσματα και αναπτύσσουν εσωτερικά κίνητρα μέσα στην οικογένεια, ώστε σε αυτά τα παιδιά να περιττεύουν τα εξωτερικά κίνητρα, όπως είναι οι εξετάσεις και οι βαθμοί στο σχολείο. Αν λοιπόν καταργούσαμε αυτά τα εξωτερικά κίνητρα, πιστεύοντας, λανθασμένα, ότι μπορούμε να τα αντικαταστήσουμε με εσωτερικά προσαρμοσμένα στις ανάγκες των παιδιών, τότε θα εξοβελίζαμε από το σχολείο μια "βασική προϋπόθεση για μελέτη και γνώση προπαντός για τα παιδιά που προέρχονται από μη μορφωσιογόνο κοινωνικό περιβάλλον" (ό.π., σ.64). Συνέπεια των παραπάνω θα ήταν, καταλήγει ο συγγραφέας, τα παιδιά αυτά να "περνάνε" απλά από Δημοτικό και Γυμνάσιο παραμένοντας ουσιαστικά "λειτουργικά αναλφάβητα" (ό.π., σ.65).

Το πρόβλημα της εξωτερικής παρώθησης που θίξαμε παραπάνω μπορεί να κατανοηθεί καλύτερα αν μετατοπίσουμε -προς το παρόν- τη συζήτηση από την ενισχυτική λειτουργία των καλών βαθμών, στον ρόλο που διαδραματίζουν οι κακοί βαθμοί στο αυτοσυναίσθημα, στην αυτοεκτίμηση και συνακόλουθα στην επίδοση των αδύνατων μαθητών. Στην περίπτωση αυτή ο κακός βαθμός λειτουργεί ως αρνητικός ενισχυτής για τον μαθητή, με αποτέλεσμα η συσσώρευση χαμηλών βαθμών να προκαλεί πολλαπλά βιώματα αποτυχίας στους αδύνατους μαθητές, με αρνητικές επιδράσεις.

Εμπειρικές έρευνες, έχουν δείξει, ότι οι μεν καλοί βαθμοί λειτουργούν παρωθητικά στη μάθηση, όμως οι κακοί βαθμοί εμφανίζονται ακατάλληλοι για να ενεργοποιήσουν τον μαθητή και να τον κάνουν να βελτιώσει την κατάσταση μάθησης στην οποία βρίσκεται (βλ. Krampen, G., 1985:99 κ.κ.). Έχει επίσης διαπιστωθεί ότι οι συνεχόμενες και μάλιστα επισήμως επικυρωμένες αποτυχίες καταστρέφουν τη χαρά για μάθηση του μαθητή, ελαττώνουν τις απαιτήσεις του από τον εαυτό του, τον κάνουν να αμφιβάλλει για τις ικανότητές του και περιορίζουν την εμπιστοσύνη του στις δικές του δυνάμεις (Weiss, R., 1976a:64, βλ. και Τσιάκαλος, Γ., 1992:41).

Οι βαθμοί ως εξωτερικό κίνητρο θα μπορούσαν να έχουν θετικά αποτελέσματα αν λειτουργούσαν σε όλες τις περιπτώσεις ενισχυτικά για τον μαθητή. Ωστόσο αυτό δεν συμβαίνει, αφού από τη μια λειτουργούν ως αμοιβή και επιβράβευση με αποτέλεσμα την ενθάρρυνση και από την άλλη ως ποινή και αποδοκιμασία με συνέπεια την αποθάρρυνση (βλ. Βουγιούκας, Α., 1989:97, Κασσωτάκης, Μ., 1995:434). Με βάση την Ψυχολογία της Μάθησης,

σύμφωνα με την οποία πρέπει να αποφεύγονται οι αρνητικοί ενισχυτές, η κατάργηση των βαθμών στο σχολείο θα σήμαινε και την "κατάργηση μιας επίσημης επιβεβαίωσης της αποτυχίας" του αδύνατου μαθητή (Καψάλης, Α., 1993:11). Και βέβαια, οι αδύνατοι μαθητές είναι εκείνοι που προέρχονται κατά κανόνα από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα.

Πολλές φορές ο φόβος για κακούς βαθμούς ενεργοποιεί τους μαθητές για μάθηση, προκειμένου να αποφύγουν τις αρνητικές συνέπειες. Όμως στην περίπτωση αυτή η μάθηση που έχει συνδυαστεί με φόβο απωθείται γρήγορα για να ξεχαστεί και ο φόβος που τη συνόδευε (βλ. Καψάλης, Α., 1993:13).

Αλλά και το επιχείρημα ότι οι καλοί βαθμοί αποτελούν θετικά κίνητρα για τους καλούς μαθητές, οι οποίοι επιπρόσθετα δικαιούνται αυτή την αμοιβή, ανασκευάζεται σε τρία σημεία:

- πιο ισχυρό κίνητρο από τους βαθμούς αποτελούν τα βιώματα επιτυχίας, τα οποία ούτως ή άλλως έχουν οι καλοί μαθητές ακόμη και όταν δεν υπάρχουν βαθμοί

- ερευνητικά δεδομένα δείχνουν, ότι η επιμονή στα εξωτερικά κίνητρα λειτουργεί ανασταλτικά στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων

- τα εξωτερικά κίνητρα έχουν βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα, ενώ στο σχολείο μας ενδιαφέρουν τα μακρυπρόθεσμα (ό.π., σ.10/11).

Ανεξάρτητα από τα παραπάνω επιχειρήματα, το ερώτημα που τίθεται είναι αν με την αντικατάσταση των βαθμών από μια διαφορετική μορφή επανατροφοδότησης του μαθητή μπορούν να δραστηριοποιούνται και να ενισχύονται τα εσωτερικά κίνητρα μάθησης όλων των μαθητών. Η διαπίστωση ότι τα παιδιά ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση έρχονται στο σχολείο με διαφορετικές αφετηρίες και ως προς τα κίνητρα επίδοσης θα πρέπει να κατευθύνει τις ενέργειες του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε το αναμενόμενο "έλλειμμα" εσωτερικών κινήτρων σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικο-μορφωτικά στρώματα να εξισώνεται σε κίνητρα προσανατολισμένα στο πρόβλημα, σε ενθάρρυνση και αυτονομία, σε ικανότητα προγραμματισμού, σε ενθαρρυντική επιβεβαιωτική επανατροφοδότηση, σε ελπίδα για επιτυχία, σε ευχάριστες εμπειρίες ικανότητας και επιτυχίας κ.ά. (βλ. Klafki, W., 1991:245). Η αποφυγή των εκ των προτέρων ίδιων μέτρων σύγκρισης για όλους είναι υπέρ των μη προνομιούχων μαθητών, αφού ακριβώς αυτή η φαινομενικά ίση μεταχείριση ευνοεί την όξυνση της ανισότητας (ό.π.).

Αν ισχύουν τα παραπάνω, θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, ότι η ανάλυση της σχέσης μεταξύ καλών και κακών βαθμών ως προς τα κίνητρα μάθησης, ανάγεται τελικά σε "πρόβλημα ιδεολογίας και επιλογών", ή με άλλα λόγια στην προτίμηση και έμφαση ενός συστήματος αξιολόγησης με βαθμούς



που υποστηρίζει μόνο τους καλούς μαθητές από τη μια και στην προτίμηση ενός συστήματος που λειτουργεί για όλους τους μαθητές από την άλλη (Καψάλης, Α., 1993:12). Προεκτείνοντας ακόμη πιο πέρα αυτή την προβληματική το θέμα τίθεται τελικά σε μια επιλογή ανάμεσα στην επιλεκτική και στην αντισταθμιστική διάσταση της εκπαίδευσης (ό.π.), αφού ως γνωστό οι "αδύνατοι" μαθητές προέρχονται στην πλειοψηφία τους από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα.

#### **1.5.1.4. Ψυχική επιβάρυνση του μαθητή**

Η παιδαγωγική κριτική των βαθμών, εκτός από την εμπειρικά τεκμηριωμένη ανεπάρκεια της ποιότητας μέτρησης (αντικειμενικότητα, αξιοπιστία, εγκυρότητα, προγνωστική αξία των βαθμών, βλ. κεφ.1.6.), στρέφεται και προς την επιλεκτική τους λειτουργία και τις δυσάρεστες συνέπειες που αυτή επιφέρει. Ο επιλεκτικός ρόλος των βαθμών, αλλά και από μόνη της η εύκολη και άμεση δυνατότητα σύγκρισης που επιβάλουν οι βαθμοί, δημιουργούν στο σχολείο πνεύμα ανταγωνισμού, παρεμποδίζουν τη διαδικασία της κοινωνικής μάθησης, καλλιεργούν τη βαθμοθηρία και τη διάθεση για απάτη και αντιγραφή, την εσφαλμένη φιλοδοξία και αλαζονεία για τους "καλούς", ενώ ταυτόχρονα προκαλούν αισθήματα κατωτερότητας και απογοήτευσης στους "αδύνατους" μαθητές (βλ. Rieder, K., 1990a:18/19, Perrenoud, Ph., 1996:33).

Η καλλιέργεια ανταγωνιστικού κλίματος στο σχολείο και η ύπαρξη των βαθμών δημιουργούν πολλαπλές δυσμενείς επιπτώσεις στην προσωπικότητα του μαθητή, όπως "η καλλιέργεια εγωιστικών ατομοκεντρικών τάσεων, η παρεμπόδιση της ανάπτυξης πνεύματος συνεργασίας και συλλογικής προσπάθειας, η καλλιέργεια αντισυναδελφικών στάσεων που διαταράσσουν τις ομαλές παιδαγωγικές σχέσεις, η αποθάρρυνση των αδυνάτων, η δημιουργία σ' αυτούς αρνητικών στάσεων απέναντι στο σχολείο, η καλλιέργεια άγχους και ο ψυχολογικός, τέλος, τραυματισμός των ευαίσθητων μαθητών" (Κασσωτάκης, Μ., 1995:434). Πιο γλαφυρά περιγράφει ο Α. Βουγιούκας τις αρνητικές συνέπειες των βαθμών τόσο για τους "καλούς" όσο και για τους "αδύνατους" μαθητές: "Δυστυχισμένες υπάρξεις και από τις δύο πλευρές, τους μαθητές με παθολογική φιλοπρωτία και εγωκεντρικά σύνδρομα από το ένα μέρος και τους ουραγούς ή απόκληρους της τάξης από το άλλο, σημαδεμένους ίσως από αυτά τα χαρακτηριστικά και ταξικά χαρακτηριστικά και στην υπόλοιπη ζωή τους" (Βουγιούκας, Α., 1989:98).

Το άγχος που προκαλείται στους αδύνατους μαθητές από τους βαθμούς δημιουργεί με τη σειρά του φόβο ή αποστροφή στον μαθητή. Φόβος των επιπτώσεων της αποτυχίας, ώστε να εμφανίζονται στη συνέχεια τα φαινόμενα της απώθησης, της παραίτησης ή της επιθετικότητας (Rumpf, H., 1992:6). Γενικά στους αδύνατους μαθητές η πίεση για επίδοση και βαθμούς βλάπτει την ανάπτυξη της προσωπικότητας τους και την αυτοαντίληψή τους.

Οι χαμηλοί βαθμοί επιβαρύνουν επίσης τις σχέσεις γονέων - παιδιών, με συνέπεια τις ποινές, την προσωρινή "στέρηση της αγάπης", αφού όλες οι συζητήσεις στο σπίτι στρέφονται γύρω από τους βαθμούς· οι βαθμοί είναι σπουδαίοι και όχι αυτό που μπορεί να πετύχει ο μαθητής (Rieder, K., 1990a:21). Η ίδια προβληματική σχέση προκύπτει μεταξύ μαθητών και δασκάλου. Σύμφωνα με τα δεδομένα της Εξελικτικής Ψυχολογίας, το μικρό παιδί, κυρίως στην ηλικία των 6 και 7 χρόνων, δεν μπορεί να διακρίνει τον εαυτό του από την επίδοσή του, και το αυτοσυναίσθημά του εξελίσσεται με τέτοιο τρόπο, ώστε μια αρνητική κριτική της επίδοσης να γίνεται αντιληπτή από το παιδί ως προσωπική απόρριψη από τον δάσκαλο. Έτσι με την ταύτιση επίδοσης και προσώπου ο μαθητής ερμηνεύει τους καλούς βαθμούς ως ένδειξη αγάπης και τους κακούς ως άρνηση (Rieder, K., 1990a:16/17).

Το άγχος των μαθητών στο σημερινό σχολείο παρουσιάζει τα τελευταία χρόνια αυξητικές τάσεις, οι οποίες σχετίζονται με τις συνθήκες της σχολικής εργασίας γενικότερα, αλλά και με τις εξετάσεις και τους βαθμούς ειδικότερα (Καψάλης, Α., 1993:14). Ο παιδαγωγός και ψυχίατρος K. Singer, ένθερμος πολέμιος των βαθμών, θίγοντας το θέμα των αυτοκτονιών στο γερμανικό σχολείο, καλεί τους δασκάλους "...να πάψουν πια να πυροβολούν τα παιδιά με βαθμούς. Χιλιάδες τραυματίζονται από τέτοιους πυροβολισμούς και μερικοί σκοτώνονται" (Singer, K., 1988:33).

Συχνά βέβαια προβάλλεται το επιχείρημα από τους υποστηρικτές των βαθμών ότι οι μαθητές οι ίδιοι θέλουν τους βαθμούς. Ωστόσο, πέρα από το γεγονός ότι το επιχείρημα αυτό δεν νομιμοποιεί σε καμία περίπτωση την παραμονή των βαθμών στο σχολείο, ο K. Singer υποστηρίζει ότι οι μαθητές απλά εξαναγκάζονται να αποδεχτούν τις νόρμες των ενηλίκων και ότι αυτό που ουσιαστικά θέλουν τα παιδιά είναι η αναγνώριση, η επιβεβαίωση, η ενθάρρυνση και το αίσθημα ότι αξίζουν και γίνονται αποδεκτά (ό.π., σ.34).

Η ανταγωνιστική σκέψη, σύμφωνα με τον K. Singer, δεν είναι αυθύπαρκτη στα παιδιά, αλλά διαμορφώνεται από τους μεγάλους. Επιπλέον, ένας μαθητής που παίρνει κακούς βαθμούς αποθαρρύνεται και βιώνει την επίδοση του απορριπτικά, νιώθει ότι δεν γίνεται αποδεκτός από τον δάσκαλο και έτσι διαταράσσεται η σχέση τους, αποδυναμώνεται το αυτοσυναίσθημα

του, αναπτύσσει την αίσθηση της ανικανότητας, δεν πληροφορείται για το επίπεδο επιδόσεών του, δηλαδή τι πέτυχε, που χρειάζεται βελτίωση, ενώ ταυτόχρονα αυξάνεται η ανασφάλειά του (ό.π.).

Αντίθετως, όταν ο δάσκαλος αξιολογεί τον μαθητή, όχι με βαθμούς, αλλά με λόγια ενθάρρυνσης, τότε όλες οι παραπάνω αρνητικές παρενέργειες μετατρέπονται σε θετικές συνιστώσες της πορείας του μαθητή: "Εκεί που αρχίζει ο αριθμητικός βαθμός τελειώνει η Παιδαγωγική. Χωρίς ένα παιδαγωγικό σύστημα αξιολόγησης και ταυτόχρονα κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας το σχολείο δεν μπορεί να αποβάλει το φόβητρο που το χαρακτηρίζει" (Singer, K., 1981:52). Ο H. v. Hentig υπερθεματίζοντας ορίζει την αριθμητική βαθμολογία ως "το μέγιστο σκάνδαλο και μια θανάσιμη συνθήκη για κάθε παιδαγωγική μεταρρύθμιση" (Hentig, v. H., 1990:50).

### **1.5.2. Κοινωνικοψυχολογική κριτική**

Η ανεπάρκεια της αξιολόγησης των σχολικών επιδόσεων με βαθμούς οδήγησε την παιδαγωγική και ψυχολογική έρευνα στη διερεύνηση όλων εκείνων των παραγόντων, που συμβάλλουν στην χαμηλή αντικειμενικότητα, αξιοπιστία, εγκυρότητα και συγκρισιμότητα των βαθμών (βλ. κεφ.1.6.). Εκτός από τις αδυναμίες, οι οποίες σχετίζονται με την ποιότητα των μεθόδων μέτρησης ή τη χρήση των πλαισίων αναφοράς από τον δάσκαλο, πολλές ανεπάρκειες και αδυναμίες κατά την αξιολόγηση της επίδοσης εντοπίστηκαν από την Κοινωνική Ψυχολογία και αναφέρονται στους παράγοντες εκείνους που διαμορφώνουν την αντίληψη του δασκάλου κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης. Πρέπει εδώ να τονιστεί το αυτονόητο, ότι ενώ όλοι οι παρακάτω παράγοντες επηρεασμού της κρίσης του δασκάλου αναφέρονται συνήθως στους βαθμούς, δεν παύουν να υφίστανται και σε άλλες μορφές αξιολόγησης, όπως για παράδειγμα στην περιγραφική. Η διαφορά ίσως έγκειται στο γεγονός, ότι οι βαθμοί παρουσιάζονται κατά κανόνα αντικειμενικοί και αξιόπιστοι χωρίς να είναι, ενώ η περιγραφική αξιολόγηση δεν αξιώνει συνήθως τέτοιες απαιτήσεις.

#### **1.5.2.1. Προηγούμενες πληροφορίες για τον μαθητή**

Από πολλές εμπειρικές έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι οι πληροφορίες που διαθέτει ο δάσκαλος για ένα μαθητή του επηρεάζουν σημαντικά την

βαθμολόγηση των επιδόσεων του μαθητή. Σε μια παλαιότερη έρευνα του R. Weiss δόθηκαν δυο πανομοιότυπες εκθέσεις σε δυο ομάδες δασκάλων για να τις βαθμολογήσουν (Weiss, R., 1976b:104 κ.κ.). Και στις δυο ομάδες δόθηκε η πληροφορία ότι η μια έκθεση ήταν γραμμένη από ένα μαθητή μέτριο, με εργαζόμενους και τους δυο γονείς, που του αρέσει να διαβάζει άσεμνα περιοδικά, ενώ η δεύτερη έκθεση προερχόταν από ένα γλωσσικά ικανό μαθητή, γιο ενός συντάκτη σε μια μεγάλη ημερήσια εφημερίδα. Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνας, οι δυο εκθέσεις ανάλογα με τις πληροφορίες που τις συνόδευαν αξιολογήθηκαν σημαντικά καλύτερα ή σημαντικά χειρότερα (ό.π.). Παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον R. Weiss με ασκήσεις Αριθμητικής αυτή τη φορά κατέληξε στις ίδιες διαπιστώσεις: οι θετικές πληροφορίες που δόθηκαν στους δασκάλους τους επηρέασαν θετικά στην αξιολόγηση ενώ οι αρνητικές τους οδήγησαν σε αυστηρότερη βαθμολόγηση (ό.π., σ.116).

Σε μια παρεμφερή έρευνα του Α. Καψάλη με δείγμα 59 φιλόλογους Λυκείου διαπιστώθηκε ότι οι προηγούμενες πληροφορίες που είχαν οι εκπαιδευτικοί κατά την αξιολόγηση των εκθέσεων για την κοινωνική κατάσταση των "δύο μαθητών" επέδρασαν αρνητικά στην αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και μάλιστα ισχυρότερα από την αναμενόμενη και σκόπιμα καλλιεργημένη επιείκεια για τον μαθητή με αντίξοες κοινωνικές συνθήκες (Καψάλης, Α., 1990:206 κ.κ.).

#### **1.5.2.2. Οι προσδοκίες του δασκάλου**

Τα εμπειρικά δεδομένα που αναφέραμε παραπάνω σχετίζονται άμεσα με τις προσδοκίες του δασκάλου για τον μαθητή. Αν ένας δάσκαλος περιμένει από τον μαθητή του να έχει καλές επιδόσεις, τότε τείνει να παραβλέπει τα λάθη ή να μην τα συμπεριλαμβάνει στην εκτίμηση της επίδοσης. Με τον ίδιο τρόπο, αν περιμένει άσχημες επιδόσεις, "ψάχνει" για λάθη και τα εντάσσει στην αξιολόγηση του μαθητή.

Οι προσδοκίες του δασκάλου για τον μαθητή επηρεάζουν, όχι μόνο τη διαδικασία της αξιολόγησης, αλλά και τον γενικότερο τρόπο αλληλεπίδρασης μαθητών και δασκάλου. Στο γνωστό και ως "φαινόμενο του Πυγμαλίωνα" πείραμα των Rosenthal και Jacobson, μια αρχικά τεχνητά εσφαλμένη προσδοκία δημιουργεί μια σειρά γεγονότων τα οποία οδηγούν στην αυτοεκπλήρωσή της. Αυτό συμβαίνει επειδή οι προσδοκίες του δασκάλου μεταφέρονται άμεσα ή έμμεσα στον μαθητή ο οποίος με τη σειρά του τείνει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες, τροποποιώντας τη συμπεριφορά του σύμφωνα

με αυτές (βλ. Dumke, D., 1979:56 κ.κ., Μπίκος, Κ., 1993:40 κ.κ.). Οι έρευνες των Brophy και Good έδειξαν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η αλληλεπίδραση δασκάλου - μαθητή, ώστε να "αυτοεκπληρώνεται η προφητεία" (βλ. Erlemeier, N., 1973, Hanke, B./Mandl, H., 1975:70 κ.κ., Πυργιωτάκης, Ι., 1983).

Παράγοντες που επηρεάζουν συχνά τις προσδοκίες του δασκάλου είναι η προηγούμενη μαθησιακή κατάσταση του μαθητή, οι προκαταλήψεις και οι αντιλήψεις σχετικά με το φύλο, τη φυλή ή την ταξική προέλευση του μαθητή, οι κρίσεις για στοιχεία του χαρακτήρα, η θέση που κάθεται ο μαθητής στην τάξη και οι υποκειμενικές θεωρίες του δασκάλου για την προσωπικότητα, οι οποίες υπεισέρχονται στη επιλεκτική αντίληψη και τον επηρεάζουν (βλ. Schiefele, H., 1978:362, Μπίκος, Κ., 1993:44).

Ο συσχετισμός μεταξύ θετικών προσδοκιών του δασκάλου και καλών βαθμών έχει προ πολλού διαπιστωθεί και εμπειρικά: η θετική προσδοκία βελτιώνει, η αρνητική χαμηλώνει τον βαθμό (Zillig, 1928 αναφέρεται από τον Hofer, M., 1981:221, πρβλ. Ziegenspeck, J., 1973:362 κ.κ.). Πρέπει να επισημάνουμε πως όταν οι θετικές προσδοκίες στη βάση της αυτοεκπληρούμενης προφητείας δημιουργούν θετικά αποτελέσματα, τότε στηρίζουν τις παιδαγωγικές επιδιώξεις και υπηρετούν την ενισχυτική λειτουργία της αξιολόγησης.

### **1.5.2.3. Υποκειμενικές θεωρίες του δασκάλου**

Οι υποκειμενικές θεωρίες είναι γνωστικά σχήματα που ερμηνεύουν ιδιότητες και κλίσεις άλλων ατόμων (Wahl, D., 1981:172, Καρακατσάνης, Γ., 1994:201 κ.κ.). Αποτελούν υποκειμενικά συστήματα προσανατολισμού στις διαπροσωπικές σχέσεις, τα οποία περιορίζουν την πληθώρα των δυνατοτήτων συνδυασμού ανθρώπινων ιδιοτήτων σε μερικές βασικές διαστάσεις και με τον τρόπο αυτό βοηθούν στη συναγωγή συμπερασμάτων για περισσότερες ιδιότητες ενός άλλου ατόμου (Wahl, D., ό.π.). Όταν δηλαδή εμφανίζεται ένα επιμέρους χαρακτηριστικό συνάγεται αυτόματα από αυτό η ύπαρξη και κάποιων άλλων ιδιοτήτων.

Οι R. Schwarzer και B. Lange ορίζουν την ειδική περίπτωση μιας τέτοιας θεωρίας του δασκάλου ως "υποκειμενική θεωρία της διδασκαλίας", στην οποία εμπεριέχονται οι λίγο ή πολύ κρυφές ιδέες για την εξέλιξη των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, για την αντιμετώπιση των μαθητών και των

περιεχομένων μάθησης και για την αξιολόγηση της επίδοσης (Schwarzer, R./Lange, B., 1979:67).

Μέσα από τις υποκειμενικές θεωρίες του δασκάλου προκύπτει συχνά και το λεγόμενο "λογικό λάθος", το οποίο επηρεάζει και τη διαδικασία της αξιολόγησης. Ο δάσκαλος τείνει να προβάλλει τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που παρατηρεί σε ένα μαθητή σε μια συνολική εικόνα. Η διεύρυνση και ο συνδυασμός των ιδιοτήτων του μαθητή προχωρεί "λογικά". Από την επιλεκτική αντίληψη ενός ή ορισμένων μόνο χαρακτηριστικών προκύπτει στη συνέχεια η εικόνα του "κακού μαθητή". Από την εμπειρική έρευνα της E. Höhn (1980) για τον "κακό" μαθητή διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι εξηγούν τη σχολική αποτυχία κατά κύριο λόγο με όρους όπως απροθυμία, τεμπελιά και αδιαφορία και κατά δεύτερο λόγο τη συσχετίζουν με ανικανότητα λόγω περιορισμένης ευφυΐας.

Στη βιβλιογραφία συναντάται το παραπάνω φαινόμενο και με τον όρο Halo-Effekt (βλ. Heckhausen, H., 1974:517, Schröter, G., 1981:161), ή ως "επίδραση της άλω" (βλ. Μπίκος, Κ., 1993:39, Καρακατσάνης, Γ., 1994:198). Ένας μαθητής που επιτυγχάνει μια καλή επίδοση σε ένα αντικείμενο θεωρείται ότι έχει καλές επιδόσεις και σε άλλα αντικείμενα, αν και δεν υπάρχει συνάφεια μεταξύ των επιδόσεων. Κάτι παρόμοιο συμβαίνει όταν ξένα προς την επίδοση κριτήρια υπεισέρχονται στην αξιολόγηση. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν η εμφάνιση του μαθητή, η συμπάθεια που έχει ο δάσκαλος για κάποιους μαθητές (βλ. έρευνα του Hadley, S.T., 1976:159 κ.κ.), η ποιότητα γραφής και η ορθογραφία (βλ. έρευνα για το μάθημα της Έκθεσης του Osnes, J., 1976:131 κ.κ.).

#### **1.5.2.4. Κατηγοριοποίηση αιτιών για την επίδοση**

Ενώ οι υποκειμενικές θεωρίες σχετίζονται με ιδιότητες που συνάγονται για ένα άτομο από επιμέρους χαρακτηριστικά του, η κατηγοριοποίηση των αιτιών αναφέρεται στις αιτίες των συμβάντων, οι οποίες είτε υποπίπτουν στην αντίληψή μας είτε απλά τις υποθέτουμε (Ulich, D., 1981:24). Η επιδίωξη του ανθρώπου να αποκτήσει μια "ορθή εικόνα" του κόσμου που τον περιβάλλει, τον οδηγεί στην ανεύρεση των αιτιών, στο γιατί ενός γεγονότος.

Με το φαινόμενο αυτό ασχολήθηκε ιδιαίτερα η έρευνα για τα κίνητρα επίδοσης (βλ. Heckhausen, H., 1974:559 κ.κ.), προκειμένου να εντοπίσει τους παράγοντες εκείνους σύμφωνα με τους οποίους ερμηνεύεται το αποτέλεσμα μιας επίδοσης ή μιας συμπεριφοράς και να τους συσχετίσει με τη δημιουργία

και δραστηριοποίηση των κινήτρων. Μια σχολική επιτυχία μπορεί να αποδοθεί στο ταλέντο, στις ικανότητες ή στην ευφυΐα του μαθητή, στην ευκολία εκτέλεσης της σχολικής εργασίας, στην καλή προετοιμασία, στην τύχη κ.ά.π. Όλοι οι παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν μια επιτυχία ή αποτυχία ταξινομήθηκαν τελικά σε τέσσερις κατηγορίες: *ικανότητα, προσπάθεια, δυσκολία* του προς επίτευξη έργου και *τύχη* (βλ. Heckhausen, H., ό.π., σ.561). Η αναγωγή ενός αποτελέσματος σε μια από τις παραπάνω αιτίες έχει καθοριστικές επιδράσεις στην αξιολόγηση, στην αυτοεκτίμηση και στην ετοιμότητα μάθησης του μαθητή.

Ως προς την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης που μας ενδιαφέρει περισσότερο, η ταξινόμηση αυτή αποκτά ιδιαίτερη αξία για τη διδακτική πράξη, αφού όπως υποστηρίζει ο H. Schiefele, ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύει ο δάσκαλος τις αιτίες μιας συμπεριφοράς επηρεάζει την κρίση του για τον μαθητή (Schiefele, H., 1978:279). Κατά κανόνα ο δάσκαλος αξιολογεί ένα μαθητή τόσο πιο θετικά όσο πιο καλή ήταν η επίδοσή του και τόσο πιο αρνητικά όσο πιο κακή ήταν. Ωστόσο, η αξιολόγηση καθορίζεται αποφασιστικά από τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει ο δάσκαλο τις αιτίες μιας καλής ή κακής επίδοσης και προπάντων από το αν την αποδίδει περισσότερο στην ικανότητα ή την προσπάθεια του μαθητή (Heckhausen, 1974:563/564). Η αξιολόγηση δηλαδή μιας επίδοσης δεν εξαρτάται μόνο από την αντικειμενική της ποιότητα, αλλά και από το αν ο δάσκαλος την ανάγει περισσότερο στην ικανότητα ή στην προσπάθεια του μαθητή. Έτσι διαπιστώνεται ότι η ίδια επίδοση -ανεξάρτητα από την αξία της- αξιολογείται σημαντικά καλύτερα αν αναχθεί σε μεγάλη προσπάθεια από τη μεριά του μαθητή (Schiefele, H., ό.π., σ.282,).

Όσον αφορά στην αυτοαξιολόγηση του μαθητή, διαπιστώθηκε από εμπειρικές έρευνες ότι οι μαθητές με βιώματα αποτυχίας και κατ' επέκταση με χαμηλά κίνητρα μάθησης τείνουν να ερμηνεύουν τυχόν επιτυχείς επιδόσεις τους με τον παράγοντα τύχη ή να τις αποδίδουν στην ευκολία της διεκπεραίωσής τους (βλ. Persy, E., 1990:143). Οι επιτυχίες δηλαδή εξηγούνται με εξωτερικούς παράγοντες -έξω από τον ίδιο τον μαθητή- και για αυτό δεν αποκτούν καμιά ιδιαίτερη σημασία για την αυτοαξιολόγησή του. Αντίθετα η αποτυχία του μαθητή εκλαμβάνεται από τον ίδιο περισσότερο ως αποτέλεσμα περιορισμένης ικανότητας, ακόμη και όταν η αναγωγή αυτή είναι αντικειμενικά εντελώς εσφαλμένη. Στην περίπτωση αυτή οι συνέπειες είναι πολύ αρνητικές για την αυτοεκτίμηση του μαθητή, ο οποίος επιπλέον προδικάζει και τις μελλοντικές του επιδόσεις με αρνητικό τρόπο, αφού η

ικανότητα -σε αντίθεση με την προσπάθεια για παράδειγμα- αποτελεί ένα παράγοντα σταθερό στον χρόνο (Heckhausen, H., ό.π., σ.562).

Οι συνέπειες των παραπάνω διαπιστώσεων για τη μάθηση και την αξιολόγηση στο σχολείο είναι σημαντικές: είναι άνευ σημασίας η επιδίωξη να δημιουργήσουμε συνθήκες για βιώματα επιτυχίας στους μαθητές αυτούς με φανερά εύκολες εργασίες, αφού οι "επιτυχίες" αυτές ερμηνεύονται από τον μαθητή ως κάτι έξω από αυτόν. Πολύ περισσότερο αξίζει να θέτουμε ρεαλιστικούς στόχους, δηλαδή απαιτήσεις μεσαίου βαθμού δυσκολίας και να επιδιώκουμε ευνοϊκές για τον μαθητή ερμηνείες για τα αίτια των αποτελεσμάτων μάθησης. Η αναγωγή των αιτιών μιας επίδοσης σε "ανεπαρκή προσπάθεια" έχει σαφώς πιο θετικές επιδράσεις, ως προς τα κίνητρα μάθησης, από μια αναγωγή σε "μειωμένη ικανότητα" (βλ. Rheinberg, F., 1987:85). Αντίθετα, οι μαθητές με βιώματα επιτυχίας ερμηνεύουν τις επιτυχίες τους περισσότερο ως αποτέλεσμα ικανότητας και εξυπνάδας, ενώ τις αποτυχίες τις αποδίδουν στον παράγοντα τύχη, ή στην ελλιπή προσπάθεια που κατέβαλαν (Persy, E., 1990:143).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις μπορούν να κατανοηθούν καλύτερα μέσα από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών. Η σχέση δηλαδή μεταξύ της κατηγοριοποίησης των αιτιών μιας μαθητικής επίδοσης και των επιδράσεων της στα κίνητρα μάθησης του μαθητή επηρεάζεται -σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες- από τον προσανατολισμό του δασκάλου σε μια από τις τρεις νόρμες αναφοράς. Εμπειρικά έχει διαπιστωθεί από τον F. Rheinberg ότι οι δάσκαλοι με προτίμηση στην κοινωνική νόρμα αναφοράς ερμηνεύουν τη σχολική επίδοση χρησιμοποιώντας σταθερά χαρακτηριστικά του μαθητή, όπως υψηλή ή χαμηλή νοητική ικανότητα (Rheinberg, F., 1987:94 κ.κ.). Οι μαθητές οικειοποιούνται αυτήν την ερμηνεία του δασκάλου για τις αιτίες που προκάλεσαν την επίδοση (βλ. Heckhausen, H., 1974:569, Persy, E., ό.π., σ.145) με δυσμενείς όμως επιπτώσεις για τους αδύνατους σε επιδόσεις μαθητές. Οι τελευταίοι "μαθαίνουν" ότι οι αποτυχίες τους ανάγονται σε ελλιπή ικανότητα και συνεπώς η τωρινή άσχημη κατάσταση δεν θα αλλάξει και μελλοντικά. Αντιθέτως, οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν την ατομική νόρμα αναφοράς στηρίζουν κατά κανόνα την ερμηνεία των αιτιών της επίδοσης σε παράγοντες που μεταβάλλονται χρονικά, όπως η προσπάθεια, το πρόσκαιρο ενδιαφέρον, η ποιότητα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας κ.ά. ( Rheinberg, F., ό.π.).

### **1.5.3. Αδυναμίες και λάθη κατά τη βαθμολόγηση**



Συχνά οι δάσκαλοι διαφέρουν μεταξύ τους ως προς την αυστηρότητα στην βαθμολόγηση των επιδόσεων και εμφανίζουν χαρακτηριστικές τάσεις στην κατανομή των βαθμών, οι οποίες σχετίζονται με την προσωπικότητα τους, με το φύλο, με τη συγκεκριμένη στιγμή που γίνεται η αξιολόγηση κ.ά. (βλ. Μπίκος, Κ., 1993:38 κ.κ.).

- Η *πλάνη κεντρικής τάσης* εμφανίζεται όταν ο δάσκαλος συνηθίζει να βαθμολογεί στη μεσαία ζώνη της βαθμολογικής κλίμακας. Το φαινόμενο αυτό παρατηρείται συχνά όταν πρέπει να βαθμολογηθούν ανοιχτές και δύσκολα ταξινομήσιμες καταστάσεις μάθησης (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1981:55 και Schwark, W., 1986:33).

- Μερικοί δάσκαλοι εμφανίζουν συχνά μια *τάση αυστηρότητας*, άλλοι μια *τάση επιείκειας*, ενώ ορισμένοι συνηθίζουν να κινούνται στα άκρα της βαθμολογικής κλίμακας, μοιράζοντας δηλαδή ως επί το πλείστον μόνο καλούς ή μόνο κακούς βαθμούς (βλ. Ullrich, H./Wöbcke, M., 1981:41).

- Έχει διαπιστωθεί επίσης μια *τάση προσκόλλησης* των δασκάλων σε προηγούμενες αξιολογήσεις της επίδοσης του μαθητή από τις οποίες αποκλίνουν με δυσκολία (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1981:56).

- Τα *φαινόμενα σειράς* κατά τη βαθμολόγηση παρατηρούνται όταν ο δάσκαλος επηρεάζεται και διαφοροποιεί την αξιολόγηση των επιδόσεων ανάλογα με τη σειρά που έχουν οι επιδόσεις αυτές. Έχει διαπιστωθεί εμπειρικά ότι οι γραπτές εργασίες που αξιολογούνται πρώτες βαθμολογούνται με μεγαλύτερη αυστηρότητα από αυτές που ακολουθούν (βλ. Baumann, J., 1976:117 κ.κ.).

- Επίσης, αν ο δάσκαλος αξιολογήσει αρνητικά μερικές συνεχόμενες εργασίες, τείνει στις επόμενες να βαθμολογεί επιεικέστερα, αντιδρώντας έτσι σε μια υπερβολική συσσώρευση κακών βαθμών. Επιπλέον, αν ο δάσκαλος διορθώσει μετά από μια πολύ καλή εργασία μια κακή, τότε συνήθως η εργασία αυτή αξιολογείται πολύ χειρότερα από ότι πραγματικά της αξίζει (βλ. Schwark, W., 1986:33).

- Τα *λάθη προβολής* εμφανίζονται όταν ο δάσκαλος προβάλλει δικά του κίνητρα και επιθυμίες στον εξεταζόμενο, χωρίς όμως να ανταποκρίνονται στην πραγματική εικόνα του μαθητή (βλ. Schwark, W., ό.π.).

- Διαφορές κατά τη βαθμολόγηση έχουν διαπιστωθεί και μεταξύ των δύο φύλων. Οι δάσκαλοι τείνουν να βαθμολογούν επιεικέστερα τα κορίτσια από τα αγόρια, ακόμη και όταν οι επιδόσεις τους είναι ισάξιες (βλ. εμπειρική έρευνα στην Άλγεβρα του Carter, R.S., 1976:148 κ.κ.). Η επιείκεια αυτή εξηγείται από τη καλύτερη γλωσσική ικανότητα και ετοιμότητα μάθησης των κοριτσιών σε

σχέση με τα αγόρια -ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. Schiefele, H., 1978:362), καθώς και από τη μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα των κοριτσιών στις συνθήκες που απαιτεί το σχολείο (πειθαρχία, προθυμία κ.α.) (βλ. Ziegenspeck, J., 1973:83).

- Διαφοροποιήσεις κατά τη βαθμολόγηση παρατηρούνται και σε σχέση με το φύλο των εξεταστών. Οι δασκάλες συνήθως έχουν λιγότερο αυστηρά κριτήρια βαθμολόγησης από τους δασκάλους (βλ. έρευνα του R.S. Carter, ό.π.)

- Αποτελεί κανόνα στο σχολείο να ισοπεδώνονται κατά τη βαθμολόγηση οι ενδοατομικές διαφορές της επίδοσης στα επιμέρους μαθήματα. Συνήθως οι δάσκαλοι δίνουν βαρύτητα στα λεγόμενα πρωτεύοντα (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά), τα οποία αξιολογούν με σχετική αυστηρότητα και με βάση αυτή την αξιολόγηση βαθμολογούν και τα δευτερεύοντα, ανεξάρτητα από τις πραγματικές επιδόσεις του μαθητή στα μαθήματα αυτά (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1981:56 και Ingenkamp, K.H., 1980)

### **1.6. Τα αντικειμενικά τεστ σχολικής επίδοσης**

Οι παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης δέχτηκαν τα τελευταία χρόνια έντονη κριτική από πολλούς ερευνητές της Παιδαγωγικής Διαγνωστικής, οι οποίοι απέδωσαν ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα μέτρησης των επιδόσεων. Ο Κ.-Η. Ingenkamp συνέλεξε πρώτος και εξέδωσε μια σειρά εμπειρικών ερευνών από χώρες της Ευρώπης και τις Η.Π.Α., στις οποίες διαπιστώνεται ότι η κρίση του δασκάλου για μαθητικές επιδόσεις δεν ανταποκρίνεται στα τρία βασικά κριτήρια της ψυχολογικής θεωρίας των τεστ, την αντικειμενικότητα, την αξιοπιστία και την εγκυρότητα (βλ. Ingenkamp, K.H., "Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung", 1971 1η έκδοση).

*Αντικειμενικότητα* σημαίνει ότι τα αποτελέσματα της μέτρησης πρέπει να είναι ανεξάρτητα από το πρόσωπο του εξεταστή και ότι διαφορετικοί εξεταστές δίνουν κατά τη μέτρηση της ίδιας επίδοσης τα ίδια αποτελέσματα, έτσι ώστε να υπάρχει μια διυποκειμενική συμφωνία (Ingenkamp, K.H., 1976:22, βλ. Βάμβουκας, Μ., 1988:359-360). Πλήθος εμπειρικών ερευνών για την αντικειμενικότητα της κρίσης του δασκάλου σε γραπτές εργασίες μαθητών διαπιστώνουν ότι οι εκτιμήσεις διαφορετικών δασκάλων για την ίδια εργασία διαφέρουν σημαντικά και ότι μια εργασία ενός μαθητή όταν αξιολογηθεί από πολλούς εξεταστές μπορεί να εμπεριέχει ακόμη και όλες τις διαβαθμίσεις μιας βαθμολογικής κλίμακας (βλ. Weiss R., 1976b:104 κ.κ., και Osnes, J., 1976:131 κ.κ., πρβλ. Hüne, H.-M., 1992:16 κ.κ.). Το πρόβλημα αυτό δεν εμφανίζεται

μόνο σε διαδικασίες αξιολόγησης στις οποίες η υποκειμενικότητα του εξεταστή θεωρείται δεδομένη (π.χ. ποιοτικές στάσεις, ιδεολογικές πεποιθήσεις του μαθητή), αλλά και σε απαιτήσεις ποσοτικών και γνωστικών επιδόσεων, όπως η λύση μαθηματικών ασκήσεων (βλ. την εμπειρική έρευνα στη Γεωμετρία των Starch, D./Elliot, E.C., 1976:81-89)

Η *αξιοπιστία* αναφέρεται στην ακρίβεια της μεθόδου μέτρησης, σε ποιο βαθμό δηλαδή οι σχολικοί βαθμοί μετρούν αυτήν ακριβώς την επίδοση που πρέπει να μετρήσουν. Στο κριτήριο της αξιοπιστίας ανταποκρίνεται μια μέθοδος εξέτασης, όταν η ίδια σχολική επίδοση αξιολογείται από τον ίδιο δάσκαλο σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα με τον ίδιο βαθμό. Και ως προς το σημείο αυτό πολλές ερευνητικές εργασίες δείχνουν ότι ο ίδιος δάσκαλος αξιολογεί την ίδια εργασία σε διαφορετικές στιγμές με διαφορετικό τρόπο. Ο W. Eells (1976:167 κ.κ.) έδωσε σε 61 έμπειρους δασκάλους να βαθμολογήσουν εργασίες στη Γεωγραφία και στην Ιστορία. Μετά από 11 εβδομάδες οι δάσκαλοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν ξανά τις ίδιες εργασίες. Οι αποκλίσεις των δασκάλων μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης βαθμολόγησης ήταν τόσο χαρακτηριστικές, ώστε οι ερευνητές να αναρωτιούνται μήπως οι δάσκαλοι "απλά μάντευαν" τους βαθμούς (ό.π., σ.172). Παρόμοια έρευνα που έγινε στα Μαθηματικά έδειξε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές στη βαθμολόγηση των ίδιων εργασιών από τους ίδιους δασκάλους σε διάστημα τριών μηνών (Dicker, W., 1976:173 κ.κ.).

*Εγκυρότητα* έχουμε όταν σε μια διαδικασία αξιολόγησης μετράμε εκείνο ακριβώς το χαρακτηριστικό που θέλουμε να μετρήσουμε και όχι άλλες γενικότερες νοητικές ικανότητες (Ingenkamp, K.H., 1976:24). Οι απαιτήσεις εξέτασης θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των στόχων μάθησης οι οποίοι πρέπει να επιτευχθούν στη διαδικασία μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση μιλούμε για εγκυρότητα περιεχομένου (Krapp, A./Prell, S., 1975:101). Παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης που πραγματοποιούνται κάθε τρεις ή έξι μήνες (τελική αξιολόγηση της επίδοσης) διαθέτουν περιορισμένη εγκυρότητα, αφού οι ερωτήσεις είναι λίγες και έτσι η τύχη μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο. Έχει διαπιστωθεί ότι μεταξύ των διδακτικών στόχων και του περιεχομένου εξέτασης εμφανίζονται σημαντικές διαφορές. Συχνότερα όμως οι έρευνες επικεντρώνονται στην *προγνωστική εγκυρότητα* των σχολικών βαθμών και διαπιστώνουν ότι η προγνωστική αξία είναι τόσο μικρή, ώστε δεν δικαιολογούνται ασφαλή συμπεράσματα τόσο για την παραπέρα σχολική επιτυχία του μαθητή, όσο και για την ακαδημαϊκή του σταδιοδρομία (βλ. Ingenkamp, K.H., 1976 και Ullrich, H./Wöbke, M., 1981). Κλασικά εξάλλου παραδείγματα στη σχετική συζήτηση αποτελούν οι

περιπτώσεις του Αϊνστάιν και του Τσώρτσιλ, αφού και οι δύο ανήκαν στους αδύνατους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο.

Προβληματική παρουσιάζεται επίσης η ποιότητα μέτρησης της κλίμακας των βαθμών. Η χρησιμοποιούμενη κλίμακα αποτελείται από τακτικούς αριθμούς, που σημαίνει ότι οι αποστάσεις μεταξύ των διαφόρων βαθμών δεν είναι το ίδιο μεγάλες. Διαπιστώνεται για παράδειγμα ότι ο βαθμός 10 είναι καλύτερος από τον βαθμό 9 και ο 9 καλύτερος από τον 8, παραμένει όμως αναπάντητο αν η διαφορά μεταξύ των βαθμών 10 και 9 είναι η ίδια μεταξύ 4 και 5. Σύμφωνα με τον Μ. Κασσωτάκη, ποτέ δεν μπορούμε να πούμε ότι δυο μαθητές που έχουν τον ίδιο βαθμό σε δυο διαφορετικά σχολεία είναι εξίσου "καλοί", "κακοί" ή "μέτριοι" και οι δυο. Ούτε πάλι μπορούμε να πούμε ότι η διαφορά γνώσεων που υπάρχει ανάμεσα σε δυο μαθητές που έχουν στην Ιστορία π.χ. 16 ο ένας και 18 ο άλλος, είναι η ίδια με τη διαφορά δυο άλλων μαθητών που στο ίδιο μάθημα έχουν 12 ο ένας και 14 ο άλλος, παρά το γεγονός ότι και στις δυο περιπτώσεις η αριθμητική διαφορά είναι η ίδια, δηλαδή δυο μονάδες (Κασσωτάκης, Μ., 1981:269).

Οι παραπάνω εμπειρικές διαπιστώσεις από πολυάριθμες έρευνες για την χαμηλή αντικειμενικότητα, αξιοπιστία και εγκυρότητα των παραδοσιακών εξεταστικών δοκιμασιών και της βαθμολογίας, ο εντοπισμός των υποκειμενικών παραγόντων που επηρεάζουν και διαστρεβλώνουν την αντικειμενική αντίληψη και κρίση του δασκάλου και η συνακόλουθη επιθυμία για ελαχιστοποίηση και έλεγχο των λαθών αυτών, οδήγησαν στην εισαγωγή και γρήγορη εξάπλωση αντικειμενικών μεθόδων μέτρησης της επίδοσης (τεστ) στα σχολεία πολλών ευρωπαϊκών χωρών, όπως Ολλανδία, Σουηδία, Γαλλία, Γερμανία, Μεγάλη Βρετανία κ.ά. (βλ. Linell, 1993:127 κ.κ., Ingenkamp, K.H., 1975:53κ.κ., Μαυρογιώργος, Γ., 1991:18).

Τα τεστ σχολικής επίδοσης διακρίνονται ανάλογα με τον σκοπό και τα μεθοδολογικά τους χαρακτηριστικά σε *σταθμισμένα ή τεστ σύγκρισης*, σε *τεστ κριτηρίων* και σε *άτυπα ή ευκαιριακά τεστ* (βλ. σχετ. Gaude, P., 1989:100 κ.κ., Ziegesspeck, J., 1973:168 κ.κ., Καρακατσάνης, Γ., 1995:22 κ.κ., Παπαναστασίου, 1993:66 κ.κ., Δημητρόπουλος, Ευστ., 1983:118 κ.κ., Κασσωτάκης, Μ., 1981:158 κ.κ., Μάνος, Κ., 1981, Γεωργούσης, Π., 1981α).

Τα τρία αυτά είδη αναπτύχθηκαν αρχικά στις Η.Π.Α. και στη συνέχεια εισήχθησαν και στην Ευρώπη, όπου συνάντησαν στην αρχή ευρεία αποδοχή και εξέλιξη, δεδομένου ότι η εισαγωγή τους θεωρήθηκε από πολλούς ως μια διέξοδος από τις δυσκολίες και τα προβλήματα των παραδοσιακών τρόπων εξέτασης και βαθμολογίας (βλ. Ingenkamp, K.H., 1975:53 , πρβλ. Μάνος, Κ., 1981:14). Τα βασικά πλεονεκτήματα που παρουσιάζουν τα τεστ σχολικής

επίδοσης είναι η δυνατότητα για μια πιο αντικειμενική και αξιόπιστη αξιολόγηση των επιδόσεων και των ικανοτήτων των μαθητών, η εξέταση μεγάλου μέρους της διδαχθείσας ύλης, η σημαντικά μεγαλύτερη, σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους, δυνατότητα σύγκρισης με άλλους μαθητές και γενικώς η ασφαλής και ορθολογική διάγνωση αδυναμιών και ικανοτήτων του μαθητή με στόχο την παιδαγωγική παρέμβαση (βλ. Ziegenspeck, J., 1973:169/170, Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε., 1995:28 κ.κ.).

Ωστόσο, το ισχυρό "κύμα εναντίον των τεστ" (Ingenkamp, K.H., 1989:33), το οποίο είχε αναπτυχθεί τη δεκαετία του '60 αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, μεταφέρεται αργότερα και στην Ευρώπη, με αποτέλεσμα από τα μέσα της δεκαετίας του '70 να δημιουργηθεί και εδώ ένα έντονο "κίνημα κατά των τεστ" (ό.π., σ.34, πρβλ. Ingenkamp, K.H., 1993). Το κίνημα αυτό οδήγησε σε μια στασιμότητα και υποχώρηση την κατασκευή και χρήση των τεστ στο σχολείο, αλλά και στην "αποκατάσταση" και "αναστήλωση" των βαθμών που δίνει ο δάσκαλος (ό.π., σ.27, Langer, A/ Langer, H./ Theimer, U., 1983:8). Ενώ στη Γαλλία και Γερμανία φαίνεται να απομακρύνονται από την "ευφορία των τεστ" (Μαυρογιώργος, Γ., 1991:17/18), αντίθετα στη Μεγάλη Βρετανία επικρατεί τα τελευταία χρόνια η λεγόμενη "τεστομανία" (ό.π.).

Οι αφετηρίες της κριτικής των τεστ ανάγονται στη γενικότερη κοινωνική κριτική και αμφισβήτηση της δεκαετίας του '60, στην κριτική του καπιταλιστικού συστήματος, στην αμφισβήτηση των ερευνητικών μεθόδων των θετικών επιστημών και στην άρνηση της αντίληψης για συνεχή ανάπτυξη και πρόοδο (Ingenkamp, K.H., 1989: 62). Ως προς τα τεστ καθεαυτά, η κριτική επικεντρώνεται στο γεγονός ότι δίνουν περισσότερο βάρος σε βασικές γνώσεις και δεν μπορούν να αποτιμήσουν την ικανότητα του μαθητή για πιο σύνθετες γνωστικές και πνευματικές διεργασίες (Παλαιοκρασάς, Σ./ κ.ά, 1997:28).

Παράλληλα με την κριτική εναντίον των τεστ εμφανίστηκε μια εναλλακτική μορφή αξιολόγησης, που εφαρμόστηκε κυρίως στο Ενιαίο Σχολείο, τα λεγόμενα *διαγνωστικά δελτία* (βλ. Lichtenberg - Gesamtschule, 1978). Τα δελτία αυτά αποτελούνται συνήθως από δυο μέρη. Το πρώτο αναφέρεται στην πρόοδο του μαθητή στα διάφορα μαθήματα και το δεύτερο σε μη γνωστικές επιδόσεις. Ο δάσκαλος καταχωρεί στο διαγνωστικό δελτίο καθ' όλη τη σχολική χρονιά πληροφορίες για τον μαθητή, χωρίς όμως βαθμούς, αλλά με απλό τσεκάρισμα (+ ο -) ικανοτήτων, επιδόσεων, ενδιαφερόντων και άλλων στοιχείων που αναγράφονται στο έντυπο. Παράλληλα, ο δάσκαλος καταγράφει τρόπους βοήθειας και οδηγίες προς τον μαθητή για τη βελτίωση της προόδου του (βλ. Ziegenspeck, J., 1973:159 κ.κ.).

Στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου εισάγεται για πρώτη φορά στις αρχές της δεκαετίας του '70 μια διαφορετική μορφή αξιολόγησης του μαθητή, η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία αποτελεί μια εξέλιξη των διαγνωστικών δελτίων. Ορισμένοι αποδίδουν αυτή τη στροφή προς τις ποιοτικές μεθόδους αξιολόγησης στην αντίδραση που είχε προκαλέσει η λεγόμενη "τεστερίτις" (Bartnitzky, H. /Christiani, R., 1987:67) και η "μανία αντικειμενικότητας" (Ingenkamp, K.H., 1989:63),

### **1.7. Ανακεφαλαίωση**

Από τα μέσα του 19ου αιώνα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, βαθμοί και εξετάσεις αποκτούν σταδιακά όλο και μεγαλύτερη βαρύτητα για την ατομική μόρφωση και κοινωνική ανέλιξη του ατόμου. Παράλληλα με την εδραίωση και ενίσχυση του ρόλου των βαθμών, εμφανίζεται και διευρύνεται η κριτική των βαθμών και διαπιστώνεται εμπειρικά η ανεπάρκειά τους. Όμως παρά τη σφοδρή κριτική της παραδοσιακής βαθμολογίας, η βασική αντίφαση στο σύγχρονο σχολείο εξακολουθεί να παραμένει: από τη μια η ανάγκη για μια παιδαγωγικά σωστή επανατροφοδότηση του μαθητή και από την άλλη η ανάγκη της πολιτείας για ένα διοικητικό και νομικό εύχρηστο μέσο κατανομής και επιλογής των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτή η διπλή λειτουργία της αξιολόγησης αποβαίνει σε βάρος του σχολείου, αφού τελικά εξοβελίζει παιδαγωγικές πρακτικές επανατροφοδότησης και ενίσχυσης του μαθητή. Η εδραίωση των βαθμών στο σχολείο ήταν και είναι ουσιαστικά ένα πολιτικό μέτρο. Οι απόψεις των παιδαγωγών, οι εμπειρικές έρευνες και οι παιδαγωγικές θεωρίες παίζουν δευτερεύοντα ρόλο. Τα τελευταία χρόνια η κατάργηση των βαθμών φαίνεται να αποτελεί και αυτή ένα μέτρο επηρεασμένο από πολιτικές επιλογές (βλ. Ingenkamp, K.H., 1989:96,).

Η εμπειρικά τεκμηριωμένη μεθοδολογική ανεπάρκεια των σχολικών βαθμών ως προς τα επιδιωκόμενα κριτήρια της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας και συνακόλουθα της προγνωστικής τους αξίας θέτει υπό αμφισβήτηση πρωτίστως τον επιλεκτικό και κατανομητικό ρόλο του σχολείου. Ιδιαίτερα οι άμεσες διαδικασίες επιλογής απαιτούν αυστηρά συγκρίσιμες ποσοτικές πληροφορίες που οφείλουν να ανταποκρίνονται στα παραπάνω κριτήρια μέτρησης. Η αρχή που διέπει την παραπάνω πρόταση μπορεί να διατυπωθεί και ως εξής: όσο πιο σημαντικές αποφάσεις προκύπτουν από τη βαθμολόγηση των επιδόσεων, τόσο περισσότερο οφείλουν οι βαθμοί να ανταποκρίνονται στα κριτήρια αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και

εγκυρότητας. Για παράδειγμα, οι εισαγωγικές εξετάσεις επιλογής στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιώνουν σε μεγάλο βαθμό την παρουσία των τριών κριτηρίων μέτρησης.

Δεν φαίνεται να αποτελεί λύση του προβλήματος, αλλά δεν είναι και εφικτή η απομάκρυνση της επιλεκτικής λειτουργίας από το σχολείο, αφού στην περίπτωση αυτή η επιλογή θα καθοριζόταν από εξωσχολικούς θεσμούς, οι οποίοι με στιγμιαίες εξετάσεις θα αξιολογούσαν πολύ περισσότερο αντιπαιδαγωγικά από ότι ο θεσμός του σχολείου. Ωστόσο, αν πρέπει να δεχτούμε λόγω των κοινωνικών λειτουργιών του σχολείου ότι η βαθμολογία δεν μπορεί να καταργηθεί σε όλες τις σχολικές βαθμίδες, τότε τίθεται το ερώτημα αν μπορούν να περιοριστούν οι αρνητικές επιπτώσεις των βαθμών, όταν τους επιβραδύνει ή καθυστερήσει κανείς χρονικά και τους δραστηριοποιήσει αργότερα (σε μεγαλύτερη ηλικία) στη σταδιοδρομία του μαθητή (Lütgert, W., 1993:110). Απάντηση στο ερώτημα αυτό δίνει η συνεχώς αυξανόμενη τάση για κατάργηση των βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών (βλ. κεφ. 2.12.).

Μια παιδαγωγικά επιθυμητή μορφή αξιολόγησης αντιλαμβάνεται τον όρο *επίδοση*, όχι μόνο σε σχέση με το τελικό προϊόν, το αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά και σε σχέση με την εξατομικευμένη πορεία μάθησης, με την προσπάθεια του μαθητή, αποδίδοντας επίσης ιδιαίτερη σημασία στην κοινωνική διάσταση της μάθησης και στην συνεχή ενθάρρυνση και παρόθηση του μαθητή. Η αδυναμία των βαθμών να ανταποκριθούν στις παραπάνω απαιτήσεις συνυπάρχει με την ακαταλληλότητά τους στην προώθηση της ατομικής νόρμας αναφοράς, της οποίας τα πλεονεκτήματα ως προς τα κίνητρα μάθησης, τις προσδοκίες του δασκάλου, την επανατροφοδότηση και βελτίωση του μαθητή, έχουν και εμπειρικά διαπιστωθεί. Αντιθέτως, οι βαθμοί ταυτίζονται με την κοινωνική νόρμα αναφοράς, δηλαδή με τον ανταγωνισμό και τη διατήρηση της μειονεκτικής θέσης των αδύνατων μαθητών στη σχολική τάξη. Εξάλλου, ένας αριθμός δεν μπορεί να είναι ο καλύτερος τρόπος επανατροφοδότησης και πληροφόρησης για μαθητές, γονείς και δασκάλους, ενώ παράλληλα περιορίζει τους στόχους αγωγής και μάθησης στο σχολείο, αφού αναγκάζει τον δάσκαλο να επικεντρώνεται σε αυτό που μπορεί να μετρήσει και να αξιολογήσει εύκολα, δηλαδή μόνο στο τελικό αποτέλεσμα και κυρίως σε γνώσεις και πληροφορίες που εκφράζονται λεκτικά. Εξίσου αρνητική είναι η κυριαρχία των βαθμών ως εξωτερικών κινήτρων επίδοσης με συνέπειες από τη μια τη συσσώρευση αρνητικών βιωμάτων και τραυματικών εμπειριών στους αδύνατους μαθητές και από την άλλη την ανάπτυξη εγωκεντρικών και ανταγωνιστικών τάσεων στους "καλούς" της τάξης. Η αρνητική αυτή εικόνα

συμπληρώνεται με την επιβάρυνση των σχέσεων μεταξύ παιδιού-γονέων και μαθητών-δασκάλου, με την αυξητική τάση του μαθητικού άγχους, την καλλιέργεια της βαθμοθηρίας, την τάση για απάτη και αντιγραφή κ.ά.π.

Μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη αξιολόγηση πρέπει να επικεντρώνεται στην υποστήριξη της ατομικής διαδικασίας μάθησης, μέσα από τη συνεχή διαμορφωτική επανατροφοδότηση του μαθητή για τους στόχους που πέτυχε, τις ιδιαίτερες ικανότητες αλλά και αδυναμίες, τις βοήθειες υπέρβασης των προβλημάτων μάθησης κ.ά. Τελικές ή στιγμιαίες εξετάσεις και βαθμολογήσεις υποχωρούν υπέρ μιας συνεχούς διάγνωσης, κατά το δυνατό χωρίς ανταγωνιστικότητα και άγχος. Μια τέτοια διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί συστατικό στοιχείο της όλης διαδικασίας μάθησης και αποσκοπεί στον καθορισμό επίτευξης των στόχων της διδασκαλίας από τον μαθητή. Αντί να συγκρίνεται η επίδοση του μαθητή με αυτή των συμμαθητών του, με το γνωστό φαινόμενο της κανονικής κατανομής των επιδόσεων, η αξιολόγηση θα όφειλε να λαμβάνει υπόψη τις αφετηρίες των μαθητών, ώστε να αξιολογούνται διαφοροποιημένα σύμφωνα με τις δυνατότητές τους και τους ευρύτερα επιδιωκόμενους στόχους μάθησης.



## **2. Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο**

### **2.1. Ιστορική αναδρομή**

Ήδη από τις αρχές του αιώνα μερικές επιστημονικές δημοσιεύσεις στον ευρωπαϊκό χώρο αναφέρονται στην κατάργηση των βαθμών στο σχολείο και στην εισαγωγή διαφόρων συστημάτων περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή (βλ. Grunder, H.-U., 1991:181, Ingenkamp, K.H., 1989:95). Το κυρίαρχο στοιχείο στις μελέτες αυτές ήταν τα πλεονεκτήματα των περιγραφικών εκθέσεων ως προς τα κίνητρα μάθησης και η αποφυγή των κοινωνικών συγκρίσεων στην τάξη, τις οποίες υποθάλπουν οι βαθμοί (Kleber, E., 1992:292). Ταυτόχρονα, σε πολλά σχολικά μοντέλα έβρισκαν εφαρμογή διάφορες μέθοδοι περιγραφικής αξιολόγησης, ιδιαίτερα από τους εκπροσώπους της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής.

Αλλά και πριν από τους μεταρρυθμιστές, ο Pestalozzi έδινε ιδιαίτερη σημασία στην εξατομικευμένη ανάπτυξη του παιδιού και στην περιγραφή της, προκειμένου να βελτιωθεί η οργάνωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Έγραφε μάλιστα σε τακτά χρονικά διαστήματα εκθέσεις στους γονείς αλλά και στους μαθητές του, με τις οποίες τους πληροφορούσε για την ανάπτυξη των νοητικών ικανοτήτων και τις επιδόσεις στα επιμέρους μαθήματα. Στόχος αυτών των εκθέσεων ήταν να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτυχθούν αρμονικά και να αποκτήσουν σωστή αυτοαντίληψη (Kleber, E., 1992:291/292).

Στο πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου της Ιένας, στο οποίο εφαρμόστηκε το σύστημα του P. Petersen, το λεγόμενο Jena-Pan, οι παραδοσιακοί βαθμοί και έλεγχοι δεν είχαν θέση (βλ. Κανάκης, Ι., 1987:48 κ.κ.). Από τον P. Petersen προωθήθηκε σε μεγάλο βαθμό η περιγραφική έκθεση για τον μαθητή. Ο ίδιος έδινε ιδιαίτερη σημασία στην ψυχολογία των κινήτρων αποφεύγοντας τις συγκρίσεις των μαθητών μεταξύ τους (βλ. Ullrich, H./Wöbcke, M., 1981:183 κ.κ.). Συνήθως έγραφε δυο εκθέσεις για κάθε μαθητή, μια "αντικειμενική" και μια "υποκειμενική". Η πρώτη αφορούσε στην καταγραφή διαγνωστικών πληροφοριών για τον μαθητή και η δεύτερη λειτουργούσε ως "θεραπευτικό μέσο". Η "αντικειμενική" έκθεση περιείχε πληροφορίες για τις θετικές και αρνητικές πλευρές της επίδοσης, παρατηρήσεις για την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού και απευθυνόταν αποκλειστικά στους γονείς με την παράκληση να μείνουν οι πληροφορίες αυτές κρυφές από το παιδί. Στόχος της έκθεσης αυτής ήταν η στενότερη

συνεργασία σχολείου - γονέων και η από κοινού λήψη μέτρων, τα οποία θα συντελούσαν στην καλύτερη αγωγή του παιδιού. Με βάση την "αντικειμενική" αυτή έκθεση συντασσόταν η "υποκειμενική", η οποία δινόταν στο ίδιο το παιδί. Σε αυτήν αναγράφονταν πληροφορίες οι οποίες, σύμφωνα με τη γνώμη του δασκάλου, ήταν υποστηρικτικές για τον μαθητή και την πρόδοό του (Kleber, E., 1992:292).

Στο σχολείο Peter-Petersen της Κολωνίας, το οποίο από το 1959 μέχρι σήμερα λειτουργεί στο πνεύμα του Jena-Plan, επιδιώχτηκε αρχικά ένα σύστημα αξιολόγησης με συνδυασμό βαθμών και περιγραφικών σχολίων, το οποίο όμως σύντομα καταργήθηκε για να παραχωρήσει τη θέση του στο "Ενδεικτικό και πληροφοριακό δελτίο" χωρίς βαθμούς. Στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δίνονται περιγραφικές εκθέσεις σε ελεύθερη μορφή (βλ. Ullrich, H./ Wöbcke, M., 1981:186 κ.κ.).

Στο πρώτο "Ελεύθερο σχολείο Waldorf", το οποίο ιδρύθηκε το 1919 από τον R. Steiner για παιδιά βιομηχανικών εργατών, αλλά και στα 90 περίπου "Ελεύθερα σχολεία" (Waldorfschulen), τα οποία λειτουργούν σήμερα στην Ευρώπη, η αξιολόγηση του μαθητή στην κατώτερη βαθμίδα (σχολικά έτη 1-8) γίνεται χωρίς βαθμούς (βλ. ό.π., σ.179 και Weiss, R., 1989a:191). Οι περιγραφικοί χαρακτηρισμοί για τη γενική εξέλιξη και τις εξειδικευμένες επιδόσεις του παιδιού απευθύνονται στους γονείς, ενώ στο τέλος του σχολικού έτους κάθε μαθητής παίρνει ένα περιγραφικό ενδεικτικό, το οποίο έχει ως σκοπό να τον παρωθήσει για τη φοίτηση στην επόμενη τάξη (Ullrich, H./Wöbcke, M., ό.π.).

Περιγραφικές εκθέσεις για τον μαθητή καθιερώθηκαν και στο σχολείο Odenwald ήδη από την ίδρυση του το 1910 με διαγνωστικούς και θεραπευτικούς στόχους (Becker, G.U., 1983:75 κ.κ.). Οι εκθέσεις αυτές είχαν ως αποδέκτες τους μαθητές, οι οποίοι τις παρελάμβαναν στο τέλος κάθε εξαμήνου (βλ. Weiss, R., ό.π.).

Αλλά και στα περισσότερα εναλλακτικά σχολεία της Ευρώπης εφαρμόζεται τις τελευταίες δεκαετίες η περιγραφική μορφή αξιολόγησης του μαθητή: π.χ. στο "Πειραματικό σχολείο" ("Laborschule") του Bielefeld (βλ. σχετικά Hentig, v. H., 1983:97 κ.κ., Biermann, Ch., 1982:19 κ.κ. και Lütgert, W., 1993:106 κ.κ.), στο "Σχολείο της γειτονιάς" ("Die Nachbarschaftsschule") στη Λιψία (βλ. Marlow, K., 1995:6 κ.κ.), στο "Ζωντανό σχολείο" ("Die Lebendige Schule") του Fritz -Jean Bergert, στο καντόνι της Βέρνης (βλ. Grunder, H.-U., 1991:188 κ.κ.), στο "Σχολείο της ανθρωπότητας" ("Ecole d' Humanite") του Paul Geheeb στο Golden της Ελβετίας (ό.π.), στο "Ελεύθερο Δημοτικό Σχολείο της Βέρνης" (ό.π.), στο σχολείο "Mahatma Gandhi" στην

Ουτρέχτη της Ολλανδίας (βλ. Ιωαννίδου, 1992:38 κ.κ.) και βέβαια στο σχολείο του A. S. Neill στο Summerhill (βλ. Neill, A. S., 1972:120).

Στην ελληνική πραγματικότητα έχουμε την περίπτωση του Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης που ιδρύθηκε από τον Α. Δελμούζο και στο οποίο είχαν καταργηθεί οι βαθμοί (από το 1939) στις τρεις πρώτες τάξεις. Μόνο οι μαθητές της τελευταίας τάξης (Δ') έπαιρναν βαθμούς, προκειμένου να εισαχθούν στο Γυμνάσιο (Τσακαλίδης, Α., 1995:86).

Η ιδέα λοιπόν της περιγραφικής αξιολόγησης δεν αποτελεί μια καινοτομία των τελευταίων χρόνων, όπως συχνά υποστηρίζεται, αλλά μια παλιά παιδαγωγική απαίτηση και πρακτική η οποία επανέρχεται στο προσκήνιο και από τη δεκαετία του '70 αρχίζει να εφαρμόζεται στα Δημοτικά Σχολεία των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών (βλ. κεφ.2.12.). Το "νέο" στη σημερινή σχολική πραγματικότητα είναι ότι για πρώτη φορά τα τελευταία χρόνια η περιγραφική μορφή αξιολόγησης εισάγεται στα δημόσια σχολεία και δεν αποτελεί πια αποκλειστικότητα ιδιωτικών επιδιώξεων και μεταρρυθμίσεων.

## **2.2. Σκοποί του Δημοτικού Σχολείου και περιγραφική αξιολόγηση**

Παρά τις διαφορές που χαρακτηρίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυγμένων κρατών, μπορεί κανείς να διαπιστώσει γενικά ότι στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου "τα προβλήματα τείνουν μέσα στις τελευταίες δεκαετίες να παρουσιάζουν όλο και μεγαλύτερες ομοιότητες" (Klafki, W., 1987:49). Μερικά από τα πιο χαρακτηριστικά προβλήματα που αντιμετωπίζει το σημερινό Δημοτικό Σχολείο σχετίζονται με τη μονόπλευρη και μυωπική μάθηση, την απόκτηση δηλαδή κυρίως γνώσεων, με το δασκαλοκεντρικό στιλ διδασκαλίας και την αυταρχική σχέση δασκάλου-μαθητή, με τον ακατάλληλο τρόπο ή την ακαταλληλότητα αυτών που προσφέρονται στον μαθητή κ.ά. (ό.π.).

Οι επιδιώξεις των εκπροσώπων της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής στις αρχές του αιώνα για ένα "νέο σχολείο" με διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, παρά τον "ρομαντισμό" τους και την πολύ αρμονική και ενιαία εικόνα του μαθητή που τις διακατείχε, παραμένουν επίκαιρες. Ο σεβασμός στις εμπειρίες του παιδιού, τα ενδιαφέροντά του, την έκφρασή του, τις επιθυμίες του, και η ένταξη όλων αυτών στη διδασκαλία αποτελούν και σήμερα ένα ζητούμενο στην εκπαιδευτική πράξη. Εξίσου επίκαιρες και σημαντικές θεωρούνται οι αρχές της πρόκλησης πολλών μορφών αυτενέργειας

του παιδιού, της υπεύθυνης ανάληψης καθηκόντων και της ανάπτυξης όχι μόνο του γνωστικού τομέα, αλλά και του συναισθηματικού του κόσμου, της ικανότητας κοινωνικών σχέσεων και συνεργασίας σε μια σχολική ζωή με γιορτές, ψυχαγωγικές δραστηριότητες και ποικίλες συλλογικές μορφές δράσης. Σε μια τέτοια σχολική ατμόσφαιρα, η εμπιστοσύνη, η συνεργασία και η φιλική διάθεση αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία οικοδομείται η σχέση δασκάλου-μαθητή, ενώ οι βαθμοί και οι τυπικές εξετάσεις δεν έχουν θέση (Klafki, W., 1987:49-51).

Προεκτείνοντας τις παραπάνω μεταρρυθμιστικές επιδιώξεις, μπορούμε να διατυπώσουμε ορισμένες βασικές αρχές που αφορούν στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης και πρέπει να υπερισχύουν στο σημερινό Δημοτικό Σχολείο. Η σταδιακή εισαγωγή του παιδιού σε μορφές συνεχούς και συστηματικής μάθησης συμβαδίζει με το παιχνίδι και την παράλληλη διαφοροποίηση, ανάπτυξη και βελτίωση όλων των ικανοτήτων του: γλωσσική ικανότητα, ικανότητα διαφοροποίησης καταστάσεων, διαπίστωσης ομοιοτήτων και διαφορών, κινητικότητα, κοινωνικές σχέσεις, ικανότητα συνεργασίας κ.λπ. Οι αφετηρίες και οι διαφορετικές προϋποθέσεις κάθε παιδιού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, κάθε μαθητής πρέπει να αισθάνεται το βίωμα της επιτυχίας, ότι κάτι μπορεί να κάνει. Για να είναι σε θέση ο μαθητής να αναπτύξει αρμονικά τις ικανότητές του και να διαπιστώσει την πρόοδό του είναι απαραίτητη η εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αφού είναι γνωστό ότι τα παιδιά μιας τάξης δεν επεξεργάζονται στον ίδιο χρόνο ακριβώς τα ίδια θέματα, με τον ίδιο τρόπο και τον ίδιο ρυθμό (όπ.π.). Ο όρος διαφοροποίηση χρησιμοποιείται με την έννοια της εσωτερικής διαφοροποίησης, κατά την οποία οι μαθητές διδάσκονται σε μικρότερες ομάδες παραμένοντας όμως στον ίδιο χώρο όλοι μαζί (βλ. Hopf, D., 1982:21).

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι μαθητές πρέπει να εισάγονται σταδιακά στη διαδικασία κατανόησης και κριτικής τοποθέτησης απέναντι στην πραγματικότητα στην οποία ζούν και απέναντι στον εαυτό τους. Σχολείο και άμεσο περιβάλλον οφείλουν να βρίσκονται σε μια παραγωγική σχέση και αλληλεπίδραση (βλ. Μασσιάλας, Β, 1984:111κ.κ.).

Η εκμάθηση συμβολικών μορφών έκφρασης θεωρείται μια από τις σημαντικότερες υποχρεώσεις του Δημοτικού Σχολείου: προφορική επικοινωνία μέσα από τη διήγηση εμπειριών και βιωμάτων, περιγραφή καταστάσεων και αντικειμένων, υποβολή ερωτήσεων από τους μαθητές, χρησιμοποίηση επιχειρημάτων - τεκμηρίωση προσωπικής άποψης, άσκηση κριτικής στους άλλους. Σημαντική θέση κατέχει επίσης, η καλλιέργεια της γραπτής έκφρασης του μαθητή μέσα από την καταγραφή παρατηρήσεων,

σκέψεων, σημαντικών γνώσεων, την ταξινόμηση πολύπλοκων καταστάσεων και σχέσεων, την επικοινωνία εξ αποστάσεως (επιστολές), την περιγραφή προσωπικών βιωμάτων και σκέψεων για τον ίδιο και για τους άλλους, καθώς και η εκμάθηση και εξάσκηση της αναγνωστικής δεξιότητας μέσα από συλλογή πληροφοριών, κατανόηση επεξηγήσεων χωρίς άμεση βοήθεια (π.χ. μια οδηγία χρήσεως, μια πινακίδα), πρόσβαση στη λογοτεχνία κ.ά. Η γλωσσική διδασκαλία οφείλει να είναι στενά συνδεδεμένη τόσο με τα φυσικά - τεχνικά μαθήματα όσο και με τα θεωρητικά. Όχι ως χωριστά μαθήματα, αλλά με τη μορφή της παράλληλης διδασκαλίας και την επεξεργασία ενός αντικειμένου από διαφορετικές σκοπιές.

Σημαντική θεωρείται επίσης η ανάπτυξη της ικανότητας αυτοκατεύθυνσης, να κατευθύνει δηλαδή το παιδί μόνο του τον τρόπο μάθησης. Προϋπόθεση για αυτό είναι η εσωτερική διαφοροποίηση κατά τη διδασκαλία με ελεύθερες μορφές σχολικής εργασίας. Η καλλιέργεια της κοινωνικής μάθησης, η σύναψη ουσιαστικών σχέσεων με συμμαθητές και δάσκαλο είναι εφικτή, μόνο όταν η διδασκαλία δεν είναι μετωπική. Απαιτείται διαφοροποίηση της διδασκαλίας, εταιρική εργασία, ομαδική εργασία και συνεργασία για την αντιμετώπιση κοινών προβλημάτων. Η ανάπτυξη της κοινωνικής μάθησης μπορεί να συντελέσει ώστε το παιδί να μάθει περισσότερα πράγματα από ότι στη μετωπική διδασκαλία (βλ. Klafki, W., 1987:51 κ.κ., πρβλ. Dietrichs, E., 1993:50 κ.κ.).

Οι παραπάνω αρχές εργασίας του Δημοτικού Σχολείου συνδέονται τελικά με την απαίτηση να γίνει το σχολείο ένας "τόπος ζωής" και όχι ένας "τόπος παραμονής" όπως είναι σήμερα (Hentig, v., H., 1990:50, πρβλ. Μασσιάλας, Β., 1984:8, Pekrun, R., 1985:243). Σε ένα τέτοιο σχολείο οι παραδοσιακοί βαθμοί και οι εξετάσεις δεν έχουν θέση για δύο επιπλέον λόγους. Ο πρώτος σχετίζεται με την άμεση ή έμμεση επιλεκτική λειτουργία των εξετάσεων και των βαθμών. Ήδη τονίστηκε ότι η αξιολόγηση της επίδοσης στο σχολείο είναι συνδεδεμένη με ένα πλήθος λειτουργιών, από τις οποίες σημαντικό ρόλο κατέχει η επιλεκτική. Η λειτουργία αυτή, η οποία πραγματώνεται κυρίως με την αριθμητική βαθμολογία και την ιεραρχική κατάταξη των επιδόσεων των μαθητών, αποβαίνει τελικά εις βάρος του παιδαγωγικού ρόλου της αξιολόγησης και της σκοποθεσίας του Δημοτικού Σχολείου. Σε αυτήν ακριβώς την επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης και στις παρενέργειες που αυτή επιβάλλει αντιτίθεται η περιγραφική μορφή αξιολόγησης, θέτοντας ως βασικό της στόχο τον προσανατολισμό της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης στις παιδαγωγικές λειτουργίες του Δημοτικού Σχολείου. Δεν είναι βέβαια τυχαίο το γεγονός, ότι η έμπρακτη αυτή στροφή προς την παιδαγωγική διάσταση της

αξιολόγησης στον ευρωπαϊκό χώρο εμφανίζεται κυρίως σε σχολικές τάξεις ή βαθμίδες, στις οποίες απουσιάζει η ανάγκη μιας άμεσης επιλογής των μαθητών (βλ. κεφ.2.12.).

Ο δεύτερος λόγος σχετίζεται με τη διαπίστωση, ότι στην ηλικία των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου τόσο η πορεία ανάπτυξης όσο και το αποτέλεσμα της σχολικής επίδοσης σχετίζονται περισσότερο από ότι στις επόμενες σχολικές βαθμίδες, με μη γνωστικές συνθήκες ανάπτυξης και με τη συνολική διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή. Με άλλα λόγια, η εξέλιξη της επίδοσης του μαθητή συνδέεται στενά με προσωπικούς, κοινωνικούς, συναισθηματικούς παράγοντες, οι οποίοι ιδιαίτερα στην ηλικία αυτή θεωρούνται "ανοιχτοί" και επιδεκτικοί περαιτέρω βελτίωσης. Αυτή η σύνδεση μεταξύ εξέλιξης της επίδοσης και εξέλιξης της προσωπικότητας διαμορφώνει μια από τις παιδαγωγικές ιδιαιτερότητες του Δημοτικού Σχολείου. Με την περιγραφική αξιολόγηση δίνεται η δυνατότητα να εκφραστούν οι σχολικές επιδόσεις εντός του συγκεκριμένου της ανάπτυξης της προσωπικότητας (βλ. Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:121/122).

### **2.3. Αρχές και σκοποί της περιγραφικής αξιολόγησης**

Το νέο περιεχόμενο που επαγγέλλεται η περιγραφική αξιολόγηση σχετίζεται με την επιδίωξη να αντικατασταθεί η ανταγωνιστική σύγκριση των επιδόσεων που υποβόσκει στους βαθμούς, προς όφελος μιας σχολικής πράξης προσανατολισμένης στην διαδικασία της ενθάρρυνσης και της ολόπλευρης ανάπτυξης του κάθε μαθητή στο σχολείο. Η περιγραφική αξιολόγηση θεωρείται μια "εναλλακτική σχολική διαγνωστική" (Hauber, K., 1991:349), η οποία στηρίζεται στη ενεργητική συμμετοχή των γονέων και των μαθητών και όχι σε μια απλή τυπική γνωστοποίηση των επιδόσεων, επικεντρώνεται στην περιγραφή της εξέλιξης της μάθησης και όχι στην κατάταξη του επιπέδου των επιδόσεων και δίνει ιδιαίτερη σημασία στην προσωπική πορεία μάθησης αντί τις συγκρίσεις και τον ανταγωνισμό.

Μια πρώτη εννοιολογική οριοθέτηση της περιγραφικής αξιολόγησης θα μπορούσε να διατυπωθεί με αρνητικό τρόπο ως εξής: είναι εκείνη η μορφή αξιολόγησης που δεν εμπεριέχει αριθμητικές ή γραμματικές κλίμακες, δηλαδή βαθμούς. Η περαιτέρω διασάφηση του όρου *περιγραφική αξιολόγηση* απορρέει από τους στόχους και τις αρχές με τις οποίες συνδέθηκε η εισαγωγή της στο Δημοτικό Σχολείο:

α. Κατάργηση των βαθμών στο σχολείο δεν σημαίνει και κατάργηση της αξιολόγησης του μαθητή. Σε κάθε διαδικασία μάθησης είναι απαραίτητη η επανατροφοδότηση του μαθητή, η ενημέρωσή του για την πρόοδο αλλά και τις αδυναμίες του, ώστε να προσανατολίζει ανάλογα την προσωπική του πορεία μάθησης. Είναι και εμπειρικά διαπιστωμένο ότι χωρίς επανατροφοδότηση είναι δύσκολο για τον μαθητή να βελτιώσει τις επιδόσεις του και να έχει επιτυχία στο σχολείο (βλ. Καψάλης, Α., 1986:327 κ.κ., Olechowski, R., 1990:226). Για τον λόγο αυτό δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή η κατάργηση της αξιολόγησης (βλ. Καψάλης, Α., 1993:6).

β. Η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή αποτελεί ένα βασικό σκοπό του Δημοτικού Σχολείου και συνδέεται, εκτός από τον γνωστικό, και με τον κοινωνικό, τον συναισθηματικό και τον συμμετοχικό τομέα. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού είναι απαραίτητη μια τέτοια μορφή αξιολόγησης, η οποία δεν περιορίζεται μόνο στις γνωστικές ικανότητες και στις εξειδικευμένες επιδόσεις ανά μάθημα αλλά παίρνει υπόψη και την γενικότερη συμπεριφορά του μαθητή, η οποία αναφέρεται στους παραπάνω τομείς. Η παρακολούθηση και διαπίστωση των αδυναμιών αλλά και των θετικών στοιχείων κάθε μαθητή, η ανάδειξη των ενδιαφερόντων και των κλίσεων, καθώς και η εξακρίβωση των προϋποθέσεων μάθησης οδηγούν σε διαφοροποιημένες και εξατομικευμένες διαπιστώσεις για τον μαθητή, οι οποίες αποσκοπούν τόσο στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του μέσα από την ατομική του ενίσχυση, όσο και στην βελτίωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (βλ. Reimers, H., 1991:335, Buff, A. / Rohner, A., 1989:12, Scheiber, B., 1990:116, Κωνσταντίνου, Χ., 1995:232).

γ. Στο επίκεντρο της αξιολογικής διαδικασίας δεν πρέπει να βρίσκεται, η αξιολόγηση του αποτελέσματος, η "δικαστική" απόφαση του τελικού προϊόντος" (Biermann, Ch., 1982:20), αλλά η προσπάθεια και η εξελικτική πορεία μάθησης, οι οποίες αναγνωρίζονται ως επίδοση του μαθητή (Bartnitzky, H., 1995:9, Buff, A./Rohner, A., 1989:12/13, Christiani, R./Meis, R., 1979:104). Το ζητούμενο δεν είναι η μέτρηση και διαπίστωση της ποσότητας των γνώσεων που κατέχει ο μαθητής σε μια δεδομένη στιγμή, όπως για παράδειγμα στο τέλος μιας διδακτικής ενότητας, αλλά, πάνω από όλα, η υποστήριξη της διαδικασίας μάθησης με συχνές, μικρές, ει δυνατόν ατομικές, δοκιμασίες και έγκαιρη διαπίστωση των δυσκολιών και προβλημάτων των μαθητών (διαμορφωτική αξιολόγηση). Τα λάθη που κάνει ο μαθητής κατά τη διαδικασία μάθησης αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της αξιολόγησης, με στόχο να μιλάει ο μαθητής ανοιχτά για αυτά χωρίς το άγχος των κακών βαθμών (Brandt, H./Schlömerkemper, J., 1985:205).

δ. Η αξιολόγηση πρέπει να διατηρεί και να ενισχύει την ετοιμότητα μάθησης. Τα ατομικά βήματα προόδου του μαθητή αναδεικνύονται κατά τη διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης και με τον τρόπο αυτό λειτουργούν θετικά στην δραστηριοποίηση και ενίσχυση των κινήτρων μάθησης. Ως πιο κατάλληλος τρόπος αξιολόγησης, θεωρείται η σύγκριση του παιδιού με τον εαυτό του και τις προηγούμενες επιδόσεις του, δηλαδή η χρήση της ατομικής νόρμας αναφοράς από τον δάσκαλο, (βλ. Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:120). Για τη διαπίστωση της σχολικής επιτυχίας, η σύγκριση των επιδόσεων γίνεται και με βάση τους προκαθορισμένους από τον δάσκαλο διδακτικούς στόχους (νόρμα κριτηρίου). Σε κάθε περίπτωση η κοινωνική νόρμα αναφοράς πρέπει να αποφεύγεται (Buff, A./ Rohner, A., 1989:13, πρβλ. Christiani, R./ Meis, R., 1979:104). Με την περιγραφική αξιολόγηση είναι εφικτό ακόμη και σε μια αντικειμενικά αρνητική επίδοση να αναδειχτούν θετικά σημεία, ώστε να ενισχυθεί το αυτοσυναίσθημα του μαθητή, να ελαττωθεί η ένταση στις σχέσεις του με τους γονείς και να βελτιωθεί η κοινωνική του εικόνα στην τάξη μέσα σε ένα θετικό κλίμα μάθησης (Rieder, K., 1990a:20).

ε. Η αξιολόγηση του μαθητή πρέπει να είναι λεπτομερής και εξειδικευμένη ως προς τον αποδέκτη. Κυριότεροι αποδέκτες της αξιολόγησης θεωρούνται οι μαθητές και οι γονείς. Ο καλύτερος τρόπος ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης προκύπτει μέσα από την στενή συνεργασία σχολείου και γονέων. Ασάφειες και παρεξηγήσεις μπορούν να διευκρινιστούν άμεσα κατά τον διάλογο του δασκάλου με τους γονείς και να πάρουν άμεση θέση οι ενδιαφερόμενοι (Buff, A./ Rohner, A., 1989:14, Καψάλης, Α., 1993:5, Κωνσταντίνου, Χ., 1995:231/232). Εκτός από την καθημερινή, προφορική και γραπτή επανατροφοδότηση του μαθητή από τον δάσκαλο, που γίνεται χωρίς βαθμούς, κρίνεται σκόπιμη και μια επίσημη, γραπτή, περιγραφική επανατροφοδότηση μια ή δυο φορές τον χρόνο, προκειμένου να ενημερωθούν γονείς και μαθητές για την πρόοδο μάθησης σε μεγάλα χρονικά διαστήματα.

στ. Μέθοδοι αξιολόγησης και οργάνωση της διδασκαλίας αλληλεξαρτώνται (Olechowski, R., 1990:236). Οι διαφορετικές προϋποθέσεις μάθησης μεταξύ των παιδιών απαιτούν εξατομίκευση των απαιτήσεων και διαφορετικές προσφορές μάθησης, τουτέστιν, εξατομικευμένες μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας. Διδακτικές αρχές και σκοποί όπως η μάθηση με ανακάλυψη (discovery) και διερεύνηση (inquiry), η επίλυση προβλημάτων (problem solving), η μάθηση της μάθησης, η σύνδεση με επίκαιρες μαθησιακές ανάγκες, τα σχέδια εργασίας (Projekt), η επεξεργασία εμπειριών του άμεσου περιβάλλοντος κ.ά. (βλ. Μασσιάλας, Β., 1984:59/60), προσφέρονται για επιδόσεις τόσο πολύπλοκες που είναι αδύνατο να εκφραστούν με ένα σκέτο



αριθμητικό βαθμό χωρίς να χαθεί ένα μεγάλο μέρος των πληροφοριών (Christiani, R./ Meis, R., 1979:104, Bartnitzky, H., 1995:9).

Συνοψίζοντας τις παιδαγωγικές αρχές, πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης με τον ένα ή άλλο τρόπο, στο Δημοτικό Σχολείο, γίνεται αντιληπτό ότι η περιγραφική έκθεση για τον μαθητή δεν έχει ως μόνο στόχο την αξιολόγηση των επιδόσεων του στα μαθήματα, αλλά την περιγραφή και τη ρεαλιστική παρουσίαση της μαθητικής συμπεριφοράς. Η επιδίωξη αυτή θέτει τους εξής στόχους:

- να διατηρείται και να ενισχύεται η χαρά και ετοιμότητα μάθησης των μαθητών,
- να ελαττωθεί η πίεση για γνωστικές επιδόσεις που συνδέεται με τους βαθμούς,
- να διευκολυνθεί το πέρασμα του παιδιού από το σπίτι ή το νηπιαγωγείο προς το σχολείο,
- να μπορούν να διαπιστώνονται σε εξατομικευμένη βάση τα ενδιαφέροντα, οι επιδόσεις, οι δεξιότητες και ικανότητες του μαθητή,
- να διαπιστώνονται τα βήματα προόδου του κάθε μαθητή σε σχέση με τις προϋποθέσεις μάθησης και το επίπεδο της ατομικής του ανάπτυξης,
- να προσφέρονται σε περιπτώσεις δυσκολιών μάθησης και υποδείξεις για πιθανούς τρόπους βοήθειας,
- να υπηρετείται πρωτίστως η ατομική ενθάρρυνση και καθοδήγηση του μαθητή,
- να αποκτήσει η αξιολόγηση μεγαλύτερη δύναμη πληροφόρησης,
- να εντατικοποιηθεί και βελτιωθεί η συνεργασία γονέων και δασκάλου, (Burk, K.H., 1979:151, πρβλ. Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:120 κ.κ., Schwark, W. / Weiß, W., 1986:53 κ.κ.).

Επιγραμματικά, το τρίπτυχο που πρέπει να διέπει την περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο, κατά τον K.H. Burk, είναι: διάγνωση, καθοδήγηση, υποστήριξη του μαθητή (ό.π., σ.154).

Όλοι οι στόχοι, οι οποίοι αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορούν να συνοψιστούν στις εξής βασικές διαστάσεις της περιγραφικής αξιολόγησης:

- α. Ενθάρρυνση αντί για φόβο των επιδόσεων που εμπεριέχουν οι κοινωνικές συγκρίσεις.
- β. Ενίσχυση του συνεργατικού πνεύματος αντί για ανταγωνιστική συμπεριφορά.
- γ. Βελτίωση της ισότητας ευκαιριών αντί για εγκατάλειψη των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις

δ. Εξατομικευμένη ενίσχυση αντί για μετωπικά οργανωμένα και ομοιόμορφη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

#### **2.4. Ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή**

Στο Δημοτικό Σχολείο, παράλληλα με την καλλιέργεια του γνωστικού τομέα και την απόκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων στους επιμέρους τομείς μάθησης, επιδιώκεται μια ισόρροπη ανάπτυξη και ενίσχυση όλων των ικανοτήτων του μαθητή. Ωστόσο, ο όρος *ολόπλευρη ανάπτυξη* του μαθητή δεν εμφανίζεται στη σχετική βιβλιογραφία με ενιαία μορφή, αλλά αναλύεται σε διαφορετικούς κάθε φορά τομείς της συμπεριφοράς, ανάλογα με τις εννοιολογικές επιλογές του ερευνητή και την βαρύτητα που αποδίδει σε επιμέρους ικανότητες, στάσεις, αξίες, ενδιαφέροντα και άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή που πρέπει να αναπτυχθούν στο σχολείο. Κοινό χαρακτηριστικό όλων των επιδιώξεων εννοιολογικής οριοθέτησης της ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή είναι η παρουσία του γνωστικού τομέα.

Σύμφωνα με τον Β. Μασσιάλα οι συμπεριφορές και οι δεξιότητες που είναι δυνατόν να αναπτυχθούν στο σχολείο εντάσσονται στον *γνωστικό*, στον *συμμετοχικό* και στον *συναισθηματικό* τομέα (βλ. Μασσιάλας, Β., 1984). Οι Β.Σ. Bloom και D.R. Krathwohl στις γνωστές ταξινομίες τους για τους διδακτικούς στόχους επικεντρώνονται στον *γνωστικό*, στον *συναισθηματικό* και στον *ψυχοκινητικό* τομέα (βλ. Bloom, Β.Σ./ Krathwohl, D.R., 1991 και 1986). Από μια διαφορετική οπτική, η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή περιλαμβάνει τον τομέα που αναφέρεται στην *γνωστική* ανάπτυξη, τον τομέα που αφορά στην *ηθική* ανάπτυξη και τον *κοινωνικο-συναισθηματικό* τομέα (βλ. Φλουρής, Γ., 1995:336). Οι Α. Buff και Α. Rohner από την πλευρά τους διακρίνουν τους τομείς: *γνωστικό*, *κοινωνικό*, *συμμετοχικό* και *μάθησης* (Buff, Α./ Rohner, Α., 1989). Ο W. Klafki αναφέρεται στην *γνωστική*, *κοινωνική* και *συμμετοχική* συμπεριφορά του μαθητή (Klafki, W., 1977:532 κ.κ.), ενώ άλλοι συγγραφείς αποφεύγουν τις κατηγοριοποιήσεις σε συγκεκριμένους τομείς και περιγράφουν απλώς τα χαρακτηριστικά του μαθητή που πρέπει να αναπτυχθούν και να καλλιεργηθούν στο σχολείο (βλ. Bartnitzky, Η./Christiani, R., 1987 και διεξοδικότερα στο επόμενο κεφάλαιο).

Από τη μελέτη των παραπάνω γενικών κατηγοριοποιήσεων και των εξειδικευμένων ανά τομέα στόχων προκύπτει ότι όλοι οι συγγραφείς αναφέρονται στα ίδια σχεδόν χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του μαθητή με μόνη τη διαφορά ότι ο καθένας τα εντάσσει σε διαφορετικούς κάθε φορά

τομείς. Όσον αφορά στην περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο συνήθως γίνεται λόγος για τον γνωστικό, κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα. Στους δύο τελευταίους τομείς εντάσσονται και στοιχεία της συμπεριφοράς του μαθητή, τα οποία άλλοι συγγραφείς προτιμούν να κατατάσσουν στον συναισθηματικό τομέα. Υπό αυτή την έννοια, οι αναφορές μας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή εμπεριέχουν και χαρακτηριστικά του λεγόμενου συναισθηματικού τομέα ενταγμένα στον κοινωνικό και συμμετοχικό.

Πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι η επιδίωξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του μαθητή μολονότι δεν απουσιάζει από τα επίσημα νομικά κείμενα (σκοποί του Δημοτικού Σχολείου και Αναλυτικών Προγραμμάτων), εντούτοις τόσο τα συγκεκριμένα περιεχόμενα μάθησης όσο και ο τρόπος οργάνωσης της σχολικής εργασίας φαίνεται να αντιτίθενται στην πραγμάτωση σημαντικών σκοπών και στόχων πέραν του γνωστικού τομέα. Κατά κανόνα η απόσταση μεταξύ σκοπών και σχολικής πραγματικότητας είναι αρκετά μεγάλη. Βέβαια, το ζητούμενο είναι, όχι μόνο στις προθέσεις, δηλαδή στους σκοπούς, αλλά και στην πράξη το παιδί να βρίσκεται στο επίκεντρο ως ολότητα και όχι ως "κομπιούτερ" νοητικών μόνο επιδόσεων (Dietrichs, E., 1993:50, πρβλ. Christiani, R./Meis, R., 1979:106).

Η ανάπτυξη και ενίσχυση ικανοτήτων, όπως για παράδειγμα η ικανότητα συνεργασίας, η ετοιμότητα για βοήθεια, η συντροφικότητα, η εμπιστοσύνη, η ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης του μαθητή κ.ά., αποκτούν όλο και μεγαλύτερη αξία και ίσως στο μέλλον τέτοιες ικανότητες να αποδειχτούν πολύ σπουδαιότερες από απλές γνώσεις που ξεπερνούνται με γρήγορο ρυθμό. Οι ραγδαίες εξελίξεις σε όλα τα πεδία της κοινωνικής ζωής των σύγχρονων κρατών θέτουν νέες απαιτήσεις από το σχολείο: περισσότερες επικοινωνιακές αρετές, ικανότητες για ομαδική εργασία, συναίσθηση ευθύνης, ικανότητα λήψης αποφάσεων και δημιουργικότητα, καθώς και μια ανοιχτή στάση απέναντι σε καινούργιους προβληματισμούς σε ένα συνεχώς και με ταχύ ρυθμό μεταβαλλόμενο κόσμο (βλ. Christiani, R./Meis, R., ό.π.).

Πολλές επιδόσεις στο σχολείο μπορούν να επιτευχθούν μόνο με συνεργατική συμπεριφορά και ικανότητα για ομαδική εργασία. Κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη της προσωπικότητας αλληλεξαρτώνται: οι μαθητές κατανοούν τον εαυτό τους και διαμορφώνουν την αυτοαντίληψή τους μέσα από τη συνύπαρξη και τη συνεργασία με τους άλλους (Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:49).

Η ενασχόληση με τους τομείς αυτούς δικαιολογείται και από το γεγονός ότι ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή στους παραπάνω τομείς επηρεάζουν

και είναι σε θέση να διευκολύνουν ή να δυσχεράνουν διαδικασίες μάθησης στον γνωστικό τομέα (βλ. Buff, A./ Rohner, A., 1989:28).

#### **2.4.1. Αξιολόγηση κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα**

Η συζήτηση και ο προβληματισμός γύρω από τη σημασία της κοινωνικής μάθησης στο σχολείο έχουν ενταθεί τα τελευταία χρόνια διεθνώς (βλ. Klafki, W., 1987:67). Η έμφαση αυτή στον κοινωνικό τομέα μάθησης οφείλεται εν μέρει σε κοινωνιολογικές έρευνες και έρευνες της Κοινωνικής Ψυχολογίας σε σχέση με αυτό που συχνά αποκαλούμε κοινωνικό κλίμα, ατμόσφαιρα της τάξης, κλίμα της ομάδας, σχολικό κλίμα και παιδαγωγικό κλίμα (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1990:51 κ.κ.). Ώθηση στη σχετική συζήτηση έδωσαν και έρευνες σχετικές με το λεγόμενο "κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα", καθώς και ο προβληματισμός για τη δημοκρατική και πολιτική αγωγή που αποτελεί βασικό σκοπό του σχολείου (Klafki, W., 1987:68, Μασσιάλας, Β., 1984:53κ.κ.).

Η κοινωνική μάθηση ορίζεται ως "η σκόπιμη και μεθοδευμένη επιδίωξη της κοινωνικής και σχεσιοδυναμικής αγωγής σε συγκεκριμένες ομάδες, ανάπτυξη θετικών σχέσεων και συνεργατικότητας, συναισθημάτων, στάσεων, ικανοτήτων, κ.λπ." (ό.π., σ.69). Από τον ορισμό αυτό προκύπτει ότι οι κοινωνικές σχέσεις, όχι μόνο πρέπει να αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και να χαρακτηρίζουν όλη τη διαδικασία μάθησης στο σχολείο (Μασσιάλας, ό.π., σ.58).

Ο συμμετοχικός τομέας αναφέρεται στην συμπεριφορά του μαθητή σε όλη τη φάση της σχολικής εργασίας και περιλαμβάνει χαρακτηριστικά όπως η επιμονή, η προσοχή, η επιμέλεια, η ακρίβεια εργασίας, η πρωτοβουλία, η ενεργητικότητα, ο τρόπος εργασίας, η ικανότητα σκέψης, ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, εξειδικευμένες ικανότητες και δεξιότητες, η αυτόνομη μάθηση κ.ά. (βλ. Burk, K.-H., 1979:154).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνει ο W. Klafki στην ικανότητα του παιδιού για αυτόνομη μάθηση, στην ικανότητα δηλαδή να κρίνει, να αποφασίζει και να ενεργεί κατάλληλα ο μαθητής, σύμφωνα με δικά του κριτήρια και την προσωπική του γνώμη (Klafki, W., 1987:60). Όπως συμβαίνει και με την κοινωνική μάθηση, έτσι και η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτοκατεύθυνση στη μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τα περιεχόμενα των μαθημάτων, αλλά ακόμη περισσότερο με την κατάλληλη οργάνωση της διαδικασίας μάθησης (βλ. Μασσιάλας, Β., 1984:60).

Η κοινωνική μάθηση αντιδιαστέλλεται συνήθως ως προς την ανταγωνιστική ή την ατομική μορφή εργασίας. Στο σχολείο και οι τρεις αυτές μορφές εργασίας θεωρούνται απαραίτητες, "το πρόβλημα μόνον που υπάρχει αναφέρεται στην κατάλληλη αναλογία" (Καψάλης, Α., 1993:34). Αυτό σημαίνει ότι σε μια σχολική τάξη μπορεί η επιδίωξη μερικών στόχων να πραγματοποιείται με ανταγωνιστικό τρόπο (π.χ. απλές δραστηριότητες εξάσκησης ή ταχύτητας που στηρίζονται στην επανάληψη: προπαίδια λεξιλόγιο κ.ά., ή δραστηριότητες που είναι δύσκολο να καθοριστούν με νόρμες κριτηρίου). Από την άλλη όμως η επίτευξη των περισσότερων και σημαντικότερων στόχων στο σχολείο απαιτεί συνεργατική μορφή οργάνωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. σε ανώτερες κατηγορίες γνωστικών στόχων). Όταν λοιπόν υποστηρίζεται η άποψη ότι "τις περισσότερες φορές ο ανταγωνισμός έχει καταστροφικά αποτελέσματα, γιατί βρίσκεται σε αντίθεση με την ίδια τη φύση της παιδαγωγικής διαδικασίας" (ό.π., σ.36), με τον τρόπο αυτό επισημαίνεται το γεγονός, ότι η αναλογία αυτή στο σημερινό σχολείο δεν είναι ισορροπημένη και ότι υπερτερεί σαφώς η ανταγωνιστική μάθηση. Αν και θεωρείται απαραίτητο να προωθείται και να υπερισχύει η κοινωνική μάθηση και η ικανότητα συνεργασίας στην τάξη, ωστόσο δεν αποκλείεται εντελώς η περιστασιακή εμφάνιση και προώθηση ανταγωνιστικών μορφών μάθησης (βλ. Klafki, W., 1977:531, Βουγιούκας, Κ., 1997:74 κ.κ.). Με βάση τις διαπιστωμένες αρνητικές επιδράσεις του ακραίου ανταγωνιστικού κλίματος στην συμπεριφορά των μαθητών και στα κίνητρα επίδοσης - προπαντός των αδύνατων μαθητών- είναι σαφές ότι η ανάγκη περιορισμού της ανταγωνιστικής μάθησης στο σχολείο πρέπει να αποτελέσει βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η κατάργηση των βαθμών, οι οποίοι θεωρούνται ως "ένας από τους κυριότερους παράγοντες οι οποίοι συντηρούν και υποθάλπουν τον ανταγωνισμό μέσα στην τάξη" (Καψάλης, Α., ό.π., σ.40), αποτελεί μια απαραίτητη, αλλά όχι και ικανή συνθήκη για τον περιορισμό του ανταγωνισμού στο σχολείο. Στον βαθμό που στην τάξη επικρατούν τέτοιες μέθοδοι και μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας οι οποίες λειτουργούν εναντίον της κοινωνικής μάθησης και όσο η επανατροφοδότηση του μαθητή δεν έχει διαμορφωτικό και εξατομικευμένο χαρακτήρα, αλλά εκφράζεται πρωταρχικά με τη σύγκριση των επιδόσεων, είναι δύσκολο να μιλάμε για εξάλειψη ή ελάττωση του ανταγωνισμού στο σχολείο. Ακόμη και στην περιγραφική έκθεση για τον μαθητή με συγκεκριμένες εκφράσεις και διατυπώσεις μπορεί κάλλιστα να δημιουργούνται συνθήκες σύγκρισης των

μαθητών μεταξύ τους. Και βέβαια, "οι συγκρίσεις δημιουργούν σχεδόν πάντα μια διάθεση ανταγωνισμού" (ό.π.).

Κάθε δάσκαλος συνειδητά ή ασύνειδα παρακολουθεί και παρατηρεί τη συμπεριφορά των μαθητών του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του, προκειμένου από τη μια να τους αξιολογήσει και από την άλλη να βελτιώσει τη διδασκαλία του. Τα στάδια της παραπάνω διαδικασίας στην περιγραφική αξιολόγηση είναι:

- α. ο καθορισμός των κριτηρίων με βάση τα οποία παρατηρείται και κρίνεται μια συμπεριφορά
- β. η παρατήρηση της συμπεριφοράς
- γ. η περιγραφή και
- δ. η αξιολόγησή της.

Τα στάδια αυτά αλληλεξαρτώνται και στην καθημερινή σχολική πράξη συνήθως δεν διαχωρίζονται μεταξύ τους.

#### **2.4.1.1. Καθορισμός σκοπών και στόχων**

Όπως τονίστηκε ήδη, επιδίωξη της περιγραφικής αξιολόγησης είναι και η αξιολόγηση του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα. Για να μπορέσει ο δάσκαλος να αναφερθεί εμπειριστατωμένα στη συμπεριφορά του μαθητή στους τομείς αυτούς, πρέπει πρώτα να γνωρίζει επακριβώς τις μεμονωμένες εκείνες μορφές συμπεριφοράς που θεωρούνται αντιπροσωπευτικές για τον συγκεκριμένο τομέα. Ως τέτοιες μορφές συμπεριφοράς στον κοινωνικό τομέα θα μπορούσαμε για παράδειγμα να αναφέρουμε την ικανότητα επαφών και σύναψης σχέσεων, την ικανότητα συνεργασίας, την ικανότητα άσκησης κριτικής στους άλλους, τη συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων κ.λ.π. Όμως, αυτά τα χαρακτηριστικά, τα οποία καλείται να παρατηρήσει και να αξιολογήσει ο δάσκαλος, αποτελούν θεωρητικά κατασκευάσματα που δεν γίνονται άμεσα αντιληπτά, αλλά συνάγονται από μια σειρά εξωτερικεύσεων της συμπεριφοράς του μαθητή. Για παράδειγμα, η ικανότητα συνεργασίας μπορεί να διαπιστωθεί σε ένα μαθητή όταν:

- είναι διατεθειμένος για διάλογο
- αποδέχεται τους κανόνες του παιγνιδιού
- νοιάζεται για τους συμμαθητές του
- βοηθάει και δέχεται βοήθεια κ.λ.π.

Μια τέτοια διαδικασία είναι αρκετά πολύπλοκη, αφού πρέπει να γνωρίζει ο δάσκαλος ποιοι δείκτες συμπεριφοράς του μαθητή είναι έγκυροι κατά την

αξιολόγηση. Όταν για παράδειγμα κάθε πρωί δυο μαθητές πριν ξεκινήσει το μάθημα καθαρίζουν και τακτοποιούν την τάξη, δεν είναι σαφές αν πρόκειται για υπευθυνότητα, εμπιστοσύνη, συνέπεια, ετοιμότητα συνεργασίας, ή για όλα αυτά μαζί. Συχνά τα χαρακτηριστικά που πρέπει να αξιολογήσει ο δάσκαλος δεν είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους και αυτή ακριβώς η αλληλεξάρτηση μπορεί να οδηγήσει τον δάσκαλο σε όλα εκείνα τα λάθη κρίσης που υπεισέρχονται και στην παραδοσιακή βαθμολογία.

Κάθε κρίση του δασκάλου για την "τεμπελιά" ή την εργατικότητα ενός μαθητή, την παραγωγικότητα ή την αδιαφορία του εμπεριέχει μια νόρμα, που αποτελεί το κριτήριο αξιολόγησης. Ένας δάσκαλος θεωρεί σημαντικά την ησυχία και το σιωπηρό σήκωμα του χεριού, ενώ κάποιος άλλος τον αυθορμητισμό και τη ζωντανά αδιαφορώντας για την ησυχία στην τάξη. Και οι δυο δάσκαλοι χαρακτηρίζονται από διαφορετικές αντιλήψεις στον κοινωνικό τομέα. Έτσι προκύπτει και η ανάγκη για τη διασάφηση και καθορισμό των επιδιωκόμενων στόχων, όπως απορρέουν από την αποστολή του Δημοτικού Σχολείου. Με βάση τον καθορισμό αυτό μπορούν στη συνέχεια να συγκεκριμενοποιηθούν κατηγορίες για την παρατήρηση και την αξιολόγηση των μαθητών (βλ. Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:49, και Hartenstein, M./Ruddies, G.H., 1978:18 κ.κ.).

Πολλοί συγγραφείς, έχοντας ως αφετηρία τους γενικότερους σκοπούς της αγωγής, την αποστολή του Δημοτικού Σχολείου και τους σκοπούς και στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων, επιδιώκουν να ορίσουν και να συγκεκριμενοποιήσουν τους τομείς παρατήρησης και αξιολόγησης της συμπεριφοράς με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθηθεί ο δάσκαλος στην διαπίστωση και ενίσχυση όλων των ικανοτήτων του μαθητή και όχι μόνο των γνωστικών. Κρίνουμε απαραίτητο να παραθέσουμε τις βασικές απόψεις μερικών από αυτούς με στόχο μια πρώτη επισήμανση των βασικών σημείων, πάνω στα οποία στηρίζεται η παρατήρηση, περιγραφή και αξιολόγηση του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα.

Σύμφωνα με μια ταξινόμηση η οποία εφαρμόστηκε σε πολύχρονο ερευνητικό πρόγραμμα στην Ελβετία, η ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή στο σχολείο περιλαμβάνει, τον κοινωνικό τομέα, τον συμμετοχικό και τον τομέα της μάθησης (Buff, A./Rohner, A., 1989:28). Οι τομείς αυτοί υποδιαιρούνται σε επιμέρους κατηγορίες, με κριτήριο τη σημασία τους για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, τη βελτίωση των γνωστικών ικανοτήτων στα μαθήματα και τη δημιουργία ευχάριστης και εποικοδομητικής ατμόσφαιρας στην τάξη:

<u>Κοινωνικός τομέας</u>	<u>Συμμετοχικός τομέας</u>	<u>Τομέας Μάθησης</u>
ικανότητα επαφών	ενδιαφέρον/προσφορά	ικανότητα
ικανότητα συνεργασίας	ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης/ παρατήρησης/ κριτική ικανότητα	ατομική έκφραση
ικανότητα σύγκρουσης	επιμονή	μνήμη
κ.α.	δημιουργικότητα/αυτονομία	σε αξίες
	προσανατολισμός	κ.α.
	ικανότητα αντίληψης	
	κ.α.	

Καθένα από τα παραπάνω επιμέρους χαρακτηριστικά του κάθε τομέα μπορεί να συγκεκριμενοποιηθεί σε μεμονωμένους, ενδεικτικούς τρόπους συμπεριφοράς, όπως στα παρακάτω παραδείγματα:

#### **Κοινωνικός τομέας: ικανότητα σύγκρουσης**

ο μαθητής

- εκφράζει τη γνώμη του, ακόμη και αν αυτή αποκλίνει από εκείνη των συμμαθητών του
- εκφράζεται όταν κάτι δεν του ταιριάζει
- σε αντιπαραθέσεις ή συγκρούσεις τρίτων προτείνει εποικοδομητικές λύσεις
- και ως ενδιαφερόμενος χρησιμοποιεί τίμια μέσα
- αποδέχεται λύσεις και τις δοκιμάζει

....

#### **Συμμετοχικός τομέας: ενδιαφέρον/ προσφορά**

ο μαθητής

- θέτει συχνά σχετικές ερωτήσεις
- δημιουργεί ερεθίσματα
- εισάγει δικές του ιδέες, προτάσεις, εμπειρίες ή γνώσεις
- εκτελεί τις υποχρεώσεις του χωρίς να πιέζεται
- αναλαμβάνει ειδικές εργασίες
- εμφανίζει αυθόρμητη συμπεριφορά (π.χ. ενθουσιασμό)
- ...

#### **Τομέας μάθησης: ικανότητα εφαρμογών**



ο μαθητής

- χρησιμοποιεί κατάλληλα όργανα και υλικά εργασίας
- εφαρμόζει κανόνες και μεθόδους ανάλογα με την περίσταση μάθησης,
- εφαρμόζει σε νέες καταστάσεις μάθησης προηγούμενες γνώσεις
- μεταφέρει τις γνώσεις του από το ένα μάθημα στο άλλο
- μετατρέπει θεωρητικές γνώσεις σε πράξη (π.χ. μέθοδος παραγωγής χαρτιού) και αντίστροφα.
- ...

(Buff, A./Rohner, A., 1989:28/29).

Οι Bartnitzky H. και Christiani R. προτείνουν έξι κατηγορίες για την περιγραφή του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα:

- Ικανότητα συνεργασίας
- Αυτονομία
- Ετοιμότητα επίδοσης
- Αντιμετώπιση συγκρούσεων και κριτικής
- Παραγωγικότητα
- Αξιοπιστία

(βλ. Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:54/55).

Σε καθεμιά από τις κατηγορίες αυτές αντιστοιχούν συγκεκριμένοι και σαφώς διατυπωμένοι στόχοι, οι οποίοι αποτελούν και το πεδίο παρατηρήσεων του δασκάλου.

Ο W. Klafki προτείνει δυο βασικές διαστάσεις της αξιολόγησης για το Δημοτικό Σχολείο, οι οποίες αφορούν σε όλους τους επιμέρους τομείς μάθησης: τη *συμμετοχική* συμπεριφορά και την *κοινωνική* (Klafki, W., 1977:532). Η πρώτη περιλαμβάνει:

- έκφραση επιθυμιών και ιδεών του μαθητή,
- ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης,
- εμπιστοσύνη στις ικανότητές του
- διάθεση να διερευνά και να δοκιμάζει κάτι καινούριο.

Η δεύτερη περιλαμβάνει

- την τάση του μαθητή να συνεργάζεται,
- την ικανότητα σύναψης επαφών,
- την αντιμετώπιση συμμαθητών που έχουν προβλήματα,
- την ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων
- και την ικανότητα να υπερασπίζεται την προσωπική του στάση (ό.π.).

Η κοινωνική μάθηση ως διαδικασία στοχεύει, σύμφωνα με τον W. Klafki, στην ανάπτυξη των εξής ικανοτήτων του μαθητή:

-*γνωστικές*: αναγνώριση κοινωνικών φαινομένων και σχέσεων,

-*συναισθηματικές*: ικανότητα συν-αίσθησης του διπλανού, ικανότητα αποφυγής ή επίλυσης συγκρούσεων, ικανότητα αυτοσυγκράτησης της επιθετικότητας, ικανότητα αντιμετώπισης του άγχους, των προβλημάτων ή των προσωπικών συγκρούσεων,

-*ηθικές*: ετοιμότητα για προσφορά βοήθειας, θάρρος υποστήριξης της γνώμης, υποστήριξη εκείνου που έχει δίκιο, αυτοκριτική, ετοιμότητα να συχωρεί κ.λπ.,

-*ικανότητες δράσης*: ουσιαστική βοήθεια, εξεύρεση λογικών λύσεων σε συγκρούσεις και εφαρμογή των λύσεων στην πράξη (Klafki, W., 1987:71 και 1977:527 κ.κ.). Για να πραγματοποιούν οι παραπάνω σκοποί που συνδέονται με την κοινωνική μάθηση τα παιδιά πρέπει να έχουν πολλές ευκαιρίες να συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις μεταξύ τους και να αποκτούν εμπειρίες στις σχέσεις τους με τους άλλους.

Οι Langer, A./Langer, H./Theimer, U. διακρίνουν δύο τομείς παρατήρησης και αξιολόγησης του μαθητή: α) την *κοινωνική συμπεριφορά*, και β) τη *συμπεριφορά μάθησης* και το *επίπεδο επιδόσεων* (1983:112 κ.κ.). Η κοινωνική συμπεριφορά περιλαμβάνει τις κατηγορίες:

- αυτοσυναίσθημα-διάθεση,
- ικανότητα επαφών,
- συνεργασία και συμπεριφορά σε καταστάσεις σύγκρουσης.

Η συμπεριφορά μάθησης περιλαμβάνει:

- τη γενικότερη στάση του μαθητή απέναντι στη σχολική εργασία,
- την ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης,
- τη συμμετοχή στο μάθημα,
- τον τρόπο διεκπεραίωσης των γραπτών εργασιών
- και τη διευθέτηση των κατ' οίκον σχολικών εργασιών.

Τέλος, ως προς το επίπεδο των επιδόσεων στα επιμέρους μαθήματα η αξιολόγηση πρέπει επικεντρώνεται (για παράδειγμα στην πρώτη τάξη) στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, την προφορική χρήση της γλώσσας, τα Μαθηματικά, τα καλλιτεχνικά μαθήματα και τη σωματική αγωγή (ό.π.). Όλες οι παραπάνω κατηγορίες και των δυο τομέων εξειδικεύονται σε συγκεκριμένους δείκτες συμπεριφοράς των μαθητών.

Σύμφωνα με τον B. Μασσιάλα, οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που μπορούν να αναπτυχθούν στο σημερινό σχολείο εντάσσονται στον γνωστικό, συναισθηματικό και συμμετοχικό τομέα (Μασσιάλας, B., 1984:61 κ.κ.). Ο

γνωστικός τομέας αναπτύσσεται όταν ο μαθητής διακρίνει και κατανοεί τις γενικές έννοιες, προσδιορίζει ένα πρόβλημα και είναι σε θέση να το εκφράζει, διαμορφώνει μια υπόθεση, διερευνά τις συνέπειες και συλλέγει συναφή στοιχεία, αναλύει τα δεδομένα, ελέγχει τις ιδέες, προβαίνει στη γενίκευση μιας έννοιας και εφαρμόζει πρακτικά τη γενίκευση αυτή (όπ.π., σ.71 κ.κ.). Ο *συμμετοχικός τομέας* περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να παρατηρεί με ακρίβεια ένα γεγονός ή μια κατάσταση, την ενεργητική βοήθεια για την επίτευξη προκαθορισμένων σκοπών, τη διάθεση ενασχόλησης με τα προβλήματα των άλλων, την πρόταση ορισμένων πρωτότυπων θεμάτων, την ικανότητα υποστήριξης της προσωπικής άποψης, την ικανότητα ανάλυσης πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων, την θέσπιση κανόνων κ.ά. (όπ.π., σ.111 κ.κ.). Τέλος, ο *συναισθηματικός τομέας* περιλαμβάνει την αξιολογική συμπεριφορά, την κανονιστική ή ηθική συμπεριφορά και τις στάσεις. Κάθε μια από αυτές τις τρεις κατηγορίες υποδιαιρείται σε υποκατηγορίες όπως η "συναισθηματική μετάσταση" του μαθητή στη θέση του άλλου, η εμπιστοσύνη, το ενδιαφέρον, η αποτελεσματικότητα κ.ά.π. (όπ.π., σ.157 κ.κ.).

#### **2.4.1.2. Παρατήρηση της συμπεριφοράς**

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που καταλογίζεται στην περιγραφική έκθεση για τον μαθητή είναι οι τυποποιημένες εκφράσεις και τα στερεότυπα του δασκάλου. Το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται κυρίως όταν ο δάσκαλος την τελευταία μόλις στιγμή, λίγο δηλαδή πριν από την παράδοση των εκθέσεων, προσπαθεί να θυμηθεί και να σκεφτεί, προκειμένου να καταγράψει τις αξιολογήσεις για τους μαθητές του. Το αποτέλεσμα είναι ότι "μετά από μερικές αξιολογήσεις δεν του έρχεται καμιά ιδέα πια και οι εκθέσεις μεταφέρουν αχαρακτήριστες περιγραφές" (Olechowski, R., 1990:234).

Η αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος στηρίζεται όχι μόνο στη συνεχή παρατήρηση των μαθητών από τον δάσκαλο αλλά και στην συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Παράλληλα, ο δάσκαλος οφείλει να οργανώνει με τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία του, ώστε να έχει τη δυνατότητα να παρατηρεί τους μαθητές του κατά τη διάρκεια της εργασίας τους στην τάξη (βλ. "Arbeitskreis Neue Erziehung", 1991:6 κ.κ.).

Οι μέθοδοι παρατήρησης της μαθητικής συμπεριφοράς μπορούν να διακριθούν σε δυο κατηγορίες: τη *συστηματική παρατήρηση* και την *τυχαία* ή *ευκαιριακή*. Η πρώτη είναι διαδικασία οργανωμένη και ελεγχόμενη, ενώ η δεύτερη αναφέρεται συνήθως είτε στη διαισθητική αντίληψη προσώπων, π.χ.

στην πρώτη εντύπωση, είτε στην ευκαιριακή παρατήρηση χωρίς μεθοδικό έλεγχο (πρβλ. Langer, A./ Langer, H./ Theimer, U., ό.π., σ.8).

Η παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή από τον δάσκαλο δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να είναι συνεχής και "επιστημονική", λόγω της γρήγορης και σύνθετης ακολουθίας γεγονότων στην τάξη και των πολλών και έντονων διαπροσωπικών σχέσεων και επαφών του δασκάλου με τους μαθητές και των μαθητών με τους συμμαθητές τους. Ούτε αυστηρά "αντικειμενική" παρατήρηση της συμπεριφοράς υπάρχει, αφού σε κάθε διαδικασία αντίληψης δεν υπεισέρχονται μόνο νοητικές αλλά και κοινωνικές και συναισθηματικές συνιστώσες, όπως για παράδειγμα οι αξίες του δασκάλου, οι μνήμες και οι εμπειρίες του, οι υποκειμενικές του θεωρίες, ατομικές του ιδιότητες (αυστηρότητα - επιείκεια), η γνώση του εαυτού του, οι προσδοκίες του, οι οποίες μάλιστα επηρεάζουν αποφασιστικά τη συμπεριφορά του μαθητή κ.ά. (ό.π., σ.16 κ.κ.).

Μια άλλη διάκριση των τρόπων παρατήρησης στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται στην *άμεση και έμμεση παρατήρηση*. Η έμμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς και προσωπικότητας του μαθητή μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τις εργασίες των μαθητών (π.χ. εκθέσεις ή ζωγραφιές), μέσα από ερωτηματολόγια, κοινωνιογράμματα και τεστ, καθώς και μέσα από συζητήσεις με πρόσωπα του περιβάλλοντος του μαθητή (γονείς, άλλοι δάσκαλοι του παιδιού). Η άμεση παρατήρηση γίνεται συνήθως συστηματικά και αναφέρεται είτε στη μη λεκτική συμπεριφορά (κινητική, μιμική, χειρονομίες, αρμονία κινήσεων κ.ά.) είτε στη λεκτική συμπεριφορά (άρθρωση, σύνταξη κ.ά.) (βλ. Langer, A./ Langer, H./ Theimer, U., 1983:54).

Μια σχετικώς συστηματική παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών από τον δάσκαλο είναι εφικτή στα πλαίσια της διδασκαλίας και μπορεί να πραγματοποιηθεί με τις εξής μεθόδους:

- *Ανάλυση γεγονότων*: Ο δάσκαλος επικεντρώνει την προσοχή του στην παρατήρηση κάποιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς που εμφανίζει ένας μαθητής, π.χ. επιθετικότητα στις ομαδικές εργασίες, άγχος σε εξεταστικές δοκιμασίες κ.λπ. Η ανάλυση της συμπεριφοράς εξαρτάται και από τη δυνατότητα του δασκάλου να παρατηρήσει και να περιγράψει αυτή τη συμπεριφορά.

- *Παρατήρηση κατά τακτά χρονικά διαστήματα*: Σε αυτή τη μορφή καθορίζονται εκ των προτέρων: η διάρκεια της παρατήρησης (π.χ. όσο διαρκεί το διάλειμμα), η χρονική απόσταση των διαστημάτων παρατήρησης (π.χ. μια φορά κάθε μέρα) και ο συνολικός χρόνος των διαστημάτων παρατήρησης (π.χ.

επί δυο εβδομάδες). Αυτή η μέθοδος θεωρείται κατάλληλη για την παρατήρηση της διαδικασίας ανάπτυξης της συμπεριφοράς του μαθητή.

- *Παρατήρηση σε εκ των προτέρων προσδιορισμένες καταστάσεις:* Σε αντίθεση με την προηγούμενη μορφή, ο σκοπός της παρατήρησης τίθεται εξ αρχής και εστιάζεται σε καταστάσεις που επαναλαμβάνονται: π.χ. στον διάλογο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στη φάση πειραμάτων, κατά την ομαδική εργασία, στην αντίδραση του παιδιού σε αποτυχία ή επιτυχία κ.ά.

Η αξιοποίηση αυτών των μεθόδων παρατήρησης από τον δάσκαλο συμβάλλει στον περιορισμό των λαθών, τα οποία οφείλονται στην επιλεκτική αντίληψη, τις στάσεις και τις προσδοκίες του.

### **2.4.1.3. Περιγραφή της συμπεριφοράς του μαθητή**

Οι παρατηρήσεις του δασκάλου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους θα έπρεπε με κάποιο τρόπο να "αποθηκεύονται", ώστε κάποια στιγμή, όπως για παράδειγμα σε μια συνάντηση με τους γονείς ή στη φάση σύνταξης της περιγραφικής έκθεσης, να μπορέσουν να αξιοποιηθούν κατάλληλα. Η περιγραφή, δηλαδή η καταγραφή των παρατηρήσεων, θεωρείται από πολλούς ως το πιο δύσκολο μέρος της διαδικασίας της αξιολόγησης (βλ. Langer, A./ Langer, H./ Theimer, U., 1983:16).

Από τη συμπεριφορά του μαθητή ο δάσκαλος αντιλαμβάνεται μόνο ένα μικρό μέρος της. Στην καταγραφή περιορίζεται η παρατήρηση ακόμη περισσότερο μόνο σε αυτό που θεωρείται σημαντικό για τον δάσκαλο. Και βέβαια, όταν εκφράζεται λεκτικά, συμπυκνώνεται ακόμη πιο πολύ.

Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μέθοδοι περιγραφής της συμπεριφοράς του μαθητή στη σχολική τάξη είναι:

- Τα "*Δελτία παρατήρησης*" αποτελούνται από ανοιχτές ερωτήσεις (π.χ. πώς τοποθετείται ο μαθητής σε νέες υποχρεώσεις;) ή από διαβαθμίσεις ιδιοτήτων του μαθητή (π.χ. ως προς την αυτοσυγκέντρωση του μαθητή: εργάζεται συγκεντρωμένα και για σχετικά μεγάλο διάστημα / αφαιρείται εύκολα / κουράζεται μετά από λίγο / απογοητεύεται και σταματάει την εργασία). Το πλεονέκτημά τους έγκειται στη συνεχή παρουσία των διαφόρων όψεων της συμπεριφοράς του μαθητή στις παρατηρήσεις του δασκάλου, πράγμα που σε μια ελεύθερη από μνήμης καταγραφή δεν θα ήταν εφικτό (Bartnitzky, H./ Christiani, R., 1987:61-63, πρβλ. Langer, A./ Langer, H./ Theimer, U., 1983:22).

- Στις "*Κλίμακες εκτίμησης*" οι διαβαθμίσεις ενός χαρακτηριστικού του μαθητή σημειώνονται με αριθμούς (π.χ. συνεργασία στο μάθημα: ποτέ -3-2-1 0 +1+2+3 πολύ συχνά), ή με ένα απλό τσεκάρισμα (π.χ. κοινωνική συμπεριφορά: παθητική 00000 αυτόνομη), το οποίο δείχνει κατά πόσο ανταποκρίνεται ένας μαθητής στο εν λόγω χαρακτηριστικό (ό.π., σ.26). Το πλεονέκτημα αυτών των κλιμάκων, οι οποίες συνήθως περιλαμβάνουν πέντε, επτά ή και περισσότερες διαβαθμίσεις, είναι ότι με λίγο κόπο προκύπτουν σχετικά ακριβείς διαπιστώσεις για τη συμπεριφορά του μαθητή χωρίς να καταφεύγει ο δάσκαλος σε μακρές διατυπώσεις. Το μεγαλύτερο πρόβλημα των κλιμάκων εκτίμησης έγκειται στη δυσκολία συμφωνίας και καθορισμού των μεταβλητών εκείνων που πρέπει να επιλεγούν (Alber, W., 1984:244). Πρόβλημα είναι επίσης το γεγονός ότι η παρουσία αριθμών παραπέμπει σε βαθμούς και ποσοτικές εκτιμήσεις της συμπεριφοράς. Οι κλίμακες εκτίμησης αποτέλεσαν την κύρια μορφή περιγραφικής αξιολόγησης στο ατελέσφορο εγχείρημα καθιέρωσής της στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο (βλ. κεφ.4.).
- Οι "*Κατάλογοι ιδιοτήτων*" προσφέρουν "μια πλούσια συλλογή διαβαθμίσεων με χαρακτηριστικά του μαθητή" (Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:58), τα οποία όμως, υποθάλλουν μια έντονη χαρακτηρολογία, αρνητική για τη σύνταξη των περιγραφικών εκθέσεων (π.χ. επίπεδο ανάπτυξης της σκέψης και της φαντασίας: περιορισμένο, χωρίς φαντασία, αταξινόμητο, σταθερό, μονόχροτο). Τα προβλήματα τα οποία εντοπίζονται σε έτοιμα δείγματα καταλόγων είναι (α) η σχηματική τους χρήση από τον δάσκαλο, αφού συχνά εκλαμβάνονται ως οριστικά και ακριβή, (β) η μεγάλη τους έκταση που τα καθιστά δύσχρηστα και (γ) η παρουσία πολλών κριτηρίων τα οποία δημιουργούν την αίσθηση του ανέφικτου (βλ. Bendler, A., 1995:11 κ.κ.).
- Στο "*Παιδαγωγικό ημερολόγιο*" καταγράφονται τρόποι συμπεριφοράς του μαθητή, σκέψεις, απόψεις και προτάσεις του δασκάλου σε ελεύθερη μορφή. Συνήθως, αναφέρεται η μέρα και ώρα, η αιτία και η πορεία μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Συχνά καταγράφεται η εξέλιξη της τάξης ως σύνολο και του κάθε μαθητή χωριστά. Πρόβλημα είναι συνήθως, η καταγραφή και συσσώρευση αρνητικών ως επί το πλείστον τρόπων συμπεριφοράς, που υποπίπτουν εύκολα στην προσοχή του δασκάλου. Η ποιότητα του "παιδαγωγικού ημερολογίου" εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα παρατήρησης του δασκάλου καθώς και από τη γλωσσική του ικανότητα (βλ. Ullrich, H./Wöbcke, M., 1981:162/163). Αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η συνεργασία δασκάλου - γονέων, αλλά και η αξιολόγηση του μαθητή στην περιγραφική έκθεση.

- Το "Δελτίο του μαθητή" είναι μια παραλλαγή του "παιδαγωγικού ημερολογίου" και η χρήση του αποσκοπεί στη συλλογή πληροφοριών όπως: καταγραφή των από μνήμης δεδομένων, δεδομένα κατευθυνόμενης παρατήρησης εξειδικευμένα κατά μάθημα, αποτελέσματα εξετάσεων, συστάσεις άλλων δασκάλων ή του συλλόγου διδασκόντων, μέτρα υποστήριξης του μαθητή κ.λ.π. Το δελτίο του μαθητή αποτελεί τη βάση για τη συγγραφή της περιγραφικής έκθεσης και τον επαγγελματικό προσανατολισμό του μαθητή (Burk, K.-H., 1979: 161).

Ανεξάρτητα πάντως από τη μια ή την άλλη συγκεκριμένη μορφή περιγραφής της συμπεριφοράς του μαθητή πρέπει να τονιστεί, ότι στην ελεύθερη μορφή καταγραφής των παρατηρήσεων του δασκάλου ενυπάρχουν τα εξής αρνητικά σημεία:

- συχνά καταγράφονται μόνο αρνητικές όψεις της συμπεριφοράς
- δεν γίνονται καταχωρήσεις για μαθητές που περνούν απαρατήρητοι στην τάξη
- δεν είναι εύκολο για τον δάσκαλο να έχει μια γρήγορη εποπτεία των παρατηρήσεων (βλ. Firnkens, H., 1984:241).

Η καταγραφή των παρατηρήσεων από τον δάσκαλο μπορεί να πραγματοποιείται (α) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας όταν οι μαθητές εργάζονται μόνοι τους, (β) στο διάλειμμα, (γ) μετά το τέλος των μαθημάτων της ημέρας ή (δ) μια άλλη μέρα της εβδομάδας αφιερωμένη ειδικά για τον σκοπό αυτό (βλ. Jurisch, M./Kassel, A./Storch, A., 1982:211).

#### **2.4.1.4. Αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα εκβάλλει εν μέρει τουλάχιστον και στην αξιολόγηση με βαθμούς. Ο δάσκαλος, ανεξάρτητα από τη μορφή αξιολόγησης την οποία επιλέγει, παρατηρεί τα στοιχεία εκείνα της συμπεριφοράς του μαθητή, τα οποία θεωρεί σημαντικά για τη σχολική μάθηση. Στην περίπτωση της αριθμητικής βαθμολογίας, οι κρίσεις αυτές του δασκάλου υπεισέρχονται στους βαθμούς, χωρίς όμως να γίνονται αντιληπτές (βλ. Christiani, R./Meis, R., 1979:106). Με αυτή την έννοια, η αξιολόγηση του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα δεν αποτελεί μια νέα άποψη στο παιδαγωγικό έργο του δασκάλου. Η συνειδητή όμως προώθηση και αξιολόγηση των δυο αυτών διαστάσεων της συμπεριφοράς θέτει νέες απαιτήσεις από τον δάσκαλο.

Απαραίτητη θεωρείται η διάκριση μεταξύ περιγραφής/καταγραφής των δεδομένων και της αξιολόγησής τους. Η καταγραφή της συμπεριφοράς στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα αποτελεί βέβαια και αυτή μια μορφή αξιολόγησης, αφού ο δάσκαλος επιλέγοντας τι θα περιγράψει στις σημειώσεις του, ιεραρχεί και αξιολογεί αυτές που είναι για εκείνον σημαντικές. Ωστόσο, θεωρείται αναγκαίο να αποφεύγει ο δάσκαλος τις αξιολογικές κρίσεις κατά την καταγραφή των στοιχείων (Firnkes, H., 1984:242). Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η εσφαλμένη εκτίμηση λόγω στιγμιαίας συναισθηματικής φόρτισης.

Σε τακτά χρονικά διαστήματα και με την απαραίτητη απόσταση, ο δάσκαλος αξιολογεί τις καταγραμμένες παρατηρήσεις του με κριτήρια την προηγούμενη συμπεριφορά του μαθητή και το κατά πόσο η συμπεριφορά του ανταποκρίνεται στους προκαθορισμένους στόχους. Στη βάση αυτών των αξιολογήσεων στηρίζεται στη συνέχεια η ενημέρωση των γονέων και η σύνταξη της περιγραφικής έκθεσης. Όσο πιο μεγάλο είναι το εύρος των καταχωρήσεων του δασκάλου τόσο περισσότερο διευκολύνεται η αξιολόγηση του μαθητή.

Ωστόσο στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι η αξιολόγηση χαρακτηριστικών που αναφέρονται στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα δεν πρέπει να στηρίζεται στις συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών, αλλά να περιγράφει και να αναδεικνύει πρωτίστως τις θετικές πλευρές της μαθητικής συμπεριφοράς και την εξελικτική τους πορεία με σκοπό την υποστήριξη και την ενδυνάμωσή τους. Αυτό που βασικά επιδιώκεται με την αξιολόγηση ικανοτήτων που δεν εμπίπτουν στον γνωστικό τομέα είναι να ξεφύγει ο δάσκαλος από την εστίαση της προσοχής του και των ενεργειών του στην καλλιέργεια γνωστικών ικανοτήτων και να "υποχρεωθεί" να παρατηρήσει, να διαπιστώσει, να αξιολογήσει και με τον τρόπο αυτό να συμβάλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων, στάσεων, ενδιαφερόντων, αξιών και δεξιοτήτων που σήμερα παραμελούνται και δεν αναπτύσσονται όσο θα έπρεπε στο Δημοτικό Σχολείο.

Είναι ευνόητο ότι για πολλούς λόγους η αξιολόγηση τέτοιων ποιοτικών επιδόσεων δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποσοτικά μεγέθη (π.χ. αλληλεγγύη=7) και με ιεραρχική κατάταξη σε μια αριθμητική κλίμακα (Κωνσταντίνου, Χ., 1995:233). Εξάλλου και στον γνωστικό τομέα η εξέταση, διαπίστωση και αξιολόγηση στόχων που εμπίπτουν στις ανώτερες κατηγορίες της ταξινόμιας του Bloom είναι δύσκολα πραγματοποιήσιμες, συναντούν ανυπέρβλητες δυσκολίες βαθμολόγησης και αυτό αποτελεί ένα λόγο για τον οποίο ο δάσκαλος επικεντρώνεται στις χαμηλές κατηγορίες (γνώση,



κατανόηση). Αντίθετως, με την περιγραφική αξιολόγηση προσφέρεται μια καλή ευκαιρία στον δάσκαλο να περιγράψει ποιοτικές διαστάσεις της επίδοσης και ταυτόχρονα να καθοδηγήσει και να συμβουλέψει τον μαθητή για τη βελτίωση της σχολικής του προόδου.

#### **2.4.2. Αξιολόγηση γνωστικού τομέα**

Προϋπόθεση για τη διαπίστωση και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στα διάφορα μαθήματα είναι ο καθορισμός των βασικών διδακτικών στόχων από τον δάσκαλο με βάση τα αναλυτικά προγράμματα και τις συγκεκριμένες συνθήκες και ανάγκες της τάξης του. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι κρίσεις του δασκάλου ως προς τις επιδόσεις στα επιμέρους μαθήματα προσανατολίζονται σε κάποιους στόχους, τους οποίους μπορεί κάθε μαθητής - ώριμος για το Δημοτικό Σχολείο- να πετύχει (βλ. Christiani, R./Meis, R., 1979:107/108). Ακόμη και στην περίπτωση που το κριτήριο αξιολόγησης αφορά στην σύγκριση του μαθητή με τον εαυτό του, δηλαδή στην ατομική νόρμα αναφοράς, η διατύπωση διδακτικών στόχων από τον δάσκαλο είναι απαραίτητη.

Οι διδακτικοί στόχοι που τίθενται στην τάξη μπορεί να είναι κοινοί για όλα τα παιδιά, αλλά και να εξατομικεύονται ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Στα αναλυτικά προγράμματα αναφέρονται συγκεκριμένοι διδακτικοί στόχοι που διακρίνονται σε θεμελιώδεις και μη. Θεμελιώδεις είναι οι στόχοι εκείνοι που θεωρούνται απαραίτητοι, ώστε ο μαθητής να μπορέσει να παρακολουθήσει την επόμενη διδασκαλία χωρίς προβλήματα ή να περάσει στην επόμενη τάξη χωρίς βασικά κενά, που θα τον μετέτρεπαν σε απλό επισκέπτη. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να συμπληρωθούν με άλλους ευρύτερους οι οποίοι αναφέρονται σε πιο σύνθετες επιδόσεις, σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα, κλίσεις κ.λ.π.

Μετά από τον καθορισμό και τη διατύπωση των στόχων ακολουθεί η διεξαγωγή της διδασκαλίας και η διαπίστωση της εξέλιξης και επιπέδου μάθησης. Αυτό που ενδιαφέρει τον δάσκαλο στη φάση αυτή, είναι τα βήματα προόδου του μαθητή ως προς τους επιδιωκόμενους στόχους και ο βαθμός επίτευξης των θεμελιωδών ή άλλων διδακτικών στόχων. Η διαδικασία αυτή μπορεί να γίνεται προφορικά, ή με άτυπα τεστ, με εξατομικευμένες ή ομαδοποιημένες γραπτές εργασίες, με τις παραδοσιακές εργασίες και τέλος, με παρατήρηση της μαθητικής συμπεριφοράς στην τάξη.

Στην καθημερινή διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης η προφορική εξέταση διεξάγεται είτε με τον παραδοσιακό τρόπο στην αρχική φάση της διδασκαλίας, κατά την οποία ο δάσκαλος θέτει ερωτήσεις στους μαθητές, είτε σε όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, κριτική συζήτηση νέων στοιχείων και σύνδεσή τους με άλλα, συμβολή στην ανακάλυψη της νέας γνώσης κ.λπ.). Ο τρόπος αυτός θεωρείται πιο σύγχρονος και παιδαγωγικά ορθότερος, ενώ παράλληλα προσφέρεται για την άτυπη παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών. Εκτός από τις γνωστικές δεξιότητες, με τον προφορικό τρόπο εξέτασης μπορούν να συνεκτιμηθούν και άλλα στοιχεία της προσωπικότητας του μαθητή, όπως η ετοιμότητα απαντήσεων, η ικανότητα συμμετοχής σε διάλογο, η ακρίβεια στον λόγο κ.λ.π.

Οι εργασίες στην τάξη και η αξιολόγησή τους από τον δάσκαλο λειτουργούν αποκλειστικά για την καθοδήγηση της διαδικασίας μάθησης. Στα πλαίσια της εξατομικευμένης μορφής της διδασκαλίας οι παραδοσιακές εργασίες στην τάξη ελαττώνονται και στη θέση τους πραγματοποιούνται πολλοί και συχνοί, εν μέρει εξατομικευμένοι και διαμορφωτικοί έλεγχοι της μάθησης, έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στους διαφορετικούς χρόνους που χρειάζεται κάθε παιδί καθώς και στις ατομικές δυνατότητες (βλ. Buff, A./Rohner, A., 1989:38-39).

Στις γραπτές εργασίες, για την καλύτερη αξιολόγηση των μαθητών θεωρείται απαραίτητη η χρήση ποικιλίας ερωτήσεων με κριτήρια είτε τους στόχους (έλεγχος γνώσεων, κριτική ικανότητα, μεταφορά γνώσης, ικανότητα εφαρμογών κ.ά.) είτε τον τύπο των ερωτήσεων αυτών (ανοικτές, κλειστές, σύντομης απάντησης κ.ά.). Αυτό το οποίο πρέπει να τονιστεί, είναι η ανάγκη συνδυασμού διαφόρων μεθόδων και τρόπων αξιολόγησης, όχι μόνο για πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα, αλλά και γιατί η επανάληψη στερεότυπων τρόπων εξέτασης έχει αρνητικές συνέπειες για τον μαθητή.

Η διαπίστωση των επιδόσεων αποτελεί ένα στάδιο το οποίο πρέπει να διαχωρίζεται από αυτό της αξιολόγησης. Στο πρώτο στάδιο ο δάσκαλος διαπιστώνει "τι είναι σωστό και τι είναι εσφαλμένο", με κριτήριο τους στόχους τους οποίους έθεσε. Πέντε λάθη σε μια άσκηση Μαθηματικών είναι πάντα πέντε λάθη, ανεξάρτητα ποιος τα κάνει, ή με άλλα λόγια, για να αξιολογήσω κάτι πρέπει πρώτα να το διαπιστώσω. Κριτήριο για τη διαπίστωση μπορεί να είναι οι στόχοι του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά για την αξιολόγηση τα πράγματα είναι διαφορετικά. Η αξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή στηρίζεται πάντα σε ένα κριτήριο αναφοράς.

Η καταγραφή των διαπιστώσεων σχετικά με τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων μπορεί να εκφραστεί με δύο τρόπους. Είτε με καταλόγους διδακτικών στόχων, στους οποίους ο δάσκαλος σημειώνει δίπλα ποιοι στόχοι έχουν επιτευχθεί και ποιοι όχι, είτε με ελεύθερη περιγραφική μορφή. Το πλεονέκτημα της δεύτερης μεθόδου έγκειται στη δυνατότητα σύνδεσης των διαπιστώσεων ως προς την επίτευξη των στόχων με τη διατύπωση εκφράσεων για την εξελικτική πορεία μάθησης (βλ. Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:120).

Όπως αναφέραμε ήδη, η αξιολόγηση των επιδόσεων πρέπει να στηρίζεται σε ένα κριτήριο. Βασικός στόχος της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η αποφυγή της σύγκρισης των μαθητικών επιδόσεων μεταξύ τους (κοινωνική νόρμα αναφοράς) και η προτίμηση από τον δάσκαλο της ατομικής νόρμας, κατά την οποία η επίδοση ενός μαθητή συγκρίνεται με προηγούμενες επιδόσεις του και ανάλογα αξιολογείται. Είναι ευνόητο ότι η αξιολόγηση που γίνεται με αυτόν τον τρόπο λαμβάνει υπόψη τους στόχους που έθεσε ο δάσκαλος για τον συγκεκριμένο μαθητή ή για ολόκληρη την τάξη. Η αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης των στόχων εξαρτάται και από το είδος της απαιτούμενης επίδοσης. Όσο πιο σύνθετη είναι μια επίδοση, τόσο πιο δύσκολα διαπιστώνεται και αξιολογείται (βλ. Firmkes, H., 1984:243).

Στην πράξη, σε ορισμένες περιπτώσεις η περιγραφή και αξιολόγηση του τομέα μάθησης περιορίζεται στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Η παραμέληση στην περιγραφική έκθεση άλλων εξίσου σημαντικών μαθημάτων όπως η Μελέτη Περιβάλλοντος, η Μουσική, η Φυσική Αγωγή κ.ά. έχει ως αποτέλεσμα να παραμελείται η πραγματιστική και συναισθηματική διάσταση που αναπτύσσεται με αυτά τα μαθήματα και να προωθείται η γνωστική/νοητική καλλιέργεια του μαθητή (βλ. Hartenstein, M./Rudies, G.H., 1978:6).

## **2.5. Επανατροφοδότηση του μαθητή**

Η επανατροφοδότηση του μαθητή αποτελεί συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι γίνεται κάθε στιγμή, αφού μέσα στην τάξη συνεχώς αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις, με βάση τις οποίες η διδασκαλία του δασκάλου καταλήγει σε μάθηση του μαθητή. Ένας από τους στόχους της περιγραφικής αξιολόγησης είναι μια πιο διαφοροποιημένη σε σύγκριση με εκείνη την οποία προσφέρουν οι βαθμοί επανατροφοδότηση του μαθητή σχετικά με τις επιδόσεις του, ώστε να πραγματοποιηθεί η βασική παιδαγωγική αρχή της ανάπτυξης της προσωπικότητάς του μέσα από την

αυτογνωσία τη συχνή ενθάρρυνση και ενίσχυση. Η περιγραφική μορφή αξιολόγησης επιδιώκει να αναδείξει επιμέρους όψεις της επίδοσης, με στόχο να στρέψει την αυτοαντίληψη του μαθητή στην εξατομικευμένη πορεία μάθησης που ακολουθεί (Reimers, H., 1991:335).

Η αρχή της περιγραφικής αξιολόγησης δεν εξαντλείται στην σύνταξη περιγραφικών εκθέσεων, αλλά σχετίζεται άμεσα με την καθημερινή σχολική εργασία. Η σύνταξη όμως των περιγραφικών εκθέσεων μπορεί να επηρεάσει την καθημερινή διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, στον βαθμό που ο δάσκαλος, προκειμένου να συντάξει διαφοροποιημένες και εξατομικευμένες εκθέσεις, είναι αναγκασμένος να παρατηρεί συστηματικά τον κάθε μαθητή και να καταγράφει τις παρατηρήσεις του (Scheiber, B., 1990:116).

### **2.5.1. Η περιγραφική έκθεση για τον μαθητή**

Κατά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο σχολείο δίνεται μια επίσημη, γραπτή, περιεκτική, περιγραφική μορφή επανατροφοδότησης και πληροφόρησης για γονείς και μαθητές, δηλαδή η περιγραφική έκθεση. Συνήθως, η έκθεση αυτή δίνεται δυο φορές κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ενώ σε μερικές περιπτώσεις μόνο στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η μορφή των εκθέσεων ποικίλλει, αλλά στην πλειοψηφία των περιπτώσεων είναι γραμμένη σε ελεύθερη μορφή και απευθύνεται είτε στους γονείς, είτε στον μαθητή (βλ. Kleber, E., 1992:293 κ.κ.).

Στη σχετική συζήτηση για την περιγραφική μορφή αξιολόγησης το πιο αμφιλεγόμενο και ταυτόχρονα το πιο συχνά επαναλαμβανόμενο σημείο αντιπαράθεσης είναι η περιγραφική έκθεση για τον μαθητή. Οι περισσότερες έρευνες αφορούν είτε στον εντοπισμό πλεονεκτημάτων και αδυναμιών των εκθέσεων είτε στις απόψεις μαθητών, γονέων και δασκάλων για αυτές, ενώ σπάνια είναι η διερεύνηση της πράξης της περιγραφικής αξιολόγησης μέσα στη σχολική τάξη (βλ. κεφ.2.10.). Η κριτική της περιγραφικής αξιολόγησης επικεντρώνεται ως επί το πλείστον στις αδυναμίες των περιγραφικών εκθέσεων (βλ. Bartnitzky, H., 1995:9 κ.κ.), ενώ από την άλλη, οι εκθέσεις θεωρούνται ως η πεμπτουσία της αξιολόγησης στο σχολείο, η οποία από μόνη της μπορεί να διορθώσει τα κακώς κείμενα της εκπαιδευτικής πράξης (βλ. Firnkes, H., 1984:241 κ.κ.).

Τα πλεονεκτήματα που συνδέονται με την περιγραφική έκθεση απορρέουν συνήθως από τη σύγκριση της με το παραδοσιακό ενδεικτικό με βαθμούς. Έτσι, οι εκθέσεις θεωρούνται ότι προσφέρουν τη δυνατότητα για μια

ακριβή περιγραφή των επιδόσεων σε κάθε μάθημα, την ανάδειξη αδυναμιών και ικανοτήτων του μαθητή σε όλους τους τομείς της συμπεριφοράς, καθώς και προτάσεις του δασκάλου για υπέρβαση των δυσκολιών και των προβλημάτων (βλ. Ipfling, H.-J., 1989:146). Αυτές οι δυνατότητες, συγκρινόμενες με εκείνες των βαθμών, υπερτερούν σαφώς ως προς την πληρότητα πληροφόρησης του αναγνώστη της έκθεσης, η οποία παύει πια να είναι μια "απόδειξη" επιδόσεων που έχουν εξεταστεί και μετρηθεί και γίνεται "μια εξατομικευμένη έκθεση η οποία έχει ως στόχο να βοηθήσει τον μαθητή να εκτιμά τον εαυτό του και να του δείξει που και πως μπορεί να αρχίσει να αλλάζει" (Firnkes, H., 1984:241).

Οι εκθέσεις για τον μαθητή έχουν επίσης ως στόχο να κινητοποιήσουν τους γονείς, ώστε να έρθουν σε επαφή με τον δάσκαλο, να τον συμβουλευτούν και να αποφασίσουν μαζί για την περαιτέρω βοήθεια προς τον μαθητή (βλ. Langer, A./ Langer, H./ Theimer, U., 1983:112, Hartenstein, M./Ruddies, G.H., 1978:13/14).

Ένα άλλο θετικό στοιχείο των εκθέσεων, το οποίο δεν μπορούν να προσφέρουν οι βαθμοί, είναι και η δυνατότητα διατύπωσης κρίσεων από τον δάσκαλο σχετικά με την κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή και τις επιδόσεις του στον συμμετοχικό τομέα (βλ. κεφ. 2.4.1.). Μάλιστα, όλη αυτή η ιδιαίτερη ενασχόληση του δασκάλου με τον μαθητή, δίνει στον τελευταίο την αίσθηση ότι ο δάσκαλός του τον προσέχει, ότι ενδιαφέρεται για την πρόοδό του, με συνέπεια τη βελτίωση του κλίματος μάθησης και των σχέσεων μαθητή και δασκάλου (βλ. Becker, G., 1988:88).

Στην περιγραφική έκθεση εμπεριέχεται και η δυνατότητα της διαμορφωτικής αξιολόγησης, στον βαθμό που ο μαθητής και οι γονείς του μπορούν να πληροφορηθούν την εξέλιξή του, από που δηλαδή ξεκίνησε και που βρίσκεται τώρα (ό.π., σ.89). Επιπλέον, η αδυναμία των περιγραφικών εκθέσεων να συγκριθούν άμεσα μεταξύ τους - πράγμα πολύ εύκολο με την αριθμητική βαθμολογία- θεωρείται ότι συμβάλλει στην ελάττωση του ανταγωνισμού στο σχολείο.

## **2.6.2. Η σύνταξη της περιγραφικής έκθεσης**

Η σύνταξη της περιγραφικής έκθεσης για τον μαθητή αποτελεί το τελευταίο στάδιο της αξιολογικής διαδικασίας και διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό όταν ο δάσκαλος έχει ήδη κάνει την κατάλληλη προεργασία κατά τη

διάρκεια της διδασκαλίας του. Συνοπτικά, η προεργασία αυτή στη σχολική τάξη περιλαμβάνει (α) τη διαπίστωση των προϋποθέσεων και των σχολικών και εξωσχολικών περιστάσεων μάθησης των παιδιών, (β) τον καθορισμό και τη διατύπωση των στόχων αγωγής (τομέας συμπεριφοράς) και διδασκαλίας (βασικοί στόχοι), (γ) την επιστάμενη παρατήρηση της ανάπτυξης και της προόδου του παιδιού, (δ) την καταγραφή των αποτελεσμάτων μάθησης και των παρατηρήσεων και (ε) την εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε να επιτευχθούν τουλάχιστον οι βασικοί στόχοι από όλους τους μαθητές. Η συνοπτική αυτή παρουσίαση υπενθυμίζει ότι η διαγνωστική εργασία του δασκάλου στην τάξη δεν εξαντλείται στην αξιολόγηση και σύνταξη των εκθέσεων (βλ. Schmack, E., 1979:141).

Το περιεχόμενο μιας έκθεσης πρέπει να έχει αξιολογικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα. Αξιολογικό χαρακτήρα, όχι με την έννοια της απαρίθμησης ελλείψεων και αδυναμιών, πράγμα εύκολο και συνηθισμένο στις ανθρώπινες αξιολογικές κρίσεις (Brandt, H./Schlömerkemper, J., 1985:206), αλλά ούτε και με την έννοια του εξωραϊσμού των επιδόσεων, κάτι το οποίο δημιουργεί εσφαλμένη πληροφόρηση και εντύπωση σε γονείς και μαθητές. Στον βαθμό που ο έπαινος, η ενθάρρυνση και η ενδυνάμωση του μαθητή δεν στηρίζονται σε πραγματικά δεδομένα, λειτουργούν πληθωριστικά και χάνουν την επιδιωκόμενη σημασία τους. Σε τελική ανάλυση, ο έπαινος και η ενθάρρυνση εξαρτώνται και από την αξιοπιστία και ικανότητα του δασκάλου. Η επιτυχία του μαθητή πρέπει να εκτιμάται και να αναγνωρίζεται ενώ η αποτυχία να αντιμετωπίζεται με κατανόηση (Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:134).

Οι περιγραφικές εκθέσεις απευθύνονται στους γονείς αλλά ταυτόχρονα και στα παιδιά. Για τον λόγο αυτό μπορεί να παρουσιαστούν προβλήματα ως προς το είδος της προσφώνησης, τη διαφοροποίηση της γλώσσας και το περιεχόμενο της έκθεσης. Είναι αυτονόητο λοιπόν ότι πρέπει να είναι με τέτοιο τρόπο γραμμένες, ώστε να γίνονται κατανοητές και από τους μεν και από τους δε. Τα παιδιά των δυο πρώτων τάξεων δυσκολεύονται να κατανοήσουν το περιεχόμενο της έκθεσης για αυτό μερικοί δάσκαλοι γράφουν παράλληλα με το επίσημο ενδεικτικό και ένα δεύτερο που απευθύνεται στον μαθητή (Langer, A./Langer, H./Theimer, U., 1983:111). Σε μερικές περιπτώσεις - όπως για παράδειγμα στα σχολεία Waldorf - η περιγραφική έκθεση απευθύνεται πάντα στον μαθητή προσωπικά. Μερικοί υποστηρίζουν ότι η έκθεση πρέπει να γράφεται σε τρίτο πρόσωπο και να μην απευθύνεται άμεσα στον μαθητή, δηλαδή σε δεύτερο πρόσωπο, αφού στην περίπτωση αυτή η περιγραφική αξιολόγηση "δεν ξεχνιέται τόσο εύκολα" (Arbeitskreis Neue Erziehung,

1991:6). Ακόμη επισημαίνεται η ανάγκη να αποφεύγονται επιστημονικές εκφράσεις και όροι, αναφορές σε λεπτομέρειες του Αναλυτικού Προγράμματος, ξενικές λέξεις και ασαφείς οδηγίες, διότι όλα αυτά συνήθως "βραχυκυκλώνουν" τους γονείς (Langer, A./ Langer, H./ Theimer, U., 1983:112).

Προβλήματα στις σχέσεις γονέων και σχολείου αλλά και στην ομαλή ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να δημιουργηθούν επίσης είτε με αφοριστικές και μειωτικές για την προσωπικότητα εκφράσεις είτε με τις συγκρίσεις με τους συμμαθητές. Ως αρνητικές συνιστώσες της περιγραφικής έκθεσης θεωρούνται και οι αποφατικές, τελικές κρίσεις για τη συμπεριφορά, που δεν επιδέχονται εξέλιξης, οι αρνητικές προγνώσεις για το μέλλον του παιδιού και η καταγραφή όλων των όψεων του χαρακτήρα του μαθητή (Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:135). Επίσης, υποστηρίζεται η άποψη, ότι οι περιγραφικές εκθέσεις πρέπει να γράφονται σε παρελθόντα χρόνο και όχι σε ενεστώτα (Alber, W., 1984:243). Όχι δηλαδή: " ο Κώστας έχει δυσκολίες στην ορθογραφία", αλλά "..είχε δυσκολίες...".

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη ότι σε σπάνιες περιπτώσεις ακόμη και θετικές εκφράσεις μπορούν να προκαλέσουν προβλήματα και έριδες στην οικογένεια. Έχει παρατηρηθεί ότι σε ελβετικά σχολεία η περιγραφική αξιολόγηση των κοριτσιών -από τούρκους γονείς μετανάστες- αποκαλύπτει μια αντίφαση μεταξύ των προσδοκιών της οικογένειας και των σκοπών του σχολείου σε θέματα συμπεριφοράς: στην οικογένεια παθητικότητα, επιφυλακτικότητα, αφάνεια, στο σχολείο ενεργητική συνεργασία, ανοιχτή στάση, αυτονομία (βλ. Thomas, H., 1987:252). Η προσαρμογή αυτών των μαθητριών στη συμπεριφορά που προωθείται στο σχολείο δεν είναι αρεστή στους γονείς, αφού εκλαμβάνεται ως αρνητική κοινωνικοποίηση. Από την άλλη όμως υποστηρίζεται ότι αν ο δάσκαλος επιδιώξει να αποφύγει αναφορές σε τέτοια θέματα, τότε η περιγραφική έκθεση χάνει την εκφραστική της αξία (ό.π.).

Τέλος, η παράδοση των περιγραφικών εκθέσεων από τον δάσκαλο με τρόπο τέτοιο, ώστε να εμπλέκεται και ο μαθητής, ως ο άμεσα ενδιαφερόμενος, μπορεί να γίνει με τους εξής τρόπους:

- Στα πλαίσια συζήτησης μεταξύ δασκάλου - γονέων και παιδιού μαζί.
- Στην τάξη ο δάσκαλος διαβάζει την έκθεση στον μαθητή και συζητάει μαζί του το περιεχόμενό της.
- Ο δάσκαλος γράφει την έκθεση στο δεύτερο πρόσωπο.
- Μαζί με την έκθεση προς τους γονείς ο δάσκαλος γράφει και μια επιστολή προς τον μαθητή (βλ. Thomas, H., 1987:252).

### 2.6.3. Ο "Φάκελος/προφίλ" του μαθητή

Σε πειραματικά εκπαιδευτικά προγράμματα που πραγματοποιήθηκαν στην Ιρλανδία και στο Ηνωμένο Βασίλειο εφαρμόστηκαν δύο διαφορετικές μέθοδοι αξιολόγησης και πιστοποίησης των επιδόσεων, ο "Φάκελλος/προφίλ του μαθητή" (Students Profiles) και το "Ατομικό Δελτίο Επίδοσης" (Personal Record of Achievement). Οι δύο αυτές μέθοδοι δεν αποτελούν υποκατάστατο των παραδοσιακών εξετάσεων, αλλά προτείνουν έναν τρόπο καταγραφής ικανοτήτων, δεξιοτήτων, εμπειριών και γενικώς επιδόσεων που δεν αφορούν μόνον στον γνωστικό τομέα (European Community, 1984:6/7). Βασικός στόχος και των δύο πειραματικών προγραμμάτων ήταν να αυξηθεί η διάθεση και το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μάθηση. Ο στόχος αυτός επιδιώχθηκε μέσα από την αναμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την αντιστοίχιση των νέων μορφών αξιολόγησης προς την διευρυμένη στοχοθεσία που προέκυψε. Η αρχική επιδίωξη των δασκάλων να εφαρμόσουν εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης με το υπάρχον παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίστηκε ως μία διαδικασία "όμοια με την προσπάθεια να κτίσει κανείς πύργο στην άμμο" (ό.π., σ.23).

Ο "Φάκελος/προφίλ του μαθητή" προσφέρει τη δυνατότητα για μία ακριβή και σφαιρική εικόνα της προσωπικότητας, των δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή. Επιπλέον, αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη εναλλακτικών μεθόδων και συστημάτων αξιολόγησης και την αντικατάσταση του παραδοσιακού συστήματος εξετάσεων (ό.π., σ.20/21). Το ενδιαφέρον του δασκάλου μετατοπίζεται από την έμφαση στη μετάδοση και αξιολόγηση της διδακτέας ύλης προς την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τον μαθητή προκειμένου να κατανοήσει καλύτερα τον κόσμο που τον περιβάλλει και τον εαυτό του.

Η αξιολόγηση ικανοτήτων εκτός του γνωστικού τομέα θεωρήθηκε ως μια διαδικασία μέσα από την οποία οι συγκεκριμένες ικανότητες αποκτούν ιδιαίτερη αξία. Ο πλουραλισμός των στόχων, ώστε όλοι οι μαθητές να παράγουν καλές επιδόσεις, είχε ως αποτέλεσμα την βελτίωση της μαθητικής συμπεριφοράς, την αύξηση της ετοιμότητας για μάθηση και τη δημιουργία αισθήματος αποδοχής των μαθητών από τους δασκάλους των. Οι τελευταίοι αισθάνθηκαν ότι γνώρισαν καλύτερα τους μαθητές και ανέπτυξαν θετικές σχέσεις, ενώ από την άλλη ο επιπλέον χρόνος που απαιτούσε η νέα μορφή αξιολόγησης "αποτέλεσε ένα απο τα μεγαλύτερα και επαναλαμβανόμενα



προβλήματα που αντιμετώπισε η εφαρμογή του συστήματος αξιολόγησης με φακέλους/προφίλ" (European Community, ό.π., σ.25).

Ο φάκελος/προφίλ του μαθητή περιλαμβάνει την επίδοση του μαθητή στα διάφορα μαθήματα, γνωστικές δεξιότητες (ικανότητες αντίληψης, επικοινωνίας, γλωσσικές ικανότητες), πρακτικές δεξιότητες, ατομικές ιδιότητες και κοινωνικές ικανότητες (πρωτοβουλία, ηγετικός ρόλος, αυτοπεποίθηση), ενδιαφέροντα και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (εθελοντική εργασία στην τοπική κοινότητα, συμμετοχή σε αθλητικές ομάδες του σχολείου). Παρά το γεγονός ότι προτάθηκε η ατομική νόρμα αναφοράς για την αξιολόγηση των μαθητών, εντούτοις πολλοί δάσκαλοι επέμεναν να αξιολογούν τους μαθητές συγκρίνοντας τις επιδόσεις με τον μέσο όρο της τάξης, με αποτέλεσμα να προκύπτουν συχνά αχαρακτήριστες αξιολογικές κρίσεις (ό.π., σ.39). Η χρήση του φακέλου/προφίλ σε συνδυασμό με την επιδίωξη αυτοαξιολόγησης των μαθητών βοήθησε τους μαθητές να αισθανθούν ότι συμμετέχουν ενεργά στις διαδικασίες μάθησης, να προσδιορίσουν τις προσωπικές τους ανάγκες και ελλείψεις σχετικά με τη μάθηση, να αντιληφθούν τις δυνατότητές τους και τις αδυναμίες τους, να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες για την ατομική τους πρόοδο και να αξιολογήσουν την ποιότητα των εμπειριών και των δραστηριοτήτων τους (ό.π., σ.48).

## **2.6. Οργάνωση της διδασκαλίας και περιγραφική αξιολόγηση**

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί έναν από τους πολλούς τομείς μιας μεταρρύθμισης στο σχολείο που κατέχει όμως σημαίνοντα ρόλο λόγω της σπουδαιότητάς της για γονείς, μαθητές και δασκάλους. Αλλαγές στα πλαίσια του συστήματος αξιολόγησης οφείλουν να αντιμετωπίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συνυπολογίζονται και τα άλλα στοιχεία που συνθέτουν μια μεταρρύθμιση. Στον βαθμό που μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια του συστήματος αξιολόγησης επιδιώκεται μέσα από εγκυκλίους και δεν συνοδεύεται από αντίστοιχες αλλαγές στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης στην τάξη, τα αποτελέσματα δύσκολα μπορούν να χαρακτηριστούν ως αισιόδοξα (βλ. Benner, D./Ramseger, J., 1985:176, Thomas, H., 1987:248 κ.κ., Olechowski, R., 1990a:11).

Με αυτή την έννοια, η αντικατάσταση των αριθμητικών βαθμών από την περιγραφική αξιολόγηση δεν είναι απλά από μόνη της μια στιγμή στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αντίθετα, η περιγραφική αξιολόγηση είναι μια μέθοδος, η οποία μπορεί μόνο τότε να καταστεί αποτελεσματική, όταν οι διαφορετικές λειτουργίες σχολικής μάθησης που εμπεριέχει αντανακλώνται σε

μια διαφορετική σύλληψη της διδασκαλίας και μάθησης (Thomas, H., 1987:249). Είναι φανερό, ότι η απλή αλλαγή των μορφών πληροφόρησης - αντικατάσταση των βαθμών με περιγραφικές εκθέσεις και διάλογο με τους γονείς- δεν εγγυάται ακόμη ότι η διδασκαλία γενικά και ειδικότερα η αξιολόγηση θα προσανατολιστούν αυτόματα στον βασικό στόχο την πορεία του μαθητή προς την χειραφέτηση και την ωριμότητα μέσα από μια σφαιρική ανάπτυξη και ενίσχυση των ικανοτήτων του (Buff, A./ Rohner, A., 1989:25-27).

Μόνο με ανάλογες μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας μπορεί η περιγραφική αξιολόγηση να ανταποκριθεί στους στόχους της και να αποκτήσει ένα πολύπλευρο, εξατομικευμένο και ενισχυτικό για τον μαθητή χαρακτήρα. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί εξατομικευμένα με τον μαθητή, να τον παρατηρήσει και να εντυπώσει στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει. Εξατομικευμένες περιγραφικές εκθέσεις απαιτούν και εξατομικευμένες μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας. Έχει διαπιστωθεί ότι το στιλ της περιγραφικής έκθεσης αντικατοπτρίζει το στιλ της διδασκαλίας (Hauber, K., 1991:358).

Ένα ενδεικτικό με βαθμούς προσανατολισμένους στον μέσο όρο της τάξης, το οποίο δεν παίρνει υπόψη την εξέλιξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, είναι αναμενόμενο να δυσχεραίνει την εξατομίκευση της διδασκαλίας και μάθησης. Αλλά και το αντίθετο θα μπορούσε να συμβαίνει: σε μια διδασκαλία που δεν διαφοροποιείται και δεν εξατομικεύεται θα ήταν δύσκολο να συνταχθούν εξατομικευμένες και προσανατολισμένες στην εξέλιξη της μάθησης και της προσωπικότητας του μαθητή περιγραφικές εκθέσεις. Ιδιαίτερα η επιδίωξη ανάπτυξης και αξιολόγησης ικανοτήτων εκτός του γνωστικού τομέα έχει επιπτώσεις στην οργάνωση της διδασκαλίας. Μόνο με ανάλογες οργανωτικές μορφές μπορούν να αξιολογηθούν και να ενισχυθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές: πως θα μπορούσε για παράδειγμα σε μια μετωπική διδασκαλία να ασκηθεί και να αξιολογηθεί η συνεργατική συμπεριφορά; Η μετωπική διδασκαλία χαρακτηρίζεται από την έντονη δραστηριοποίηση του δασκάλου στην τάξη, με αποτέλεσμα ο μαθητής να μη μπορεί να δουλέψει αυτόνομα, να αντιπαρατεθεί με το γνωστικό αντικείμενο στον χρόνο που χρειάζεται. Ο δάσκαλος συνεργάζεται συνήθως με τους "καλούς" της τάξης και έτσι οι πιο αδύνατοι μαθητές χάνουν το νήμα του μαθήματος και ακολουθούν τη διδασκαλία μόνο εξωτερικά, ουσιαστικά απόντες. Το παιδί γίνεται αντικείμενο της μάθησης χωρίς τον απαραίτητο χώρο για ενεργητική, συνειδητή και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Από έρευνες δράσης διαπιστώνεται, ότι "μια πολύπλευρη ενίσχυση ικανοτήτων σε τομείς

που εκτείνονται πέρα από τα μαθήματα, όπως η κοινωνική, συμμετοχική και μαθησιακή συμπεριφορά δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα σε παραδοσιακές δομές" (Buff, A./ Rohner, A., 1989:70).

Ωστόσο, από μια αντίθετη οπτική επισημαίνεται, ότι η "διαφοροποιημένη ενίσχυση του μαθητή μέσω μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας επιφέρει λίγες αλλαγές, επειδή μόνο ένα μικρό μέρος των παραγόντων της σχολικής επιτυχίας επηρεάζεται από το σχολείο" (Brezinka, W, 1986:11).

Η ανάγκη για διαφοροποίηση της διδασκαλίας προκύπτει και από κοινωνιολογικά δεδομένα. Στις σύγχρονες κοινωνίες τα παιδιά που εισέρχονται στο Δημοτικό Σχολείο μεταφέρουν μια χωρίς προηγούμενο διασπορά γνώσεων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων. Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος "παρλλαγμένη εφηβεία" καθώς και η "επιχειρηματολογία του ενός τρίτου" (το ένα τρίτο των παιδιών είναι μοναχοπαίδια, το ένα τρίτο έχει βιώσει χωρισμό των γονέων, το ένα τρίτο ζει με ένα από τους δυο γονείς κ.ά.). Οι δυνατότητες για πρακτικές εμπειρίες των παιδιών έχουν περιοριστεί δραστικά σε σχέση με το παρελθόν, ενώ αυξάνεται η καταναλωτική τους τάση και η παθητικοποίηση μπροστά στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Μπορεί μεν σήμερα σε σχέση με το παρελθόν να ταξιδεύουν περισσότερο τα παιδιά, να ντύνονται και να τρέφονται καλύτερα, να έχουν καλύτερες συνθήκες υγιεινής, περισσότερες προσφορές μάθησης και ελεύθερου χρόνου, ωστόσο είναι γεγονός ότι δεν έχουν όλα τα παιδιά το ίδιο υπόβαθρο. Η συνύπαρξη διαφορετικών εθνοτήτων στην ίδια τάξη (παιδιά μεταναστών, προσφύγων, πολέμου κ.ά.) με εντελώς διαφορετικές ικανότητες γλώσσας και κουλτούρας επιτείνει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών. Για τους λόγους αυτούς είναι δύσκολη η λειτουργία της τάξης ως μια ομογενοποιημένη ομάδα. Οι διαφορές είναι μερικές φορές από δυο έως τρεις σχολικές χρονιές, ώστε να προκύπτει επιτακτικά η ανάγκη για εσωτερική διαφοροποίηση. Ένα Δημοτικό Σχολείο που θέλει να είναι ένα σχολείο για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από κοινωνική ή εθνική καταγωγή οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες και τις ανάγκες όλων των παιδιών και να προσανατολίζει ανάλογα τις προσφορές μάθησης. Η συνειδητοποίηση του προβλήματος αυτού έχει ήδη προσανατολίσει τις εκπαιδευτικές αρχές ευρωπαϊκών χωρών στην απαίτηση από τους δασκάλους να εφαρμόζουν συστήματα εσωτερικής διαφοροποίησης στην τάξη τους. (Μεγάλη Βρετανία, Βέλγιο, κρατίδιο Βρέμης στη Γερμανία, βλ. Reimers, H., 1991:334, Παπαδόπουλος, Χ., 1996:22/23 και Rauscher, H., 1979:178 κ.κ.).

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας απαιτεί προσφορά διαφορετικών μεθόδων και προσεγγίσεων, ποικιλία δραστηριοτήτων, τεχνικών και εποπτικών μέσων. Από την άλλη όμως, η διαφοροποίηση δυσχεραίνεται τα μέγιστα από

παράγοντες όπως οι ηλικιακές τάξεις, το κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα, το ωράριο, οι βαθμοί και οι έλεγχοι που είναι κοινοί για όλα τα παιδιά, οι πληθωρικές τάξεις, το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο, η ελλιπής κατάρτιση του δασκάλου, η έλλειψη εξοπλισμού και εποπτικού υλικού και οι μεγάλες μαθησιακές διαφορές. Τα παραπάνω δεν σημαίνουν αναγκαστικά ότι η απουσία των θετικών προϋποθέσεων που αναφέραμε πρέπει να μας οδηγήσει στον εξοβελισμό κάθε επιδίωξης να εφαρμοστεί μια μορφή περιγραφικής/διαμορφωτικής αξιολόγησης. Απαιτείται όμως ένα ελάχιστο προϋποθέσεων και δυνατοτήτων, προκειμένου η σταδιακή εισαγωγή της στο σχολείο να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω αλλαγές της παραδοσιακής διδακτικής πράξης (Παπαδόπουλος, Χ., 1996:21).

Όπως ήδη τονίστηκε, είναι δύσκολο σε ένα δασκαλοκεντρικό στιλ διδασκαλίας να παρακολουθήσει ο δάσκαλος συστηματικά τη συμπεριφορά του μαθητή. Αντιθέτως, η προετοιμασία της διδασκαλίας πρέπει να γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προβλέπεται ποια ειδική μορφή οργάνωσης θα φέρει τα καλύτερα αποτελέσματα στον τομέα που θέλουμε να ενισχύσουμε. Η αυτονομία του μαθητή και η ανάπτυξη της ικανότητάς του για επίδοση ενισχύονται σε ανοιχτές μορφές μάθησης όπως για παράδειγμα η "ελεύθερη εργασία" ή το "πρόγραμμα εβδομάδας" (βλ. Klafki, W., 1987:60 κ.κ.), αλλά και με συγκεκριμένες λύσεις, όπως:

(α) κατάλληλη διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας, κατάργηση της μετωπικής διάταξης των θρανίων, δημιουργία χώρων με διαφορετικές λειτουργίες, υλικά προσπελάσιμα στα παιδιά, με τοίχους και τραπέζια εκθετήρια, κοντολογίς μια τάξη/εργαστήριο "με τις πόρτες ανοιχτές",

(β) διαθέσιμα υλικά εργασίας διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, τα οποία να ανταποκρίνονται στα βασικά σημεία του Αναλυτικού Προγράμματος,

(γ) περιορισμός της διδακτέας ύλης, αφού η άσκηση είναι βασική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων της διαδικασίας μάθησης. Η πληθώρα της ύλης δημιουργεί χρονική πίεση, επιδρά αρνητικά στην εξάσκηση και επιφέρει τελικά επιφανειακή γνώση.

(δ) ελεύθερες μορφές εργασίας στις οποίες μπορεί το παιδί να καθορίσει το χρόνο εργασίας μόνο του (βλ. Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:18, βλ. και Hopf, D., 1982).

Αν ο δάσκαλος και γενικότερα οι επικρατούσες σχολικές συνθήκες δεν ευνοούν την αντιμετώπιση προβλημάτων τα οποία διαπιστώνονται μέσα από τη διαμορφωτική αξιολόγηση, τότε τίθεται το ερώτημα ποιος είναι ο λόγος ύπαρξής της. Είναι σαφές ότι η διαπίστωση και η αντιμετώπιση προβλημάτων, αδυναμιών και δυσκολιών που έχουν οι μαθητές, απαιτούν χρόνο, κατάλληλο

παιδαγωγικό υλικό και ικανότητες του δασκάλου, προκειμένου να βοηθηθούν οι πιο αδύνατοι μαθητές. Οι πληροφορίες που προκύπτουν από την περιγραφική αξιολόγηση μπορούν να οδηγήσουν τον δάσκαλο να διαμορφώσει με τέτοιο διαφοροποιημένο τρόπο τη διδασκαλία του, ώστε να είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες των μαθητών του. Συχνά, η αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας είναι η αφορμή για την αλλαγή της πράξης της αξιολόγησης (βλ. Reimers, H., 1991:339). Στον βαθμό που δεν μπορεί να γίνει διαφοροποίηση-εξατομίκευση της διδασκαλίας, πράγμα που εξαρτάται από πλήθος παραγόντων, τότε είναι πιθανό ότι η περιγραφική αξιολόγηση δεν θα μπορέσει να ανταποκριθεί στους μεγαλεπίβολουσ στόχους με τους οποίους συνδέθηκε.

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας μπορεί να βοηθήσει στις εξής κατευθύνσεις:

- Να μεταδώσει στους μαθητές τις βασικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για τη συνέχιση της πορείας μάθησης. Μαθητές με δυσκολίες μάθησης χρειάζονται περισσότερο χρόνο και περισσότερη καθώς και διαφορετική βοήθεια από τον δάσκαλο.
- Για μερικά παιδιά να υπάρχει περισσότερη προσφορά μάθησης.
- Μέσα από ειδικές δυνατότητες σχολικής εργασίας, π.χ. ελεύθερη εργασία, να αναπτύσσονται τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και οι προτιμήσεις των μαθητών
- Να αναπτύσσονται οι κοινωνικές ικανότητες και η αυτονομία του μαθητή (βλ. Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:16).

## **2.7. Η περιγραφική αξιολόγηση σε ανοιχτές μορφές μάθησης**

Η αξιολόγηση των επιδόσεων σε ανοιχτές μορφές μάθησης συνδέεται συχνά με τον καθορισμό της έννοιας της επίδοσης. Πολλοί δάσκαλοι παραμένουν προσκολλημένοι σε ένα πλέγμα παραδοσιακών σχολικών αντιλήψεων και πρακτικών, οι οποίες σχετίζονται με τη λεγόμενη επιστημονικοποίηση του μαθήματος, τον υπερτονισμό του νοητικού τομέα, τον προσανατολισμό των περιεχομένων σε επιστημονικές γνώσεις και υλοποιήσιμους στόχους, καθώς και τον υπερτονισμό του ρόλου του δασκάλου και της σημασίας των σταθμισμένων επιδόσεων. Στο πλαίσιο αυτό, μόνο ότι μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά χαρακτηρίζεται ως επίδοση, ενώ ταυτόχρονα, στο προσκήνιο βρίσκεται το αποτέλεσμα που μπορεί να μετρηθεί εύκολα και όχι η διαδικασία εξέλιξης της επίδοσης καθεαυτή (Bendler, A., 1995:11).

Από παιδαγωγική σκοπιά επιδιώκεται η σύνδεση του όρου επίδοση με την πολύπλευρη μόρφωση και αγωγή του παιδιού. Η σχολική επίδοση, σύμφωνα με αυτή την αντίληψη είναι αποτέλεσμα ελεύθερης μάθησης, δημιουργικής δραστηριότητας, υπευθυνότητας πράξεων και αυτονομίας του μαθητή. Η ιδιοποίηση γνώσης και η αυτόνομη, μεθοδικά οργανωμένη διδακτική πράξη δεν αποτελούν αντίθετες έννοιες. Αλληλοσυμπληρώνονται, αφού και στις ανοιχτές μορφές μάθησης η απόκτηση γνώσεων είναι αναπόφευκτη. Τα κριτήρια αξιολόγησης δεν τίθενται απαραίτητα εκ των προτέρων, αλλά προκύπτουν από τις απαιτήσεις του μαθήματος, από την αντιπαράθεση, επεξεργασία και άσκηση με ένα αντικείμενο κατά τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Στον βαθμό που το σχολείο επιδιώκει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας, της ανεξάρτητης και δημιουργικής σκέψης, της υπεύθυνης συναναστροφής με τους άλλους, οφείλει να αξιοποιεί την παιδική περιέργεια και να προσφέρει χώρο για αυτόνομη δράση, παρατήρηση, πειραματισμούς, ανακαλύψεις, αφηγήσεις, χωρίς αυτά να συγχέονται με το τυχαίο ή με την έλλειψη οργάνωσης. Όσο πιο ανοιχτή είναι η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, τόσο μεγαλύτερη σημασία αποκτά η διαδικασία της αγωγής και η προώθηση μεθοδικής και κοινωνικής μάθησης σε περιεχόμενα μαθημάτων. Διαφοροποιημένες απαιτήσεις από τους μαθητές σημαίνει, ότι ο όρος επίδοση με την παραδοσιακή του έννοια είναι περιοριστικός, αφού γίνεται αντιληπτός ως νοητική ή λεκτική ικανότητα, δηλαδή καθαρά νοητική με γραπτές αποδείξεις επίδοσης.

Όλες οι ανοιχτές μορφές μάθησης συγκλίνουν με διαφορετική ίσως βαρύτητα σε κοινούς στόχους. Οι μαθητές επιλέγουν θέμα από ένα άφθονο διδακτικό υλικό, θέτουν δικούς τους στόχους, προχωρούν αυτόνομα, εργάζονται μόνοι τους ή σε ομάδες. Πολλά από τα θέματα προκύπτουν είτε από αφορμές εκτός μαθήματος είτε από το ίδιο το μάθημα. Η διαμόρφωση του χώρου επιτρέπει την ελεύθερη μετακίνηση των μαθητών, την εξατομικευμένη ή την ομαδική εργασία, χωρίς να αποτελεί κριτήριο της ομαδοποίησης η επίδοση (βλ. Hopf, D., 1982:89 κ.κ., Μασσιάλας, Β., 1984:57κ.κ.). Με τον τρόπο αυτό, προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές για ερευνητική μάθηση, που σημαίνει απόκτηση εμπειριών από πρώτο χέρι. Κάθε μαθητής κατευθύνει μόνος του την πορεία μάθησης και για τον σκοπό αυτό προσφέρεται πλούσιο υλικό που προβληματίζει τον μαθητή. Συνήθως ακολουθείται η επαγωγική μέθοδος μάθησης, αρχής γενομένης από συγκεκριμένες εμπειρίες, χωρίς να δίνονται έτοιμοι οι κανόνες από τον δάσκαλο, αλλά ανακαλύπτονται από τους μαθητές.

Τα λάθη των μαθητών αποτελούν συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας, ανεξάρτητα από τη χρονοβόρα διαδικασία και τα συχνά αδιέξοδα. Θεωρείται αυτονόητο το γεγονός, ότι όλοι οι μαθητές ακολουθούν τα ίδια στάδια νοητικής ανάπτυξης, διαφέρουν όμως ως προς την ταχύτητα που διαδέχονται το ένα στάδιο το άλλο και ως προς την ποιότητα. Όταν τα παιδιά μαθαίνουν μόνα τους κάτι σημαντικό, αναπτύσσουν την τάση να το μοιραστούν ή να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους (Hopf, D., 1982:92/93). Πρακτικά υπάρχει πάντα διαθέσιμος χρόνος για τη λύση ενός συγκεκριμένου προβλήματος από όλους τους μαθητές σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, στην οποία κατά κανόνα δεν δίνονται αρκετές ευκαιρίες σε πολλούς μαθητές με αποτέλεσμα την σχολική αποτυχία.

Παιγνίδι και διδασκαλία δεν διαχωρίζονται καθαρά μεταξύ τους. Συνήθως, υπάρχουν πολλές γωνιές για εργασία ή ήσυχες γωνιές για διάβασμα και παιγνίδι, ένας "βασικός χώρος" (home-base) για συζητήσεις, προβολές και άλλου είδους δραστηριότητες, στον οποίο συγκεντρώνεται όλη η τάξη και μία κεντρική αίθουσα με τραπέζια, καρέκλες και πάγκους εργασίας, γωνιές για πειράματα Φυσικής, για Μαθηματικά, χειροτεχνία, ζωγραφική, ορισμένες φορές και για μαγείρεμα (ό.π., σ.95). Εντυπωσιακή είναι η πολλαπλότητα του προσφερόμενου διδακτικού υλικού (μεγάλος αριθμός διδακτικών βιβλίων για τον δάσκαλο και τον μαθητή σε κάθε μάθημα, πλήθος εργαλείων, παιγνιδιών, εικόνων και άλλων αντικειμένων). Συνήθως αποφεύγονται οι ομαδοποιήσεις σε στιλ streaming ή setting (βλ. Κανάκης, I., 1987:125 κ.κ.), ενώ η διαφοροποίηση χωρίς να είναι μακροπρόθεσμη επιτρέπει ενίοτε και την ομαδοποίηση παιδιών διαφορετικής ηλικίας. Σε τέτοιες ευέλικτες μορφές διδασκαλίας, οι μαθητές καθορίζουν όχι μόνο τον ρυθμό μάθησης αλλά και το περιεχόμενο.

Στο πλαίσιο αυτό, ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης των μαθητών εμφανίζεται ανεδαφικός, αφού τα αποτελέσματα της μάθησης δεν αναφέρονται μόνο στην απόκτηση γνώσεων, αλλά και στην προσπάθεια, στη στρατηγική επίλυσης προβλημάτων, στην ικανότητα συνεργασίας, στην ανάπτυξη ενδιαφερόντων κ.ά. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται κατά τη διαδικασία αξιολόγησης στην άμεση επανατροφοδότηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, με συχνές γραπτές ή προφορικές αυτοαξιολογήσεις των μαθητών σε συνδυασμό με εντατικές παρατηρήσεις από τον δάσκαλο, οι οποίες αποτελούν τη βάση για συζητήσεις μεταξύ μαθητών και δασκάλου. Γενικά, ο ρόλος του δασκάλου είναι περισσότερο συμβουλευτικός, οι μαθητές απευθύνονται προς αυτόν, προκειμένου να τους βοηθήσει και αν χρειάζεται να τους καθοδηγήσει (βλ. Κανάκης, I., 1987:154). Οι αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης

πραγματώνονται σε μεγάλο βαθμό στα πλαίσια της ανοιχτής μάθησης. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός, ότι σε εναλλακτικά σχολεία με ανοιχτές μορφές μάθησης η περιγραφική αξιολόγηση έχει κατά κοινή ομολογία θετικά αποτελέσματα.

Από εμπειρικές έρευνες σε σχολεία με ανοιχτές μορφές μάθησης προκύπτει μια εικόνα για τον μαθητή, με αυξημένη πρωτοβουλία και υπευθυνότητα, μεγαλύτερη ικανότητα για αυτοαξιολόγηση, σιγουριά για την προσωπική του αξία (Hopf, D., 1982:106). Εμπειρικές εκθέσεις διαπιστώνουν ότι οι μαθητές που εισήχθησαν από ανοιχτά σχολεία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρουσιάζουν κενά στις δεξιότητες της ανάγνωσης της γραφής και στην αριθμητική. Γενικά στον "ακαδημαϊκό" τομέα δεν εμφανίζονται καθυστερήσεις, ενώ από την άλλη παρουσιάζεται η ανάγκη λήψης ιδιαίτερων μέτρων και μεθόδων, προκειμένου να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις νέες απαιτήσεις που εγείρουν αυτοί οι μαθητές (επιθυμία για ερωτήσεις, πειραματισμό, ελευθερία κ.ά.) (ό.π., σ.105).

Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδασκαλία, στην οποία υπάρχουν αυστηρά προκαθορισμένοι στόχοι στους οποίους πρέπει να ανταποκριθούν όλοι οι μαθητές, με την ίδια μέθοδο διδασκαλίας για όλους και την αξιολόγηση σύγκρισης, στις μορφές ανοιχτής μάθησης ξεκινά κανείς από τα υλικά, τα μέσα και τις μεθόδους (βλ. Κανάκης, I., 1987:107 και 113), δηλαδή "από την υπεροχή και το επιθυμητό ορισμένων τρόπων μάθησης" (Hopf, D., 1982:104), τα οποία περιγράψαμε παραπάνω. Οι σκοποί είναι μάλλον αδρομερώς καθορισμένοι, με πολλές παραλλαγές ανάλογα με το σχολείο ή τον τόπο που είναι το σχολείο.

Από εμπειρικές έρευνες για τις ανοιχτές μορφές μάθησης προκύπτει μια ομοιόμορφη εικόνα για τον δάσκαλο: εκτεταμένες συζητήσεις με τα παιδιά σε ατομική βάση ή σε ομάδες, σύντομες και συχνές διαπροσωπικές σχέσεις με πρωτοβουλία συνήθως των μαθητών, άμεση ικανοποίηση των μαθητικών αναγκών, παρώθηση των μαθητών, ώστε να αποφασίζουν μόνοι τους για την πορεία της μάθησης κ.ά. (βλ. Hopf, D., 1982:103). Σε σύγκριση με δασκάλους από παραδοσιακά σχολεία παρατηρείται επίσης ότι στις ανοιχτές μορφές μάθησης επικρατεί μια έμμεση λεκτική συμπεριφορά από μέρους των δασκάλων, δηλαδή φανερά λιγότερες εντολές, λιγότερη κριτική και λιγότεροι δασκαλικοί μονόλογοι, περισσότερες ερωτήσεις που δηλώνουν αποδοχή, προτροπή, ενθάρρυνση κ.ά. Ως σημαντική διαφορά θεωρείται ότι στο ανοιχτό σχολείο ο δάσκαλος λειτουργεί περισσότερο ως σύμβουλος μιας ή περισσότερων μικρών ομάδων, ενώ στο παραδοσιακό ο δάσκαλος διδάσκει κυρίως σε ολόκληρη την τάξη (ό.π., σ.102).



## **2.8. Προϋποθέσεις μάθησης και απαιτήσεις επίδοσης**

Στην παραδοσιακή Παιδαγωγική, η οποία φαίνεται να επηρεάζει ακόμη και σήμερα πολλούς γονείς αλλά και εκπαιδευτικούς, επικρατεί η αντίληψη ότι ο μαθητής είναι ο κύριος υπεύθυνος για την πορεία της μάθησης του στο σχολείο. Με βάση αυτή την αντίληψη οι αποτυχίες και οι επιτυχίες ανάγονται κατά κανόνα στις ικανότητες και στην επιμέλεια του μαθητή. Το σύστημα εξετάσεων και βαθμών εξαντλείται στην απλή διαπίστωση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων, αδιαφορώντας για το γεγονός ότι η αποτυχία πολλών μαθητών στο σχολείο ενδεχομένως να οφείλεται και στην ανεπάρκεια των διδασκόντων, στην ακαταλληλότητα των σχολικών βιβλίων, στην αδυναμία παρακολούθησης του ρυθμού της διδασκαλίας, στη δυσκολία έκφρασης και επίλυσης των αποριών τους λόγω του μεγάλου αριθμού μαθητών, στην κοπιαστική, ανιαρή, άσκοπη και ανούσια σχολική εργασία, στην οικονομική στέρηση και στην πολιτιστική πενία του μαθητή καθώς και σε ποικίλα προσωπικά του προβλήματα που πνίγουν την όρεξη για μάθηση και για τα οποία το σχολείο συνήθως αδιαφορεί (Κασσωτάκης, Μ., 1995:432).

Τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με διαφορετικές αφετηρίες και κάθε μαθητής θέλει να νιώσει ότι μπορεί να αποδώσει κάπου, ότι μπορεί να παρουσιάσει καλές επιδόσεις και ταυτόχρονα να γίνει αποδεκτός στην ομάδα (βλ. Firmkes, H., 1984:241). Μία τέτοια εμπειρία ενδυναμώνει το παιδί και ενισχύει τη χαρά του για μάθηση και επιδόσεις. Ωστόσο, μία τέτοια εμπειρία βιώνεται από όλους τους μαθητές μόνο όταν λαμβάνονται υπόψη οι αρχικές προϋποθέσεις και στη συνέχεια οι απαιτήσεις του σχολείου προσαρμόζονται εξατομικευμένα στον μαθητή. Από τη στιγμή που δεν υπάρχει μία ενιαία αφετηρία για όλους τους μαθητές στην τάξη δεν μπορεί και δεν πρέπει να υπάρξει και μία ενιαία για όλους πορεία μάθησης (Hopf, D., 1982:30).

Οι διαφοροποιημένες και εξατομικευμένες απαιτήσεις προσφέρουν την απαραίτητη για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή εμπειρία, ότι μπορεί να έχει επιδόσεις, ενώ αντίθετα οι σταθμισμένες απαιτήσεις απευθύνονται τελικά σε λίγους μαθητές στην τάξη, με αποτέλεσμα να υπερφορτώνονται μερικοί και άλλοι να πλήττουν (Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:14, Christiani, R./Meis, R., 1979:107/108).

Οι μαθητές που υπερφορτώνονται και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μέσου όρου, δεν μπορούν επίσης να κατανοήσουν τη σχέση μεταξύ προσπάθειας και επιτυχίας. Η ετοιμότητα για προσπάθεια υποχωρεί, αφού δεν φέρνει επιτυχία, με αποτέλεσμα οι συχνές αποτυχίες να οδηγούν σε μια αδιέξοδη κατάσταση, η οποία επιδρά αρνητικά στην ετοιμότητα για επιδόσεις, στο αυτοσυναίσθημα και στη συμπεριφορά του μαθητή. Η περιορισμένη εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του, το εμποδίζει τελικά να αναπτύξει όλες τις ικανότητές του (Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:15). Αλλά και οι μαθητές των οποίων η πρόοδος είναι πάνω του μέσω όρου της τάξης μένουν πάντα πίσω σε σχέση με τις δυνατότητές τους περιμένοντας τους άλλους να προχωρήσουν.

Η συνεχής μέτρηση και σύγκριση των επιδόσεων του μαθητή με αυτές των συμμαθητών του και η συνακόλουθη κατάταξη σε μια ιεραρχική κλίμακα αντιφάσκουν στους παιδαγωγικούς στόχους της διδασκαλίας στο Δημοτικό Σχολείο. Όταν οι επιδόσεις του μαθητή μετρούνται με βάση ένα σταθερό κριτήριο και ταυτόχρονα συγκρίνονται με τις επιδόσεις των άλλων, τότε εκείνοι που τα καταφέρνουν πιο εύκολα δέχονται πάντα θετικές επανατροφοδοτήσεις. Αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η διάκριση σε "καλούς" και "αδύνατους" μαθητές, σε "επιτυχημένους" και "αποτυχημένους". Ακριβώς εκείνοι οι μαθητές που έχουν τη μεγαλύτερη ανάγκη για επιβεβαίωση και ενθάρρυνση "φεύγουν με άδεια χέρια" (Firnkes, H., 1984:241).

Επιπλέον, οι αδιαφοροποίητες απαιτήσεις επίδοσης εμποδίζουν την απόκτηση των βασικών γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων από όλους τους μαθητές. Κενά γνώσεων δεν επιτρέπουν την περαιτέρω συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα. Η διαπίστωση και η αξιολόγηση ελλειπόν ή ανεπαρκών επιδόσεων του μαθητή δεν έχουν νόημα στον βαθμό που δεν αποτελούν τις βάσεις πάνω στις οποίες θα στηριχτεί και θα συνεχιστεί η παραπέρα πορεία μάθησης. Οι ίδιες απαιτήσεις επίδοσης για όλους και ο παρεπόμενος σταθερός ρυθμός του μαθήματος δεν παίρνουν υπόψη τις διαφορετικές δυνατότητες μάθησης και κατ'έκταση τις διαφορές στον χρόνο που χρειάζεται κάθε παιδί. Το σύνθημα "σε όλους το ίδιο" μπορεί να δίνει άλλοθι για τη μετωπική διδασκαλία θα έπρεπε όμως να συμπληρωθεί με το αίτημα "στον καθένα το δικό του". Ίδιες απαιτήσεις από όλους ενισχύουν τις υπάρχουσες ανισότητες.

Ωστόσο, προκειμένου η αξιολόγηση να αποκτήσει ένα αντισταθμιστικό ρόλο, για να μπορέσει δηλαδή ο δάσκαλος να διαμορφώσει τις απαιτήσεις επίδοσης σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή και να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του πρέπει προηγουμένως να διαγνώσει τις

αφετηρίες, τις προϋποθέσεις και γενικά τους παράγοντες που επιδρούν στην επίδοση του παιδιού στην τάξη.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και την επίδοση του μαθητή κατανέμονται στους εξής τομείς:

- α. εξωσχολικό περιβάλλον,
- β. σχολικό περιβάλλον,
- γ. προσωπικότητα του παιδιού.

Οι τομείς αυτοί επηρεάζονται με τη σειρά τους από μια άλλη ομάδα παραγόντων, τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες (π.χ. το εξωσχολικό περιβάλλον του παιδιού επηρεάζεται από οικονομικά δεδομένα, το κοινωνικό στάτους των γονέων κ.α.). Οι τρεις παραπάνω τομείς δεν επιδρούν ανεξάρτητα στη σχολική επίδοση του παιδιού. Το εξωσχολικό και σχολικό περιβάλλον επηρεάζουν έμμεσα την προσωπικότητα και οι παράγοντες της προσωπικότητας καθορίζουν άμεσα τη σχολική μάθηση (βλ. Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:38-43 και Σιπητάνου, Α., 1992:17 κ.κ.).

Ο κατάλογος των παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση και την αγωγή στο σχολείο είναι αρκετά εκτενής και για αυτό είναι αδύνατο για τον δάσκαλο να εξετάσει ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συμπεριφορά του κάθε μαθητή χωριστά. Μέσα από τη συνειδητοποίηση της σύνθετης αλληλεπίδρασης αυτών των παραγόντων ο δάσκαλος μπορεί να προσδιορίζει αυτούς που εκείνος θεωρεί σημαντικότερους και ανάλογα με την συγκεκριμένη περίπτωση να τους εξετάζει. Μία βασική αρχή που πρέπει να διέπει αυτή την αναζήτηση του δασκάλου είναι: όσο πιο πολλά προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς έχει το παιδί στο σχολείο, τόσο περισσότερο πρέπει να εντρυφήσει ο δάσκαλος στις προϋποθέσεις και στους παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων του μαθητή.

Μερικές από τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό των παραγόντων και προϋποθέσεων μάθησης είναι οι εξής:

(α) *Σταθμισμένα τεστ*: Για τις νοητικές ικανότητες του παιδιού θεωρούνται κατάλληλα τα τεστ ικανοτήτων και τα τεστ σχολικής επίδοσης. Τα πρώτα διαπιστώνουν συγκεκριμένες επιμέρους νοητικές ικανότητες όπως η οπτική αντίληψη, η αυτοσυγκέντρωση, το λεξιλόγιο, η γλωσσική σκέψη κ.α., ενώ τα δεύτερα εξακριβώνουν σχολικές ικανότητες και δεξιότητες σε ένα περιορισμένο τομέα π.χ. ικανότητα ορθογραφίας, αρίθμησης, ανάγνωσης κ.α.

(β) *Παρατήρηση συμπεριφοράς*: Ορισμένοι παράγοντες μπορούν να προσδιοριστούν με την παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο, όπως για παράδειγμα το είδος αλληλεπίδρασης με την ομάδα, ιδιαίτερες προτιμήσεις του παιδιού, η σχέση με τα πράγματα κ.α.

(γ) *Διάλογος με τους γονείς*: Μεταξύ των πολλών πλεονεκτημάτων που αποφέρουν οι συναντήσεις και συζητήσεις γονέων και δασκάλων είναι και η πληροφόρηση του δασκάλου για την εξωσχολική συμπεριφορά του παιδιού, το οικογενειακό υπόβαθρο, τη μέχρι τώρα πορεία μάθησης κ.ά.π.

Οι διαπιστωμένες προϋποθέσεις μάθησης σημειώνονται στο παιδαγωγικό ημερολόγιο ή στο δελτίο παρατήρησης του μαθητή. Η ερμηνεία των πληροφοριών τις οποίες καταγράφει ο δάσκαλος, οφείλει να στηρίζεται στην επίγνωση των παρακάτω αρχών:

(α) Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη μάθηση και την συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο αλληλεξαρτώνται. Συχνά, ο ίδιος παράγοντας σε δυο διαφορετικά παιδιά οδηγεί σε αντίθετα αποτελέσματα.

(β) Η ερμηνεία των παραγόντων πρέπει να θεωρείται ως εξαγωγή υποθέσεων που γυρεύουν επαλήθευση.

(γ) Οι παράγοντες μεταβάλλονται διαρκώς.

(δ) Ο δάσκαλος αποτελεί ο ίδιος ένα παράγοντα μάθησης και για τον λόγο αυτό απαιτείται συνεχής αυτοέλεγχος της συμπεριφοράς του (Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:47).

Ως διαγνωστικό μέσο για τη διαπίστωση της αρχικής κατάστασης μάθησης των παιδιών της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου χρησιμοποιείται στο Αμβούργο το "Δελτίο παρατήρησης του μαθητή" (βλ. Ullrich, H./Wöbcke, M., 1981:164). Το δελτίο αυτό αναφέρεται σε νοητικές και μη προϋποθέσεις μάθησης και τρόπους συμπεριφοράς του μαθητή στους τομείς: προσωπικότητα, κινητική (Motorik), ικανότητα αυτοσυγκέντρωσης, αντίληψη, γλωσσική ικανότητα και κατανόηση ποσοτήτων. Με το δελτίο αυτό συλλέγονται επίσης στοιχεία για τον τομέα ενδιαφερόντων, τις σωματικές ιδιαιτερότητες, την οικογενειακή κατάσταση και τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού (πρβλ. Burk, K.-H., 1979:162).

## **2.9. Έρευνες για την περιγραφική αξιολόγηση**

### **2.9.1. Έρευνες για την περιγραφική έκθεση του μαθητή**

Σε μια διαχρονική έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε από το 1978 μέχρι το 1980 στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας - Βεσταφαλίας της Γερμανίας, εξετάστηκαν 1840 περιγραφικές εκθέσεις από τις τρεις πρώτες τάξεις 32 Δημοτικών σχολείων (Scheerer, H./ Schmied, D./ Tarnai, Ch., 1985:175 κ.κ.).

Η επιλογή των τάξεων έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι δυνατή από τους ερευνητές τόσο η διαχρονική όσο και η συγχρονική μελέτη των περιγραφικών εκθέσεων. Πιο συγκεκριμένα, σε 32 τάξεις ήταν δυνατή μια διαχρονική σύγκριση από την πρώτη έως την τρίτη τάξη, ενώ σε 63 τάξεις έγιναν συγχρονικές συγκρίσεις στην πρώτη και δεύτερη τάξη. Η έρευνα περιορίστηκε στον συμμετοχικό και κοινωνικό τομέα και η ανάλυση περιεχομένου των εκθέσεων υποστηρίχτηκε από ηλεκτρονικό υπολογιστή, προκειμένου να συστηματοποιηθούν τελικά οι εκφράσεις σε 22 κατηγορίες για τον κοινωνικό τομέα και 24 για τον συμμετοχικό.

Ο αριθμός των προτάσεων οι οποίες αναφερόταν στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα κυμαινόταν σε κάθε περιγραφική έκθεση από μία (1) έως εννέα (9). Παρατηρήθηκε μια σημαντική ελάττωση του αριθμού των προτάσεων ανά ενδεικτικό από την πρώτη στη δεύτερη τάξη, καθώς και στα ενδεικτικά των τάξεων στις οποίες εφαρμοζόταν η νέα μορφή αξιολόγησης για δεύτερη συνεχή χρονιά. Ενώ μερικές κατηγορίες εμφανίζονται στα 2/3 περίπου των ενδεικτικών, όπως για παράδειγμα η κατηγορία "ενεργητική συμμετοχή στη διδασκαλία", άλλες κατηγορίες συναντώνται πολύ σπάνια, και είναι αυτές οι κατηγορίες που δεν αναφέρονται καθόλου στις κατευθυντήριες οδηγίες διατύπωσης περιγραφικών εκθέσεων, που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας για να βοηθηθούν οι δάσκαλοι (ό.π., σ.184). Με άλλα λόγια, οι δάσκαλοι στηρίχτηκαν ουσιαστικά κατά τη σύνταξη των εκθέσεων στις κατηγορίες περιεχομένου που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας, ακόμη και όταν μετά από δυο χρόνια εφαρμογής του νέου μέτρου εκδόθηκε άλλη εγκύκλιος που καλούσε τους δασκάλους να μη χρησιμοποιούν τα δείγματα του υπουργείου, αλλά να εκφράζουν τις αξιολογήσεις τους σε ελεύθερη μορφή (ό.π.).

Οι ερευνητές διαπιστώνουν ότι μόνο ένα πολύ μικρό μέρος των ενδεικτικών περιέχει αποκλειστικά κανονιστικές προτάσεις με τη μορφή των εκκλήσεων ή με αναφορές στην εξέλιξη του μαθητή: "το μεγαλύτερο ποσοστό των εκφράσεων (γύρω στο 96%) είναι περιγραφικές και μάλιστα ως επί το πλείστον θετικές" (ό.π., σ.187). Από την περιγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών στις περιγραφικές εκθέσεις προκύπτει, σύμφωνα με τους ερευνητές, η εικόνα του "καλού μαθητή", ο οποίος "συμμετέχει ενεργά στο μάθημα", αλλά "είναι ήσυχος", "δεν χρειάζεται τη συνεχή παρουσία του δασκάλου", "δείχνει πάντα ενδιαφέρον και εργάζεται αυτόνομα, με επιμονή και προσοχή χωρίς να αποσπάται από τις εργασίες του" και "είναι διαλλακτικός και ενταγμένος στην ομάδα ". Ένας τέτοιος μαθητής είναι ο "ιδανικός σύντροφος" για μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία, η οποία χαρακτηρίζεται από τη μετωπική οργάνωση και την ατομική εργασία (ό.π., σ.189). Ως ποιο βαθμό μια τέτοια

διαπίστωση συνάδει με την αντίληψη για ένα παιδοκεντρικό σχολείο ή με άλλα λόγια, κατά πόσο έχει διαφοροποιηθεί η κατάσταση από το προηγούμενο σύστημα με τους βαθμούς που απαιτούσε ένα πρόθυμο και προσαρμοστικό μαθητή, παραμένει ένα ανοιχτό ερώτημα. Ωστόσο, στον βαθμό που οι περιγραφικές εκθέσεις αντικατοπτρίζουν τον τρόπο εργασίας του δασκάλου στην τάξη, φαίνεται ότι οι παραδοσιακοί σκοποί και μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας δεν χάνουν τη σημασία τους με την εισαγωγή περιγραφικών ενδεικτικών.

Συνοψίζοντας οι συγγραφείς τις απόψεις τους καταλήγουν στο συμπέρασμα, ότι ο σημαντικότερος στόχος της μεταρρύθμισης, η εξατομικευμένη και προσανατολισμένη στην εξέλιξη κάθε μαθητή παρατήρηση και αξιολόγηση του συμμετοχικού και κοινωνικού τομέα δεν φαίνεται να πραγματοποιείται στα ενδεικτικά που εξετάστηκαν. Όχι η προσωπικότητα του μαθητή, αλλά αυτή του δασκάλου καθορίζει την επιλογή και τον συνδυασμό των κατηγοριών συμπεριφοράς οι οποίες καταγράφονται στις εκθέσεις. Διαφοροποιεί βέβαια ο δάσκαλος μεταξύ των μαθητών του, αλλά κάθε φορά μόνο στα πλαίσια των σκοπών που είναι για αυτόν σημαντικοί, και των οποίων η επιλογή καθορίζεται και από μεταβλητές της προσωπικότητας, όπως η υπηρεσιακή ηλικία και το φύλο. Σύμφωνα με τους ερευνητές, μόνο μια σύγκριση με άλλα ενδεικτικά του ίδιου δασκάλου θα βοηθούσε τους γονείς να κατανοήσουν, τι είναι σπουδαίο για αυτόν.

Τέλος, στο ερώτημα αν μετά από όλα αυτά θεωρείται η μεταρρύθμιση αποτυχημένη, οι ερευνητές απαντούν αρνητικά, αφού η έρευνα τους ασχολήθηκε μόνο με ένα μικρό μέρος και δεν εξέτασαν την επίδραση της κατάργησης των βαθμών στην αυτοσυνείδηση των μαθητών και στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης. Εξάλλου, όπως υποστηρίζουν, "στον τομέα των επιδόσεων σίγουρα δεν είναι οι ελλείψεις τόσο επιβαρυντικές" (ό.π., σ.194/195).

Η σχέση μεταξύ της αυτοαξιολόγησης του δασκάλου και της αξιολόγησης του μαθητή από τον δάσκαλο αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας, μέσα από ποιοτική και ποσοτική ανάλυση 450 περιγραφικών εκθέσεων για τον μαθητή στις δυο πρώτες τάξεις τριών Δημοτικών σχολείων, καθώς και από συνεντεύξεις δασκάλων και γονέων (Benner, D./ Ramseger, H., 1985:150 κ.κ.). Τελικά όμως, αυτή η σχέση μεταξύ αξιολόγησης του μαθητή και αξιολόγησης του δασκάλου δεν φαίνεται να εμφανίζεται σε κανένα σημείο της έρευνας.

Η ποσοτική ανάλυση των εκθέσεων έδειξε ότι, ως προς τους τομείς μάθησης στα διάφορα μαθήματα, οι περισσότερες αναφορές των δασκάλων

ήταν σχετικές με το μάθημα της Γλώσσας, ενώ στα Μαθηματικά υπήρχε συνήθως μία αναφορά από τον δάσκαλο. Στη Μελέτη Περιβάλλοντος και τη Φυσική Αγωγή γινόταν συχνές αναφορές, ενώ στα Θρησκευτικά καθόλου.

Ως προς την ποιότητα των περιγραφικών εκθέσεων από παιδαγωγική σκοπιά, οι συγγραφείς καταλήγουν σε μια τυπολογία των ενδεικτικών με τέσσερις διαφορετικούς ιδεατούς τύπους:

- το κανονιστικό ενδεικτικό,
- το "ωραίο",
- το περιγραφικό και
- το ενδεικτικό που προσανατολίζεται παιδαγωγικά στην περιγραφή της εξέλιξης του μαθητή.

Στο κανονιστικό ενδεικτικό ο μαθητής αξιολογείται με νόρμες συμπεριφοράς και μάθησης οι οποίες τίθενται εξωτερικά, δηλαδή ανεξάρτητα από την προσωπικότητά του. "Οι στόχοι της αξιολόγησης -και της διδασκαλίας- καθορίζονται ανεξάρτητα από το κάθε παιδί χωριστά" (ό.π., σ.156). Ο μαθητής μπορεί να ανταποκρίνεται λίγο ή πολύ στις νόρμες του δασκάλου, παραμένει όμως "αντικείμενο της αξιολόγησης όπως επίσης και αντικείμενο της διδασκαλίας" (ό.π.). Αυτή η διάσταση της επιτυχίας ή αποτυχίας του μαθητή ως προς συγκεκριμένα εξωτερικά κριτήρια επιτρέπει και την "ανάγνωση" "κρυφών βαθμών" στις κανονιστικού τύπου περιγραφικές εκθέσεις, ενώ εκφράσεις για τις δυνατότητες μάθησης και την προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής δεν αναφέρονται καθόλου (ό.π., σ.158).

Το "ωραίο" ενδεικτικό εμπεριέχει και αυτό νόρμες οι οποίες χαρακτηρίζονται από πλουραλισμό, αλλά αυτό που βασικά επιδιώκει είναι η ανάδειξη των θετικών σημείων του μαθητή. Παράλληλα, οι ελλειπείς επιδόσεις του μαθητή μετεγγράφονται με ένα θετικό τρόπο (ό.π., σ.159). Το αποτέλεσμα αυτής της διαπίστωσης έγινε εμφανές, όταν οι δάσκαλοι κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τις εκθέσεις που είχαν οι ίδιοι γράψει τέσσερις μήνες πριν. Εκτός από ένα, κανείς δεν ήταν σε θέση να αναγνωρίσει τα ενδεικτικά που είχε συντάξει. Ακόμη και μετά την ενημέρωση των δασκάλων για τα ενδεικτικά που είχαν συντάξει οι ίδιοι, αδυνατούσαν να αναγνωρίσουν σε ποιο μαθητή τους αναφέρεται το κάθε ενδεικτικό. Η πληροφοριακή αξία αυτού του τύπου των ενδεικτικών είναι πολύ μικρή και συχνά "υποβάλλεται το συναίσθημα όταν διαβάσει κανείς έστω ένα, ότι τα γνωρίζει ήδη όλα" (ό.π., σ.162). Είναι επίσης χαρακτηριστικό, ότι το ενδεικτικό ενός αδύνατου μαθητή το οποίο δόθηκε στα πλαίσια της έρευνας σε γονείς διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου και σε δασκάλους ερμηνεύτηκε με εντελώς διαφορετικούς τρόπους: ο μαθητής αξιολογήθηκε ως "καλός", ως "μέτριος" και ως "κακός". Οι συγγραφείς

επισημαίνουν, ότι οι γονείς "αδύνατων" μαθητών που δεν έχουν στενές επαφές με το σχολείο βρίσκονται προ εκπλήξεως όταν τα παιδιά τους παίρνουν κακούς βαθμούς στην τρίτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου (ό.π.).

Σε αντίθεση με το "ωραίο" ενδεικτικό, το περιγραφικό επιδιώκει να απεμπολήσει εντελώς τις όποιες εξωραϊστικές τάσεις, δεν θέτει μόνο εξωτερικές νόρμες αξιολόγησης του μαθητή, αλλά καθορίζει τις υποχρεώσεις και τις δυνατότητες επίδοσης και από την πορεία εξέλιξης του μαθητή (ό.π., σ. 164). Περιγράφει ρεαλιστικά -χωρίς να απαξιώνει- την κατάσταση του μαθητή όπως ακριβώς ήταν στην τάξη, καταδειχνοντας και τις υπάρχουσες αδυναμίες (ό.π., σ.165). Αν και οι συγγραφείς στην αρχή της έρευνας τους κατατάσσουν τις κανονιστικές και "ωραίες" περιγραφικές εκθέσεις αρνητικά, ενώ προκρίνουν τους δυο άλλους τύπους, υποστηρίζουν ότι "και το περιγραφικό ενδεικτικό είναι παιδαγωγικά λειψό" (ό.π.), αφού δεν επεκτείνεται και στην προσπάθεια του δασκάλου ή στην εξέλιξη της διδασκαλίας και μάθησης.

Ο τελευταίος ιδεατός τύπος ενδεικτικού προσανατολίζεται στην καταγραφή της εξέλιξης του μαθητή και υπερτερεί όλων των άλλων για τους εξής λόγους:

- καταγράφει εμπειριστατωμένα την πορεία εξέλιξης του μαθητή με λεπτομερείς περιγραφές των διαδικασιών μάθησης και αλληλεπίδρασης. Καταγράφει διαδικασίες και δεν αξιολογεί μόνο τα αποτελέσματα της προσπάθειας του μαθητή,

- επιδιώκει να αναδειχτεί η αλληλεξάρτηση της συμμετοχικής και κοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς και της συμπεριφοράς στον τομέα των επιδόσεων μέσα από τη μεθοδική και θεματική σύνδεση και των τριών τομέων μεταξύ τους,

- περιγράφει τις καταστάσεις μάθησης των παιδιών ως "καταστάσεις ζωής" και υπογραμμίζει έτσι "την ευθύνη του σχολείου να προετοιμάζει τέτοιες καταστάσεις",

- αντανakλά μια μορφή διδασκαλίας η οποία υποβάλλει τον δάσκαλο στην υποχρέωση για προσωπική στράτευση υπέρ της ατομικότητας του παιδιού. Ενθαρρύνει μέσα από την περιγραφή μιας πράξης, η οποία έχει ήδη ενισχυθεί στην τάξη (ό.π., σ.165/166).

Τελικά, φαίνεται ότι οι τέσσερις παραπάνω τύποι ενδεικτικών αντανakλούν την εκάστοτε παιδαγωγική αντίληψη περί διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθητή. Στο κανονιστικό ενδεικτικό διαπιστώνεται ένας προσανατολισμός στον παραδοσιακό ορισμό της επίδοσης, δηλαδή στο τελικό προϊόν, στο αποτέλεσμα μόνο της προσπάθειας του μαθητή. Το "ωραίο" ενδεικτικό αντανakλά μια τάση αποφυγής συγκρούσεων με τους γονείς, οι



οποίοι δεν πληροφορούνται επακριβώς για τις επιδόσεις των παιδιών τους. *Περιγραφικό ενδεικτικό* γράφουν οι δάσκαλοι εκείνοι που λαμβάνουν υπόψη και παρατηρούν την εξατομικευμένη πρόοδο και την προσπάθεια του μαθητή. Τέλος, το *ενδεικτικό που προσανατολίζεται στην εξέλιξη του μαθητή* εμφανίζει τον δάσκαλο, του οποίου η αξιολόγηση για τον μαθητή αντανακλά τη δική του παιδαγωγική σύλληψη της διδασκαλίας και της αγωγής στο σχολείο. Οι τελευταίοι δυο τύποι ανταποκρίνονται περισσότερο στον παιδαγωγικό ορισμό της επίδοσης.

Σε άλλη έρευνα μελετήθηκαν 47 περιγραφικές εκθέσεις από τις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου με ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (Hauber, K., 1991:348-359). Το ενδιαφέρον του ερευνητή επικεντρώθηκε στο ερώτημα, "κατά πόσο μπορεί η περιγραφική αξιολόγηση να είναι ως επί το πλείστον δίκαιη για την προσωπικότητα του μαθητή" (ό.π., σ.349). Για τη διερεύνηση της παραπάνω πρότασης χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα ψυχολογικά κριτήρια ανάλυσης του περιεχομένου των περιγραφικών εκθέσεων.

Το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στην περιγραφή τρόπων συμπεριφοράς του μαθητή σε συγκεκριμένες καταστάσεις, θεωρείται παιδαγωγικά θεμιτό, αφού προσανατολίζεται σε διαδικασία, εμφανίζεται συνήθως με τη χρήση ρημάτων και επιρρημάτων και αντιδιαστέλλεται προς την περιγραφή στατικών χαρακτηριστικών του μαθητή, στην οποία υπερτερούν επίθετα και ουσιαστικά (π.χ. "ο επιθετικός μαθητής", "το ζωνρό παιδί") (ό.π., σ.350). Ένα δεύτερο κριτήριο ανάλυσης περιεχομένου ήταν η συχνότητα εμφάνισης περιγραφικών προτάσεων που αναφέρονταν σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης στην τάξη, σε σχέση με τον αριθμό των προτάσεων που είχαν μια "ατομικιστική" χροιά (ό.π., σ.351). Η σχέση μεταξύ εκφράσεων προσανατολισμένων στην περιγραφή της εξέλιξης του μαθητή στη διάρκεια του σχολικού έτους από τη μία και εκφράσεων με στερεότυπα ή "άχρονες ιδιότητες του μαθητή" από την άλλη, αποτέλεσε το τρίτο κριτήριο στην ανάλυση περιεχομένου. Τέλος, διερευνήθηκε ο αριθμός των προτάσεων που είχαν συμβουλευτικό χαρακτήρα για τον μαθητή, συστάσεις για τη βελτίωση της διαδικασίας μάθησης, σε σχέση με τις υπόλοιπες προτάσεις (ό.π., σ.352).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η περιγραφή της συμπεριφοράς των μαθητών σε συγκεκριμένες καταστάσεις -με τη χρήση ρημάτων στις προτάσεις- κυριαρχούσε σε όλες τις εκθέσεις, ενώ περιγραφές στατικών ιδιοτήτων των μαθητών ήταν μάλλον οι εξαιρέσεις (ό.π., σ.353). Το ποσοστό περιγραφής κοινωνικών αλληλεπιδράσεων -εκτός από τέσσερις

ακραίες καταστάσεις- κυμαινόταν από 10 έως 50% των προτάσεων και κρίνεται παραδεκτό από τον ερευνητή (ό.π., σ.354). Όσον αφορά τα δυο άλλα κριτήρια, τα αποτελέσματα δεν χαρακτηρίζονται ως ενθαρρυντικά, αφού πάνω από το 90% των προτάσεων στα ενδεικτικά καταγράφουν ιδιότητες του μαθητή "χωρίς χρονική συνάφεια, έτσι ώστε να εμφανίζονται ως μη επιδεκτικές αλλαγών" (αντίστοιχα το ποσοστό εκφράσεων για την πορεία εξέλιξης είναι κάτω του 10%), ενώ στις περισσότερες από τις μισές εκθέσεις δεν αναφέρονται μέτρα υποστήριξης και συστάσεις προς τον μαθητή: "Διαπιστώνουν αλλά δε συμβουλεύουν" (ό.π., σ.356).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας-Βεστφαλίας στη Γερμανία εξετάστηκαν 110 περιγραφικές εκθέσεις 14 δασκάλων της πρώτης τάξης, όταν το μέτρο της περιγραφικής αξιολόγησης ήταν ακόμη στο αρχικό στάδιο εφαρμογής του (Schmack, E., 1979:130 κ.κ. και 1978:233-253). Αντικείμενο της έρευνας αποτέλεσαν επίσης οι καταγραμμένες σημειώσεις των δασκάλων στις συζητήσεις με τους γονείς κατά την παράδοση των εκθέσεων στο τέλος της σχολικής χρονιάς, καθώς και οι απόψεις των γονέων για τη νέα μορφή των ενδεικτικών.

Τα πρώτα γενικά συμπεράσματα που συνάγει ο E. Schmack από την έρευνα αυτή είναι η ευσυνειδησία των δασκάλων στην καταγραφή των παρατηρήσεών τους, η συμμόρφωσή τους στις οδηγίες διατύπωσης που είχε στείλει το Υπουργείο Παιδείας και η συντομία των εκθέσεων (Schmack , E., 1979:130). Σύμφωνα με τις οδηγίες του υπουργείου η αξιολόγηση των μαθητών στις περιγραφικές εκθέσεις περιλαμβάνει τρεις τομείς: τον κοινωνικό, το συμμετοχικό και τους τομείς μάθησης Γλώσσα και Μαθηματικά.

Οι περιγραφικές εκθέσεις, οι οποίες μελετήθηκαν, περιελάμβαναν κατά μέσο όρο 100 λέξεις η καθεμιά με όρια διακύμανσης από 60 έως 190 λέξεις ανά έκθεση. Η ποιότητα των εκθέσεων ήταν ανεξάρτητη της έκτασης, αφού η πλειονότητα των σύντομων εκθέσεων περιείχε σαφείς αναφορές και περιγραφές των προς αξιολόγηση τομέων. Στον κοινωνικό τομέα υπήρχαν συνήθως 3-4 αναφορές, στον συμμετοχικό περισσότερες ενώ στους τομείς μάθησης οι διαπιστώσεις ήταν πιο εκτεταμένες και διαφοροποιημένες. Μόνο σε 13 από τα 110 ενδεικτικά υπήρχαν αναφορές για επιδόσεις σε άλλους τομείς μάθησης εκτός των Μαθηματικών και της Γλώσσας (π.χ. Θρησκευτικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Γυμναστική κ.α.) (ό.π., σ.131/132).

Οι διατυπώσεις των δασκάλων ήταν γραμμένες σε κατανοητή για τους γονείς γλώσσα, χωρίς δύσκολες επιστημονικές - διδακτικές ή μεθοδολογικές εκφράσεις, ενώ ο τόνος που κυριαρχούσε στις περισσότερες εκθέσεις είχε

ενθαρρυντικό και επιβεβαιωτικό για τον μαθητή χαρακτήρα. Στον κοινωνικό τομέα οι αναφορές του δασκάλου επεδίωκαν ως επί το πλείστον την ανάδειξη των θετικών σημείων για κάθε μαθητή, ώστε να υποστηριχτεί η εξέλιξή του και να ενισχυθούν οι θετικές στάσεις (ό.π., σ.132).

Με βάση σημειώσεις πρωτοκόλλου οι οποίες καταχωρήθηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων με τους γονείς στην παράδοση των ενδεικτικών στο τέλος της σχολικής χρονιάς, κατεγράφησαν οι απόψεις των γονέων για τη νέα μορφή αξιολόγησης χωρίς βαθμούς αλλά και η γνώμη τους για την περιγραφική έκθεση του παιδιού τους. Θετικά προσκείμενοι στην περιγραφική μορφή αξιολόγησης ήταν το 60,9% των γονέων, η πλειοψηφία των οποίων είχε παιδιά με μεσαίες επιδόσεις. Ένα ποσοστό 20,9% των γονέων δεν πήρε θέση στο νέο μέτρο, ενώ σχετικά λίγοι γονείς δήλωσαν επιφυλακτικοί (4,5%). Ακόμη, είναι αξιοσημείωτο ότι 10,3% των γονέων, των οποίων τα παιδιά πήραν ένα "καλό" ενδεικτικό, δήλωσαν ότι προτιμούν τους βαθμούς από την περιγραφική μορφή αξιολόγησης. Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό γονέων (0,9%) είχε μια ξεκάθαρα αρνητική θέση για το νέο μέτρο (ό.π., σ.139).

Η παράθεση χαρακτηριστικών παραδειγμάτων από τα πρωτόκολλα συζητήσεων με τους γονείς είναι αρκετά ενδιαφέρουσα και -ως προς τα αρνητικά σημεία- συμπυκνώνεται στις παρακάτω μεμονωμένες απαιτήσεις των γονέων προς το δάσκαλο:

- "μετάφραση" της περιγραφικής έκθεσης σε βαθμούς,
- πληροφόρηση των αδύνατων σημείων του παιδιού τους, τα οποία δεν υπήρχαν στην περιγραφική έκθεση,
- σύγκριση των επιδόσεων του παιδιού τους με αυτές των συμμαθητών του,
- σαφή περιγραφή των αρνητικών στοιχείων της παιδικής συμπεριφοράς
- συνδυασμό περιγραφικής έκθεσης και βαθμολογίας (ό.π., σ.140).

Τα θετικά σημεία που αναγνώρισαν οι γονείς στο νέο τρόπο αξιολόγησης είναι:

- η επιβεβαίωση των δικών τους παρατηρήσεων
- η ακρίβεια έκφρασης των περιγραφικών εκθέσεων
- πιο ανθρώπινη μορφή ενημέρωσης
- η μεγαλύτερη πληρότητα πληροφόρησης σε σχέση με τους βαθμούς
- η αξιολόγηση της περιγραφής του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα
- απαίτηση για εφαρμογή του μέτρου και στις επόμενες τάξεις (ό.π.).

Ο ερευνητής συμπεραίνει ότι η περιγραφική έκθεση "οδηγεί γενικά σε ένα εντατικό διάλογο μεταξύ σχολείου και οικογένειας" (ό.π., σ.141), ενώ από

την άλλη, επισημαίνει την ανάγκη εξασφάλισης και βελτίωσης των διαγνωστικών μέσων, ώστε να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο η πληροφοριακή αξία των εκθέσεων (ό.π., σ.146). Καταλήγοντας, τονίζει ότι "μια πρόγνωση δεν είναι ακόμη σήμερα δυνατή, αν τα νέα μέτρα για τα ενδεικτικά συμβάλλουν ώστε να καταργηθούν ή τουλάχιστον να σχετικοποιηθούν μακροπρόθεσμα τα 'σχολικά σύνδρομα' και το 'άγχος των επιδόσεων' στο Δημοτικό Σχολείο και να γίνει περισσότερο ανθρώπινη η πρώτη μόρφωση και αγωγή των παιδιών" (ό.π.).

Σε εμπειρική έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου 272 περιγραφικών εκθέσεων εξετάστηκε ως ποιο βαθμό ανταποκρίνονται οι εκθέσεις αυτές στις προσδοκίες και τις απαιτήσεις που συνδέονται με την περιγραφική αξιολόγηση (βλ. Elbing, E./Buschmann, St., 1985). Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει, ότι στις περιγραφικές εκθέσεις εμφανίζονται εκφράσεις, όχι μόνο για αποτελέσματα της μάθησης και εκτιμήσεις της επίδοσης, αλλά και πληροφορίες για τις προϋποθέσεις μάθησης, τα κίνητρα, την κοινωνική συμπεριφορά στην τάξη, τα ατομικά ενδιαφέροντα, ιδιαιτερότητες του τρόπου εργασίας του μαθητή κ.ά. (ό.π., σ.26). Επειδή η καταγραφή των πληροφοριών αυτών προϋποθέτει τη συνεχή παρατήρηση του μαθητή από τον δάσκαλο, οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η υποχρέωση των δασκάλων να συντάσσουν περιγραφικές εκθέσεις, κατά κάποιο τρόπο συμβάλλει σε μια περισσότερο ολόπλευρη και συστηματική παρατήρηση του μαθητή σε σύγκριση με την παραδοσιακή αξιολόγηση με βαθμούς. Ωστόσο, οι διατυπώσεις για το επίπεδο των επιδόσεων καταλαμβάνουν το 50% των περιγραφικών εκθέσεων, ενώ οι υπόλοιπες εκφράσεις για την κοινωνική και συμμετοχική συμπεριφορά του μαθητή έχουν και αυτές ως άξονα την ανταπόκριση του μαθητή στις απαιτήσεις επίδοσης του αναλυτικού προγράμματος. Η παραμέληση καταγραφής χαρακτηριστικών, ικανοτήτων και συμπεριφορών ανεξάρτητων της επίδοσης εκλαμβάνεται από τους ερευνητές ως ένα "έλλειμμα" των περιγραφικών εκθέσεων (ό.π.).

Από την άλλη διαπιστώθηκε ότι στις εκθέσεις γίνονται αναφορές όχι μόνο στα αποτελέσματα μάθησης αλλά και στην πορεία εξέλιξης του μαθητή. Οι εκφράσεις για την εξέλιξη της μάθησης περιλαμβάνονται μόνο στο 1/4 των περιγραφικών εκθέσεων (ό.π., σ.28). Σε σύγκριση με τους βαθμούς το δεδομένο αυτό θεωρείται μια πρόοδος, όμως η εστίαση της προσοχής του δασκάλου στο αποτέλεσμα της επίδοσης στην πλειοψηφία των εκθέσεων δεν θεωρείται ικανοποιητική (ό.π.). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα

με το οποίο η έμφαση στην περιγραφή της εξελικτικής πορείας μάθησης και όχι του αποτελέσματος παρουσιάζεται με μεγαλύτερη συχνότητα στους αδύνατους μαθητές από ότι στους καλούς ή τους μέτριους (ό.π., σ.29). Παρόμοια, εμφανίζεται και μια τάση πιο διαφοροποιημένων εκφράσεων για τις επιδόσεις των αδύνατων μαθητών (ό.π., σ.31).

Γενικά, η περιγραφή των επιδόσεων δεν εμφανίζεται ως ένας κατάλογος με ελλείψεις και αδυναμίες, αλλά οι δυσκολίες αντιμετωπίζονται με συγκεκριμένο και διαφοροποιημένο τρόπο στη βάση δυο διαφορετικών στρατηγικών. Από τη μια, διατυπώνεται λεπτομερώς το πρόβλημα και ταυτόχρονα αναφέρονται τα βήματα προόδου που μπορούν να επιτευχθούν και από την άλλη υποδεικνύονται τρόποι και οδηγίες για την υπέρβαση των δυσκολιών.

Στις μισές περίπου εκθέσεις αναφέρονται δυσκολίες των μαθητών σε σχέση με τις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος (ό.π., σ.32). Σε πολύ λίγες περιπτώσεις (12%) υπήρχαν αναφορές για τις αιτίες των προβλημάτων μάθησης, φαινόμενο όμως που οι ερευνητές θεωρούν αναμενόμενο. Η κατηγοριοποίηση των αιτιών επίδοσης στις περιγραφικές εκθέσεις προκύπτει έμμεσα από τις οδηγίες που δίνει στο μαθητή ή από τις αναφορές στη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα του μαθητή. Η κυρίαρχη τάση είναι να αποδίδονται συχνότερα οι αιτίες για μια επίδοση σε σταθερές ιδιότητες του μαθητή (ό.π., σ.33).

Ένα ακόμη σταθερό χαρακτηριστικό όλων των εκθέσεων είναι η προσπάθεια των δασκάλων να τις συντάξουν με τρόπο θετικό για τον μαθητή (ό.π., σ.34). Γενικά διαπιστώνεται, ότι οι εκθέσεις είναι με τέτοιο τρόπο γραμμένες, ώστε να επιβεβαιώνεται ο μαθητής, να ενθαρρύνεται και να ενδυναμώνεται ως προς τα κίνητρα μάθησης και τις επιδόσεις του (ό.π.). Παρά ταύτα, σύμφωνα με τους ερευνητές, οι εκθέσεις προσφέρουν σε ικανοποιητικό βαθμό λεπτομερή πληροφόρηση στους γονείς σχετικά με τις δυνατότητες του μαθητή αλλά και τις δυσκολίες, τις ελλείψεις και τα κενά που παρουσιάζει. Είναι γραμμένες σε απλή και κατανοητή γλώσσα χωρίς επιστημονικούς όρους και ξενικές λέξεις (Elbing, E./Buschmann, St., 1985:23).

Σε εμπειρική έρευνα που περιελάμβανε 60 Δημοτικά σχολεία αναλύθηκε το περιεχόμενο 1423 περιγραφικών εκθέσεων από την πρώτη έως την τέταρτη τάξη και διερευνήθηκαν οι στάσεις 237 δασκάλων και 2653 γονέων<sup>2</sup> για την περιγραφική μορφή αξιολόγησης (Schmidt, H.J., 1987:228 κ.κ.).

---

<sup>2</sup>Για τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις απόψεις δασκάλων και γονέων βλ. στο επόμενο, σχετικό με το θέμα κεφάλαιο.

Οι περιγραφικές εκθέσεις θα έπρεπε -σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας- να χωρίζονται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος καταγράφεται ο *συμμετοχικός τομέας* (αυτονομία του μαθητή, επιμονή, ακρίβεια εκτέλεσης εργασιών κ.ά.), στο δεύτερο οι *ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητες* και στο τρίτο οι *επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα*. Με βάση αυτούς τους τρεις τομείς επιδιώχτηκε η ανάλυση των περιγραφικών εκθέσεων, από την οποία προκύπτουν τα εξής:

(α) Αναφορές για τον συμμετοχικό τομέα υπάρχουν σε όλες σχεδόν τις περιγραφικές εκθέσεις. Οι διατυπώσεις των δασκάλων στον τομέα αυτό είναι ως επί το πλείστον αδιαφοροποίητες, σχηματικές και σε μεγάλο ποσοστό κατά λέξη αντιγραφή των οδηγιών της σχετικής εγκυκλίου.

(β) Ως προς τον τομέα ενδιαφερόντων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων του μαθητή ο ερευνητής διαπιστώνει ότι οι εκφράσεις σε συγκεκριμένα θέματα δείχνουν περισσότερο τις στάσεις και τις προτιμήσεις του δασκάλου, παρά του παιδιού και δεν οδηγούν τελικά σε μια διαφοροποιημένη εικόνα της προσωπικότητας του μαθητή (ό.π., σ.238). Μία στις έξι εκθέσεις δεν έχει καθόλου αναφορές στον τομέα των ενδιαφερόντων, ενώ στις εκθέσεις που υπάρχουν τέτοιου είδους αναφορές, τα ενδιαφέροντα συσχετίζονται κυρίως με τα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Στις περιγραφικές εκθέσεις της Α΄ τάξης δεν υπάρχουν αναφορές σε άλλα μαθήματα, ενώ στη Β΄ τάξη εμφανίζονται συχνά, με ιδιαίτερη έμφαση στη Μελέτη του Περιβάλλοντος.

(γ) Ως προς τις επιδόσεις στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών, η αξιολόγηση στηρίζεται στην νόρμα κριτηρίου, κατά πόσο δηλαδή ένας μαθητής ανταποκρίνεται στους στόχους της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον H. J. Schmidt, οι περιγραφές του επιπέδου μάθησης ήταν συχνά προβληματικές και ιδιαίτερα στα Μαθηματικά απαιτούσαν ειδικές γνώσεις, προκειμένου να γίνουν κατανοητές. Ως προς το μάθημα της Γλώσσας οι διαπιστώσεις ήταν περισσότερο σε "τεχνικά" θέματα και δεν αντανάκλυσαν συνολικά την επίδοση του μαθητή στον τομέα αυτό (ό.π., σ.241).

(δ) Μολονότι στην περιγραφική αξιολόγηση αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη συνεχή παρατήρηση και περιγραφή της μαθησιακής εξέλιξης του παιδιού, εντούτοις διαπιστώθηκε ότι μόνο σε 37 από 902 εκθέσεις υπάρχουν εκφράσεις για την εξέλιξη των επιδόσεων του μαθητή (ό.π.).

Ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι όσο πιο φτωχές είναι οι περιγραφικές εκθέσεις σε πληροφορίες τόσο καλύτερα, αφού οι εκθέσεις αποτελούν ντοκουμέντα που διατηρούν τον δημόσιο χαρακτήρα τους και ταυτόχρονα υποβάλλουν σε μια ανέφικτη αντικειμενικότητα (ό.π., σ.244).

Κατά συνέπεια, η πληροφόρηση των γονέων θα όφειλε να στηρίζεται κυρίως στις συζητήσεις μεταξύ του δασκάλου και των γονέων και δευτερευόντως στην ενημέρωση των τελευταίων με επιστολές (ό.π.).

### **2.9.2. Οι απόψεις γονέων, δασκάλων και μαθητών**

Η έρευνα του H.J. Schmidt, η οποία μνημονεύτηκε μόλις παραπάνω, εκτός από την ανάλυση των περιγραφικών εκθέσεων, ασχολήθηκε και με τη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων 237 δασκάλων και 2653 γονέων σχετικά με τη "νέα" μορφή αξιολόγησης. Ως προς τις απόψεις των δασκάλων τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

Οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους (εννέα στους δέκα) δήλωσαν ότι είχαν μεγάλα προβλήματα κατά τη σύνταξη των περιγραφικών των εκθέσεων, ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς εξέφρασαν παράπονα για ανεπαρκή βοήθεια, ιδιαίτερα από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας. Η μεταρρύθμιση του συστήματος αξιολόγησης θεωρήθηκε από τους δασκάλους ως μια "αλλαγή εκ των άνω" και στη συνέχεια ένιωσαν να μένουν αβοήθητοι.

Περίπου τα 3/4 των δασκάλων εμφανίστηκαν ιδιαίτερα επιφυλακτικοί ως προς την υπόδειξη του Υπουργείου Παιδείας να καταγράφονται κυρίως θετικές κρίσεις για τον μαθητή, φοβούμενοι ότι οι "εξωραϊσμένες" εκθέσεις δημιουργούν σύγχυση στην πληροφόρηση μαθητών και γονέων.

Περίπου 30% των δασκάλων ήταν θετικοί στην περιγραφική μορφή αξιολόγησης και στην επέκτασή της στις επόμενες τάξεις, ενώ το 70% των ερωτηθέντων ήταν επιφυλακτικοί ή αρνητικοί στη μεταρρύθμιση, εμφανίζοντας προτίμηση στο συνδυασμό αριθμητικής βαθμολογίας και περιγραφικών σχολίων. Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο ερευνητής, στα ενδεικτικά της τρίτης και τέταρτης τάξης, στα οποία σύμφωνα με τη νέα ρύθμιση έπρεπε να αναγράφονται και σχόλια και βαθμοί, "πρακτικά δεν εμφανίζονται καθόλου γνήσια σχόλια των βαθμών, δηλαδή επεξηγήσεις και διαφοροποιήσεις ενός σχολικού βαθμού" (ό.π., σ.232).

Ως προς τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις απόψεις των γονέων αξίζει να αναφερθούν τα παρακάτω σημεία:

- Σχεδόν όλοι οι γονείς ήταν ευχαριστημένοι με τις περιγραφικές εκθέσεις και μόνο ένα ποσοστό 12,5% εκφράστηκε αρνητικά.
- Επίσης, σχεδόν όλοι οι γονείς δήλωσαν ότι δεν επεδίωξαν να συγκρίνουν το ενδεικτικό του παιδιού τους με τα ενδεικτικά άλλων συμμαθητών.

- Περισσότεροι από τα 3/4 των ερωτηθέντων γονέων εξέφρασαν την άποψη ότι μια θετική αξιολόγηση λειτουργεί παρωθητικά για τον μαθητή.
- Και τέλος, 12,2% των γονέων δήλωσαν ότι προτιμούν ενδεικτικά μόνο με βαθμούς, ενώ οι περισσότεροι από τους μισούς προτιμούν αριθμητική βαθμολογία με συνοδευτικά σχόλια (ό.π., σ.233/234).

Σε μια παλαιότερη και πολύ γνωστή αντιπροσωπευτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το 1974 έως το 1976 σε 2823 μαθητές, 477 δασκάλους, 477 γονείς και 183 φοιτητές Παιδαγωγικών Σχολών, στην ερώτηση, αν οι βαθμοί θεωρούνται απαραίτητοι στο σχολείο, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε θετικά: μαθητές 71%, δάσκαλοι 79% , γονείς 77% (Steltmann, K., 1978:453 κ.κ.). Σε εξίσου υψηλά ποσοστά κυμάνθηκε η πεποίθηση των ερωτηθέντων ότι οι βαθμοί είναι δίκαιοι (ό.π., σ.455). Στην ερώτηση αν θα προτιμούσαν μια μορφή περιγραφικής αξιολόγησης αντί για βαθμούς το 54% των δασκάλων απάντησε αρνητικά (ό.π.).

Το 1981 διερευνήθηκαν οι απόψεις 157 δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου στη Γερμανία για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή (Weiß, W., 1986:59 κ.κ.). Στην ερώτηση για την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο οι περισσότεροι δάσκαλοι (58,3%) απάντησαν ότι θεωρούν τη νέα μορφή αξιολόγησης ως μια βελτίωση σε σχέση με τους βαθμούς, ενώ ένα μικρότερο ποσοστό (24,5%) θεωρεί ότι με την περιγραφική αξιολόγηση η κατάσταση επιδεινώνεται (ό.π., σ.75). Ο ερευνητής έθεσε στους δασκάλους την ίδια ερώτηση που είχε θέσει και ο K. Steltmann στην έρευνα που μνημονεύτηκε παραπάνω, και κατέληξε σε αντίθετα αποτελέσματα: αν δηλαδή οι δάσκαλοι θα εφάρμοζαν από μόνοι τους (αν είχαν τη δυνατότητα να αποφασίσουν) την περιγραφική αξιολόγηση, 63,6% απάντησαν θετικά και 26,6% αρνητικά. Στην έρευνα του K. Steltmann όμως οι θετικές απαντήσεις ήταν 45% ενώ οι αρνητικές 54%. Ο ερευνητής ερμηνεύει αυτή τη διαφορά όχι τόσο με μια μεταβολή της στάσης των δασκάλων έναντι της περιγραφικής αξιολόγησης με το πέρασμα των χρόνων, όσο στο γεγονός ότι στο δείγμα της έρευνας του K. Steltmann συμμετείχαν δάσκαλοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στη βαθμίδα αυτή η κατάργηση των βαθμών παρουσιάζεται πιο δύσκολη από ότι στο Δημοτικό Σχολείο (Weiß, W., 1986:77).

Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της περιγραφικής αξιολόγησης που αναφέρθηκαν από τους δασκάλους στην έρευνα είναι:

- ο δάσκαλος υποχρεώνεται να παρατηρεί πιο εντατικά τους μαθητές του



- η περιγραφική έκθεση επιτρέπει μια ακριβή και εξατομικευμένη αξιολόγηση
- αναδεικνύει τη σαφήνεια της αλληλεξάρτησης μεταξύ ικανότητας, προσπάθειας και επιδόσεων στα διάφορα μαθήματα.

Ως μειονεκτήματα ανέφεραν τη συγκάλυψη των κακών επιδόσεων (μόνο θετικές διατυπώσεις) και την υπερφόρτωση του δασκάλου (ό.π.).

Σε άλλη έρευνα εξετάστηκαν οι προσδοκίες, οι στάσεις, οι απόψεις και οι προτάσεις σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση από 346 γονείς, των οποίων τα παιδιά ήταν μαθητές της δευτέρας τάξης του Δημοτικού σχολείου (Schlottke, P.F./Speidel, E., 1979).

Το 66% των γονέων θεωρούν σημαντική την καινοτομία να αξιολογούνται τα παιδιά τους ολόπλευρα και ταυτόχρονα εξατομικευμένα, χωρίς να δίνεται μονομερώς έμφαση στις επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα. Η άμβλυνση της πίεσης για επιδόσεις συνδέεται με την εισαγωγή της περιγραφικής έκθεσης από το 24,2% των γονέων, ενώ ένα 15% δηλώνει απληροφόρητο σχετικά με τους επιδιωκόμενους στόχους του νέου μέτρου. Οι προσδοκίες των γονέων για τις δυνατότητες που προσφέρουν οι περιγραφικές εκθέσεις προσανατολίζονται κυρίως στις οδηγίες για την πορεία εξέλιξης και την ενίσχυση του παιδιού, καθώς και στην ενθάρρυνση και παρώθησή του (ό.π., σ.30).

Επίσης, 58% των γονέων πιστεύουν ότι το νέο μέτρο βελτιώνει τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας και αποδίδουν το γεγονός αυτό στη δυνατότητα της περιγραφικής έκθεσης να ασχοληθεί εξατομικευμένα με τον μαθητή και έτσι να λειτουργήσει ως πρόκληση για τους γονείς. Αντίθετα το 42% των ερωτηθέντων υποστηρίζει ότι δεν αλλάζει τίποτα, αφού η στενότερη συνεργασία σχολείου - οικογένειας εξαρτάται κυρίως από το ενδιαφέρον του δασκάλου και των γονέων. 58% των γονέων θεωρούν ότι με την περιγραφική έκθεση ενημερώνονται πληρέστερα από ότι με τους βαθμούς, ενώ ένα 30% θεωρεί ότι η εξατομικευμένη ενίσχυση του παιδιού βρίσκεται στο προσκήνιο και έτσι μπορεί ο μαθητής αργότερα να προσαρμοστεί ευκολότερα στην αξιολόγηση με βαθμούς. 11% των γονέων δεν βλέπουν κανένα πλεονέκτημα σε σύγκριση με τους βαθμούς (ό.π., σ.32).

Ως το μεγαλύτερο μειονέκτημα της περιγραφικής έκθεσης θεωρεί το 30% των γονέων την ασάφεια των πληροφοριών για τις επιδόσεις του μαθητή στα διάφορα μαθήματα. Αδυναμίες και θετικά στοιχεία του μαθητή δεν διακρίνονται εύκολα και οι εκφράσεις συχνά εξωραϊζονται, με αποτέλεσμα να δημιουργούν ανασφάλεια στους γονείς αυτούς. Η πλειοψηφία των γονέων

(84%) υποστηρίζει ότι στην περιγραφική έκθεση πρέπει να αναφέρονται τόσο τα θετικά σημεία όσο και οι ελλείψεις και δυσκολίες του μαθητή.

Οι γονείς αξιολογούν την περιγραφική έκθεση του παιδιού τους ως πολύ κατανοητή (78%), ως ρεαλιστική και ενημερωτική (50%). Πολύ λίγοι γονείς εκφράζονται αρνητικά (2 - 4%) θεωρώντας την έκθεση του παιδιού τους ακατανόητη, τυπική, ότι δεν λέει τίποτα κ.λ.π. (ό.π., σ.32). Επίσης, 80% των γονέων προτείνουν η περιγραφική έκθεση να είναι με τέτοιο τρόπο γραμμένη, ώστε να γίνεται κατανοητή και από το παιδί.

Οι ερευνητές έδωσαν στους γονείς μερικά παραδείγματα διατυπώσεων και τους κάλεσαν να τα σχολιάσουν. Οι γονείς έδειξαν να προτιμούν αναφορές σε συγκεκριμένα παραδείγματα συμπεριφοράς του παιδιού τους στην τάξη (κοινωνικό ή συμμετοχικό τομέα), ώστε να προκληθούν οι ίδιοι και να ενεργοποιηθούν, προκειμένου να μπορέσουν να βοηθήσουν (ό.π., σ.34-36).

Η πλειοψηφία των γονέων (70%) εμφανίζεται σύμφωνη με το περιεχόμενο της περιγραφικής έκθεσης του παιδιού τους, 25% ήταν αναποφάσιστοι και μόνο 5% δεν συμφωνούσε. Γενικά, 48% των γονέων τάσσονται ανεπιφύλακτα υπέρ των εκθέσεων ενώ 24% τις απορρίπτουν. Τέλος, 28% εξαρτούν την άποψη τους από τα εκάστοτε δεδομένα.

Οι γονείς, οι οποίοι υποστηρίζουν τις περιγραφικές εκθέσεις προβάλλουν τις εξής αιτίες ως σημαντικότερες:

- το παιδί δεν αξιολογείται μόνο για τις επιδόσεις του στα μαθήματα αλλά και για τον τρόπο εργασίας του και συμπεριφοράς του προς τους συμμαθητές του
- αποφεύγεται η πίεση των βαθμών προς το παιδί
- οι δάσκαλοι προσέχουν με το νέο σύστημα περισσότερο το κάθε παιδί χωριστά
- η σύγκριση των επιδόσεων του μαθητή με τους συμμαθητές του αποκτά δευτερεύουσα σημασία
- με την περιγραφική έκθεση οι γονείς πληροφορούνται πως να βοηθήσουν το παιδί τους (ό.π., σ.37/38)

Οι γονείς, οι οποίοι απορρίπτουν την περιγραφική έκθεση, αναφέρουν ως σημαντικότερους λόγους τους εξής:

- οι βαθμοί είναι για το παιδί πιο ξεκάθαροι από μια έκθεση
- ούτως ή άλλως τα παιδιά θα παίρνουν αργότερα βαθμούς
- οι βαθμοί πληροφορούν καλύτερα τον επόμενο δάσκαλο του μαθητή
- το παιδί απογοητεύεται που παίρνουν οι μεγαλύτεροι μαθητές βαθμούς και αυτό δεν παίρνει.

Οι ερευνητές καταλήγουν στη διαπίστωση ότι τα αποτελέσματά της έρευνας εμφανίζουν "ως προς την καταρχήν αποδοχή του νέου σχολικού μέτρου μια θετική εικόνα" (Schlottke, P.F./Speidel, E., 1979:40).

Οι Einsiedler, W. και Schöll, G. αναφέρουν αποτελέσματα ερευνών στα διάφορα ομοσπονδιακά κρατίδια της Γερμανίας, σύμφωνα με τα οποία οι δάσκαλοι τάσσονται υπέρ της περιγραφικής αξιολόγησης σε ποσοστά 60% (Βόρεια Ρηνανία-Βεσταφαλία), 46% (Βάδη-Βυρτεμβέργη) και 36% (Κάτω Σαξωνία) (βλ. Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:122). Παρόμοιες διακυμάνσεις προκύπτουν και από τις έρευνες τις οποίες περιγράψαμε παραπάνω.

Τέλος, οι Bartnitzky, H./Christiani, R. αναφέρουν μια έρευνα των Rolf, K. /κ.ά., στην οποία διαπιστώθηκε ότι 53% των γονέων συμφωνούν να καταργηθούν οι βαθμοί τουλάχιστον στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, 16% είναι αναποφάσιστοι και 32% αρνητικοί (Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:34).

### **2.9.3. Σύγκριση τάξεων**

Στο καντόνι της Βέρνης στην Ελβετία πραγματοποιήθηκε από το 1981 έως το 1988 ένα ερευνητικό πρόγραμμα στις τρεις πρώτες τάξεις 7 Δημοτικών Σχολείων, με τη συμμετοχή 20 δασκάλων και ενός εκπαιδευτικού συμβούλου (Buff, A./Rohner, A., 1989). Στο πρόγραμμα αυτό εφαρμόστηκε πειραματικά ένα μοντέλο περιγραφικής αξιολόγησης στο οποίο συμμετείχαν μόνο μαθητές των οποίων οι γονείς ήταν σύμφωνοι με την περιγραφική αξιολόγηση. Κατά μέσο όρο 1 - 2 παιδιά σε κάθε τάξη δεν συμμετείχαν στο πρόγραμμα και στο τέλος της σχολικής χρονιάς πήραν έλεγχο με αριθμητική βαθμολογία.

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν:

- Αξιολόγηση του μαθητή και οργάνωση της διδασκαλίας με στόχο στην ενίσχυση του μαθητή
- Ολόπλευρη υποστήριξη και αξιολόγηση του μαθητή
- Αξιολόγηση προσανατολισμένη στους διδακτικούς στόχους
- Παραίτηση από βαθμούς, πληροφόρηση με διάλογο και περιγραφική έκθεση (ό.π., σ.18).

Η αξιολόγηση του μοντέλου περιγραφικής αξιολόγησης περιελάμβανε τα παρακάτω σημεία:

- Επιδόσεις των μαθητών (αξιολόγηση στο τέλος κάθε σχολικού έτους με άτυπα σχολικά τεστ στα μαθήματα Γλώσσα και Μαθηματικά).

- Στάσεις των μαθητών απέναντι στο σχολείο, εκτίμηση των ικανοτήτων τους από τους ίδιους, συναίσθηση κοινωνικής ένταξης κ.ά. (ερωτηματολόγιο).
- Απόψεις των γονέων για το ερευνητικό πρόγραμμα (ερωτηματολόγιο).
- Αξιολόγηση του προγράμματος από τους δασκάλους (συνέντευξη).
- Σύγκριση τάξεων με περιγραφική αξιολόγηση και τάξεων με αριθμητική βαθμολογία

Βασικές δραστηριότητες των δασκάλων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ήταν η επεξεργασία "πρωτοκόλλου παρατήρησης" και σχεδίου περιγραφικής έκθεσης, η διαμόρφωση άτυπων τεστ, η εισαγωγή στη διδακτική τους πράξη ανοιχτών μορφών μάθησης (π.χ. εξατομικευμένη διδασκαλία), η επινόηση διδακτικού υλικού, η συμμετοχή τους στην αξιολόγηση του πειράματος και η παροχή πληροφοριών στη διοίκηση, στους γονείς ( απογεύματα γονέων) και σε άλλους ενδιαφερομένους.

Κατά τη διάρκεια του ερευνητικού προγράμματος οι μαθητές των τάξεων χωρίς βαθμούς συγκρίθηκαν με μαθητές από τάξεις με αριθμητική βαθμολογία (α) ως προς τις επιδόσεις τους (β) ως προς τη στάση τους για το σχολείο (γ) ως προς την εκτίμηση των ικανοτήτων τους και (δ) ως προς τη γνώμη τους για την κοινωνική τους ένταξη στην τάξη.

Η αρχική υπόθεση ήταν ότι οι μαθητές σε ένα σχολείο χωρίς βαθμούς μαθαίνουν το ίδιο όπως και σε ένα σχολείο με βαθμούς, μόνο που στο πρώτο αισθάνονται καλύτερα. Οι συγκρίσεις μεταξύ των πειραματικών τάξεων (χωρίς βαθμούς) και των κανονικών τάξεων (με βαθμούς) είχαν ως αφετηρία τις εξής υποθέσεις:

- Μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο σχολείο θα μπορούσε μεταξύ άλλων να εκδηλωθεί με μια πιο θετική στάση για το σχολείο

- Σε μια διδασκαλία χωρίς συγκρίσεις των επιδόσεων των μαθητών μεταξύ τους ακόμη και οι αδύνατοι μαθητές έχουν περισσότερες ευκαιρίες να βιώσουν το αίσθημα της επιτυχίας. Οι εξατομικευμένη και προσανατολισμένη στους διδακτικούς στόχους επανατροφοδότηση θα έπρεπε να εμφανίζεται στα παιδιά των τάξεων χωρίς βαθμούς με τη μορφή μιας κατά μέσο όρο καλύτερης εκτίμησης των ατομικών τους σχολικών ικανοτήτων.

- Η εξατομικευμένη και σε διδακτικούς στόχους προσανατολισμένη αξιολόγηση βοηθάει στην ατομική βελτίωση του μαθητή χωρίς να αποβαίνει σε βάρος των συμμαθητών του, έτσι ώστε να περιορίζεται ο ανταγωνισμός και κατ' επέκταση να προκύπτει ένα άνετο και χαλαρό κοινωνικό κλίμα στην τάξη, στο οποίο κάθε παιδί έχει την αίσθηση ότι είναι ενταγμένο (Buff, A./Rohner, A., ό.π., σ.65).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ως προς τις σχολικές επιδόσεις τόσο στις πειραματικές τάξεις όσο και στις τάξεις ελέγχου με βαθμούς επιτεύχθηκε το 90% των διδακτικών στόχων και δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές. Σύμφωνα με τους ερευνητές, "η επιβεβαίωση της άποψης ότι τα παιδιά μαθαίνουν και χωρίς βαθμούς από ενδιαφέρον και χαρά" αποτέλεσε ένα σημαντικό εύρημα της έρευνας (ό.π., σ.66).

Διαφορές δεν παρουσιάστηκαν μεταξύ των δυο ομάδων ούτε ως προς τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο, ούτε ως προς την αντίληψη των μαθητών για την κοινωνική τους ένταξη στην τάξη. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι είναι δυνατό και σε ένα σχολείο με βαθμούς να επιτευχθεί μια τέτοια ατμόσφαιρα, στην οποία τα παιδιά αισθάνονται ευχάριστα και ότι γίνονται αποδεκτά (ό.π., σ.67).

Τέλος, όσο αφορά την εκτίμηση της ατομικής ικανότητας των μαθητών από τους ίδιους παρουσιάστηκε μια σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο ομάδων. Στην πειραματική ομάδα οι μαθητές εκτιμούσαν πιο σωστά τις ικανότητες τους από τους μαθητές που έπαιρναν βαθμούς. Η προφανής ερμηνεία αυτής της διαπίστωσης σχετίζεται με το γεγονός ότι στις τάξεις ελέγχου οι επιδόσεις αξιολογούνται με βαθμούς και οι μαθητές κατατάσσονται ιεραρχικά. Ως προς την αντίληψη των ατομικών ικανοτήτων δεν είναι αποφασιστικής σημασίας η επίδοση καθεαυτή αλλά η αξιολόγησή της, δηλαδή οι βαθμοί. Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός ότι οι βαθμοί κατά κανόνα κατατάσσουν τους μαθητές σε μία σειρά, έτσι ώστε η βαθμολογία κάθε μαθητή δεν προκύπτει μόνο από την επίδοση αλλά και από τον μέσο όρο των επιδόσεων της τάξης. Εξίσου αποτελεσματικές επιδόσεις σε τάξεις με ή χωρίς βαθμούς, μπορούν λόγω μεθόδου αξιολόγησης να οδηγήσουν σε διαφορετικές επανατροφοδοτήσεις και σε αντίστοιχες διαφοροποιημένες αντιλήψεις των ικανοτήτων από πλευράς μαθητών.

Θετικές επιδράσεις, εμφανίζονται και στο συναισθηματικό τομέα, ιδιαίτερα όσον αφορά στους "αδύνατους" μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι σε σύγκριση με την αριθμητική βαθμολογία η εξατομικευμένη αξιολόγηση επιτρέπει σε μεγαλύτερο βαθμό να βιώνουν την επιτυχία και οι αδύνατοι μαθητές (ό.π., σ.67). Ωστόσο, το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να συνδέεται με την έμπρακτη επιδίωξη της ολόπλευρης και ισόρροπης ανάπτυξης της προσωπικότητας του μαθητή στις τάξεις χωρίς βαθμούς. Λόγω της επιδιωκόμενης ολόπλευρης ενίσχυσης του μαθητή ανοίγονται νέα πεδία επιτυχίας στους μαθητές και έτσι μπορούν να αποκτήσουν περισσότερες θετικές εμπειρίες, με αντίστοιχες επιδράσεις στην εκτίμηση της προσωπικότητάς τους. Εξάλλου, οι ερωτήσεις για την εκτίμηση

των ικανοτήτων δεν αναφέρονταν μόνο στις γνωστικές αλλά περιελάμβαναν όλους τους τομείς.

Οι απόψεις των δασκάλων, που συμμετείχαν στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα, σχετικά με διάφορες όψεις της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή, μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

Η πλειοψηφία των δασκάλων δήλωσε ότι το δελτίο παρατήρησης αποτελεί ένα καλό μέσο για διαφοροποιημένες διαπιστώσεις και αξιολογήσεις ("καλό ερέθισμα που 'πιέζει' τον δάσκαλο να παρατηρήσει", "κάθε δάσκαλος πρέπει να διαμορφώνει το δικό του"). Αντίθετα, πέντε (5) δάσκαλοι το χαρακτήρισαν ως κοπιαστικό και μη πρακτικό στην εφαρμογή του. Τα 2/3 των δασκάλων της έρευνας πρότειναν τη γενίκευση της εφαρμογής του δελτίου σε όλες τις τάξεις (ό.π., σ.31).

Από τους 15 δασκάλους του προγράμματος οι 6 ανέφεραν ως πολύ θετικό το γεγονός, ότι δεν αξιολογούσαν πια τους μαθητές τους με κριτήριο τον μέσο όρο της τάξης, αλλά σύμφωνα με κάποιο εκ των προτέρων δεδομένο διδακτικό στόχο. Αν και οι διδακτικοί στόχοι ήταν κοινοί για όλους τους μαθητές, διαφοροποιούνταν ο χρόνος που χρειαζόταν κάθε μαθητής. Επίσης, τα άτυπα τεστ αξιολογήθηκαν θετικά από τους δασκάλους. Η κριτική κατά των τεστ επικεντρώθηκε στη δυσκολία κατασκευής τους και στην επιβάρυνση των μαθητών με επιπλέον εξεταστικές δοκιμασίες, οι οποίες αποτελούν μια ακόμη πηγή πίεσης (ό.π., σ.45).

Η δυνατότητα των δασκάλων να συζητούν θέματα και να λύνουν προβλήματα σε άμεση επαφή με τους γονείς των μαθητών τους, βρήκε τη μεγαλύτερη αποδοχή από τις άλλες καινοτομίες του προγράμματος (π.χ. περιγραφική έκθεση, άτυπα τεστ, πρωτόκολλα παρατήρησης κ.ά.). Ως μειονέκτημα αναφέρθηκε η χρονική επιβάρυνση του δασκάλου (π.χ. τα απογεύματα) (ό.π., σ.48).

Όσο αφορά την περιγραφική έκθεση οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι προσφέρει μεγαλύτερη δυνατότητα πληροφόρησης των ενδιαφερομένων μέσα από την ολόπλευρη αξιολόγηση του μαθητή, ότι οδηγεί τον δάσκαλο σε μια πιο εντατική παρατήρηση του κάθε παιδιού στην τάξη, τον εξαναγκάζει να σκεφτεί για το παιδί, να το παρατηρήσει, να καταγράψει τις παρατηρήσεις και να τις παρουσιάσει στο ίδιο αλλά και στους γονείς. Αυτή η διαδικασία βοηθάει πάνω από όλα τον ίδιο τον δάσκαλο, ο οποίος με αυτό τον τρόπο αποκτά μια λεπτομερή εικόνα του μαθητή. Μειονέκτημα αποτελεί -σύμφωνα με τους δασκάλους- η χρονική επιβάρυνση, ιδιαίτερα για εκείνους που δεν μπορούν να εκφράζονται με συντομία και σαφήνεια, καθώς επίσης και ο κίνδυνος παρανόησης των εκθέσεων από τους γονείς. Τέλος, όσο αφορά τις απόψεις των

δασκάλων για τη γενίκευση της περιγραφικής έκθεσης στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, οι 11 από τους 15 ήταν θετικά προσκείμενοι (ό.π., σ.54).

Γενικά, οι δάσκαλοι αξιολόγησαν θετικά την εμπειρία τους με την περιγραφική μορφή αξιολόγησης. Θεωρούν ότι βελτίωσαν τις ικανότητες τους να παρατηρούν καλύτερα και πιο συνειδητά τους μαθητές τους και να τους ενισχύουν προγραμματισμένα και εξατομικευμένα. Οι ίδιοι απέκτησαν ασφάλεια στην επαφή με τους γονείς, ενώ γνώρισαν και δοκίμασαν νέες μεθόδους διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Ως προς τις επιδράσεις του μέτρου της περιγραφικής αξιολόγησης στους μαθητές, οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι τα παιδιά ήταν πιο κοινωνικά, συνεργάσιμα και ανεκτικά, παρουσίαζαν λιγότερο ανταγωνιστική συμπεριφορά, λειτουργούσαν πιο αυτόνομα, παραδεχόταν πιο εύκολα τα λάθη τους και έδειχναν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και πίστη στις ικανότητές τους.

Σχετικά με τις αντιδράσεις των γονέων στη νέα μορφή αξιολόγησης οι δάσκαλοι παρατήρησαν ότι οι γονείς είχαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το σχολείο, συχνότερες σχολικές επαφές, και μάλιστα με επίσκεψη - συμμετοχή στη διδασκαλία, καλλιέργησαν καλύτερες σχέσεις με τους δασκάλους και εμφανίστηκαν πιο κριτικοί αλλά και πιο ανεκτικοί με τον τρόπο διδασκαλίας. Επίσης οι γονείς, σύμφωνα πάντα με τη γνώμη των δασκάλων, άλλαξαν οπτική για το σχολείο και τον ρόλο του, το οποίο δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε επιδόσεις στα μαθήματα, και με τον τρόπο αυτό θεωρούν ότι διαμορφώνουν μια πιο ρεαλιστική εκτίμηση των δυνατοτήτων των παιδιών τους. Τέλος, 13 από τους 15 δασκάλους ανέφεραν ότι δεν είχαν κανένα απολύτως πρόβλημα με τους γονείς, ενώ 7 αναφέρθηκαν σε μία έως τρεις εξαιρετικές περιπτώσεις (ό.π., σ.61-63)

Οι απόψεις των γονέων που συμμετείχαν στο ερευνητικό αυτό πρόγραμμα εμφανίζουν μια θετική εικόνα για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Η πλειοψηφία των γονέων (83%) των γονέων θεωρεί ότι η περιγραφική έκθεση προσφέρει πληρέστερη πληροφόρηση από το ενδεικτικό με βαθμούς, ενώ το 13% υποστηρίζει ότι θα είχαν εξ ίσου καλή ενημέρωση και με το ενδεικτικό με βαθμούς. Εκφράσεις όπως : "οι μικροί μαθητές θέλουν βαθμούς γιατί βαθμούς παίρνουν και οι μεγαλύτεροι!", "τα πρωτάκια περίμεναν βαθμούς και όταν δεν πήραν απογοητεύτηκαν λίγο", αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις και οι συγγραφείς αναφέρουν ότι τέτοια προβλήματα λύνονται με τον χρόνο. (ό.π., σ.54-56).

Η πλειοψηφία των γονέων (πάνω από 90%) απάντησε θετικά στην ερώτηση αν πιστεύουν πως το παιδί τους πηγαίνει με χαρά στο σχολείο και αν αισθάνεται ευχάριστα στην τάξη. Βέβαια, η απάντηση αυτή δεν πρέπει να

συσχετιστεί με την κατάργηση των βαθμών και μόνο, δεδομένου ότι στο ερευνητικό πρόγραμμα εφαρμόστηκαν και πολλές άλλες καινοτομίες. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν την άποψη ότι η σχολική ευχαρίστηση των παιδιών δεν εξαρτάται τελικά από το αν παίρνουν βαθμούς ή όχι. Αυτό έδειξε εξάλλου και η σύγκριση των τάξεων χωρίς βαθμούς με τις κανονικές τάξεις. Σε σχέση με το χαρακτηριστικό "Στάση προς το σχολείο" δεν διαπιστώθηκαν διαφορές (ό.π., σ.57). Ως προς τον παράγοντα αυτό, αποφασιστικότερης σημασίας φαίνεται ότι είναι η συνολικότερη οργάνωση της διδασκαλίας, οι στόχοι που τίθενται και ο τρόπος με τον οποίο συναναστρέφονται και αντιμετωπίζονται δάσκαλοι και μαθητές μεταξύ τους. Βέβαια, το μειονέκτημα των βαθμών είναι οι μονόπλευροι στόχοι που τίθενται στη διδασκαλία και οι αμφίβολες ιεραρχικές κατατάξεις των μαθητών. Αυτό από μόνο του αποτελεί ένα λόγο για να καταργηθούν οι βαθμοί τουλάχιστον στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Αρκετά συχνά στην επιχειρηματολογία των υποστηρικτών της βαθμολογίας οι βαθμοί προβάλλονται ως κίνητρο μάθησης - έστω και εξωτερικό - και υποστηρίζεται ότι ενδεχόμενη κατάργησή τους θα είχε ως αποτέλεσμα την πτώση του επιπέδου των επιδόσεων (βλ. κεφ.1.5.1.3.). Στο ερευνητικό πρόγραμμα, τόσο τα αποτελέσματα της σύγκρισης των τάξεων με ή χωρίς βαθμούς, όσο και οι απόψεις των γονέων που ρωτήθηκαν δεν επιβεβαιώνουν αυτό τον ισχυρισμό. Η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων (97%) εμφανίζεται ευχαριστημένη με την επίδοση του παιδιού τους στα μαθήματα, ενώ ένα εξίσου υψηλό ποσοστό (84%) πιστεύει ότι με βαθμούς δεν θα μάθαινε το παιδί τους περισσότερα. Τέλος, οι περισσότεροι γονείς (88%) θεωρούν ότι το παιδί τους προωθήθηκε ανάλογα με τις ικανότητες του και ότι τα παιδιά τους μπορούν και χωρίς βαθμούς να φέρουν πολύ καλές επιδόσεις (ό.π., σ.58).

Ωστόσο, είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης απαιτεί περισσότερη προσφορά όχι μόνο από το διδακτικό προσωπικό (σύνταξη περιγραφικής έκθεσης, πρωτόκολλα παρατηρήσεων κ.λ.π.) αλλά και από τους γονείς των παιδιών. Η συνεργασία σχολείου - γονέων εντατικοποιείται, απαιτεί χρόνο και ενεργητική συμμετοχή (απογεύματα γονέων). Τίθεται λοιπόν ο προβληματισμός κατά πόσο όλοι οι δάσκαλοι και γονείς μπορούν να ανταποκριθούν στην εισαγωγή και γενίκευση μιας τέτοιας μορφής αξιολόγησης με υψηλές απαιτήσεις. Πόσοι γονείς είναι διαθέσιμοι για μια στενή επαφή με τον δάσκαλο και πόσοι δάσκαλοι είναι αρκούντως πληροφορημένοι και είναι σε θέση να γράφουν απαιτητικές εκθέσεις αντί να ξεμπερδεύουν με μερικούς αριθμούς στον κατάλογο βαθμολογίας.



Ένα άλλο ενδιαφέρον ερευνητικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 1986/87 στην Αυστρία σε Δημοτικά σχολεία της Βιέννης, με σκοπό να διερευνήσει την επίδραση της περιγραφικής αξιολόγησης και νέων μεθόδων παρώθησης των μαθητών (βλ. Severinski, N., 1990, 1990a και Hanisch, G., 1990: 210-216). Στην έρευνα συμμετείχαν 738 μαθητές από 46 σχολικές τάξεις.

Από τις τρεις πειραματικές ομάδες που δημιουργήθηκαν, η πρώτη περιελάμβανε τάξεις στις οποίες η αξιολόγηση των μαθητών γινόταν χωρίς βαθμούς, δηλαδή με περιγραφική μορφή. Και στη δεύτερη ομάδα η αξιολόγηση των μαθητών ήταν περιγραφική, αλλά επιπλέον χρησιμοποιήθηκαν νέες μορφές και μέθοδοι για την οργάνωση της διδασκαλίας και την παρόθηση των μαθητών (μορφές ανοιχτής μάθησης, αυτόνομη και εξατομικευμένη μάθηση σε ελεύθερες μορφές εργασίας: μοντέλο Montessori, παιγνιώδης μάθηση, ετερογενείς ομάδες μάθησης αντί σχολικών τάξεων κ.α.). Κεντρική θέση στη δεύτερη ομάδα κατείχε η εφαρμογή της εξατομικευμένης νόρμας αναφοράς. Την τρίτη ομάδα (ομάδα ελέγχου) αποτελούσαν μαθητές, των οποίων η αξιολόγηση γινόταν με τον παραδοσιακό τρόπο, δηλαδή με αριθμητική βαθμολογία (ό.π., σ.210).

Οι δάσκαλοι όλων των τάξεων, μετά τη συμπλήρωση ειδικού ερωτηματολογίου, χωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες: αυτοί που είχαν μια παιδαγωγικά πιο προοδευτική στάση (ανοιχτοί σε καινοτομίες, αντιαυταρχική στάση) και αυτοί που εμφανίζονταν περισσότερο συντηρητικοί στην οργάνωση της διδασκαλίας τους (ό.π., σ.211). Σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας, η περιγραφική αξιολόγηση σε συνδυασμό με την εισαγωγή καινοτομιών στις μεθόδους παρώθησης του μαθητή, συγκρινόμενη με την παραδοσιακή οργάνωση της διδασκαλίας επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα, τόσο στον τομέα των επιδόσεων, όσο και στον συναισθηματικό τομέα (σχολικός φόβος, διάθεση για μάθηση, φόβος επιδόσεων κ.λ.π.) (ό.π., σ.208).

Στο τέλος περίπου του σχολικού έτους έγιναν διαδοχικές ερευνητικές μετρήσεις για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με (α) το *σχολικό κλίμα* (άρνηση για το σχολείο, φόβος εξετάσεων, αποφυγή προσπάθειας, εκδηλωμένο άγχος, χαρά για το σχολείο), (β) την *κοινωνική συμπεριφορά* του μαθητή και (γ) τη *σχολική επίδοση* στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά (ό.π., σ.212 κ.κ.).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στη δεύτερη πειραματική ομάδα δεν υπήρξαν σημαντικές επιδράσεις της περιγραφικής αξιολόγησης και των καινοτόμων μέτρων για την παρόθηση του μαθητή. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνται όμως αισθητά όταν ληφθεί υπόψη η κατηγοριοποίηση των

δασκάλων σε "ανακαινιστές" και "συντηρητικούς". Στις τάξεις των πειραματικών ομάδων 1 (περιγραφική αξιολόγηση) και 2 (περιγραφική αξιολόγηση με επιπλέον διδακτικές καινοτομίες), στις οποίες δίδασκαν δάσκαλοι με "συντηρητική" νοοτροπία, οι μαθητές παρουσίασαν πολύ υψηλότερες τιμές ως προς τις διαστάσεις της κοινωνικής συμπεριφοράς και της σχολικής ευχαρίστησης σε σύγκριση με την τρίτη ομάδα (αριθμητική βαθμολογία). Η επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά και η χαρά για το σχολείο εμφανίστηκαν πολύ υψηλότερες στη δεύτερη ομάδα. Αντίθετα, δεν εμφανίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών ομάδων, στις οποίες δίδασκαν "προοδευτικοί" δάσκαλοι (ό.π., σ.218 κ.κ.).

Ως προς την επίδοση των μαθητών δεν παρουσιάστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των πειραματικών ομάδων, ανεξάρτητα από τη στάση των δασκάλων. Οι ερευνητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι "στο φως των αποτελεσμάτων αυτής της έρευνας εμφανίζεται η περιγραφική αξιολόγηση από μάλλον συντηρητικούς και καθοδηγητικούς δασκάλους να υπερτερεί της παραδοσιακής αριθμητικής βαθμολογίας" (ό.π., σ.223).

#### **2.9.4. Συνδυασμός βαθμών και περιγραφικής αξιολόγησης**

Στη διελκυστίνδα μεταξύ αντιπάλων και υποστηρικτών της περιγραφικής αξιολόγησης εμφανίζεται συχνά από τους πρώτους μια ενδιάμεση συμβιβαστική πρόταση, η οποία αναφέρεται στον συνδυασμό της περιγραφικής έκθεσης και της αριθμητικής βαθμολογίας. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η περιγραφική έκθεση προσφέρει αναλυτικές διαπιστώσεις για τις επιδόσεις του μαθητή, για τρόπους βοήθειας κ.λ.π., ενώ ταυτόχρονα, ο βαθμός μπορεί να δώσει πληροφορίες για το επίπεδο του μαθητή στην τάξη.

Ωστόσο, η απαίτηση αυτή να συνοδεύεται η έκθεση για τον μαθητή με βαθμούς υποβάλλει τον δάσκαλο να αξιολογεί τον μαθητή συγκρίνοντας την επίδοσή του με τις επιδόσεις των συμμαθητών του, αυτό δηλαδή ακριβώς που επιδιώκεται να αποφευχθεί με την εισαγωγή της περιγραφικής έκθεσης. Εξάλλου, ο συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και αριθμητικής βαθμολογίας θα μπορούσε ενδεχομένως να περιορίσει ή και να εκμηδενίσει ορισμένες αρνητικές ιδιότητες των βαθμών (π.χ. ανεπάρκεια πληροφόρησης μέσω ενός αριθμού), δεν θα μπορούσε όμως να αντιμετωπίσει την πλειοψηφία των προβλημάτων που συνδέονται με την αριθμητική βαθμολογία (βλ. κεφ. 1.5.1.).

Η αντιπαράθεση αφορά, όχι στον τύπο του ενδεικτικού αλλά στην προτίμηση σε κάποια συγκεκριμένη νόρμα αναφοράς που πρέπει να ισχύει στην αξιολόγηση του μαθητή (βλ. Reimers, H., 1991:340). Η συνδυαστική πρόταση βαθμών και περιγραφικών σχολίων προτάσσει τη χρήση της κοινωνικής νόρμας αναφοράς ή με άλλα λόγια, τη σύγκριση των σχολικών επιδόσεων μεταξύ των μαθητών.

Η έρευνα του G. Krampen, η οποία εξέτασε τις επιδράσεις που έχουν τα περιγραφικά σχόλια του δασκάλου στις σχολικές εργασίες των μαθητών στα Μαθηματικά, αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όχι τόσο για τον συνδυασμό περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμών, όσο για τις επιπτώσεις που έχει η εκάστοτε χρησιμοποιούμενη νόρμα αναφοράς στους μαθητές και ειδικότερα στους αδύνατους μαθητές (βλ. Krampen, G., 1987).

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 385 μαθητές από 13 διαφορετικές τάξεις, οι οποίοι χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες:

- στην πρώτη ομάδα οι δάσκαλοι βαθμολογούσαν αριθμητικά τις εργασίες στα Μαθηματικά και παράλληλα αξιολογούσαν περιγραφικά κάθε εργασία κάνοντας χρήση της κοινωνικής νόρμας αναφοράς, συγκρίνοντας δηλαδή τις επιδόσεις των μαθητών μεταξύ τους.

- στη δεύτερη ομάδα τα σχόλια του δασκάλου, τα οποία συνόδευαν τον βαθμό, ήταν προσανατολισμένα στην νόρμα κριτηρίου, είχαν δηλαδή ως κριτήριο σύγκρισης τους διδακτικούς στόχους

- στην τρίτη ομάδα το κριτήριο του σχολιασμού ήταν η επίδοση του μαθητή συγκρινόμενη με προηγούμενες, δηλαδή η ατομική νόρμα αναφοράς (βλ. ό.π., σ.207).

- τέλος, στην τέταρτη ομάδα (ομάδα ελέγχου) δεν γινόταν κανένας σχολιασμός των εργασιών από τον δάσκαλο και απλά έμπαινε ένας αριθμητικός βαθμός (ό.π., σ.218).

Με τον τρόπο αυτό αξιολογήθηκαν οι εργασίες των μαθητών στα Μαθηματικά σε όλη τη διάρκεια του πρώτου εξαμήνου, ενώ επιπρόσθετα, ο ερευνητής συνέλεξε δεδομένα που αφορούσαν στους μαθητές από την αρχή μέχρι και το τέλος της σχολικής χρονιάς (συλλογή δεδομένων σε εννέα διαφορετικά χρονικά σημεία).

Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι επιδράσεις των σχολίων του δασκάλου στον μαθητή δεν σχετιζόταν μόνο με το περιεχόμενο των επιδόσεων, αλλά πολύ περισσότερο με το επίπεδο των επιδόσεων του μαθητή. Πιο συγκεκριμένα, σχόλια προσανατολισμένα στην κοινωνική νόρμα αναφοράς επιδρούσαν σαφώς αρνητικά στους αδύνατους μαθητές, ενώ στους καλούς επενεργούσαν ουδέτερα ή ελαχίστως θετικά. Έτσι, οι αδύνατοι σε

επιδόσεις μαθητές εμφάνισαν στο τέλος του εξαμήνου χαμηλές επιδόσεις, ελάχιστες προσδοκίες για περιθώρια βελτίωσης στο μέλλον και περιορισμένο ενδιαφέρον για τα Μαθηματικά, ενώ αυξήθηκαν τα συναισθήματα άγχους για τις εξετάσεις, αποστροφής προς το σχολείο και εξάρτησης από τη βοήθεια άλλων για τη λύση προβλημάτων (ό.π., σ.220).

Αντίθετα, όταν τα περιγραφικά σχόλια του δασκάλου ήταν προσανατολισμένα στην νόρμα κριτηρίου, αφορούσαν δηλαδή στον βαθμό ανταπόκρισης των επιδόσεων του μαθητή σε συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, διαπιστώθηκε μια μικρή θετική επίδραση σε όλους τους μαθητές των πειραματικών ομάδων.

Τέλος, στην τρίτη ομάδα -με σχόλια του δασκάλου επικεντρωμένα στην ατομική νόρμα αναφοράς- διαπιστώθηκαν θετικές επιδράσεις σε όλους τους μαθητές, με σαφώς όμως μεγαλύτερο όφελος για τους αδύνατους μαθητές. Στους μαθητές αυτούς εμφανίστηκαν θετικές επιδράσεις ως προς (α) τις προσδοκίες βελτίωσης των επιδόσεων στην επόμενη σχολική εργασία, (β) τις επιδόσεις σε άλλες σχολικές εργασίες, (γ) τη βαθμολογία στο τέλος του πρώτου εξαμήνου, (ε) το ενδιαφέρον τους για τα Μαθηματικά, (στ) την αυτοαντίληψή για τις ικανότητές τους σε ορισμένους τομείς, (ζ) τη διάθεση για το σχολείο και (η) το άγχος για εξεταστικές δοκιμασίες. Μολονότι θετικές επιδράσεις εμφανίζονται και στους μαθητές με καλές επιδόσεις, αυτοί δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές, όπως οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (ό.π., σ. 221).

Οι θετικές όμως αυτές επιδράσεις όταν εξετάστηκαν ένα εξάμηνο αργότερα -στο τέλος του σχολικού έτους- και αφού οι δάσκαλοι είχαν επανέλθει στην παραδοσιακή αξιολόγηση μόνο με βαθμούς, έδειξαν να έχουν εξαφανιστεί και οι τιμές τους κυμαίνονταν στα πλαίσια της πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας συλλογής δεδομένων (ό.π., σ.222).

Τέλος, ο G. Krampen επισημαίνει και αυτός τον κίνδυνο, τα συνοδευτικά των βαθμών σχόλια από τον δάσκαλο να εμφανίζουν σε συγκεκριμένες περιπτώσεις αρνητικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα όταν τα περιγραφικά σχόλια επικεντρώνονται στα περιεχόμενα, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το επίπεδο ανάπτυξης κάθε μαθητή (Krampen, G., 1987:224).

### **2.9.5. Σύνοψη και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων**

Η μελέτη των ερευνών για την περιγραφική αξιολόγηση αναδεικνύει μεταξύ άλλων ένα μεθοδολογικό πρόβλημα που τις χαρακτηρίζει. Στη

συντριπτική τους πλειοψηφία -εκτός από το διαχρονικό ερευνητικό πρόγραμμα που πραγματοποιήθηκε στην Ελβετία- δεν πρόκειται για έρευνες δράσης ή για έρευνες μέσα στη σχολική τάξη, αλλά είτε για αναλύσεις περιεχομένου, ερμηνείες και ταξινομήσεις των περιγραφικών εκθέσεων είτε για ένα είδος επιστημονικής διερεύνησης απόψεων, κατά την οποία δάσκαλοι, γονείς και σπανίως μαθητές ερωτώνται για τον βαθμό ικανοποίησής τους με τη νέα μορφή αξιολόγησης. Είναι αμφισβητήσιμο πάντως, αν σε τέτοιες έρευνες αντανakλώνται οι πραγματικές συνέπειες του μεταρρυθμιστικού αυτού μέτρου (Thomas, H., 1987: 250).

Εμπειρικές έρευνες με αντικείμενο τις μακροπρόθεσμες συνέπειες της περιγραφικής αξιολόγησης για τον μαθητή δεν υπάρχουν. Ο K.H. Ingenkamp υποστηρίζει ότι οι έρευνες για την επιτυχία της νέας μορφής αξιολόγησης είναι όσο αφορά την έκταση, απόλυτα ανεπαρκείς και ότι τα μέχρι τώρα αποτελέσματα "εμφανίζουν την επιτυχία της μεταρρύθμισης των ενδεικτικών πολύ αμφισβητήσιμη" (Ingenkamp, K.H., 1989:115).

Τα αποτελέσματα των εμπειρικών ερευνών, οι οποίες ασχολήθηκαν με την ανάλυση των περιγραφικών εκθέσεων, συγκλίνουν στη διαπίστωση, ότι διαφοροποιημένες περιγραφικές εκθέσεις είναι εφικτές, όταν και η παιδαγωγική πράξη προσανατολίζεται διαφοροποιημένα και εξατομικευμένα στον μαθητή. Αν η διδασκαλία δεν διαφοροποιείται τότε είναι δύσκολο να προκύψει μια εξατομικευμένη περιγραφική έκθεση.

Μια άλλη εμπειρική διαπίστωση αφορά στην τάση των δασκάλων να διαφοροποιούν τις περιγραφικές εκθέσεις των αδύνατων μαθητών σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι στους καλούς ή μέτριους μαθητές. Η τάση αυτή ερμηνεύεται ως μια ανεπίγνωστη επιδίωξη του δασκάλου να συγκαλύψει την αναποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (Elbing, E./Buschmann, St., 1985:29), αλλά ίσως περισσότερο ως αποτέλεσμα μιας διαφορετικής αντιμετώπισης των αδύνατων μαθητών από τον δάσκαλο μέσα στην τάξη. Για να αποφύγει δηλαδή ο δάσκαλος τη συσσώρευση αρνητικών μόνο κρίσεων στην περιγραφική έκθεση ενός αδύνατου μαθητή τείνει να τον παρατηρεί πιο συστηματικά, προκειμένου να "εκμαιεύσει" τα θετικά του στοιχεία. Η ερμηνεία αυτή επιβεβαιώνεται εν μέρει από την πλειοψηφία των ερωτηθέντων δασκάλων, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η ανάγκη να συντάσσουν περιγραφική έκθεση για κάθε μαθητή τους "υποχρεώνει" να παρατηρούν πιο εντατικά και πολύπλευρα τους μαθητές τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτό διευρύνεται ο ορίζοντας της αξιολόγησης και η διδασκαλία προσανατολίζεται σε μια παιδαγωγική διάσταση.

Η επιμονή πολλών δασκάλων σε παραδοσιακές μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθητή αντανακλάται σε πολλές περιγραφικές εκθέσεις, ιδιαίτερα όσο αφορά στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα. Η επιμονή αυτή αφαιρεί από τους δασκάλους αυτούς τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τον μαθητή σε διαφορετικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν ανυπέρβλητα προβλήματα κατά τη σύνταξη των περιγραφικών εκθέσεων και να καταφεύγουν συχνά είτε στην κατά λέξη αντιγραφή των οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας είτε σε έτοιμες φράσεις και διατυπώσεις που προσφέρουν ιδιωτικοί εκδοτικοί οίκοι. Ως συνέπεια αυτής της πρακτικής, πολλές εκθέσεις εμφανίζονται φορμαλιστικές και αντανακλούν την προσωπικότητα του δασκάλου -και όχι του μαθητή- τις προσωπικές του προτιμήσεις και απαιτήσεις, οι οποίες αποτελούν τις εξωτερικές νόρμες πάνω στις οποίες αξιολογείται η συμπεριφορά των μαθητών. Έτσι προκύπτει ο "κανονιστικός" τύπος περιγραφικής έκθεσης στην οποία την ευθύνη έχει μόνο ο μαθητής και μάλιστα χωρίς να προτείνονται συγκεκριμένες βοήθειες για την υπέρβαση των προβλημάτων. Σε τέτοιες εκθέσεις ανιχνεύεται συχνά και η ύπαρξη "κρυφών βαθμών". Αυτή η εμπειρική διαπίστωση δεν αφορά βέβαια στο σύνολο των δασκάλων, αλλά σε ένα μεγάλο ποσοστό. Από την άλλη, υπάρχουν πολλοί δάσκαλοι, οι οποίοι γράφουν διαφοροποιημένες εκθέσεις με αναφορές στην εξελικτική πορεία μάθησης και την αλληλεπίδραση στην τάξη, με αξιολόγηση όχι μόνο του αποτελέσματος, αλλά και της προσπάθειας του μαθητή, με οδηγίες υπέρβασης των προβλημάτων και γενικά εκθέσεις που ανταποκρίνονται στους στόχους του παιδαγωγικού αυτού μέτρου.

Ως ένα βαθμό, η σύνταξη αδιαφοροποίητων περιγραφικών εκθέσεων ερμηνεύεται και ως αποτέλεσμα της έλλειψης κατάλληλων διαγνωστικών μέσων που θα βοηθούσαν τον δάσκαλο στην παρατήρηση, συλλογή και καταγραφή πληροφοριών σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών του στην τάξη. Είναι συχνή η επισήμανση των δασκάλων για την ανεπάρκειά τους ως προς την περιγραφική αξιολόγηση και την ελλιπή βοήθεια από τις εκπαιδευτικές αρχές.

Ιδιαίτερα η παρατήρηση και αξιολόγηση της εξελικτικής πορείας του μαθητή θεωρείται ως μια απαιτητική και δύσκολη διαδικασία, η οποία χωρίς βοηθητικά μέσα και αντίστοιχη επιμόρφωση του δασκάλου είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Αυτή ακριβώς η δυσκολία εμφανίζεται στο περιεχόμενο πολλών εκθέσεων που αναλύθηκαν, αφού οι αναφορές στις εκθέσεις για τη εξελικτική πορεία μάθησης του παιδιού είναι σπάνιες, ενώ αφθονούν οι περιγραφές και αξιολογήσεις για το αποτέλεσμα της επίδοσης. Αυτή η έμφαση που δίνουν οι δάσκαλοι στο τελικό προϊόν κατά τη σύνταξη των περιγραφικών εκθέσεων

μπορεί να ερμηνευτεί με διαφορετικούς τρόπους. Από τη μια, το σχολείο ως θεσμός διοικητικής οργάνωσης της μάθησης εξακολουθεί να παραμένει δέσμιος της πιστοποίησης των τυπικών επιδόσεων και να ενδιαφέρεται για τις διαφορές μεταξύ των σχολικών επιδόσεων: το γεγονός αυτό αντανακλάται και στις περιγραφικές εκθέσεις. Ειδικότερα, το Δημοτικό Σχολείο στις χώρες από τις οποίες αντλούνται τα ερευνητικά δεδομένα (Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία) είναι ένα επιλεκτικό σχολείο με έντονη την ανάγκη διαχωρισμού του μαθητικού πληθυσμού (στασιμότητα, μετάβαση σε ειδικό σχολείο ή σε διαφορετικούς τύπους σχολείων). Για τον λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη σημασία κατά τη σύνταξη των εκθέσεων στα λεγόμενα πρωτεύοντα μαθήματα και απαιτείται μια σχετική συγκρισιμότητα των περιγραφικών εκθέσεων. Η συγκρισιμότητα των ενδεικτικών και η παρεπόμενη διαπίστωση των διαφορών μεταξύ των μαθητών είναι τότε μόνο απαραίτητες όταν καλούνται να υπηρετήσουν την ανάγκη της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου.

Από την άλλη, η παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης με βαθμούς και εξετάσεις είναι εσωτερικευμένη και ριζωμένη στις νοοτροπίες όλων. Ιδιαίτερα οι δάσκαλοι, οι οποίοι έχουν χρόνια εξοικείωση με τη διαπίστωση του αποτελέσματος (βλ. βαθμούς), αισθάνονται πιο ασφαλείς με τη μέτρηση των προϊόντων μάθησης, ενώ ταυτόχρονα είναι σχετικά άπειροι στην παρατήρηση και περιγραφή της εξατομικευμένης πορείας μάθησης, του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα. Και βέβαια, η ανασφάλεια τους οδηγεί στην "πεπατημένη" οδό. Ίσως για αυτόν τον λόγο, στις περιγραφικές εκθέσεις είναι σπάνιες και οι οδηγίες - συμβουλές του δασκάλου για τον τρόπο υπέρβασης δυσκολιών και προβλημάτων, καθώς και οι διαπιστώσεις για ενδιαφέροντα, κλίσεις και ικανότητες του παιδιού, πέρα από τα μαθήματα.

Επίσης, διαπιστώνεται εμπειρικά ότι στην πλειοψηφία των περιγραφικών εκθέσεων κυριαρχεί ένας ενθαρρυντικός και επιβεβαιωτικός για τον μαθητή τόνος, με ιδιαίτερη έμφαση στα θετικά σημεία της συμπεριφοράς του. Οι αναφορές για την αλληλεπίδραση στην τάξη εμφανίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως ικανοποιητική είναι και η περιγραφή τρόπων συμπεριφοράς του μαθητή, η οποία δεν παρουσιάζεται ως σταθερή και μη επιδεκτική αλλαγών.

Ως προς την κριτική για τη μη κατανόηση του περιεχομένου των περιγραφικών εκθέσεων από τους γονείς λόγω της ύπαρξης επιστημονικών όρων, δυσνόητων φράσεων κ.λ.π., δεν εμφανίστηκαν εμπειρικά δεδομένα που να επιβεβαιώνουν αυτή τη μομφή, με εξαίρεση ορισμένες μεμονωμένες περιπτώσεις στην έρευνα του H.J. Schmidt για το μάθημα της Αριθμητικής.

Θετικό θεωρείται επίσης το γεγονός, ότι από την ανάλυση και εξέταση των εκθέσεων δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται η συχνά προβαλλόμενη άποψη,

σύμφωνα με την οποία οι εκθέσεις μετατρέπονται σε "ψευδο-ψυχολογικά πιστοποιητικά" ή ότι με αποφαιτικές και απαξιωτικές εκφράσεις τραυματίζεται συναισθηματικά ο μαθητής. Ενδεχομένως η κριτική αυτή κατά των περιγραφικών εκθέσεων να αποτελεί μια από τις αιτίες που ερμηνεύει την έντονη τάση των δασκάλων να τονίζουν τα θετικά στοιχεία του μαθητή και να εξωραϊζουν τα αρνητικά μετεγγράφοντας τα με θετικό τρόπο. Η τάση αυτή μπορεί μεν να περιορίζει την πληροφοριακή αξία της έκθεσης για γονείς και μαθητές, ενδεχομένως όμως να λειτουργεί θετικά στο αυτοσυναίσθημα και την κινητοποίηση του παιδιού στην τάξη. Βέβαια, η υπερβολική συσσώρευση ενθαρρύνσεων, επαίνων και θετικών εκτιμήσεων, χωρίς "πραγματικό αντίκρουσμα", λειτουργεί τελικά πληθωριστικά, χάνει την όποια αξία έχει η αρχή της ενίσχυσης και συμβάλλει στην μείωση της ικανότητας αυτοαντίληψης του μαθητή. Ίσως για αυτούς ακριβώς τους λόγους προβάλλεται έντονα η ανάγκη για διεύρυνση του ορίζοντα αξιολόγησης και σε άλλους τομείς, ώστε να γίνει εφικτή η ανάδειξη πραγματικών θετικών στοιχείων ακόμη και στους αδύνατους μαθητές.

Η πληροφοριακή αξία των εκθέσεων για τις επιδόσεις του μαθητή στα διάφορα μαθήματα εμφανίζεται σαφώς πιο βελτιωμένη σε σύγκριση με τους άλλους τομείς. Όμως και σε αυτό τον τομέα αντικατοπτρίζονται συχνά στις περιγραφικές εκθέσεις διδακτικές πρακτικές όπως η μετωπική οργάνωση διδασκαλίας, οι αδιαφοροποίητες απαιτήσεις για όλους τους μαθητές, η εμμονή στην εφαρμογή της κοινωνικής νόρμας αναφοράς. Η διαπίστωση αυτή δεν μπορεί παρά να είναι αναμενόμενη. Θα ήταν ουτοπία να υποστηρίξει κανείς, ότι η γενικευμένη εφαρμογή του μέτρου σε όλα τα δημόσια σχολεία μιας χώρας είναι σε θέση να μεταβάλει πάραυτα τις παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές όλων των δασκάλων ως προς τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας.

Όσο αφορά τις απόψεις γονέων και δασκάλων για την περιγραφική αξιολόγηση τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών παρουσιάζουν μεγάλες διακυμάνσεις ως προς τον βαθμό αποδοχής των νέων μέτρων. Γενικά πάντως, μπορεί να υποστηριχτεί, ότι περισσότεροι από τους μισούς δασκάλους που ρωτήθηκαν ήταν θετικά προσκείμενοι στο νέο μέτρο.

Οι διαφορές στα αποτελέσματα των ερευνών μπορούν να ερμηνευτούν ως απόρροια πολλών και διαφορετικών παραγόντων, όπως η προετοιμασία των μέτρων και η προσπάθεια τεκμηρίωσής τους από την εκπαιδευτική πολιτική. Συχνά επίσης, η μελέτη των σχετικών ερευνών δίνει την αίσθηση στον αναγνώστη μιας αργιστής προτίμησης του ερευνητή στον ένα ή άλλο τύπο αξιολόγησης. Η εκάστοτε προτίμηση είναι εμφανής τόσο στις αναλύσεις και



ερμηνείες του περιεχομένου των περιγραφικών εκθέσεων όσο και στη διερεύνηση των απόψεων γονέων και δασκάλων. Πάντως, παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις των αποτελεσμάτων μπορούν να εντοπιστούν ορισμένα κοινά στοιχεία τα οποία διαπιστώνονται σε όλες σχεδόν τις έρευνες.

Όπως προκύπτει από τις περισσότερες έρευνες, οι γονείς εμφανίζονται στην πλειοψηφία τους θετικά προσκείμενοι στην εφαρμογή του νέου μέτρου στα παιδιά τους. Δηλώνουν σύμφωνοι με το περιεχόμενο της περιγραφικής έκθεσης του παιδιού τους, την οποία θεωρούν κατανοητή. Αξιολογούν θετικά την ολόπλευρη και εξατομικευμένη αξιολόγηση του μαθητή, τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, τη ελάττωση της πίεσης για επιδόσεις και θεωρούν ότι έχουν πληρέστερη πληροφόρηση από ότι θα συνέβαινε με τους βαθμούς.

Ενώ όμως, σχεδόν όλοι οι γονείς δηλώνουν ευχαριστημένοι με τις περιγραφικές εκθέσεις των παιδιών τους, όταν ερωτώνται γενικά για την εφαρμογή και γενίκευση της περιγραφικής αξιολόγησης στο σχολείο τα ποσοστά θετικής προτίμησης ελαττώνονται σημαντικά και πολλοί προτείνουν ένα συνδυασμό βαθμών και σχολίων στο ενδεικτικό. Η στάση αυτή των γονέων μπορεί να ερμηνευτεί ως μια πρόσκαιρή αποδοχή της κατάργησης των βαθμών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, αλλά όχι και στις μεγαλύτερες, στις οποίες κυριαρχούν η πίεση για επιδόσεις και η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου. Τέλος, οι γονείς εκφράζουν την επιθυμία να καταγράφονται στις περιγραφικές εκθέσεις και τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή. Ως προς το σημείο αυτό, και οι απαντήσεις των δασκάλων σε όλες σχεδόν τις έρευνες επισημαίνουν το πρόβλημα του εξωραϊσμού των περιγραφικών εκθέσεων, την έμφαση στις καλές επιδόσεις και τη συγκάλυψη των αρνητικών με επιτηδευμένες φράσεις που δημιουργούν τελικά ασάφεια στους γονείς και μαθητές. Το πρόβλημα αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στον φόβο πολλών δασκάλων να εκφράσουν γραπτώς αρνητικές κρίσεις για τον μαθητή και τις επιδόσεις του υπό τον κίνδυνο του στιγματισμού ή της αποθάρρυνσης. Μια τέτοια στάση προωθείται σαφώς και από τις οδηγίες των εκπαιδευτικών αρχών προς του δασκάλους. Πάντως, αποτελεί πεποίθηση και των δασκάλων η ανάγκη να αναφέρονται στην περιγραφική έκθεση και τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή.

Γενικά, οι απόψεις των δασκάλων για την περιγραφική μορφή αξιολόγησης συγκλίνουν ως προς την υπερφόρτωσή τους (κόπος και χρόνος), φαινόμενο το οποίο συνδέουν με την ανεπαρκή βοήθεια που έχουν, καθώς και με την έλλειψη ικανότητας από όλους του δασκάλους να ανταποκριθούν στην γλωσσική ευθράδεια που απαιτεί η σύνταξη των εκθέσεων. Αντίθετα,

αντιμετωπίζουν ως θετικό το γεγονός, ότι η περιγραφική έκθεση επιβάλλει στον δάσκαλο να ασχοληθεί περισσότερο με τον κάθε μαθητή χωριστά, να τον παρατηρήσει πιο σφαιρικά και συστηματικά από ότι συμβαίνει συνήθως με τους βαθμούς, προκειμένου να διευκολυνθεί αργότερα στη σύνταξη της έκθεσης. Κοινή επίσης πεποίθηση στην πλειοψηφία των δασκάλων αποτελεί η δυνατότητα καλύτερης πληροφόρησης γονέων και μαθητών με την περιγραφική έκθεση, καθώς και η δυνατότητα να αναδειχτεί η σχέση μεταξύ προσπάθειας και ικανότητας του μαθητή κατά τη διδασκαλία. Επίσης, οι απόψεις των δασκάλων εμφανίζονται να κατατείνουν στην ίδια εκτίμηση με τους γονείς, ότι η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί έναυσμα και κίνητρο για την εντατικοποίηση και βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Ερμηνευτικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα από τα δύο ερευνητικά προγράμματα που εφαρμόστηκαν σε Αυστρία και Ελβετία (βλ. κεφ.2.10.3.). Στο πρώτο διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι εφόσον είναι ανοιχτοί και προοδευτικοί στην σύλληψη και οργάνωση της διδασκαλίας τους με ανανεωτικές τάσεις και εναλλακτικές μεθόδους, τότε, ανεξάρτητα από τη μορφή αξιολόγησης που επιλέγουν, οι επιδόσεις των μαθητών, η στάση τους προς το σχολείο και η κοινωνική τους συμπεριφορά αποκτούν υψηλές τιμές. Αντίθετα, δάσκαλοι οι οποίοι χαρακτηρίζονται από "συντηρητισμό", προτίμηση σε παραδοσιακές μεθόδους και αυταρχισμό εμφανίζουν αποτελέσματα που διαφοροποιούνται ανάλογα με τη μορφή αξιολόγησης που εφαρμόζουν. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που αξιολογούνται περιγραφικά από δασκάλους "συντηρητικούς" χαρακτηρίζονται από επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά και παρουσιάζουν μεγαλύτερη χαρά και ευχαρίστηση για το σχολείο από ότι οι μαθητές που αξιολογούνται με βαθμούς από "συντηρητικούς" δασκάλους. Αν προβάσουμε τις διαπιστώσεις αυτές στην πραγματικότητα του δημόσιου σχολείου, στο οποίο κυριαρχούν παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές ως προς την οργάνωση της διδασκαλίας, τότε θα μπορούσαμε να υποθέσουμε, ότι έστω και με τις υπάρχουσες αντίξοες συνθήκες, η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης θα μπορούσε να επιφέρει τα θετικά αποτελέσματα που εμφανίστηκαν στην πειραματική ομάδα με τους "συντηρητικούς" δασκάλους.

Μεγαλύτερο ίσως ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος στην Ελβετία, αφού για πρώτη φορά εξετάστηκε στην πράξη ο βαθμός επίτευξης των σκοπών και στόχων που συνδέονται με την περιγραφική αξιολόγηση. Στην έρευνα αυτή δεν παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ τάξεων με βαθμούς και τάξεων με περιγραφική αξιολόγηση (α) ως

προς τις επιδόσεις των μαθητών στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών (β) ως προς τη στάση τους για το σχολείο και (γ) ως προς την κοινωνική τους ένταξη στην τάξη. Αντίθετα, εμφανίστηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων ως προς τον τρόπο με τον οποίο εκτιμούσαν οι μαθητές τις ικανότητές τους: αυτοί που είχαν αξιολογηθεί με περιγραφικό τρόπο είχαν μια περισσότερο σωστή αντίληψη των ικανοτήτων τους στην τάξη από εκείνους που έπαιρναν βαθμούς.

Ωστόσο, η διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος με επιλεκτική εφαρμογή του νέου μέτρου σε σχολικές τάξεις με δασκάλους - εθελοντές οι οποίοι διακατέχονται από μια *a priori* θετική στάση και έμπρακτο ενδιαφέρον για την περιγραφική αξιολόγηση, η εφαρμογή διαφοροποιημένων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και η εντατική υποστήριξη του προγράμματος με επιστημονική καθοδήγηση, αποτελούν μια ιδεατή εφαρμογή της αξιολόγησης χωρίς βαθμούς, η οποία, παρά τα θετικά αποτελέσματα που εμφανίζει, δεν αίρει το ερώτημα για τη δυνατότητα ή μη μιας επιτυχούς γενικευμένης εφαρμογής της στο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο.

Η προβληματική αυτή αντανακλάται και στη συζήτηση για τα εναλλακτικά σχολεία τα οποία εφαρμόζουν την περιγραφική αξιολόγηση. Τα σχολεία αυτά, εκτός των θετικών προϋποθέσεων που αναφέρθηκαν παραπάνω, έχουν πίσω τους και μια μακρόχρονη πολύτιμη εμπειρία στην αξιολόγηση χωρίς βαθμούς, η οποία απουσιάζει βέβαια από τη δημόσια εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό δεν μπορεί παρά να σχετικοποιεί εν μέρει τις επικρίσεις που δέχεται η γενικευμένη - θεσμοποιημένη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Η σημερινή αποδοχή της και η επιτυχής υλοποίησή της σε εναλλακτικά σχολεία έχει καταφέρει να ξεπεράσει τις "παιδικές ασθένειες" του παρελθόντος, πράγμα που παραμένει ζητούμενο στο δημόσιο σχολείο. Επειδή βέβαια δεν είναι αυτονόητο ότι κάτι τέτοιο θα συμβεί, αφού η επιτυχής εφαρμογή ενός νέου μέτρου εξαρτάται από ένα μεγάλο πλήθος παραγόντων και προϋποθέσεων, παραμένει επιτακτική η ανάγκη τόσο για περαιτέρω διερεύνηση της εκπαιδευτικής πράξης, ώστε να εντοπιστούν και να συγκεκριμενοποιηθούν τα προβλήματα, όσο και η μελέτη και εξέταση των συγκεκριμένων εκείνων παραμέτρων που προκρίνουν την επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Με άλλα λόγια, η εισαγωγή ενός νέου θεσμού στο δημόσιο σχολείο μπορεί να μελετηθεί τόσο με βάση τις αρχές, τους στόχους και τις λειτουργίες του όσο και με τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές, και άλλες παραμέτρους του πλαισίου στο οποίο εντάσσεται.

## **2.10. Η περιγραφική αξιολόγηση και ο ρόλος του δασκάλου**

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης απαιτεί και μια διαφορετική διαγνωστική πρακτική του δασκάλου: συστηματική παρατήρηση, διαπίστωση της μάθησης και της επίδοσης, καταγραφή της διαχρονικής εξέλιξης του μαθητή, επικοινωνία με γονείς και μαθητές, σύνταξη περιγραφικών εκθέσεων με στόχο τη συμβουλευτική και την ενίσχυση του παιδιού. Μπροστά στις νέες αυτές απαιτήσεις για τον δάσκαλο έχει διαπιστωθεί ένα "επαγγελματικό κενό" (Hauber, K., 1991:358), ένα "επαγγελματικό έλλειμμα" (Buschbeck, H., 1992:24), το οποίο έχει άμεση σχέση με την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών για το νέο μέτρο (βλ. Becker, H./Winkel, R., 1982:207). Άλλωστε, η προσφορά ποικίλων, έτοιμων δειγμάτων περιγραφικών εκθέσεων και οδηγιών διατύπωσης από ιδιωτικούς εκδοτικούς οίκους, αντικατοπτρίζει τη μεγάλη ζήτησή τους από τους εκπαιδευτικούς και δείχνει την ελλιπή κατάρτιση των δασκάλων σε αυτόν τον τομέα. Έτσι εξηγείται και το γεγονός, ότι η ζήτηση για επιμόρφωση των δασκάλων σε μεθόδους περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή βρίσκεται σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό, από την προσφορά του κράτους (Hauber, K., 1991:358).

Η μεταρρύθμιση του συστήματος αξιολόγησης, ιδιαίτερα όταν εισάγει "καινά δαιμόνια" στην εκπαιδευτική πράξη, οφείλει να παίρνει σοβαρά υπόψη τις βαθιά ριζωμένες παραδοσιακές, αντιλήψεις, στάσεις και μεθόδους των δασκάλων, οι οποίοι συχνά αντιστέκονται σε ανανεωτικές επιδιώξεις. Μόνο μέσα από εγκυκλίους και εκκλήσεις προς τους εκπαιδευτικούς δεν μπορεί να επιτευχθούν ριζικές αλλαγές στο σύστημα της αξιολόγησης. Οι πάγιες πρακτικές και οι ρουτίνες του δασκάλου δεν έχουν προκύψει από τη μια στιγμή στην άλλη. Είναι αποτέλεσμα πολύχρονης και συχνά κοπιαστικής προσπάθειας, τον βοηθούν στη καθημερινή του εργασία στην τάξη, ώστε η απαγκίστρωσή του από αυτές να συνεπάγεται καινούρια προσπάθεια, αναστάτωση και απώλεια δυνάμεων.

Αν ο δάσκαλος δεν είναι πεπεισμένος για την αναγκαιότητα και τη χρησιμότητα του νέου μέτρου είναι πιθανό να το αποδυναμώσει στην πράξη και να αφαιρέσει το αρχικό του νόημα, οδηγώντας τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια σε αποτυχία. Η αντίδραση αυτή είναι πιο πιθανή, όταν οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται το μέτρο ως μια διοικητική επιβολή, χωρίς τη δική τους συμμετοχή στις αποφάσεις ή έστω την έγκαιρη και κατάλληλη ενημέρωσή τους, προκειμένου να πειστούν οι ίδιοι για την ορθότητα και αναγκαιότητα των

επικείμενων αλλαγών. Το να πειστούν οι δάσκαλοι δεν εξαρτάται μόνο από την όποια συμμετοχή τους ή των συνδικαλιστικών τους φορέων στο κέντρο λήψης των αποφάσεων. Ακόμη και όταν αυτό συμβαίνει, σημαντικότερο είναι να πειστούν οι δάσκαλοι στην πράξη ότι τα μέτρα δίνουν λύσεις σε προβλήματα και προσδίδουν νόημα στην εργασία τους, ώστε να μπορούν να αντλούν ευχαρίστηση από αυτή. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό μόνο μέσα από μια προγραμματισμένη, προσεκτική προετοιμασία του μέτρου, τη δοκιμαστική του εφαρμογή, τη βασική κατάρτιση, ενημέρωση και μετεκπαίδευση των δασκάλων, αλλά και με την παιδαγωγική στήριξη από κατάλληλα εκπαιδευμένα στελέχη. Μια διαδικασία δηλαδή η οποία απαιτεί επένδυση σε χρόνο και μέσα. Πάντως, μια απλή αλλαγή των μορφών πληροφόρησης, π.χ. λέξεις αντί για βαθμούς, δεν θα βελτιώνει πολύ την υπάρχουσα κατάσταση (πρβλ. Buff, A./Rohner, A., 1989:83).

Όχι μόνο η μέχρι τώρα στάση του δασκάλου για την αξιολόγηση πρέπει να αλλάξει, αλλά και ο τρόπος που κατανοεί τον ρόλο του στην τάξη. Αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης του μαθητή και αλλαγές στην οργάνωση της διδασκαλίας συμβαδίζουν. Διαφοροποιημένες και εξατομικευμένες κρίσεις για τον μαθητή απαιτούν από τον δάσκαλο εξατομικευμένες μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας. Μια διαφοροποιημένη, σφαιρική και εξατομικευμένη αξιολόγηση του μαθητή είναι δυνατή, όταν ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με κάθε παιδί, να το παρατηρήσει, να δει τις δυσκολίες του, κάτι δηλαδή που αναπόφευκτα οδηγεί στην εξατομίκευση της διδασκαλίας. "*Από τον κατάλογο με τους βαθμούς στην παιδαγωγική έκθεση-* η ιστορία του ενδεικτικού στο σχολείο είναι επίσης η ιστορία της επαγγελματοποίησης της εργασίας του δασκάλου" (Haußer, K., 1991:358).

Ιδιαίτερα μέσα από τη χρήση όρων για ιδιότητες του μαθητή γίνεται φανερό η αυτοαντίληψη του δασκάλου για το επάγγελμά του. Αν δηλαδή αντιλαμβάνεται τον ρόλο του ως παιδαγωγό και σύμβουλο του παιδιού ή ως μεταδότη γνώσεων. Αντίστοιχα διαφαίνεται και η άποψή του για την αγωγή και τη διδασκαλία: Από τη μια η αδιάπτωτη προσήλωση σε κανόνες που έχουν τεθεί εκ των προτέρων σε μια δασκαλοκεντρική μέθοδο και από την άλλη, από κοινού συμφωνημένες μορφές τάξης και οργάνωσης σε μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας. Έτσι, στην περιγραφική εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή αντανακλάται η δουλειά του δασκάλου στην τάξη.

Η επίτευξη των στόχων που θέτει η περιγραφική αξιολόγηση προϋποθέτει και ταυτόχρονα προωθεί την ενεργή συμμετοχή και συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Η επαφή και συζήτηση του δασκάλου με τους γονείς του μαθητή και μάλιστα σε ειδικές περιπτώσεις με την παρουσία του παιδιού, συντελούν

στην ανταλλαγή πληροφοριών για την κοινωνική, συμμετοχική και μαθησιακή συμπεριφορά, καθώς και για τις ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητές του στα διάφορα μαθήματα. Επίσης, η από κοινού επιδίωξη τρόπων και μέτρων υπέρβασης των δυσκολιών για την καλύτερη δυνατή ενίσχυση του παιδιού αποτελεί σημαντικό στοιχείο στις συζητήσεις δασκάλου και γονέων. Συγκεκριμένες παρατηρήσεις του δασκάλου για τη συμπεριφορά του παιδιού συντελούν θετικά στη συζήτηση με τους γονείς ενώ αποφεύγονται οι γενικόλογες εκφράσεις και κρίσεις (Buff, A./Rohner, A., 1989:47). Η ανακοίνωση της αξιολόγησης του μαθητή με διάλογο μεταξύ γονέων και δασκάλου, καθώς και οι περιγραφικές εκθέσεις για τον μαθητή στο τέλος και στα ενδιάμεσα του σχολικού έτους αποτελούν τους δυο βασικούς τρόπους πληροφόρησης των γονέων από τον δάσκαλο.

### **2.11. Κριτική αποτίμηση της περιγραφικής αξιολόγησης**

Κριτική ασκείται στο μέτρο της περιγραφικής αξιολόγησης όχι μόνο από τους οπαδούς των βαθμών, αλλά και από τους υποστηρικτές της, οι οποίοι επιδιώκουν να προσδιορίσουν τα όρια και τις δυνατότητές της, μεταξύ του παιδαγωγικά θεμιτού και του εφικτού στην εκπαιδευτική πράξη.

Οι Bartnitzky, H. και Christiani, R., από τους ένθερμους υποστηρικτές της αξιολόγησης χωρίς βαθμούς, προειδοποιούν για "τρία επικίνδυνα σημεία" (1987:28), τα οποία μπορεί να αλλοιώσουν τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της περιγραφικής αξιολόγησης:

α. Δάσκαλοι, οι οποίοι γράφουν τις εκθέσεις με φορμαλιστικό τρόπο, εξαντλούν γρήγορα το ρεπερτόριο τους και καταλήγουν σε στερεότυπες εκφράσεις, οι οποίες εύκολα μπορούν να μεταφραστούν σε βαθμούς (βλ. και Alber, W., 1984:246). Οι τυποποιημένες διατυπώσεις δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην απαίτηση για εξατομικευμένη αξιολόγηση.

β. Με την περιγραφική αξιολόγηση, ιδιαίτερα της συμπεριφοράς του μαθητή, είναι πιο επικίνδυνο να "ολισθήσει" ο δάσκαλος σε υποκειμενικές προτιμήσεις και στοχοθεσίες, που ταιριάζουν στη μετωπική μορφή της διδασκαλίας του. Στην περίπτωση αυτή η παθητική προσαρμογή και η πειθαρχία αναδεικνύονται σε πρωταρχικές επιδόσεις, ενώ οι εξατομικευμένες ικανότητες και αδυναμίες έχουν δευτερεύοντα ρόλο. Αν και οι υποκειμενικές θεωρίες του δασκάλου υπεισέρχονται και στην αξιολόγηση με βαθμούς, εντούτοις υποστηρίζεται η άποψη, ότι στην περιγραφική αξιολόγηση η πιθανότητα να εκφράζει η έκθεση τις προσωπικές αντιλήψεις του δασκάλου,

είναι ακόμη μεγαλύτερη. Έτσι, μπορεί να προκύψει εύκολα η εικόνα του "πρόθυμου και προσαρμοστικού μαθητή" τόσο ως απαίτηση, όσο και ως διατύπωση στην περιγραφική έκθεση (πρβλ. Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:122).

γ. Όταν η έκθεση για τον μαθητή εξωραΐζει τις επιδόσεις του στα μαθήματα, οι γονείς του μπερδεύονται, δεν νιώθουν ότι έχουν ακριβή πληροφόρηση και επιδιώκουν τη σύγκριση του ενδεικτικού με αυτά των συμμαθητών του, προκειμένου να αποκτήσουν μια πιο σαφή εικόνα (Bartnitzky, H./Christiani, R., 1987:28, βλ. και Christiani, R./Meis, R., 1979:110). Αν και η τελευταία διαπίστωση για τη σύγκριση των ενδεικτικών από τους γονείς δεν επαληθεύεται εμπειρικά (βλ. έρευνες Schmidt, H.J., 1987 και Schlottke, P.F./Speidel, E., 1979), είναι γεγονός ότι το φαινόμενο εξωραϊσμού των περιγραφικών εκθέσεων συναντάται συχνά και σχετίζεται με την τάση πολλών δασκάλων να καταγράφουν μόνο τις θετικές πληροφορίες και αξιολογήσεις για τους μαθητές τους. Μια τέτοια τάση είναι μεν δικαιολογημένη και μάλλον επιβεβλημένη ως προς την κοινωνική συμπεριφορά και την προσωπικότητα του μαθητή, προκειμένου να αποφευχθούν ο στιγματισμός και τα ψυχικά τραύματα, όχι όμως και ως προς τις μαθητικές επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα. Στο σημείο αυτό συνίσταται συχνά, μαζί με την καταγραφή αρνητικών όψεων της επίδοσης, να διατυπώνονται και συγκεκριμένες προτάσεις από τον δάσκαλο, για το πως θα μπορέσει ο μαθητής να οδηγηθεί σε θετικές επιδόσεις (βλ. Olechowski, R., 1990:234/235).

Οι Bartnitzky, H. και Christiani, R., αν και υποστηρίζουν ότι η "αξιολόγηση της επίδοσης χωρίς βαθμούς ανοίγει όλες τις παιδαγωγικές δυνατότητες" (1987:28), καταλήγουν στην εξής διαπίστωση: "Δεν έχουμε λοιπόν την ψευδαίσθηση, ότι η παραίτηση από τους βαθμούς θα οδηγούσε αυτόματα στην αλλαγή της παιδαγωγικής αρχής. Ακόμη και σε μια αξιολόγηση χωρίς βαθμούς είναι δυνατή μια πρακτική αξιολόγησης που αντιφάσκει τον παιδαγωγικό όρο της επίδοσης: μάθηση με τον ίδιο ρυθμό, σταθμισμένες απαιτήσεις, προσανατολισμός των επιδόσεων σε συγκρίσεις και αποτέλεσμα" (ό.π., σ.29).

Ο H. Bartnitzky σε ένα πρόσφατο άρθρο του παρουσιάζεται πολύ επιφυλακτικός ως προς την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων που επαγγελλόταν η μεταρρύθμιση του συστήματος αξιολόγησης στο γερμανικό Δημοτικό Σχολείο με την κατάργηση των βαθμών στις πρώτες τάξεις και την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης (Bartnitzky, H., 1995:9). Αφού παραθέτει μερικά αποσπάσματα περιγραφικών εκθέσεων, καταλήγει στα εξής

συμπεράσματα: Οι εκφράσεις που περιέχονται σε μερικές περιγραφικές εκθέσεις είναι συχνά μεν πραγματιστικές, πλην όμως εμπεριέχουν "μια αντιπαιδαγωγική στάση απέναντι στα παιδιά", στον βαθμό που γίνεται ορατό, ότι χρησιμοποιείται και εκφράζεται η κοινωνική νόρμα αναφοράς. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε εύκολα να "μεταφραστεί" σε βαθμούς (Bartnitzky, H., ό.π., πρβλ. Blumenthal v. V., 1993:33). Στην περιγραφική αξιολόγηση απαιτείται από τον δάσκαλο η χρήση της ατομικής νόρμας αναφοράς. Όταν όμως ένας δάσκαλος εφαρμόζοντας την περιγραφική αξιολόγηση εξακολουθεί να έχει την κοινωνική νόρμα αναφοράς στο μυαλό του, να βαθμολογεί τους μαθητές συγκρίνοντας τους μεταξύ τους και κατατάσσοντας τους σε μια σειρά, τότε και στην έκθεση θα αναπαράγει τις υπάρχουσες διαφορές (πρβλ. Reimers, H., 1991:338, Schwarzer, R., 1979:69, Olechowski, R., 1990:230 κ.κ.).

Συχνά επίσης, αναφέρει ο H. Bartnitzky, οι εκθέσεις για τον μαθητή είναι ρεαλιστικά μεν αλλά με ψυχρό τρόπο γραμμένες, κυριαρχούν η ομοιομορφία και τα στερεότυπα στις εκφράσεις, προσανατολίζονται στο προϊόν της προσπάθειας του μαθητή και προωθούν τον ανταγωνισμό με εμφανείς ιεραρχικές διαβαθμίσεις (ό.π.). Η παραίτηση από τους βαθμούς δεν οδηγεί αναγκαστικά σε παιδαγωγικές εκθέσεις της εξέλιξης μάθησης: "Χωρίς βαθμούς και με την παλιά νοοτροπία για επιδόσεις προσανατολισμένες στη σύγκριση με μια νόρμα, είναι πιθανό να δημιουργηθεί μεγαλύτερη ζημιά από ότι με τους βαθμούς, γιατί οι βαθμοί είναι ως προς το περιεχόμενο κενοί" (ό.π., σ.11). Συμπερασματικά, αναφέρει ο H. Bartnitzky, θα έπρεπε να γράφουν περιγραφικές εκθέσεις μόνο εκείνοι οι δάσκαλοι οι οποίοι διακατέχονται από μια παιδαγωγική, ενισχυτική για τον μαθητή στάση και οι υπόλοιποι θα ήταν προτιμότερο να παραμείνουν με τους βαθμούς, ή στην καλύτερη περίπτωση να επιμορφωθούν, προκειμένου να μπορέσουν να ανταποκριθούν στο πνεύμα της μεταρρύθμισης. Κατ' επέκταση, υποστηρίζει ο συγγραφέας, η κατάργηση των βαθμών στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου δεν θα έπρεπε να είχε εισαχθεί, παρά μόνο στις τάξεις εκείνες ή στα σχολεία, στα οποία θα ήταν παιδαγωγικά επιθυμητή και με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων. Παράλληλα, όφειλε η Διοίκηση να υποστηρίξει τέτοιες προσπάθειες με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικά συνέδρια και κατάλληλα εγχειρίδια (ό.π., σ.11).

Το πρόβλημα της ανεπαρκούς ενημέρωσης των δασκάλων σε θέματα Παιδαγωγικής Διαγνωστικής, θεωρεί και ο G. Becker, ως τη βασική αιτία προβλημάτων κατά τη σύνταξη των περιγραφικών εκθέσεων, με βασικότερο τις αρνητικές χαρακτηρισολογικές κρίσεις για τον μαθητή, που μπορεί να τον στιγματίσουν και να τον αποθαρρύνουν (Becker, G., 1988:89/90). Η ελλιπής κατάρτιση των δασκάλων σε συνδυασμό με το "κοσκίνισμα" των εκθέσεων



από τους γονείς για ορθογραφικά και συντακτικά λάθη, μαργαριτάρια, ή ατυχείς εκφράσεις, και μάλιστα πολλές φορές υπό το φως της δημοσιότητας, έχει ως αποτέλεσμα να αισθάνονται οι δάσκαλοι πολύ περισσότερο εκτεθειμένοι από ότι στην αριθμητική βαθμολογία, η οποία τουλάχιστον είναι φαινομενικά αντικειμενική (ό.π., σ.93, βλ. και Alber, W., 1984:246/247).

Ο K.H. Ingenkamp "με την κριτική διείσδυση του εμπειριστή" (Empiriker) ασκεί έντονη κριτική "στις αξιοθαύμαστες προθέσεις ενός τέτοιου παιδαγωγικού ενθουσιασμού" που συνδέθηκε με την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο (1989:101). Ως προς την αρχή της ενθάρρυνσης που υποθάλλει η εξατομικευμένη νόρμα αναφοράς αντί της πίεσης για επίδοση που συνδέεται με τις κοινωνικές συγκρίσεις ο Ingenkamp δηλώνει: "Πουθενά δεν βρήκα μια ένδειξη που να προσπάθησαν οι υποστηρικτές [της περιγραφικής αξιολόγησης] να το αποδείξουν με έρευνες. Το επίπεδο έρευνας δεν είναι βέβαια καθόλου έτσι, ώστε να επιτρέπει την έκφραση τέτοιων ισχυρισμών" (ό.π., σ.102/103). Δέχεται μεν τα ερευνητικά ευρήματα του Krampe για τα πλεονεκτήματα της ατομικής νόρμας αναφοράς στους αδύνατους μαθητές (βλ. κεφ.2.10.4.), αμφισβητεί όμως το κατά πόσο μπορούν να ισχύσουν και για τους μαθητές των δυο πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου. "Η μέτρηση ατομικών αλλαγών θέτει ένα δύσκολο μεθοδολογικό πρόβλημα για τον επιστήμονα. Για τους αντιπροσώπους των ενδεικτικών χωρίς βαθμούς αυτό δεν είναι καθόλου πρόβλημα. Αυτό που θεωρούν ως αλλαγή, είναι απλά μια αλλαγή, ανεξάρτητα από λάθη μέτρησης και παρόμοια πράγματα" (ό.π., σ.103). Με παρόμοια επιχειρηματολογία αμφισβητείται η προώθηση της κοινωνικής συνεργασίας αντί για ανταγωνισμό στην τάξη, που επιδιώκει η περιγραφική αξιολόγηση, επισημαίνοντας την ανάγκη για "πιο εντατικούς συνδυασμούς διαγνωστικών και θεραπευτικών επιδιώξεων" (ό.π., σ.104).

Εκτός από τα προβλήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι αιτιάσεις κατά της περιγραφικής αξιολόγησης μπορούν να συνοψιστούν στα εξής σημεία:

1. Οι δάσκαλοι υπερφορτώνονται με αυτή τη μορφή αξιολόγησης. Το πρόβλημα αυτό είναι πολύ έντονο σε δασκάλους ειδικότητας, οι οποίοι συχνά είναι υποχρεωμένοι να γράψουν περιγραφικές εκθέσεις για πάνω από 200 μαθητές (Becker, G., 1988:93). Στο πειραματικό σχολείο του Bielefeld ο κάθε δάσκαλος διδάσκει σε 6-7 ομάδες μαθητών συγχρόνως και είναι υποχρεωμένος να γράφει δυο φορές τον χρόνο 120 -140 περιγραφικές εκθέσεις. "Ένα μήνα πριν την έκδοση των δελτίων οι συνάδελφοι πιέζονται από μεγάλο φόρτο δουλειάς" (Lütgert, W., 1993:116). Η υπερφόρτωση των δασκάλων σχετίζεται

κυρίως με τον χρόνο που χρειάζονται για τη σύνταξη τόσο πολλών εκθέσεων, ώστε να αναρωτιέται πάλι ο G. Becker: "Και δεν θα ήταν πιο σημαντικό, να επενδύσει [ο δάσκαλος] τον πολύτιμο χρόνο στην ίδια τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης, προκειμένου να υποστηρίξει τους μαθητές με κατάλληλη βοήθεια στα σημεία εκείνα που κρίνεται αναγκαία και αποτελεσματική;" (ό.π., σ.92).

2. Αν και πρωταρχικός στόχος της περιγραφικής αξιολόγησης είναι να υποστηρίξει με κατάλληλες διατυπώσεις την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του μαθητή και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, ενυπάρχει πάντα ο κίνδυνος να μετατραπούν οι εκθέσεις σε "ψευδο-ψυχολογικά πιστοποιητικά" και σε μέσα στιγματισμού των μαθητών (Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:120). Το πρόβλημα αυτό διατυπώνεται συχνά και με τη φράση: "τα λόγια μπορούν να πληγώσουν περισσότερο από ότι ένας βαθμός". Αυτό συμβαίνει, όταν ο δάσκαλος διατυπώνει δυσμενείς αξιολογήσεις για ιδιότητες της προσωπικότητας του μαθητή, οι οποίες μπορεί να τον στιγματίσουν στο μέλλον ή να τον τραυματίσουν συναισθηματικά (Olechowski, R., 1990:234). Για την αντιμετώπιση του ανεπιθύμητου αυτού φαινομένου συνίσταται να καταγράφονται αξιολογήσεις για την κοινωνική συμπεριφορά και τα στοιχεία του χαρακτήρα του μαθητή, τότε μόνο, όταν οι αξιολογήσεις αυτές είναι ευνοϊκές για τον μαθητή.

3. Και στην αξιολόγηση χωρίς βαθμούς εμπεριέχονται οι πηγές λαθών, οι οποίες επηρεάζουν την αριθμητική βαθμολογία: π.χ. οι υποκειμενικές θεωρίες του δασκάλου, η επίδραση της άλω, οι προσδοκίες του δασκάλου κ.ά. (βλ. κεφ.1.5.2.).

4. Σε αρκετές περιγραφικές εκθέσεις παρουσιάζονται πολύ λίγες συγκεκριμένες διατυπώσεις για τη συμπεριφορά επίδοσης και μάθησης, με αποτέλεσμα οι εκθέσεις αυτές να είναι ασαφείς. Εκφράσεις, σχόλια και απόψεις μερικών δασκάλων χαρακτηρίζονται από πολυσημία με αποτέλεσμα γονείς και μαθητές να έχουν μεγάλα περιθώρια ερμηνείας με ενδεχόμενη κατάληξη σε εσφαλμένα συμπεράσματα. Το επιχείρημα που διατυπώνεται συχνά σε σχέση με τη διαπίστωση αυτή, είναι η αδυναμία να "μεταφραστούν" οι περιγραφικές εκθέσεις σε βαθμούς, και μάλιστα όχι μόνο από τους γονείς αλλά και από ειδικούς (Schwark, W. /Weiß, W., 1986:54). Παραβλέπεται όμως το γεγονός, ότι η περιγραφική αξιολόγηση στηρίζεται στην ατομική νόρμα αναφοράς και αναφέρεται σε διαφορετικές διαστάσεις της επίδοσης του μαθητή (βλ. Olechowski, R., 1990:236/237).

5. Αστεράκια, σφραγιδούλες και αυτοκόλλητα που χρησιμοποιούν πολλοί δάσκαλοι στην αξιολόγηση των εργασιών των μαθητών αποτελούν μέσα

σύγκρισης, τα οποία αναιρούν την πρόθεση του μέτρου (Ingenkamp, K.H., 1989:102), ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν την ανάγκη δασκάλου και μαθητών για κοινωνικές συγκρίσεις στην τάξη.

6. Δημιουργούνται προβλήματα όταν οι μαθητές περνούν από την περιγραφική μορφή αξιολόγησης στα ενδεικτικά με βαθμούς (Ullrich, H./Wöbcke, M., 1981:198). Το πρόβλημα αυτό εντοπίζεται κυρίως στους αδύνατους μαθητές οι οποίοι υπερεκτιμούν τις ήδη εξωραϊσμένες επιδόσεις τους στις περιγραφικές εκθέσεις με αποτέλεσμα όταν αργότερα έρθουν σε επαφή με κακούς βαθμούς στο ενδεικτικό να απογοητεύονται (Thomas, H., 1987:259). Το ίδιο συμβαίνει και με γονείς -συχνά μεταναστών- οι οποίοι δεν έχουν συχνή επαφή με το σχολείο και αργότερα με τη βαθμολογία βρίσκονται προ εκπλήξεως (ό.π.).

7. Μαθητές και γονείς θέλουν τους βαθμούς, αφού με τις περιγραφικές εκθέσεις δεν έχουν τη δυνατότητα να συγκρίνουν τις επιδόσεις διαφορετικών μαθητών. Συχνά, οι γονείς ψάχνουν για βαθμούς στις περιγραφικές εκθέσεις και αντιστοιχούν ορισμένες διατυπώσεις του δασκάλου σε βαθμούς (βλ. Langer, A./ Langer, H./ Theimer, U., 1983:112 και Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:122). Ιδιαίτερα, οι γονείς των "καλών" μαθητών επιθυμούν μια ιεραρχική κατάταξη των επιδόσεων, αφού νιώθουν ότι μαζί με τα παιδιά τους αξιολογούνται και οι ίδιοι (Ullrich, H./ Wöbcke, M., 1981:198).

8. Λόγω της έντονης διαφοροποίησης της διδασκαλίας και της αξιολόγησης δεν τηρούνται οι απαιτήσεις επίδοσης του αναλυτικού προγράμματος. (βλ. Hanowski-Zabel, G., 1992:27).

9. Μερικοί δάσκαλοι αντιλαμβάνονται εσφαλμένα τον ρόλο της περιγραφικής αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να παραμελούν τα διαγνωστικά τους καθήκοντα στην τάξη. Ωστόσο η ίδια άποψη χρησιμοποιείται και εκ του αντιθέτου. Προκειμένου δηλαδή να εμφανιστούν ορισμένοι δάσκαλοι συνεπείς και "σωστοί" απέναντι στους γονείς, αναγκάζονται να αυξήσουν υπερβολικά τα διαγνωστικά τους καθήκοντα, τους ελέγχους μάθησης και τις εξεταστικές δοκιμασίες, με αποτέλεσμα να ασκούν μεγαλύτερη πίεση για επιδόσεις στους μαθητές, σε σύγκριση με τους βαθμούς (Einsiedler, W./Schöll, G., 1995:123).

10. Οι γονείς μερικές φορές δεν μπορούν να κατανοήσουν τη γλώσσα του δασκάλου (βλ. Langer, A./ Langer, H./ Theimer, U., 1983:112).

Οι παραπάνω επικρίσεις κατά της περιγραφικής αξιολόγησης αντανakλούν αντιλήψεις και πεποιθήσεις κυρίως των υποστηρικτών της αριθμητικής βαθμολογίας, οι οποίες όμως δεν στηρίζονται όλες σε εμπειρικά δεδομένα.

## **2.12. Η περιγραφική αξιολόγηση σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες**

Παρά τον κίνδυνο υπεραπλούστευσης που ελλοχεύει σε μια συνοπτική παρουσίαση των τάσεων στον τομέα της αξιολόγησης στον ευρωπαϊκό χώρο και παρά τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν από χώρα σε χώρα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων εμφανίζονται ορισμένες κοινές τάσεις στα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα σε θέματα αξιολόγησης.

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες τα τελευταία χρόνια το πρόβλημα των εξετάσεων και των βαθμών επανήλθε στην επικαιρότητα και αποτέλεσε αντικείμενο έντονου προβληματισμού και αντιπαραθέσεων. Το περιεχόμενο της σχετικής συζήτησης αφορούσε τόσο στα τεχνικά ζητήματα της αξιολόγησης όσο και σε ιδεολογικά και πολιτικά θέματα του θεσμού. Παρά τις σχετικές διαφοροποιήσεις που υπάρχουν από χώρα σε χώρα γύρω από τον προβληματισμό σε θέματα αξιολόγησης, (διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με την εκάστοτε εκπαιδευτική παράδοση, τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες, τη συγκεντρωτική ή μη δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος), συζητήθηκαν στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες ζητήματα όπως η ισότητα ευκαιριών και ο κρατικός έλεγχος, η ομοιομορφία ή η διαφοροποίηση των εξετάσεων, η καταλληλότητα των διάφορων μορφών εξετάσεων και οι επιπτώσεις τους για τους μαθητές, η σχέση μεταξύ διδασκαλίας και εξετάσεων κ.ά. (βλ. Παλαιοκρασάς, Σ./ κ.ά., 1997).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 με την εμφάνιση του εκπαιδευτικού νεοσυντηρητικού ρεύματος -το οποίο στην Ελλάδα εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του '90- η συζήτηση γύρω από την αξιολόγηση ενισχύθηκε και μαζί με αυτή και η πρόταση για καθιέρωση περισσότερων και αυστηρότερων εξετάσεων στις διάφορες βαθμίδες (βλ. κεφ. 3.2.5.1.). Η "λύση" αυτή προβλήθηκε έντονα στο όνομα της υπέρβασης της κρίσης του σχολείου με στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η οποία, σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, δεν βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο. Αυτονόητα στο επίκεντρο του σχετικού προβληματισμού βρέθηκαν οι εξεταστικές δοκιμασίες στη μεταϋποχρεωτική εκπαίδευση και ιδιαίτερα αυτές που σχετίζονται είτε με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είτε με την επιλογή σε διάφορα κομβικά σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αντίθετα, κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επικρατεί η γενικότερη τάση σε ευρωπαϊκό επίπεδο να ελαττωθεί ο επιλεκτικός ρόλος και

η συνακόλουθη αυστηρότητα εξετάσεων και βαθμών. Η παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης ενισχύεται και οι εξεταστικές δοκιμασίες χρησιμοποιούνται ως παιδαγωγικό μέσο και ως διαδικασία άντλησης πληροφοριών, προκειμένου να βελτιωθεί η διδακτική πράξη. Η λογική αυτή οδηγεί όλο και περισσότερο στην προτίμηση και χρήση της διαγνωστικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Επίσης, παρά τις διαφοροποιήσεις στην έκφραση της αξιολόγησης του μαθητή από χώρα σε χώρα (βαθμοί, γράμματα, περιγραφικοί χαρακτηρισμοί), παρατηρείται η τάση να αποφεύγονται έντονες διαφοροποιήσεις των χαρακτηρισμών της επίδοσης των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η τάση αυτή φθίνει όσο προχωρούν οι μαθητές σε μεγαλύτερες βαθμίδες.

Η περιγραφική αξιολόγηση -σε ελάχιστες περιπτώσεις με τη συνοδεία αριθμητικών ή γραμματικών κλιμάκων- έχει εισαχθεί ιδιαίτερα στις μικρότερες τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών.

Στην *Ιταλία* στα πλαίσια της μεταρρύθμισης του 1977, η οποία είχε ως βασικό της στόχο την ένταξη όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο, θεωρήθηκε αναγκαία και η μεταρρύθμιση του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών στο 5χρονο Δημοτικό Σχολείο και στο 3χρονο Γυμνάσιο (βλ. Blumenthal v. V., 1993:33). Στις δυο αυτές βαθμίδες καταργήθηκαν οι βαθμοί και τα παραδοσιακά ενδεικτικά και οι δάσκαλοι έκτοτε είναι υποχρεωμένοι να συμπληρώνουν για κάθε μαθητή ένα ατομικό δελτίο, στο οποίο καταγράφονται συστηματικές παρατηρήσεις για την εξελικτική πορεία μάθησης του παιδιού, το επίπεδο ανάπτυξης του στα επιμέρους μαθήματα, τη συμμετοχή του στη σχολική ζωή, το βαθμό ωριμότητας κ.ά. Κάθε τρεις μήνες ανακοινώνεται στους γονείς η συνολική αξιολόγηση του μαθητή και η εξατομικευμένη υποστηρικτική βοήθεια που του προσφέρθηκε στο σχολείο. Στο τέλος του σχολικού έτους οι μαθητές παίρνουν ένα ενδεικτικό, που απλά επιβεβαιώνει τη δυνατότητά τους να φοιτήσουν στην επόμενη τάξη (βλ. Scheiber, B., 1990:113).

Βασική επιδίωξη της μεταρρύθμισης στην *Ιταλία* ήταν η σύνδεση της αξιολόγησης του μαθητή με τη μεθόδευση της διδασκαλίας στην κατεύθυνση εξατομικευμένων μορφών μάθησης, πολλαπλών σχολικών δραστηριοτήτων και προώθησης της κοινωνικής μάθησης, ώστε κάθε παιδί να ενισχυθεί και να αναπτύξει ολόπλευρα τις ικανότητές του στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό (Blumenthal v. V., 1993:33). Σύμφωνα με απόψεις μελετητών του ιταλικού παραδείγματος, η σχολική αποτυχία μετά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι "πολύ μικρή" (Scheiber, B., 1990:114), και "σε γενικές

γραμμές μιλάμε για μια θετική εμπειρία στο Δημοτικό Σχολείο" (Alber, W., 1984:241). Αντίθετα, η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο 3χρονο Γυμνάσιο εμφανίζεται προβληματική κυρίως λόγω του συστήματος των καθηγητών ειδικότητας (ό.π.).

Στο Βέλγιο οι αλλαγές του συστήματος αξιολόγησης, οι οποίες πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο χρόνων, εντάσσονται σε μια δέσμη γενικότερων μεταρρυθμιστικών μέτρων που αφορούν σε όλο το Δημοτικό Σχολείο: (α) κατάργηση των ηλικιακών τάξεων και αντικατάστασή τους από κύκλους μαθημάτων, οι οποίοι καλύπτουν ηλικιακό φάσμα δύο ή και τριών παραδοσιακών τάξεων, (β) δημιουργία παιδαγωγικών ομάδων με συλλογική εργασία και ευθύνη των δασκάλων, (γ) προώθηση ενεργητικών μεθόδων μάθησης και (δ) εισαγωγή της διαμορφωτικής αξιολόγησης (βλ. Παπαδόπουλος, X., 1996:22/23).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος με τον οποίο επιδιώχτηκε η εισαγωγή των νέων μέτρων. Προηγήθηκε μια μακρόχρονη πειραματική εφαρμογή στην οποία συμμετείχαν εθελοντικά ορισμένα σχολεία, ακολούθησε η αξιολόγηση των μέτρων από διαπανεπιστημιακή ερευνητική ομάδα και με βάση τα θετικά αποτελέσματα τα οποία διαπιστώθηκαν γενικεύεται σήμερα η εφαρμογή των μέτρων σε όλα τα σχολεία της χώρας. Μάλιστα, η γενίκευση αυτή αφήνει ένα περιθώριο έξι χρόνων, ώστε όλα τα σχολεία να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις. Η φάση της πειραματικής εφαρμογής των μέτρων υποστηρίχτηκε από ειδική επιτροπή, η οποία παρήγαγε πλούσιο παιδαγωγικό υλικό για τα πειραματικά σχολεία, φρόντισε για την ενημέρωση και πληροφόρηση των ενδιαφερομένων σχετικά με τις νέες ρυθμίσεις, επεδίωξε την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των δασκάλων και συγκρότησε ομάδες εργασίας για τη μελέτη και επεξεργασία επιμέρους τομέων της μεταρρύθμισης. Μια επιστημονική ομάδα ασχολήθηκε με τη διαμορφωτική αξιολόγηση με στόχο την υπέρβαση των παραδοσιακών μεθόδων, επεξεργάστηκε και εξέδωσε πλούσιο υλικό, προκειμένου να ενημερώνονται και να βοηθούνται οι δάσκαλοι που επιθυμούν να δοκιμάσουν νέες μεθόδους. Χαρακτηριστικό των μεταρρυθμιστικών αυτών επιδιώξεων είναι η απουσία επιβολής και η ελευθερία στον εκπαιδευτικό να επιλέξει ο ίδιος το σύστημα αξιολόγησης που επιθυμεί για την τάξη του (Παπαδόπουλος, X., 1996:23).

Στην Αυστρία το 1986 η περιγραφική αξιολόγηση βρέθηκε στο επίκεντρο πολιτικής και κομματικής διαμάχης, η οποία διήρκεσε περίπου δυο χρόνια. Προϋπόθεση για τον σχηματισμό κυβερνητικού συνασπισμού του Λαϊκού

κόμματος με το Σοσιαλιστικό, ήταν η απόσυρση νομοσχεδίου, με το οποίο είχε εισαχθεί η περιγραφική αξιολόγηση στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου! Είναι χαρακτηριστικό επίσης, ότι συμφωνήθηκε μεταξύ των δυο κομμάτων να μην επιδιώξει καμία πλευρά κατά τη διάρκεια της νομοθετικής περιόδου να προχωρήσει σε νέες νομοθετικές ρυθμίσεις του θέματος (Olechowski, R., 1990a:11). Αποτέλεσμα αυτής της μετατροπής ενός παιδαγωγικού προβλήματος σε πολιτική αντιπαράθεση ήταν η φόρτιση της σχετικής συζήτησης με ιδεολογικούς αφορισμούς και συνθήματα όπως: "σχολείο χωρίς επίδοση", "οι βαθμοί είναι απαραίτητοι για την επίδοση και τα κίνητρα μάθησης" κ.ά. (βλ. Scheiber, B., 1990:114).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια στην Αυστρία η περιγραφική αξιολόγηση εφαρμόζεται από δασκάλους σε προαιρετική βάση και σε πειραματικά σχολεία (ό.π., σ.115). Επίσης, πραγματοποιούνται μακρόχρονα ερευνητικά προγράμματα για την αξιολόγηση χωρίς βαθμούς στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. Severinski, N., 1990, 1990a επίσης Hanisch, G., 1990: 210-216).

Στη *Σουηδία*, στα πλαίσια της νομοθετικής μεταρρύθμισης που άρχισε το 1991 και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα, δόθηκε ιδιαίτερο βάρος στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος, στη θέσπιση υψηλότερων κριτηρίων επίδοσης (standards), στην καθιέρωση εθνικού συστήματος αξιολόγησης όλων των όψεων του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς και στην προσπάθεια να περιοριστεί ο ρόλος της βαθμολογίας στο σχολείο με παράλληλη έμφαση στην ουσία της μάθησης (βλ. Παλαιοκρασάς, Σ./κ.ά., 1997:153κ.κ.).

Σε όλες της τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (διάρκειας 6 χρόνων) οι μαθητές δεν παίρνουν βαθμούς και οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να τηρούν ατομικό μητρώο πληροφοριών για κάθε μαθητή, στο οποίο περιγράφεται η πρόοδος του. Οι γονείς ενημερώνονται ατομικά από τον δάσκαλο της τάξης με τη διαδικασία της συνέντευξης. Το ίδιο πλαίσιο ισχύει και για την 7η τάξη (α΄ κύκλος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), ενώ οι μαθητές παίρνουν βαθμούς στην 8η και 9η τάξη (ό.π., σ.168, πρβλ. Μπουζάκης, Σ., 1993α:96κ.κ.).

Στη *Γερμανία*, ήδη από το 1970, το συμβούλιο υπουργών Παιδείας είχε προτείνει την κατάργηση των βαθμών για τις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου και την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με την οδηγία αυτή, στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι μαθητές αντί για ενδεικτικό με βαθμούς παίρνουν μια γενική αξιολόγηση γραμμένη σε ελεύθερη μορφή από

τον δάσκαλο, στην οποία περιγράφονται τα ενδιαφέροντα και οι κλίσεις του μαθητή, οι επιδόσεις του στα μαθήματα, η συμπεριφορά του στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα, ενώ επίσης διαπιστώνεται αν και κατά πόσο ανταποκρίνονται οι επιδόσεις του μαθητή στην νοητική του ικανότητα για επίδοση.

Ο Κ.-Η. Ingekamp υποστηρίζει ότι η εισαγωγή του μέτρου της περιγραφικής αξιολόγησης, το οποίο, για πρώτη φορά στον ευρωπαϊκό χώρο, εφαρμόστηκε στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας, ήταν βασικά ένα πολιτικό μέτρο, αφού μέχρι τότε δεν υπήρχαν καθόλου ερευνητικά δεδομένα, ούτε ανάλογες προτάσεις ή σκέψεις για την εισαγωγή μιας τέτοιας μεταρρυθμιστικής πρότασης<sup>3</sup> (Ingenkamp, K.H., 1989:100).

Παρά τις διαφοροποιήσεις που υπάρχουν στα διάφορα ομοσπονδιακά κρατίδια της χώρας, η περιγραφική αξιολόγηση εφαρμόζεται παντού, τουλάχιστον στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Αν και η επέκταση του μέτρου σε μεγαλύτερες τάξεις παρουσιάζει προβλήματα λόγω της δομής του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος, αυξάνεται σήμερα συνεχώς η τάση να διευρυνθεί η περιγραφική αξιολόγηση σε όλο το Δημοτικό Σχολείο. Μάλιστα, αυτή η άποψη υποστηρίζεται και από τους συνδικαλιστικούς φορείς των εκπαιδευτικών, οι οποίοι ζητούν επέκταση του μέτρου και στον α΄ κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Παλαιοκρασάς, Σ./κ.ά., 1997:100, Reimers, H., 1991:334).

Στο κρατίδιο της Βόρειας Ρηνανίας - Βεστφαλίας η διαδικασία σταδιακής εισαγωγής των νέων μέτρων για την περιγραφική αξιολόγηση διήρκεσε δύο χρόνια και περιελάμβανε την επεξεργασία και έκδοση πληροφοριακού υλικού για γονείς και δασκάλους, οδηγίες για την αξιολόγηση σε κάθε μάθημα χωριστά καθώς και επιμόρφωση - εξάσκηση των εκπαιδευτικών στην περιγραφική αξιολόγηση (Τσιάκαλος, Γ., 1992:34). Επίσης πραγματοποιούνται πειραματικές προσπάθειες εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης σε όλο το Δημοτικό Σχολείο (Bartnitzky, H., 1992: 15), ενώ στο Αμβούργο, Βερολίνο, και Schleswig-Holstein είναι εφικτό μετά από αίτηση των ενδιαφερομένων μερών να επεκταθεί η περιγραφική αξιολόγηση και στην 3η και 4η τάξη του Δημοτικού Σχολείου (βλ. Hauber, K., 1991: 349, Hanowski- Zabel, G., 1992:27/28).

---

<sup>3</sup>Ανάλογα φαίνεται ότι μεθοδεύτηκε και επιδιώχτηκε πρόσφατα στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο η περιγραφική μορφή αξιολόγησης του μαθητή. Όχι μόνο απουσίαζαν παντελώς σχετικές με το νέο μέτρο έρευνες, αλλά και οι αναφορές στην περιγραφική αξιολόγηση ήταν και παραμένουν στην ελληνική βιβλιογραφία σχεδόν ανύπαρκτες (βλ. κεφ.4.).



Η επέκταση της περιγραφικής αξιολόγησης και σε μεγαλύτερες τάξεις πραγματοποιείται μετά από σχετική συζήτηση και ψηφοφορία στις "συναντήσεις γονέων", οι οποίες διοργανώνονται με πρωτοβουλία του δασκάλου της τάξης στην αρχή κάθε σχολικού έτους. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επέκταση είναι η σύμφωνη γνώμη του δασκάλου της τάξης και η συγκατάθεση της πλειοψηφίας των 2/3 των γονέων. Οι γονείς που ψηφίζουν κατά της περιγραφικής αξιολόγησης δεν έχουν το δικαίωμα να απαιτήσουν βαθμούς μόνο για τα δικά τους παιδιά (Arbeitskreis Neue Erziehung, 1991:2 και 7).

Στη Γαλλία από το 1969 με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας εισήχθηκε ένας συνδυασμός βαθμών και περιγραφικής αξιολόγησης, μέχρι της 4ης τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Εφαρμόζεται επίσης ο θεσμός της "Παιδαγωγικής αξιολόγησης" για τη διαπίστωση των γνώσεων των μαθητών, προκειμένου να εντοπιστούν οι αιτίες και να ληφθούν μέτρα αντιμετώπισης (Σαλαμούρας, Γ., 1991:84/85). Για κάθε μαθητή τηρείται ένα "σχολικό βιβλίο" με τα αποτελέσματα των περιοδικών αξιολογήσεων και τις ενδείξεις για τις γνώσεις που αποκτήθηκαν. Το περιεχόμενο του "σχολικού βιβλίου" ανακοινώνεται στους γονείς.

Στην *Ελβετία* κυριαρχεί έντονη συζήτηση τα τελευταία χρόνια για την κατάργηση των βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο ενώ σε μερικά καντόνια πραγματοποιούνται πειραματικά προγράμματα με εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης (βλ. Scheiber, B., 1990:113).

Στα Δημοτικά Σχολεία της *Κύπρου* το σύστημα αξιολόγησης του μαθητή είναι παρόμοιο με εκείνο που είχαμε στη χώρα μας από τα μέσα της δεκαετίας του '80 μέχρι το 1991 (βλ., κεφ.3.2.4.1.). Υπάρχει βαθμολογία με τα γράμματα Α, Β, Γ, Δ και Ε, αλλά δεν ανακοινώνεται σε μαθητές και γονείς. Πρόκειται για συνδυασμό περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμών (Μπουζάκης, Σ., 1993:98, Βουγιούκας, Α., 1989:104).

Τέλος, στην πρόην *Σοβιετική Ένωση* θεσμοθετήθηκε το 1989 -επί "περεστρόϊκα"-η κατάργηση των βαθμών για τις δυο πρώτες τάξεις της 11χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1993:100). Η τάση αυτή αναμένεται ότι θα επηρεάσει τις πρακτικές αξιολόγησης και στις άλλες ανατολικές χώρες (ό.π., σ.101).

### **2.13. Ανακεφαλαίωση**

Ήδη από τις αρχές του αιώνα η αξιολόγηση του μαθητή με περιγραφικό τρόπο αποτέλεσε αντικείμενο επιστημονικών εργασιών αλλά και επιδίωξη εφαρμογής από μεμονωμένους παιδαγωγούς. Από τότε και μέχρι σήμερα η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή βρήκε πεδίο εφαρμογής στα περισσότερα εναλλακτικά σχολεία της Ευρώπης, σε πολλά πειραματικά σχολεία και ερευνητικά προγράμματα, ενώ αντίθετα μόλις τα τελευταία χρόνια εισάγεται για πρώτη φορά και στα δημόσια Δημοτικά Σχολεία πολλών ευρωπαϊκών χωρών.

Οι σκοποί με τους οποίους συνδέθηκε η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο σχολείο αναφέρονται (α) στην ενίσχυση και αξιολόγηση όχι μόνο του γνωστικού αλλά και του κοινωνικού, συναισθηματικού και συμμετοχικού τομέα, δηλαδή στην πολύπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, (β) στον περιορισμό του πνεύματος του ανταγωνισμού το οποίο καλλιεργούν οι βαθμοί και στην ενίσχυση της κοινωνικής μάθησης (γ) σε μια ουσιαστικότερη παιδαγωγική βοήθεια του μαθητή μέσα από μια εξίσου ουσιαστική επανατροφοδότηση (δ) στη συστηματική παρατήρηση και διαπίστωση των αδυναμιών και των θετικών στοιχείων, των κλίσεων, των ενδιαφερόντων κ.ά. (ε) στην εξακρίβωση των προϋποθέσεων μάθησης, ώστε να εξατομικεύονται οι απαιτήσεις και αντίστοιχα τα ερεθίσματα μάθησης, (στ) στην ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης με την ανάδειξη των θετικών πλευρών του μαθητή (ζ) στην αξιολόγηση της προσπάθειας και της πορείας μάθησης και όχι μόνο του τελικού προϊόντος.

Η πραγμάτωση των σκοπών αυτών επιδιώκεται, μεταξύ άλλων, μέσα από την επανατροφοδότηση του μαθητή με τρόπο περιγραφικό είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε ως επίσημη ενημέρωση στο τέλος μεγάλων διδακτικών ενοτήτων (περιγραφική έκθεση στο τέλος του α' εξαμήνου και στο τέλος του σχολικού έτους). Η εφαρμογή θέτει μεγάλες απαιτήσεις από τον δάσκαλο και επιδιώκει μια ριζικά διαφορετική αντίληψη και οργάνωση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Παγιωμένες αντιλήψεις, παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης και η ανεπάρκεια κατάλληλων διαγνωστικών μέσων αποτελούν μερικές μόνον από τις δυσκολίες που λειτουργούν ανασταλτικά στην επιτυχή εφαρμογή του νέου μέτρου.

Η διαπίστωση της αφετηριακής κατάστασης του μαθητή, η παρατήρηση της συμπεριφοράς του στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα παράλληλα με τη διακρίβωση των επιδόσεων του στον τομέα μάθησης απαιτούν κατάλληλα διαγνωστικά μέσα, χωρίς τα οποία ο δάσκαλος μένει αβοήθητος και

εκτεθειμένος. Επίσης, η απαίτηση για εξατομικευμένες εκθέσεις προϋποθέτει και εναλλακτικές μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας, με εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση των διδακτικών παρεμβάσεων του δασκάλου. Ούτε αυτό βέβαια είναι εύκολο, χωρίς όμως και να σημαίνει ότι η παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη και πρακτική δεν μπορούν να αλλάξουν. Η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο δημόσιο σχολείο θεωρήθηκε από πολλούς ως μια "μικρή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση". Ωστόσο, κατά την εφαρμογή της δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην περιγραφική έκθεση, ενώ δεν δόθηκε η δέουσα σημασία και δεν συζητήθηκαν όσο έπρεπε άλλες σημαντικότερες διαστάσεις της, όπως η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, οι μέθοδοι παρατήρησης, οι νόρμες αναφοράς κ.ά.

Η αμφισβήτηση της αποτελεσματικότητας της περιγραφικής αξιολόγησης συνδέεται εν μέρει με τους υψηλούς στόχους με τους οποίους συνδέθηκε. Όπως συνέβη και με τους βαθμούς, η περιγραφική έκθεση, ως εναλλακτικός τρόπος ανακοίνωσης της αξιολόγησης, συνδέθηκε με πλήθος λειτουργιών που οφείλει να επιτελεί στο σχολείο: πληροφόρηση του μαθητή, των γονέων, επανατροφοδότηση του δασκάλου, ενδεχόμενη συμπληρωματική έκθεση σε περίπτωση αλλαγής σχολείου κ.ά. Παράλληλα η έκθεση δεν παύει να αποτελεί ένα δημόσιο έγγραφο, αφού ήρθε να αντικαταστήσει το ενδεικτικό με βαθμούς. Για να ανταποκριθεί στις παιδαγωγικές λειτουργίες, τις οποίες υποτίθεται ότι υπηρετεί, πρέπει η έκθεση να περιγράφει τα αποτελέσματα μάθησης και τη συμπεριφορά του μαθητή, να αναφέρεται λεπτομερώς στην ατομική πορεία μάθησης, να διαφοροποιεί ενδιαφέροντα και κλίσεις, να δίνει κατά τρόπο εξατομικευμένο οδηγίες αλλά και "λύσεις", και γενικώς να αποτελεί ταυτόχρονα διαγνωστικό αλλά και παιδαγωγικό εργαλείο. Αυτή η διάσταση ανάμεσα στις υψηλές προσδοκίες απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση από τη μια και στην αδυναμία της από την άλλη να ανταποκριθεί μέχρι σήμερα τουλάχιστον σε μια γενικευμένη χρήση της στα δημόσια σχολεία προκύπτει ανάγλυφα από τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα.

Ελλείψεις ωστόσο και ανεκπλήρωτες προσδοκίες κατά την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης δεν μπορούν κατά κανένα τρόπο να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι αυτή η μορφή αξιολόγησης είναι ακατάλληλη για το Δημοτικό Σχολείο. Πολλοί δάσκαλοι ανταποκρίνονται ήδη με επιτυχία στις απαιτήσεις του νέου μέτρου, αν και πολλοί είναι επίσης εκείνοι οι οποίοι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν σε αυτές.

Ένα βασικό πλεονέκτημα της περιγραφικής αξιολόγησης έναντι της αριθμητικής βαθμολογίας αποτελεί η δυνατότητα του δασκάλου να διεισδύσει με ευκολία στην ιδιαιτερότητα του παιδιού, ενώ διαφορετικά είναι συνήθως

αναγκασμένος να το εντάσσει στις προδιαγεγραμμένες κατηγορίες ενός βαθμολογικού συστήματος. Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει επίσης στον δάσκαλο τη δυνατότητα να παρακολουθεί εξατομικευμένα την πορεία ανάπτυξης και προόδου κάθε μαθητή ξεχωριστά, να ικανοποιεί τις ψυχολογικές του ανάγκες και να τον βοηθάει να ξεπερνά τον εαυτό του ανεξάρτητα από τις επιδόσεις του σε σύγκριση με την ομάδα της σχολικής τάξης. Και αυτό γιατί στην περιγραφική αξιολόγηση αλλάζουν οι νόρμες αναφοράς. Όπως σημειώσαμε παραπάνω, στα πλαίσια της περιγραφικής αξιολόγησης ισχύει η ατομική νόρμα αναφοράς, πράγμα που σημαίνει ότι ο μαθητής σημειώνει πρόοδο τότε μόνον, όταν βελτιώνει τις ατομικές του επιδόσεις και ανεξάρτητα από τις επιδόσεις του μέσου όρου της τάξης. Με την έννοια αυτή οι άριστες επιδόσεις του “καλού” μαθητή δεν συνιστούν οπωσδήποτε πρόοδο, ενώ οι σημαντικά κάτω από τον μέσο όρο επιδόσεις ενός αδύνατου μαθητή είναι δυνατόν να εκφράζουν θεαματική πρόοδο.

Ο προσανατολισμός των απαιτήσεων στο ατομικό επίπεδο ανάπτυξης και επίδοσης των μαθητών, η θεμελίωση της μάθησης στη βάση του ατομικού ρυθμού μάθησης με εξατομικευμένη βοήθεια και η αποφυγή των συγκρίσεων με τον μέσο όρο αποτελούν βασικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η περιγραφική αξιολόγηση. Η εξατομικευμένη ενίσχυση του μαθητή ανάλογα με την ειδική αφετηριακή του κατάσταση είναι μια γνωστή παιδαγωγική απαίτηση. Το πρόβλημα με την πραγμάτωση αυτής της αρχής έγκειται στη δυσκολία να διαπιστωθούν διαφοροποιημένα οι προϋποθέσεις και η επιτυχία μάθησης με τα συνήθη διαγνωστικά μέσα.

Στον βαθμό που στο Δημοτικό Σχολείο δεν τίθεται για τον μαθητή θέμα επιλογής ή κατανομής σε κάποιο τύπο σχολείου με βάση τις επιδόσεις του, είναι σχετικώς εύκολο να βιώσει ο μαθητής το σχολείο χωρίς φόβο και να νιώσει όσο το δυνατόν περισσότερη χαρά και παρώθηση για μάθηση. Αυτό βεβαίως δεν μπορεί να σημαίνει την υποτίμηση των επιδόσεων στα επιμέρους μαθήματα. Εξάλλου, οι σχετικές έρευνες διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που αξιολογούνται με περιγραφικό τρόπο δεν υπολείπονται σε επιδόσεις των μαθητών που αξιολογούνται με βαθμούς. Μάλιστα εμφανίζουν μεγαλύτερη ικανότητα αυτοαντίληψης. Το επιχείρημα των οπαδών της αριθμητικής βαθμολογίας ότι η κατάργησή της θα οδηγήσει σε πτώση του επιπέδου των επιδόσεων δεν επιβεβαιώνεται εμπειρικά.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η κατάργηση των βαθμών δεν σημαίνει και την κατάργηση της αξιολόγησης των επιδόσεων στο σχολείο. Η περιγραφική αξιολόγηση προσφέρεται μάλιστα ως μια πολύ καλή δυνατότητα για νοητική αλλά και κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη καθώς και

δραστηριοποίηση των κινήτρων μάθησης ενός ευρέος φάσματος μαθητών της τάξης. Και είναι ευνόητο ότι ανάμεσα από τους μαθητές αυτούς προέρχονται εκείνοι οι οποίοι βελτιώνουν θεαματικά και τις νοητικές και γνωστικές επιδόσεις τους. "Ανθρώπινη αξιολόγηση" δεν σημαίνει ασφαλώς τη θέσπιση χαλαρών κριτηρίων επίδοσης, αλλά την προώθηση μιας τέτοιας μορφής αξιολόγησης που να καθιστά τους μαθητές ικανούς για μελλοντικές θετικές επιδόσεις. Τον πυρήνα της θα μπορούσε να τον ονομάσει κανείς και "αρχή μιας Παιδαγωγικής της ενθάρρυνσης": κάθε μαθητής παρουσιάζει βελτίωση και για αυτό κάθε μαθητής δικαιούται να παίρνει από τον δάσκαλο θετικές ενισχύσεις και ενθαρρύνσεις.

Η αντικατάσταση των ενδεικτικών με βαθμούς με περιγραφικές εκθέσεις δεν εγγυάται βεβαίως από μόνη της την παιδαγωγική επιτυχία της διδακτικής πράξης, αν δεν συνοδεύεται και από τη βελτίωση της διαγνωστικής ικανότητας του δασκάλου στη σχολική τάξη. Μια διαφοροποιημένη περιγραφή της πορείας μάθησης του μαθητή στο ενδεικτικό πρέπει να βασίζεται σε μια επίσης διαφοροποιημένη παρατήρηση και καταγραφή της πορείας ανάπτυξης και της προόδου κατά τη διάρκεια διδασκαλίας και μάθησης. Η επιλογή αυτή δεν μπορεί να αποφέρει αφ' εαυτής αποτελέσματα. Προϋποθέτει μάλιστα διάθεση για ενασχόληση με τα σχετικά θέματα επί πολύ περισσότερο χρόνο από εκείνον που διαθέτει ο δάσκαλος της αριθμητικής βαθμολογίας. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της αποτελεί η σχετική επιμόρφωση των δασκάλων σε θέματα παρατήρησης και καταγραφής της συμπεριφοράς των μαθητών. Όπως συμβαίνει εξάλλου και με άλλα μέτρα εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, η περιγραφική αξιολόγηση κινδυνεύει να καταλήξει σε αποτυχία, όχι διότι η ιδέα δεν είναι ορθή, αλλά επειδή ως εκπαιδευτική πράξη εφαρμόστηκε χωρίς την απαιτούμενη προετοιμασία.

Η περιγραφική έκθεση αδυνατεί να ανταποκριθεί στις αρχικές προσδοκίες οι οποίες συνδέθηκαν με την παιδαγωγική διάσταση του όρου επίδοση στο σημερινό Δημοτικό Σχολείο. Δεν μπορεί όμως να αμφισβητηθεί ότι οι περιγραφικές εκθέσεις παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην κατεύθυνση της ενίσχυσης του μαθητή. Περισσότερο από τους βαθμούς, οι εκθέσεις δίνουν τη δυνατότητα στον δάσκαλο να εμβαθύνει στην παιδαγωγική του αποστολή δηλαδή στην πολύπλευρη και εξατομικευμένη πρόοδο όλων των μαθητών της τάξης του.

Η περιγραφική μορφή αξιολόγησης αν και δεν έχει εκπληρώσει μέχρι σήμερα όλες τις λειτουργίες με τις οποίες συνδέθηκε εντούτοις αποτελεί ένα βήμα για την υπέρβαση του παραδοσιακού σχολείου. Η κύρια συμβολή της έγκειται στο γεγονός ότι επιτρέπει μια διαφορετική οργάνωση της διδασκαλίας,

τονίζει συνεργατικές μορφές σχολικής εργασίας και -κυρίως- επιτρέπει καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη μορφή αξιολόγησης τη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας. Τα πρώτα αποτελέσματα εμφανίζονται θετικά, ανεξάρτητα αν δεν είναι τα αναμενόμενα.

### **3. Η αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο**

#### **3.1. Η αξιολόγηση στην ελληνική εκπαίδευση**

##### **3.1.1. Προβλήματα του ελληνικού σχολείου**

Ο εκδημοκρατισμός, η ανασυγκρότηση και ο εκσυγχρονισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν τους βασικούς εννοιολογικούς άξονες όλων των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στη μεταπολεμική Ελλάδα, με κεντρικούς στόχους την κοινωνική δικαιοσύνη και τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. Καζαμιάς, Α., 1995:42). Στην κατεύθυνση αυτή, οι σημαντικότερες μεταβολές που πραγματοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριάντα χρόνων είναι (α) η διευρυμένη συμμετοχή του πληθυσμού στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από τα μέτρα για τη δωρεάν εκπαίδευση, την επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης και την κατάργηση εξεταστικών φραγμών στην υποχρεωτική και μεταύποχρεωτική εκπαίδευση, (β) η αναμόρφωση σχολικών προγραμμάτων και βιβλίων, (γ) η διευθέτηση του γλωσσικού προβλήματος, (δ) η δημιουργία της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και (ε) ο εκδημοκρατισμός και η αναδιοργάνωση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Καζαμιάς, Α., /Κασσωτάκης, Μ., 1995:13).

Παρά τις θετικές μεταβολές που σημειώθηκαν αυτή την περίοδο, οι στόχοι με τους οποίους συνδέθηκαν οι παραπάνω μεταρρυθμιστικές προσπάθειες εκπληρώθηκαν μόνο ως ένα βαθμό, με αποτέλεσμα χρόνια προβλήματα του ελληνικού σχολείου να παραμένουν άλυτα, ενώ καινούρια εμφανίζονται στον εκπαιδευτικό ορίζοντα. Μάλιστα, ορισμένοι μελετητές διαπιστώνουν μια -τηρουμένων των αναλογιών- "απογοητευτική ομοιότητα" μεταξύ των προβλημάτων της ελληνικής εκπαίδευσης των αρχών του αιώνα και των σημερινών (Μπίκος, Κ., 1997:4).

Η "βαθιά και πολύπλευρη κρίση" που διέρχονται τα εκπαιδευτικά συστήματα των αναπτυσσόμενων χωρών (Ξωχέλλης, Π., 1989:11), φαίνεται να πλήττει και το ελληνικό σχολείο, με αποτέλεσμα πολλοί να μιλούν για παρατεταμένη "εσωτερική εκπαιδευτική κρίση" (Φλουρής, Γ., 1995:357) και για την αδυναμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις της ελληνικής κοινωνίας.

Ένα από τα πολλά προβλήματα που έχει να αντιμετωπίσει σήμερα το ελληνικό σχολείο είναι το γεγονός ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση παραμένει

μόνο στα χαρτιά, όπως διαπιστώνεται από τα υψηλά ποσοστά διαρροής κατά τη διάρκειά της (Πυργιωτάκης, Ι., 1989:149 κ.κ., πρβλ. Μηλιός, Γ., 1990:71/72, Νουτσος, Μπ., 1990:21). Σύμφωνα με νεότερες μελέτες, το πρόβλημα αυτό εντοπίζεται κυρίως στο Γυμνάσιο, αφού στο Δημοτικό Σχολείο τα ποσοστά διαρροής τα τελευταία χρόνια έχουν σχεδόν εκμηδενιστεί (βλ. Σταμέλος, Γ., 1993:168/169 και Ζαμπέτα, Ε., 1995:141κ.κ.). Από τη μαθητική γενιά που μπήκε στην Α΄ Γυμνασίου το 1991/92, ένα 9,60% δεν τέλειωσε ποτέ το υποχρεωτικό Γυμνάσιο (βλ. Σταμέλος, Γ., 1997:14). Ο σημαντικός περιορισμός της μαθητικής διαρροής στην υποχρεωτική εκπαίδευση κατά τα τελευταία χρόνια και η διαφαινόμενη τάση περαιτέρω ελάττωσης των ποσοστών, οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στα μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγηση (κατάργηση στασιμότητας, εξεταστικών φραγμών, βαθμών, "ελαστικοποίηση" των βαθμολογιών κ.ά.).

Η μαθητική διαρροή κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η ακώλυτη προαγωγή στο Δημοτικό Σχολείο θεωρούνται ότι συνδέονται άμεσα με το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού, το οποίο ωστόσο δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος, ώστε να υπάρχουν τεκμηριωμένα στοιχεία για το μέγεθός του. Επίσης, το αίτημα της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, παρά τις θετικές εξελίξεις των τελευταίων χρόνων, παραμένει επίκαιρο, αφού και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ισχύει η κοινωνική επιλογή και η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων. Τόσο τα εκπαιδευτικά μέτρα της δεκαετίας του '80 (κατάργηση πολλών επιλεκτικών εξετάσεων, ακώλυτης προαγωγής, βαθμών κ.ά.), όσο και η πρόσφατη εισαγωγή και επέκταση αντισταθμιστικών προγραμμάτων, όπως η ενισχυτική διδασκαλία, η λειτουργία ειδικών τάξεων και τάξεων υποδοχής, η δημιουργική απασχόληση, και το ολοήμερο σχολείο κινούνται προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Ο "ασφυκτικός κρατικός έλεγχος" (Σαματάς, Μ., 1995:121) της ελληνικής εκπαίδευσης, ο συγκεντρωτισμός (αποφάσεων, ελέγχου) και η ομοιομορφία (δομών, προγραμμάτων, εγχειριδίων, διδακτικών μεθόδων) αποτελούν ένα άλλο μεγάλο πρόβλημα του ελληνικού σχολείου. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, σχεδόν από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι και σήμερα, εξακολουθεί να είναι "υπερσυγκεντρωτικό, δύσκαμπτο, αναχρονιστικό και πολυδάπανο" (Σαΐτης, Χρ., 1997:110), αλλά και "αυταρχικό ως προς τη λήψη των αποφάσεων και αποστασιοποιημένο από τις απαιτήσεις της κοινωνίας των πολιτών" (Καζαμιάς, Α., /Κασσωτάκης, Μ., 1995:13 και Μουζέλης, Ν., 1997:40/41). Ακόμη πιο επικριτικός εμφανίζεται, ως προς το σημείο αυτό, ο τέως Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, ο οποίος επί



υπουργείας του έκανε λόγο για το "απρόσωπο, συγκεντρωτικό, παράλογο και ανθρωποβόρο εκπαιδευτικό μας σύστημα", το οποίο είναι απόρροια μιας "νοοτροπίας κρατισμού, βαθιά αυταρχικού που θέλει να επιβάλλει ένα τυποποιημένο, νεκρό πολιτισμό απόλυτης ομοιομορφίας, για να ελέγξει τον εκρηκτικά δημιουργικό πλούτο που κρύβει η καθε τοπική κοινωνία" (Παπανδρέου, Γ., 1995:13).

Ο συγκεντρωτισμός αυτός αντανακλάται και στον τομέα της αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να δίνεται συχνά η εντύπωση ότι το σημαντικότερο είναι ο έλεγχος, οι εξετάσεις, οι βαθμοί και όχι η συνολική λειτουργία του σχολικού συστήματος. Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα επιστρατεύονται συχνά τα επιχειρήματα (α) της ισότιμης αντιμετώπισης όλων των μαθητών μπροστά σε εξεταστικές δοκιμασίες, (β) της ανάγκης για αποτελέσματα συγκρίσιμα και (γ) της επίκλησης αξιοκρατικών αρχών, προκειμένου να δικαιολογηθεί από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας μια "ενιαία συγκεντρωτική ρύθμιση πολλών λεπτομερειών του τρόπου αξιολόγησης των μαθητών" (Κασσωτάκης, Μ., 1995:424). Αν και η τάση που επικρατεί στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες προσανατολίζεται έμπρακτα στην αποκέντρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την ανάπτυξη συμμετοχικών θεσμών και την αναβάθμιση του ρόλου της σχολικής μονάδας (βλ. Ηλιού, Μ., 1994:19), στη χώρα μας ο έντονος συγκεντρωτισμός εξακολουθεί να αποτελεί ένα πρόβλημα, το οποίο συμβάλλει, μεταξύ άλλων, στον περιορισμό του αυτόνομου παιδαγωγικού ρόλου του δασκάλου, στην αποτροπή και αδυναμία του δασκάλου να επιδιώξει εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης και στον περιορισμό των περιθωρίων προσαρμογής της αξιολόγησης στις ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν όχι μόνο τα άτομα αλλά και ολόκληρα σχολεία ή περιοχές (βλ. Κασσωτάκης, Μ., ό.π.). Συναφές πρόβλημα του συγκεντρωτισμού και της ομοιομορφίας είναι η απουσία καινοτόμων σχολείων και πειραματισμών, με αποτέλεσμα κάθε εκπαιδευτική αλλαγή να γίνεται δύσκολη, αφού πρέπει να εφαρμοστεί καθολικά σε όλη την επικράτεια με παράλληλη τροποποίηση πλήθους νομοθετικών και διοικητικών κειμένων (βλ. Δημαράς, Α., 1995:78 κ.κ.).

Το πρόβλημα της ανάπτυξης, επέκτασης και καταξίωσης της τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης παραμένει άλυτο, η υποβάθμισή της συνεχίζεται, ενώ ο θεσμός του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου δεν επεκτείνεται σύμφωνα με τις αρχικές προσδοκίες (Καζαμίας, Α., /Κασσωτάκης, Μ., 1995:14).

Εκτός των παραπάνω λόγων, η "ποιοτική υστέρηση της ελληνικής εκπαίδευσης" (ό.π.) έναντι των εκπαιδευτικών συστημάτων των αναπτυγμένων ευρωπαϊκών χωρών, σχετίζεται με (α) την ελλιπή βασική κατάρτιση και

επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, (β) την παρεπόμενη "αυταρχική, συντηρητική, περιορισμένη στο διδακτικό εγχειρίδιο από καθέδρας διδασκαλία" (Μ. Ηλιού, 1994:20), (γ) την ύπαρξη μονοθεσίων και ολιγοθεσίων<sup>4</sup> σχολείων σε ορεινές και απομονωμένες περιοχές της χώρας, και (δ) την ανεπάρκεια των δημοσίων δαπανών για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών.

Οι περιορισμένες δαπάνες έχουν ως αποτέλεσμα τις γνωστές ελλείψεις σε σχολικά κτίρια και αίθουσες διδασκαλίας (διπλή βάρδια, "κυλιόμενες τάξεις"), σε υλικοτεχνική υποδομή (εργαστήρια, βιβλιοθήκες, αίθουσες οπτικοακουστικών μέσων, χώροι άθλησης), σε νηπιαγωγεία και βρεφονηπιακούς σταθμούς (Ηλιού, Μ., 1994:19-21). Παρά τις επενδύσεις που γίνονται στη σχολική στέγη, συχνά γίνεται λόγος για το πρόβλημα των πληθωρικών τάξεων, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα, το οποίο μολονότι βελτιώνεται συνεχώς κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, εντούτοις εξακολουθεί να παραμένει άλυτο.

Στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου τα προβλήματα αυτά έχουν ελαττωθεί σημαντικά σήμερα, δεδομένου ότι τα περισσότερα σχολεία λειτουργούν με πρωινό ωράριο και ο μέσος όρος των μαθητών ανά δάσκαλο έχει περιοριστεί στους 17 (βλ. Σαλβάρας, Γ., 1997:104). Η ελάττωση του αριθμού των πληθωρικών τάξεων συνδέεται με (α) την ελάττωση του μαθητικού πληθυσμού λόγω της υπογεννητικότητας, (β) την θέσπιση του μέτρου της ακώλυτης προαγωγής και (γ) την αύξηση του διδακτικού προσωπικού κατά τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, θεωρείται γενικά παραδεκτό, ότι σε σχέση με τις υπάρχουσες σοβαρές ελλείψεις σε κτιριακό και εργαστηριακό εξοπλισμό οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση στην Ελλάδα παραμένουν σε πολύ χαμηλό επίπεδο (βλ. Ζαμπέτα, Ε., 1995:170).

Ένα άλλο "αιώνιο πρόβλημα" της ελληνικής εκπαίδευσης, αυτό του γλωσσικού ζητήματος, παρά τη διευθέτησή του με την καθιέρωση της δημοτικής, εξακολουθεί και σήμερα να επανέρχεται στο προσκήνιο και να αποτελεί πεδίο κριτικής και αντιπαραθέσεων. Το πρόβλημα αυτό εμφανίζεται συχνά με τη γνωστή διαμάχη περί του τρόπου διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών (βλ. Κελλανίδης, Μ., 1993:16/17), με τις αντιπαραθέσεις για την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος και την ύπαρξη ή μη της λεγόμενης "λεξιπενίας" (βλ. τις απόψεις των Γ. Μπαμπινιώτη, Α. Φραγκουδάκη, Α.-Φ. Χρηστίδη κ.ά. στην εφημ. "Τα Νέα", 13-2-1995:18-19), καθώς και με την

---

<sup>4</sup>Το σχολικό έτος 1987/88 το ποσοστό των μονοθέσιων και ολιγοθέσιων σχολείων της χώρας ήταν 61% (βλ. Ζαμπέτα, Ε., 1995, σ.160). Η ύπαρξη των σχολείων αυτών έχει αρνητικές επιπτώσεις για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και δημιουργεί εσωτερικές ανισότητες.

παλιά αντίθεση μεταξύ κλασικισμού - εκσυγχρονισμού (βλ. τις απόψεις των Φ. Κακριδή, Ν. Βαγενά, Χρ. Γιανναρά και Μ. Μερακλή στην εφημ. "Ελευθεροτυπία" 23-2-1997:52/53).

Το φαινόμενο της λεγόμενης παραπαιδείας σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού μας συστήματος, το οποίο εμφανίζεται ιδιαίτερα οξύμενο κατά την προετοιμασία εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύει τόσο την αδυναμία του δημόσιου σχολείου να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες απαιτήσεις (βλ. Παπακωνσταντίνου, Π., 1986:19 κ.κ.), όσο και τη "μεταβίβαση" της επιλεκτικής λειτουργίας από το δημόσιο σχολείο προς τα κάθε είδους φροντιστήρια, τα οποία αναλαμβάνοντας την προετοιμασία των μαθητών για τις εισαγωγικές εξετάσεις, τείνουν να υποβαθμίσουν και να "αναλάβουν" το προνόμιο αυτό του σχολείου (βλ. Κωνσταντίνου, Χ., 1995α:118, Döbrich, P./Pirgiotakis, J., 1991:76 κ.κ.).

Η υποβάθμιση του Λυκείου, η αποθέωση της παπαγαλίας, η ανάπτυξη της παραπαιδείας, η μετανάστευση των νέων για σπουδές σε ιδρύματα της αλλοδαπής, η λειτουργία πλήθους ιδιωτικών σχολών με σπουδές αμφιβόλου ποιότητας και η αναντιστοιχία μεταξύ της προτίμησης του μαθητή και της τελικής του "προσγείωσης" σε κάποια σχολή, αποτελούν μερικές από τις αρνητικές συνέπειες του σημερινού τρόπου εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1993:46-51).

Η απουσία ενός θεσμικού πλαισίου αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μέτρων που λαμβάνονται, το χαμηλό επίπεδο επιστημονικής έρευνας και η προχειρότητα και ασυνέπεια που χαρακτηρίζουν συνήθως τη χάραξη και υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελούν επίσης μερικές από τις αιτίες που στοιχειοθετούν την "κρίση" του ελληνικού σχολείου (βλ. Παλαιοκρασάς, Σ./ κ.ά., 1997:51 κ.κ.).

Στο παραπάνω πλαίσιο προβλημάτων εντάσσεται και η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η οποία απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική πολιτική τα τελευταία τριάντα χρόνια, γεγονός που, μεταξύ άλλων, διαπιστώνεται και από το πλήθος των μέτρων και αντίμετρων που λαμβάνονται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας. Το πρόβλημα αυτό εντοπίζεται σε τρεις κυρίως διαστάσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Στην αξιολόγηση του μαθητή, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και στον τρόπο πρόσβασης σε ΑΕΙ και ΤΕΙ μέσω εξεταστικών δοκιμασιών, λόγω του κλειστού αριθμού εισαγωγής φοιτητών σε αυτά. Αντίθετα, άλλοι τομείς της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όπως η αξιολόγηση αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων, μεθόδων κ.λπ., παρά τις περί αντιθέτου διακηρύξεις, φαίνεται να μην

απασχολούν ουσιαστικά την εκπαιδευτική πολιτική στη χώρα μας (βλ. Δημητρόπουλος, Στ., 1997:101/102).

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, παρά τις αλλεπάλληλες επιδιώξεις του Υπουργείου Παιδείας μετά από την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή το 1982 μέχρι και σήμερα να την εφαρμόσει στην πράξη, παραμένει μετέωρη, λόγω της άρνησης των οργανώσεων των εκπαιδευτικών να συμμορφωθούν στα εκάστοτε προτεινόμενα μέτρα αξιολόγησής τους (βλ. Δούκας, Χρ., 1997:26κ.κ.). Η έκβαση της πρόσφατης επιδίωξης του υπουργού Παιδείας Γ. Αρσένη να προωθήσει την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη θεσμοθέτηση ειδικού Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών (ΣΜΑ) έχει προκαλέσει για μια ακόμη φορά τις έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών, ώστε η εφαρμογή του μέτρου να εμφανίζεται αμφισβητήσιμη (βλ. εφημ. "Ελευθεροτυπία" 24-8-1997:50/51). Αντιθέτως, από το 1977 μέχρι σήμερα η αξιολόγηση των μαθητών στο ελληνικό σχολείο -και ιδιαίτερα στο Δημοτικό- απασχολεί έντονα την εκπαιδευτική πολιτική, υπόκειται σε συνεχείς μεταβολές και με τον τρόπο αυτό έρχεται και επανέρχεται συνεχώς στο προσκήνιο.

### **3.1.2. Αξιολόγηση και εκπαιδευτική πολιτική**

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια μόνο διάσταση του ευρύτερου τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο οποίος μεταξύ άλλων περιλαμβάνει την αξιολόγηση του προσωπικού της εκπαίδευσης, των αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών βιβλίων, υλικών και μέσων, υποδομής, μεθόδων, καθώς και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Η αξιολόγηση με αυτή την έννοια θεωρείται ως απαραίτητος μηχανισμός για την εκτίμηση του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων και του βαθμού επιτυχίας των εκάστοτε εκπαιδευτικών μέτρων. Χωρίς αυτού του είδους την αξιολόγηση τα μέτρα και οι αλλαγές που πραγματοποιούνται στην εκπαίδευση δεν κρίνονται ως προς την αποτελεσματικότητά τους, αλλά "ως αντικείμενα πολιτικής βούλησης ή και κοινωνικού κόστους" (Παλαιοκρασάς, Σ./κ.ά., 1997:12).

Η έμφαση σε αυτή τη γενικότερη διάσταση της αξιολόγησης εμφανίστηκε κατά τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών περικοπών, του αυξανόμενου ανταγωνισμού, ο οποίος αποτελεί κεντρικό μοχλό ανάπτυξης στην Ενωμένη Ευρώπη, καθώς και του αιτήματος για αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Όσο πιο έντονη παρουσιάζεται η οικονομική κρίση, τόσο περισσότερο προβάλλεται η ανάγκη για ορθολογική διάθεση των πόρων, για αξιολόγηση και ποιότητα των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων. Η αντίληψη αυτή οδηγεί μερικούς μελετητές του προβλήματος στο συμπέρασμα ότι με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται η αναδόμηση της εκπαίδευσης σε βάρος της αυτονομίας των εκπαιδευτικών και γενικότερα "μια μορφή επιβολής πειθαρχικών εξουσιών και επίβλεψης των σχολικών συμπεριφορών" (Δούκας, Χρ., 1997:75). Απώτερος σκοπός η υπαγωγή της εκπαίδευσης στις ανάγκες που επιβάλλονται από τις οικονομικές εξελίξεις της ανταγωνιστικότητας, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα το άνοιγμα της μόρφωσης στην κοινωνία και τον περιορισμό των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (ό.π.).

Ωστόσο, η συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων τέθηκε στο προσκήνιο της επικαιρότητας από νεοφιλελεύθερες αντιλήψεις, οι οποίες έθεταν ως αίτημα την απόδοση λόγου στους "καταναλωτές της εκπαίδευσης", δηλαδή στους γονείς των μαθητών, στο όνομα της ατομικής ελευθερίας και της δυνατότητας ελεύθερης επιλογής σπουδών για τα παιδιά τους (βλ. Ματθαίου, Δ., 1996:70. Ζαμπέτα, Ε., 1995:37/38). Οι αντιλήψεις αυτές στρεφόταν κατά των θεωρήσεων και πρακτικών του κράτους πρόνοιας, το οποίο περιοριζόταν σε εσωτερικούς ελέγχους από πλευράς διοικητικής ιεραρχίας με στόχο την εξυπηρέτηση του δημόσιου συμφέροντος και τη διασφάλιση των εθνικών ελάχιστων κριτηρίων επίδοσης (βλ. ό.π., σ.65/66). Τα τελευταία μόλις χρόνια, παράλληλα με την υποχώρηση του κράτους Πρόνοιας, εμφανίζονται οι λεγόμενες πλουραλιστικές θεωρήσεις της εκπαίδευσης, οι οποίες προτείνουν την αξιολόγηση και τον έλεγχο του εκπαιδευτικού έργου μέσα από μια "συμμετοχική διαχείριση" από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (ό.π., σ.80 κ.κ.).

Ενώ λοιπόν η συζήτηση για την αξιολόγηση σε ευρωπαϊκό επίπεδο συνεχίζεται με έμφαση σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης (βλ. Ηλιού, Μ., 1993:19 και 1994:19), στην Ελλάδα, τόσο η σχετική συζήτηση, όσο και τα μέτρα της εκπαιδευτικής πολιτικής που προτείνονται ή εφαρμόζονται, περιορίζονται στην αξιολόγηση του μαθητή και του εκπαιδευτικού. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο "Β' μέρος των προτάσεων του Υπουργείου" (1991), ενώ γίνεται λόγος για "αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος" σε τέσσερις μόνο σειρές, στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αφιερώνονται 9 σελίδες του φυλλαδίου (ΥΠΕΠΘ, 1992:26κ.κ.).

Εκτός από την αξιολόγηση του μαθητή στην τάξη για τις ανάγκες της διδασκαλίας, η αξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή όταν εντάσσεται στον γενικότερο τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης αποκτά ένα διαπιστωτικό

χαρακτήρα, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των σκοπών και στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος, η αποδοτικότητά του συνολικά ή σε επιμέρους τομείς (π.χ. Αναλυτικά Προγράμματα, διδακτικό έργο). Μια τέτοια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης του μαθητή είναι για παράδειγμα η δειγματοληπτική σε εθνική ή περιφερειακή κλίμακα αξιολόγηση των επιδόσεων σε συγκεκριμένες στιγμές της σχολικής του σταδιοδρομίας. Ως προς το σημείο αυτό, όλες οι μέχρι σήμερα νομοθετικές επιδιώξεις να αξιολογηθεί συνολικά το εκπαιδευτικό έργο μέσα από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, παρέμειναν μόνο στα χαρτιά και δεν εφαρμόστηκαν ποτέ στην πράξη (βλ. σχ. Π.Δ.8/88, άρθρο 20 και Π.Δ. 8/94, άρθρο 2).

Στην ελληνική πραγματικότητα η μόνη διαδικασία συνολικής εκτίμησης της κατάστασης στην εκπαίδευση και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που προβλέπεται μέχρι σήμερα, απορρέει από τον Ν.1566/85 και αναφέρεται στην εισηγητική έκθεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προς το ΥΠΕΠΘ. Πιο συγκεκριμένα, η έκθεση αυτή οφείλει να συντάσσεται αφού ληφθούν υπόψη οι εκθέσεις αξιολόγησης των Σχολικών Συμβούλων. Ωστόσο, από έρευνες προκύπτει ότι δεν έχει γίνει γενική και συστηματική επεξεργασία των εκθέσεων των Σχολικών Συμβούλων και δεν έχει συνταχθεί σχετική έκθεση αξιολόγησης της εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια (βλ. Ζαμπέτα, Ε., 1995:197). Συνεπώς, η αξιολόγηση προσωπικού (διδασκτικού, συμβουλευτικού, εποπτικού-διευθυντικού και διοικητικού), αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών βιβλίων, υλικών, μέσων, μεθόδων αξιολόγησης, υποδομής κ.λ.π. ουδέποτε εφαρμόστηκε συστηματικά από την πολιτεία.

Μόλις πρόσφατα, μετά από την ανακοίνωση των προθέσεων του Υπουργείου Παιδείας να επιδιώξει για μια ακόμη φορά τη θεμοθέτηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (βλ. Ν.2525/1997, αρ.8), οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών αντέδρασαν έντονα και απορρίπτοντας τις νέες ρυθμίσεις αντιπρότειναν ένα σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Το προτεινόμενο σύστημα περιλαμβάνει την αξιολόγηση όλων των συντελεστών και όψεων της εκπαίδευσης, ενώ προβλέπει επιπλέον εξεταστικές διαδικασίες για τον μαθητή. Οι εξετάσεις αυτές "αποτελούν καρπό του Συλλόγου Διδασκόντων και αποκαλύπτουν την πορεία του έργου σε μαθησιακό επίπεδο" (*Διδασκαλικό Βήμα*, φ.1089, 1997:9). Αν και οι συνδικαλιστικοί φορείς των εκπαιδευτικών αναφερόμενοι στην αξιολόγησή τους υποστηρίζουν ότι "*οι ατομικές εκτιμήσεις, κρίσεις και αποφάσεις που διατυπώνονται ιδιαίτερα από μονοπρόσωπα όργανα, ως υποκειμενικές, αγγίζουν την αυθαιρεσία*" (ό.π., σ.6, οι υπογραμμίσεις στο

κείμενο), εντούτοις δεν αμφισβητούν την αξιολόγηση του μαθητή και μάλιστα με αριθμητικούς βαθμούς. Φαίνεται ότι στην περίπτωση της αξιολόγησης του μαθητή δεν πρόκειται για "αυθαιρεσία", αφού έχουν εξασφαλισμένη την "αντικειμενικότητα".

Γενικά, τα όποια μέτρα λαμβάνονται για την αξιολόγηση δεν στηρίζονται σε εμπειριστατωμένες έρευνες, οι οποίες εξάλλου είναι λιγιστές και πραγματοποιούνται περισσότερο από ιδιωτικές επιδιώξεις και λιγότερο από επίσημες προσπάθειες ενταγμένες στις υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας (βλ. Παλαιοκρασάς, Σ./ κ.ά., 1997:42-45, και Παπαναούμ-Τζίκια, Ζ., 1985:50, Ηλιού, Μ., 1998:27/28). Εξάλλου, πολλές από τις έρευνες και εργασίες που πραγματοποιούνται και μάλιστα με χρηματοδότηση της πολιτείας αγνοούνται και τα αποτελέσματα τους ή οι προτάσεις που κατατίθενται δεν λαμβάνονται τελικά υπόψη στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ανεξάρτητα από το ποιο κόμμα είναι στην εξουσία, η εκπαιδευτική πολιτική δείχνει "να σχεδιάζεται (αν πράγματι σχεδιάζεται) και να εφαρμόζεται όχι μόνο περιστασιακά και αποσπασματικά αλλά και ενάντια στις επιταγές της καθ' ύλην αρμόδιας Παιδαγωγικής Επιστήμης και Εκπαιδευτικής Έρευνας, δηλαδή ερήμην της επιστημονικής τεκμηρίωσης" (Ξωχέλλης, Π., 1993:51).

Πράγματι, όλα τα σχετικά με την αξιολόγηση ζητήματα αντιμετωπίζονται από τις εκάστοτε ηγεσίες του Υπουργείου Παιδείας αποσπασματικά, με προχειρότητα και αποτελούν κατά κανόνα αντικείμενο πολιτικών ή/και κομματικών αντιπαραθέσεων. Η απουσία κοινωνικής και πολιτικής συναίνεσης για εκπαιδευτικά θέματα ανάμεσα στα κόμματα και ειδικότερα για θέματα που άπτονται της εσωτερικής λειτουργίας του σχολείου (εξετάσεις, ακώλυτη προαγωγή, αξιολόγηση του μαθητή, περιεχόμενα μαθημάτων), έχει ως συνέπεια, σχεδόν κάθε νέο μέτρο να μετατρέπεται σε αντικείμενο πολιτικής διαμάχης ανάμεσα στην εκάστοτε κυβέρνηση και τα κόμματα της αντιπολίτευσης (βλ. Γέρου, Θ., 1996:16). Οι ιδεολογικές αυτές αντιπαραθέσεις οδηγούν σε πόλωση και υποχώρηση του ορθολογικού τρόπου αντιμετώπισης των προβλημάτων, ο οποίος είναι αναγκαίος για να βρεθούν, πιθανές "ενδιάμεσες" λύσεις (Κελπανίδης, Μ., 1993:15).

Χαρακτηριστικά παραδείγματα πόλωσης, αντιπαραθέσης και "αντιμεταρρυθμιστικών παλινδρομήσεων" μεταξύ των δύο μεγάλων κομμάτων είναι το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, ο τρόπος διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών, η μονιμότητα ή μη των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, το σύστημα αξιολόγησης και επιλογής των Σχολικών Συμβούλων και των διοικητικών στελεχών (βλ. Σαΐτης, Χρ., 1997:113κ.κ.). Το φαινόμενο αυτό δεν είναι βέβαια μόνο ελληνικό, όπως υποστηρίζεται από μερικούς, αλλά

απαντά και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Για παράδειγμα στη Σουηδία, την Αυστρία και τη Γερμανία τα μέτρα για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο αποτέλεσαν αντικείμενο πολλών και έντονων ιδεολογικοπολιτικών αντιπαραθέσεων μεταξύ των κομμάτων (βλ. κεφ.2.12.).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ι. Πυργιωτάκη, οι διαφωνίες και οι αντιπαραθέσεις ιδίως μεταξύ των δυο μεγάλων κομμάτων εξουσίας στην Ελλάδα, "κινούνται περισσότερο στην επιφάνεια και αποσκοπούν μάλλον στη δημιουργία εντυπώσεων, παρά σε μια ουσιαστική και σε βάθος συζήτηση που θα έφερνε στην επιφάνεια την ανυπαρξία των ενδοσυστημικών μέτρων" (Πυργιωτάκης, Ι., 1995:106). Με άλλα λόγια, η έμφαση που δίνουν τα δυο μεγάλα κόμματα στις διαφωνίες τους για τις εξετάσεις, τους βαθμούς, το σύστημα επιλογής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και την αξιολόγηση γενικότερα, αποκρύπτει τόσο το πρόβλημα της ανανέωσης και βελτίωσης των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης στο σύνολό τους, όσο και το πρόβλημα της εκπαιδευτικής ανισότητας, που χρήζει ουσιαστικών και απαιτητικών μέτρων αντισταθμιστικής αγωγής.

Έτσι ερμηνεύεται και η σπουδή όλων σχεδόν των υπουργών Παιδείας να μεταβάλλουν το σύστημα αξιολόγησης, το οποίο θεωρούν ως πανάκεια των προβλημάτων του σχολείου. Γενικά, κάθε νέα κυβέρνηση αναπτύσσει την τάση να αλλάξει πάραυτα τα εκπαιδευτικά πράγματα και ειδικότερα τα της αξιολόγησης. Η τάση αυτή εμφανίζεται ακόμη και σε περιπτώσεις που αλλάζει μόνο ο υπουργός Παιδείας. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί τον Θ. Γέρου στο συμπέρασμα, ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, αλλά υπουργική (προσωπική πολιτική), με αποτέλεσμα να επικρατούν τελικά "οι μονομερείς απόψεις του εκάστοτε υπουργού και η πεισματική επιδίωξή τους" (Γέρου, Θ., 1996:17). Εύστοχα ο Σ. Μπουζάκης κάνει λόγο για πολιτική "πυγολαμπίδας" ή "δραματουργίας" (Μπουζάκης, Σ., 1992:259). Εύλογα τίθεται επίσης το ερώτημα: "Γιατί τότε ο κάθε υπουργός Παιδείας θεωρεί περίπου σαν καθήκον του να προτείνει ένα πάντα 'νέο' σύστημα αξιολόγησης και εξέτασης και γιατί αυτό συνήθως αντιμετωπίζεται από την αντιπολίτευση σαν να είναι περίπου η καταστροφή;" (Αναστασιάδης, Γ., 1994:42).

Παρόμοιες απόψεις εκφράζουν πολλοί μελετητές του προβλήματος, οι οποίοι θεωρούν ότι η απουσία ενός ενιαίου συστήματος αξιολόγησης επιτρέπει στον εκάστοτε πολιτικά υπεύθυνο "να παίρνει ό,τι αποφάσεις θέλει, αν θέλει και όποτε θέλει, σύμφωνα με τα κατά περίπτωση συμφέροντα του ίδιου ή της παράταξής του" (Παλαιοκρασάς, Σ./ κ.ά., 1997:52). Με γρήγορα και εντυπωσιακά μέτρα ο κάθε υπουργός επιδιώκει να παρουσιάσει νέο έργο, αντί



να προσπαθήσει να βελτιώσει τα υφιστάμενα που καθιερώθηκαν από τον προκάτοχό του (Δημαράς, Α., 1995:80, Σαματάς, Μ., 1995:131).

Η ερμηνεία των παραπάνω διαπιστώσεων είναι προφανής: η κατάργηση, για παράδειγμα, μιας βαθμολογικής κλίμακας και η αντικατάστασή της με κάποια άλλη μπορεί να γίνει εύκολα, "εν μία νυκτί", ανέξοδα και μάλιστα με τον τρόπο αυτό να εμφανίζεται έργο και να δημιουργείται η εντύπωση ότι "τα πράγματα αλλάζουν". Αν συνεκτιμήσουμε και την κατά μέσο όρο πολύ βραχεία διάρκεια παραμονής του εκάστοτε υπουργού Παιδείας στη θέση αυτή (1,5 έτη), τότε γίνεται κατανοητό, γιατί τα μέτρα αυτά κατέχουν την πρώτη θέση στις προτιμήσεις της πολιτικής ηγεσίας.

Αντίθετα, η αλλαγή νοοτροπίας και πρακτικής μέσα στη σχολική τάξη μέσω της επιμόρφωσης των δασκάλων, η βελτίωση και ανανέωση της διδασκαλίας με σύγχρονα οπτικο-ακουστικά μέσα και εποπτικό υλικό, η δυνατότητα εσωτερικής διαφοροποίησης και εφαρμογής μεθόδων εξατομικευμένης διδασκαλίας, η προώθηση της κοινωνικής μάθησης, η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο στον γνωστικό τομέα, το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία, η ουσιαστική εφαρμογή μέτρων ενισχυτικής διδασκαλίας και άλλων αντισταθμιστικών ρυθμίσεων, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής κ.ά.π., απαιτούν χρονοβόρες λύσεις και μέτρα μακροπρόθεσμου σχεδιασμού και αποτελεσματικότητας, τα οποία, μεταξύ άλλων, αξιώνουν και γενναίες δαπάνες για την Παιδεία. Δεν είναι λοιπόν τυχαίο ότι τα νέα μέτρα τα οποία λαμβάνονται για την αξιολόγηση δεν συνοδεύονται από αντίστοιχες αλλαγές στο σύστημα διδασκαλίας και δεν παίρνουν υπόψη άλλες παραμέτρους του σχολικού συστήματος. Όμως με τον τρόπο αυτό, οι εξαγγελίες και οι εκπαιδευτικές ρυθμίσεις μοιάζουν μετέωρες συνοδευόμενες από πολιτικο - ιδεολογικές απόψεις.

Τα εκάστοτε εκπαιδευτικά μέτρα για την αξιολόγηση φαίνεται τελικά να ακολουθούν την ίδια πορεία με τις γενικότερες μεταρρυθμιστικές επιδιώξεις του ελληνικού σχολείου: από τη μια, αδυναμία να ολοκληρωθούν και από την άλλη, απουσία στοιχείων, προκειμένου να αποτιμηθούν. Το αποτέλεσμα είναι ότι "ο εκάστοτε νέος σχεδιασμός στηρίζεται σε αυθαίρετη βάση, αφού δεν υπάρχει το υπόβαθρο των προηγούμενων εμπειριών από τις οποίες θα εξάγονταν ιδιαίτερα χρήσιμα διδάγματα" (Δημαράς, Α., 1995:76). Οι συνεχείς αλλαγές στον τομέα της αξιολόγησης χαρακτηρίζονται από τη "γενικότερη ασθένεια της πολυνομίας και πολυμορφίας", με αποτέλεσμα να μην επιτρέπουν να δοκιμαστεί ένα μέτρο, να μελετηθεί και να αποτελέσει μια σοβαρή βάση για την οριστική λύση ενός διαπιστωμένου προβλήματος (Παλαιοκρασάς, Σ./ κ.ά., 1997:52).

Συχνά, οι αλλαγές αυτές δεν προκύπτουν από άμεσες εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά από αποσπασματικές επιδιώξεις εμβολωματικών εκσυγχρονιστικών λύσεων ή από παραδοσιακές αντιλήψεις που επανέρχονται στο προσκήνιο (Καψάλης, Α., 1993:17). Ενδεικτικό των παραπάνω είναι το γεγονός ότι οι όποιες αλλαγές επιχειρούνται, όχι μόνο δεν στηρίζονται σε μια προηγούμενη πειραματική εφαρμογή ή αξιολόγηση, αλλά ούτε και μετά γίνεται προσπάθεια αποτίμησης και αξιολόγησης του νέου μέτρου. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Δ. Βεργίδη για αυτόν τον τρόπο χάραξης και υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής: "Εμείς πως κάνουμε αξιολόγηση; Φτιάχνουμε ένα προεδρικό διάταγμα, το δημοσιεύουμε στην εφημερίδα της κυβέρνησης και το στέλνουμε στα σχολεία. Χωρίς βέβαια κανένα πρόγραμμα, καμία μελέτη" (Βεργίδης, Δ., 1991:21). Παρεμφερείς απόψεις εκφράζουν και άλλοι μελετητές του προβλήματος της εκπαιδευτικής πολιτικής και θεωρούν ότι "οι ελληνικές κυβερνήσεις ξοδεύουν περισσότερο χρόνο αλλάζοντας τους νόμους των προκατόχων τους απ' ό,τι αφιερώνουν για να σκεφτούν τη βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος" (Σαΐτης, Χρ., 1997:117, πρβλ. Δούκας, Χρ., 1997:70κ.κ.).

Κοντολογίς, η απουσία ενός συστήματος αξιολόγησης των μέτρων που λαμβάνονται για την αξιολόγηση έχει ως αποτέλεσμα η εκάστοτε πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας να αποφασίζει κατά το δοκούν, στην προσπάθειά της να εμφανίσει έργο και μάλιστα σε ένα τομέα που είναι πολύ ευαίσθητος για μαθητές, γονείς και δασκάλους, χωρίς να αγγίζει όμως την ουσία του προβλήματος που είναι η αναθεώρηση και ριζική αναδιάρθρωση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πράξης.

Όσο αφορά τη στάση που τηρούν οι οργανώσεις εκπαιδευτικών και γονέων σε θέματα αξιολόγησης, είναι χαρακτηριστική η απουσία μιας επίσημης και συστηματικής προσπάθειας εκ μέρους τους να αξιολογηθούν όψεις ή συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παλαιοκρασάς, Σ./κ.ά., 1997:46). Συνήθως παρουσιάζονται θέσεις και προτάσεις όταν προ(σ)καλούνται από το Υπουργείο Παιδείας ή εμφανίζονται ως αντιδράσεις σε προτεινόμενα μέτρα (πρβλ. Ζαμπέτα, Ε., 1995:131). Είναι αμφισβητήσιμο αν η στάση που τηρούν οι ομοσπονδίες των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης αντανακλά πάντοτε τη στάση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών και όχι τους κομματικούς συσχετισμούς στα Διοικητικά Συμβούλια ή τις κυρίαρχες ιδεολογικές ή κομματικές θέσεις της πλειοψηφίας των ηγετικών ομάδων (Δούκας, Χρ., 1997:48). Εξάλλου, η στάση αυτή δεν είναι διαχρονικά ενιαία και όπως θα φανεί παρακάτω με το παράδειγμα της αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, υπόκειται σε συχνές

παλινωδίες. Σε σχέση με την αξιολόγηση του μαθητή δεν υπάρχει βέβαια αμφισβήτηση της αναγκαιότητάς της από τις ενώσεις των εκπαιδευτικών (κάτι που εμφανίζεται πολύ έντονα στην αξιολόγηση των ίδιων), παρουσιάζονται όμως αντίθετες θέσεις και απόψεις για συγκεκριμένες όψεις της αξιολόγησης που επενδύονται με ιδεολογικό περιεχόμενο (βαθμοί, εξετάσεις, προαγωγή και απόρριψη κ.α.).

Όσον αφορά τους μαθητές, η συμμετοχή τους με οποιοδήποτε τρόπο στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αξιολόγησή τους είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η μοναδική τους εμπλοκή και έκφραση απόψεων για τον τρόπο που αξιολογούνται είναι αυτή του 1991 κατά τη διάρκεια του "εθνικού διαλόγου για την παιδεία" με την διαδικασία των ερωτηματολογίων.

Από την αρχή της μεταπολίτευσης μέχρι σήμερα το θέμα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση βρίσκεται συνεχώς στο προσκήνιο και απασχολεί έντονα όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία: δασκάλους, μαθητές, γονείς, ερευνητές, "κοινή γνώμη", εκπαιδευτικές αρχές κ.ά. Ιδιαίτερα, όμως, από τα μέσα της δεκαετίας του '80, το θέμα της αξιολόγησης εμφανίζεται έντονα φορτισμένο ιδεολογικά και συναισθηματικά, οι αλλαγές οι οποίες γίνονται απορρέουν από κομματικές εξαγγελίες και προβάλλονται ως νεωτερισμοί των εκάστοτε κυβερνήσεων με συνοδεία πολιτικο-κομματικού λόγου, ενώ μερικές φορές οι συνέπειες των αλλαγών μεγενθύνονται υπερβολικά και ταυτίζονται είτε με την καταστροφή είτε με την πανάκεια.

### **3.1.3. Η αξιολόγηση του μαθητή**

Είναι γνωστό ότι εξετάσεις και βαθμοί σε συνδυασμό με την πίεση των γονέων για υψηλές επιδόσεις αποτελούν πηγή άγχους και φόβου για τους μαθητές (βλ. κεφ. 1.5.1.4. και Βασιλάκη, Ε./ Παληός, Ζ., 1995:11). Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία η πίεση για υψηλές επιδόσεις στο σχολείο σχετίζεται άμεσα με τη μεγάλη ζήτηση για εκπαίδευση. Το φαινόμενο αυτό ερμηνεύεται κοινωνιολογικά και ιστορικά με βάση τη συνεχή διόγκωση του τριτογενούς τομέα κατά το παρελθόν και με την απουσία σαφώς οριοθετημένων μεταξύ τους κοινωνικών τάξεων. Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική κινητικότητα των χαμηλών και μέσων στρωμάτων στη χώρα μας ευνοήθηκε τα μέγιστα από τη δυνατότητα κατάληψης υπαλληλικών θέσεων με βάση το διαπιστωμένο επίπεδο σπουδών. Σύμφωνα με τον Μ. Κασσωτάκη, "η είσοδος, αλλά και η εξέλιξη στο υπαλληλικό σώμα, με βάση τη δομή του οποίου διαρθρώθηκε η

ιεραρχία της ελληνικής κοινωνίας, ήταν και είναι ακόμη σε μεγάλο βαθμό συνάρτηση των τυπικών εκπαιδευτικών προσόντων" (Κασσωτάκης, Μ., 1995:436 και Καζαμιάς, Α., 1995:57).

Όμως, τα τελευταία χρόνια η κατάσταση αυτή τείνει να μεταβληθεί στην ελληνική κοινωνία, αφού η αποτελεσματικότητα του σχολείου ως μηχανισμού κοινωνικής κινητικότητας περιορίζεται συνεχώς, λόγω της αύξησης του αριθμού των πτυχιούχων και της ανεργίας. Αν και το τυπικό προσόν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον διορισμό, την εύρεση εργασίας, την επαγγελματική εξέλιξη, είναι γεγονός ότι άλλοι εξωσχολικοί παράγοντες καθορίζουν την κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία (κοινωνικές διασυνδέσεις, οικονομική ευμάρεια, φροντιστήρια, επάγγελμα γονέων, ιδιαίτερες γνώσεις και ικανότητες, όπως οι ξένες γλώσσες και η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών κ.ά.). Ενδεχομένως η συνειδητοποίηση της νέας κατάστασης που διαμορφώνεται να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση, στις επιδόσεις και στις εξετάσεις. Προς το παρόν η πλειοψηφία εξακολουθεί να αντιμετωπίζει το πρόβλημα από την παλιά οπτική γωνία.

Υπό την επίδραση της πίεσης και του άγχους των εξετάσεων και των βαθμών, αλλά και γενικότερα ως αποτέλεσμα καταστάσεων που σχετίζονται με την αξιολόγηση και τη βαθμολογία, εμφανίζονται στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα "αντικειμενικές, αντικαθημαϊκές και αντικοινωνικές ενέργειες μαθητών, σπουδαστών και φοιτητών" (Δημητρόπουλος, Ευστ., 1984:23). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, ως αντικοινωνικές και αντικειμενικές ενέργειες αναφέρονται οι καταλήψεις σχολείων, επειδή κάποιες εξετάσεις θεωρήθηκαν δύσκολες, οι "ψηφοφορίες" φοιτητών για αφαίρεση από καθηγητή του δικαιώματος να εξετάζει, το κάψιμο ή σχίσιμο των βιβλίων μετά από τις εξετάσεις, τα "γιαουρτώματα" ή και ξυλοδαρμοί καθηγητών που άφησαν στάσιμους μαθητές, οι εμπρησμοί σχολείων ενόψει εξετάσεων, οι βανδαλισμοί σε σχολικά κτίρια από μαθητές που απορρίφθηκαν, αλλά και αρνητικά φαινόμενα στον μαθητικό πληθυσμό, όπως διαταραχές της ψυχικής υγείας, αυτοκτονίες ή απόπειρες αυτοκτονιών, βαθμοθηρία, δολίευση των εξετάσεων κ.ά. (Δημητρόπουλος, Ευστ., 1984:23/24 και Κασσωτάκης, Μ., 1995: 435-436, Βουγιούκας, Α., 1989:95 κ.κ.). Αποτέλεσμα της μεγάλης σημασίας των εξετάσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και του καθοριστικού τους ρόλου θεωρείται και η όξυνση κατά τα τελευταία χρόνια του φαινομένου της λεγόμενης παραπαιδείας (βλ. Μυλωνάς, Θ., 1990:69).

Με το σύστημα εξετάσεων και βαθμολογίας που εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο δίνεται έμφαση και προωθείται κυρίως ο γνωστικός τομέας

και μάλιστα με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργείται η στείρα απομνημόνευση σε βάρος της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ικανότητας εφαρμογής των γνώσεων του μαθητή. Ο κοινωνικός και συμμετοχικός τομέας, παρά τις πολλές σχετικές αναφορές στα τελευταία νομοθετικά κείμενα, δεν αξιολογούνται ή όταν αξιολογούνται, ενσωματώνονται στον βαθμό (Κασσωτάκης, Μ., 1995:430-431).

Σύμφωνα με εμπειρική έρευνα του Π. Ξωχέλλη και συνεργατών του, η οργάνωση της διδασκαλίας στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο και Λύκειο) εξακολουθεί να είναι μετωπική, χαρακτηρίζεται από δασκαλοκεντρικό στιλ, κυριαρχεί ο βερμπαλισμός και η ερωτηματική ή μονολογική μορφή διδασκαλίας (Ξωχέλλης, Π./κ.ά., 1986:86). Στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων επικρατούν οι παραδοσιακές μέθοδοι, οι οποίες αποσκοπούν κυρίως στον έλεγχο αναπαραγωγής γνώσεων, ενώ οι παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης διαδραματίζουν δευτερεύοντα ρόλο (ό.π.).

Από μια άλλη έρευνα συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί "βγαίνουν από την τάξη με τεράστια κούραση και με μια φθαρτική αίσθηση ματαιότητας" (Φραγκουδάκη, Α., 1993:26). Ως αίτιο της διαπιστωμένης μαθητικής αδιαφορίας θεωρείται το περιεχόμενο των μαθημάτων και οι παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί (ό.π.). Η διδακτική αντίληψη που κυριαρχεί σε όλα τα σχολεία είναι η γνωστή "παράδοση" και "εξέταση". Ως προς την υπέρβαση του προβλήματος, η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι "οποιαδήποτε αλλαγή, π.χ. βελτίωση των σχολικών βιβλίων, καλές επίσημες οδηγίες ή κατάλληλα προγράμματα, είναι καταδικασμένη στην αποτυχία, αν οι εκπαιδευτικοί δεν ξέρουν πως να την εφαρμόσουν" (Φραγκουδάκη, Α., ό.π., σ.30).

Στη συζήτηση για την αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό σχολείο, όπως αυτή εκφράζεται στη σχετική βιβλιογραφία, επικρατεί συχνά μια τάση γενίκευσης και ισοπέδωσης των διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των διαφορετικών σχολικών βαθμίδων, έτσι ώστε η κριτική και οι θέσεις που αναπτύσσονται να απέχουν συχνά από την εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αν και θα μπορούσε κανείς μεμονωμένα να ανιχνεύσει ομοιότητες στον τομέα της αξιολόγησης μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων, είναι γεγονός ότι τα συστήματα που εφαρμόστηκαν τις τελευταίες δεκαετίες στο Δημοτικό Σχολείο, το Γυμνάσιο και το Λύκειο χαρακτηρίζονται περισσότερο από τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους παρά από τις ομοιότητες. Ιδιαίτερα στο χώρο του Δημοτικού Σχολείου οι αλλαγές που έγιναν προοδευτικά από το 1977 μέχρι το

1991 τείνουν να διαφοροποιούνται άρδην από τον "εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα" ο οποίος αποδίδεται συνολικά στο ελληνικό σχολείο. Ο χαρακτήρας αυτός εμφανίζεται σχετικά χαλαρός στο Γυμνάσιο και γίνεται κυρίαρχος στο Λύκειο, ενώ στο Δημοτικό Σχολείο απουσιάζει μέχρι το 1991, οπότε και έχουμε τη συντηρητική στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλ. κεφ.3.2.2.).

Εκτός δηλαδή από τις διαφορές που υπάρχουν στα νομοθετικά κείμενα για την αξιολόγηση στις διάφορες βαθμίδες, παρατηρούνται και καταγράφονται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πράξης. Εξάλλου, η παντελής απουσία παιδαγωγικής κατάρτισης στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να στοιχειοθετήσει από μόνη της πολλές διαφορές σε σύγκριση με το Δημοτικό Σχολείο. Ενδεχομένως, πολλές εργασίες που πραγματεύονται γενικώς την αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό σχολείο, περιγράφουν και αναλύουν μια διδακτική πράξη η οποία αναφέρεται κυρίως σε Λύκειο και Γυμνάσιο και αφορά πολύ λίγο το Δημοτικό Σχολείο, χωρίς όμως αυτό να διευκρινίζεται.

Παρόμοιες διαπιστώσεις ισχύουν και για τις "λύσεις" που συχνά προτείνονται για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αξιολόγησης. Οι διαφορές μεταξύ των βαθμίδων ως προς την ηλικία των μαθητών, τους σκοπούς, τους στόχους και τις λειτουργίες της κάθε βαθμίδας φαίνεται να αγνοούνται και συχνά προτείνεται μια ενιαία αντιμετώπιση του τρόπου αξιολόγησης. Αν για παράδειγμα τα σταθμισμένα τεστ για συγκεκριμένους λόγους είναι κατάλληλα για την μέτρηση και αξιολόγηση των επιδόσεων στο Λύκειο, αυτό δεν σημαίνει ότι οι ίδιοι λόγοι συντρέχουν και στο Δημοτικό, ώστε να καθίσταται απαραίτητη η εισαγωγή τους στη βαθμίδα αυτή.

Με τις επιφυλάξεις αυτές, η κριτική που έχει ασκηθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια στο σύστημα αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο μπορεί να συνοψιστεί στα εξής σημεία:

(α) Το σύστημα αξιολόγησης αποτελεί ένα μηχανισμό επιβολής και ελέγχου στην εκπαίδευση από την εκάστοτε κυβέρνηση (Αβδάλη, Α., 1989). Σύμφωνα με την ίδια άποψη, ο βασικός στόχος αυτού του ελέγχου είναι "η αύξηση της αποδοτικότητας και παραγωγικότητας του σχολείου στην κατεύθυνση που θέλουν οι άρχουσες δυνάμεις του αστικού κράτους" (Αβδάλη, Α., 1989, σ.8). Κατά συνέπεια, "στον εκπαιδευτικό απομένει ένα είδος 'καθησυχαστικής' αξιολόγησης των μαθητών του, προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος του τεχνοκρατικού μοντέλου αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας, που είναι η δημιουργία του 'συναινετικού' πολίτη σε μια κοινωνία του κρατικομονοπωλιακού καπιταλισμού" (όπ., σ.9). Συνεπικουρος σε αυτή την

επιδίωξη είναι η "αστική τεχνοκρατική παιδαγωγική" στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης (όπ.π., σ.10)

(β) Η κοινωνική ανισότητα στο σχολείο δεν αντισταθμίστηκε από το σύστημα αξιολόγησης, αντίθετα το σύστημα αξιολόγησης συμβάλει πολλές φορές στη διατήρηση αυτής της ανισότητας. Βαθμοί και εξετάσεις σε συνδυασμό με τις δομές του ίδιου του σχολείου και του "εκπαιδευτικού λόγου" συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ιεραρχίας προς όφελος των ανώτερων και μεσαίων αστικών στρωμάτων (βλ. Χιωτάκης, Στ., 1993, σ.9).

(γ) Το σύστημα αξιολόγησης αντί να αποτελεί ένα μέσο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, έχει μετατραπεί σε αυτοσκοπό, αφού τόσο η πολιτεία όσο και οι μαθητές επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στις εξετάσεις και όχι στη μάθηση. Οι εξετάσεις αποκτούν έτσι ένα "φетиχιστικό χαρακτήρα" (Βασιλάκη, Ε./Παληός, Ζ., 1995, σ.10), αντιμετωπίζονται κυρίως ως "πρόβλημα διοικητικό και όχι επιστημονικό, ως ζήτημα ποσοτικό και όχι ποιοτικό" (Φράγκος, Χρ., 1983, σ.29) και το σχολείο χαρακτηρίζεται ως εξετασιοκεντρικό (Κασσωτάκης, Μ., 1995, Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ., 1985, σ.50). Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος με τον οποίο περιγράφει ο Θ. Μυλωνάς τον εξετασιοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου: "ο,τιδήποτε γίνεται πλέον μέσα στην τάξη του σχολείου είτε ως σχέση είτε ως μετάδοση παίρνει νόημα μόνο από το κατά πόσο συμβάλλει στην επιτυχία κάποιων μελλοντικών εξετάσεων. Έφτασαν σε τέτοιο σημείο επέκτασης και κυριαρχίας, ώστε μπορούν να λειτουργήσουν και αυτόνομα, ως σύνοψη και συμπύκνωση όλων των παιδευτικών διαδικασιών: Αν είχαν τη δυνατότητα π.χ. οι μαθητές του Λυκείου θα εμφανιζόταν, όπως κάνουν και οι φοιτητές, μόνο στις εξετάσεις. Οι εξετάσεις λειτουργούν 'φетиχιστικά', νομιμοποιούν ένα τίτλο (ένα χαρτί) και τον μεταβάλλουν σε 'διαπιστευτήριο', σε επίσημα αναγνωρισμένο και αναγνωρίσιμο δείκτη 'προσόντων', είτε αυτά υπάρχουν είτε όχι" (Μυλωνάς, Θ., 1990, σ.69). Κατά συνέπεια, οι εξετάσεις στο ελληνικό σχολείο χάνουν τον ενδοσχολικό - παιδαγωγικό τους ρόλο, δεν προωθούν τις διαδικασίες μάθησης και μεταβάλλονται σε υπόθεση κοινωνική (όπ.π., σ.70).

## **3.2. Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο**

### **3.2.1. Από το 1830 έως τη μεταρρύθμιση του 1929**

Οι κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες της Ελλάδας στις αρχές του 19ου αιώνα και ο επηρεασμός του Ι. Καποδίστρια από τις παιδαγωγικές ιδέες του Pestalozzi, οδήγησαν τον πρώτο κυβερνήτη της χώρας στη χάραξη και πραγμάτωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με βασικό στόχο την ανάπτυξη της χώρας μέσα από τη λαϊκή παιδεία (βλ. Pirgiotakis, J., 1988:12 κ.κ.). Στο εκπαιδευτικό σύστημα αυτής της περιόδου εμφανίζονται οι εξετάσεις να παίζουν κυρίως ρόλο ταξινόμησης για τις ανάγκες της εσωτερικής διαφοροποίησης στα πλαίσια της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου που εισήχθηκε από τον Ι. Κοκώνη (βλ. σχετ. Λέφας, Χρ., 1942:128 κ.κ., Δημαράς, Α., 1988:92κ.κ., Ράπτης, Π., 1995:99 κ.κ.). Οι εξετάσεις αυτές γινόταν κάθε έξι εβδομάδες και αποτελούσαν προϋπόθεση για την προαγωγή των μαθητών στην επόμενη μαθησιακή βαθμίδα: "Ο ευδοκιμών κατά τας εξετάσεις ταύτας μαθητής προήγετο εις την αμέσως ανωτέραν κλάσιν" (Λέφας, Χρ., ό.π., σ.154, βλ. Kanakis, I., 1994:5).

Τελικές, γενικές εξετάσεις γινόταν στο τέλος τους σχολικού έτους στο προαύλιο του σχολείου, παρουσία των τοπικών αρχών, επιτρόπων, γονέων και συγγενών των μαθητών, καθώς και άλλων προσώπων τα οποία προσκαλούσαν οι σχολικές αρχές. Οι μαθητές παρελάμβαναν τα βραβεία, που ήταν, ανάλογα με τις επιδόσεις, στέφανα "εκ κλάδου βαΐων" ή "ελαίας" ή δάφνης, θρησκευτικά βιβλία, αντίτυπα του Ευαγγελίου ή της "ιεράς Κατηχήσεως", καθώς και γραπτές "αποδείξεις ευδοκιμήσεως", όπως η "προσέγγιση βραβείου" και "η 'δευτεροβάθμιος προσέγγις', ήτις συνίστατο εις δημόσιον έπαινον" (Λέφας, Χρ., ό.π., σ.155). Η αυλή του σχολείου ήταν συνήθως στολισμένη με μυρτιές και δάφνες αλλά και με έργα των μαθητών (Κανάκης, Ι., 1988:274). Ο επίσημος, τελετουργικός και δημόσιος χαρακτήρας των εξετάσεων είχε αρνητικές επιδράσεις για τους αδύνατους μαθητές, ενώ στους καλούς καλλιεργούσε τον εγωισμό (Kanakis, I., 1994:5).

Ο προσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής στα χρόνια του Όθωνα (1833-1862) προς τον μεταφυτευμένο από τη Βαυαρία κλασικισμό, την αρχαιολατρία και την αριστοκρατική παιδεία αγνόησε τα ελληνικά δεδομένα και είχε ως αποτέλεσμα την παραμέληση της μόρφωσης του λαού και βέβαια την υποβάθμιση του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο παρέμεινε επί δεκαετίες "ξένον προς την ψυχήν του μαθητού και ο μαθητής ξένος προς το πνεύμα του σχολείου" (Λέφας, Χρ., 1942:41, βλ. και Pirgiotakis, J., 1988:54 κ.κ.). Την περίοδο αυτή χρησιμοποιούνται ως αναγνωστικά βιβλία το Ψαλτήρι, η Καινή Διαθήκη και οι Μύθοι του Αισώπου σε αρχαϊζουσα γλώσσα (Ράπτης, Π., 1995α:459).



Από το 1834 και μετά στο τύποις επτατάξιο<sup>5</sup> Δημοτικό Σχολείο εξακολουθεί να κυριαρχεί η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, οι εξετάσεις διατηρούν τον επίσημο και δημόσιο χαρακτήρα τους, διεξάγονται στο τέλος κάθε εξαμήνου και μάλιστα με δικαίωμα των παρισταμένων να θέτουν ερωτήσεις προς τους μαθητές μέσω του δασκάλου. Στο διάταγμα του 1834 για την οργάνωση των Δημοτικών Σχολείων ορίζεται ρητά ότι "η εξέταση είναι δημοσία και ουδείς αποκλείεται της εις αυτήν εισόδου" (άρθ. 56: Δημαράς, Α., 1988:48).

Το σύστημα αυτών των εξετάσεων, το οποίο διατηρήθηκε μέχρι το 1892, αποσκοπούσε "εις το να αποδώσει ο διδάσκαλος λόγον εις τον δήμον περί του πνεύματος και του τρόπου διδασκαλίας, περί των παραδιδόμενων μαθημάτων και των προόδων των μαθητών του εις το παρελθόν εξάμηνον και δεύτερον εις το να πληροφορήσει τους παρόντας δια των εις την κατά την ώραν των εξετάσεων διδομένων πρακτικών δειγμάτων περί της ορθής και δικαίας κρίσεως του" (Λέφας, Χρ., ό.π., σ.164). Εκτός των παραπάνω επιδιώξεων, οι εξετάσεις αυτές αποσκοπούσαν επίσης στην επιβράβευση των αριστευσάντων μαθητών, προκειμένου να αποκτήσουν καλύτερη σειρά για την απόκτηση υποτροφίας. Πάντως, με τις ρυθμίσεις του 1834 δεν προβλεπόταν συστηματικές εξετάσεις, ούτε συγκεκριμένη βαθμολογία για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου (Μυλωνάς, Θ., 1993:318, Κασσωτάκης, Μ., 1995:422). Οι εξετάσεις αυτής της περιόδου είχαν κυρίως χαρακτήρα επικύρωσης της αξιολόγησης, την οποία είχε ήδη διενεργήσει ο δάσκαλος κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η αξιολόγηση αυτή από τον δάσκαλο στηριζόταν τόσο στις παρατηρήσεις του για την πρόοδο, τη διαγωγή, την καλλιγραφία κ.ά. των μαθητών του, όσο και στις άτυπες εξετάσεις που διενεργούσε στην τάξη του με σκοπό την προαγωγή των μαθητών στην επόμενη τάξη, ακόμη και στο μέσο του σχολικού έτους (Σιπητάνου, Α., 1992:38).

Το 1842 στον "Νέο οδηγό" που επανεκδόθηκε (βλ. Δημαράς, Α., 1988:92 κ.κ.), προτείνεται στους δασκάλους μια τρίβαθμη κλίμακα (4, 3, 2) για τους εξεταζόμενους μαθητές, σύμφωνα με την οποία το 4 σήμαινε άριστος, το 3 καλός και το 2 μέτριος. Την ίδια χρονιά το Υπουργείο Παιδείας με μια σειρά εκγκυκλίων επιδιώκει να περιορίσει τη σημασία των δημόσιων εξετάσεων, ώστε να αποτρέψει τις παρεμβάσεις των δημάρχων και των πολιτικών παραγόντων στο έργο των εξεταστικών επιτροπών (βλ. Σιπητάνου, Α., 1992:39).

---

<sup>5</sup>Η νομοθετική πρόβλεψη για 7/ετή υποχρεωτική στοιχειώδη εκπαίδευση παρέμεινε νεκρό γράμμα και ουδέποτε εφαρμόστηκε σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα" (Ράπτης Π., 1995α, σ.456).

Ο περιορισμός του δημόσιου χαρακτήρα των εξετάσεων συνοδεύτηκε μερικά χρόνια αργότερα και από την υπόδειξη να αποφεύγεται η δημοσιοποίηση των βαθμών, προκειμένου να προστατευτούν οι μαθητές από τις αρνητικές τους επιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, το 1867 ο τότε υπουργός Παιδείας Χ. Χριστόπουλος σε έγγραφό του υποστηρίζει ότι η βαθμολογία του μαθητή στα διάφορα μαθήματα "είναι κτήμα διανοητικόν αυτού του εκφέροντος αυτήν", δηλαδή του δασκάλου, στον οποίο και επαφίεται "να εκφέρει αυτήν ιδία ή δημοσία, να τηρήση αυτήν μυστικήν εν τοις πρακτικοίς του συλλόγου των καθηγητών ή διδασκάλων ή να διαδηλώσει αυτή εις το κοινόν" (βλ. Δημαράς, Α., 1988:207). Με την επίκληση παιδαγωγικών αρχών, όπως η αποφυγή αντιζηλίας μεταξύ των μαθητών που δημιουργείται από τους βαθμούς, ο υπουργός απαγορεύει τη δημοσιοποίηση της βαθμολογίας των μαθητών: "αξιούμεν μάλιστα όπως ουχί μόνον επισήμως, αλλά και ιδιαιτέρως τηρήται η αυστηρότερα εχεμύθεια εκ μέρους των διδασκόντων, περί της βαθμολογίας εκάστου" (ό.π., σ.208). Οι γονείς, βέβαια, μπορούν να ενημερώνονται για την επίδοση των παιδιών τους από τους δασκάλους στο σχολείο (ό.π.). Αξίζει πάντως να αναφερθεί εδώ, ότι η λογική αυτή περί μυστικής βαθμολογίας που δεν δημοσιοποιείται, εμφανίζεται ξανά στο Δημοτικό Σχολείο 120 χρόνια αργότερα, με τις ρυθμίσεις του 1986, σύμφωνα με τις οποίες, υπάρχει μεν βαθμολογία (Α, Β, Γ) για τον μαθητή, καταχωρείται στα βιβλία του σχολείου, αλλά δεν εμφανίζεται πουθενά, ούτε στους ελέγχους επίδοσης, ούτε στους τίτλους σπουδών και προόδου των μαθητών (βλ. κεφ.3.2.4.1.).

Αντίθετα με το Δημοτικό Σχολείο, στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες οι εξετάσεις και οι βαθμοί αποκτούν σταδιακά όλο και μεγαλύτερο ρόλο και συχνότητα, ιδιαίτερα μετά από την αύξηση του μαθητικού πληθυσμού λόγω της συνεχούς οικονομικής και πολιτιστικής ανάπτυξης της ελληνικής κοινωνίας (Kanakis, I., ό.π., σ.6). Παρατηρείται δηλαδή το γεγονός ότι "η προοδευτική τυποποίηση, η λεπτομερής οργάνωση των εξεταστικών διαδικασιών και ο συγκεντρωτικός έλεγχος τους από τη κεντρική εξουσία αρχίζει όχι από την πρωτοβάθμια, αλλά από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία σε εποχές υπανάπτυξης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, έπαιξε κυρίαρχο ρόλο στη διάρθρωση της κοινωνικής ιεραρχίας της χώρας και στη στελέχωση του κράτους με υπαλλήλους" (Κασσωτάκης, Μ., ό.π., σ.422).

Η θέσπιση αυστηρότερων εξετάσεων και βαθμών αυτή την περίοδο έχει ως αποτέλεσμα να εμφανιστούν για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης αντικοινωνικές και αντιεκπαιδευτικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών. Ήδη από το 1872 ο τότε υπουργός Παιδείας

Μαυροκορδάτος σε σχετικό έγγραφο αναφέρει ότι "Εις διάφορα του Κράτους παιδευτήρια μαθηταί θρασεείς και αυθάδεις, απειλήσαντες, και δι' όπλων βαλόντες διδασκάλους και καθηγητές αυτών, διότι ενόμισαν εαυτούς ήτοι [=είτε] αδίκως τιμωρηθέντες ή εν τοις προβιβασμοίς δήθεν αδικηθέντας" (Δημαράς, Α., 1988:215).

Η συστηματοποίηση και ο έλεγχος των εξετάσεων της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την κεντρική εξουσία επιδιώκεται για πρώτη φορά το 1884 από την κυβέρνηση του Χ. Τρικούπη με στόχους, από τη μια την καθιέρωση της αξιοκρατίας στον δημόσιο τομέα και από την άλλη τη στροφή του μαθητικού πληθυσμού είτε προς την τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση είτε προς την αγορά εργασίας (Μυλωνάς, Θ., ό.π., σ.292 κ.κ.). Οι στόχοι αυτοί, οι οποίοι επιδιώχτηκαν μέσα από την ίδρυση τεχνικών σχολών, την προσπάθεια εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων, τις αυστηρές και συχνές εξετάσεις και τα εκπαιδευτικά τέλη, ήταν απόρροια της συνειδητοποίησης του γεγονότος, ότι το σχολείο όφειλε να ανταποκριθεί στις νέες εξελίξεις της αγοράς εργασίας, στις ανάγκες δηλαδή της εκβιομηχάνισης της χώρας παρέχοντας εξειδίκευση. Είχαν μόλις αρχίσει να εμφανίζονται φαινόμενα όπως η άνοδος της αστικής τάξης, η βελτίωση της οικονομίας, η κατασκευή μεγάλων έργων και η εκβιομηχάνιση της χώρας (Pirgiotakis, J., 1988:18-22, Μυλωνάς, Θ., 1990:65 και Μυλωνάς, Θ./ κ.α, 1991:64 κ.κ.).

Σε μια τέτοια κατεύθυνση και με δεδομένο τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό μαθητών στη Μέση εκπαίδευση ήταν απαραίτητη και η μεγαλύτερη διακριτική ικανότητα της βαθμολογικής κλίμακας, η οποία από εξάβαθμη γίνεται δεκάβαθμη, "ώστε να καταστεί ευχρηστότερο και ικανότερο μέσο υλοποίησης της κοινωνικής διάκρισης και επιλογής των μαθητών" (Μυλωνάς, Θ., 1993:302). Αυτό επιδιώκεται με το Διάταγμα της 11ης Μαΐου 1884 στο οποίο καθορίζεται λεπτομερώς η διαδικασία εξετάσεων και βαθμολογίας. Οι εξετάσεις συστηματοποιούνται και γίνονται είτε προφορικά "άπαξ τουλάχιστον κατά δεκαπενθημερίας εν τοις ολίγοις έχουσι μαθητάς γυμνασίοις, κατά μήνα δε εν τοις έχουσι πολλούς" είτε γραπτά με χειμερινές στο τέλος του Ιου εξαμήνου και γενικές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς (βλ. Δημαράς, Α., 1988:250/251). Την περίοδο αυτή οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με ένα πλήθος εξεταστικών δοκιμασιών, (εισαγωγικές, προαγωγικές, απολυτήριες εξετάσεις) τόσο στο Ελληνικό Σχολείο όσο και στο Γυμνάσιο. Είναι οι απαρχές του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο οποίος θα το ταλανίσει για πολλές δεκαετίες ακόμη, μέχρι της εποχής της μεταπολίτευσης.

Ως συνέπεια των μέτρων του 1884 προέκυψε η ενίσχυση της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου για την κατάληψη θέσεων στον δημόσιο τομέα και μάλιστα σε μια εποχή, κατά την οποία υπήρχε αύξηση του μαθητικού πληθυσμού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκτός από τις πολλές και αυστηρές εξετάσεις και τα εκπαιδευτικά τέλη, η ύπαρξη μικρών σχολείων στα χωριά με δασκάλους, συχνά ανεπαρκείς, η κυριαρχία της καθαρεύουσας στη διδασκαλία, ο μικρός αριθμός Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων καθώς και το ένα και μοναδικό Πανεπιστήμιο στην Αθήνα αποτελούν μερικές από τις αιτίες που λειτουργούσαν ανασταλτικά στην σχολική εξέλιξη των παιδιών από αγροτικά στρώματα (Κanakis, I., ό.π., σ.6/7, πρβλ. Λέφας, Χρ., ό.π., σ.34 κ.κ., Pirgiotakis, J., 1988:59, Ράπτης, Π., ό.π., σ.99).

Πάντως, συνοψίζοντας τη διαμόρφωση και εξέλιξη των εξεταστικών δοκιμασιών από το 1830 μέχρι το 1884, προκύπτει ότι οι εξετάσεις στην περίοδο αυτή ήταν κυρίως προφορικές, με δημόσιο και εορταστικό χαρακτήρα, στόχευαν στην επιβράβευση των μαθητών, προκειμένου να καλλιεργηθεί η άμιλλα, αφορούσαν στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου με γενικές εκτιμήσεις του δασκάλου (χρήση μικρών βαθμολογικών κλιμάκων), ενώ παράλληλα υπήρχε ο έλεγχος από την κοινότητα για την αποδοτικότητα του σχολείου. Στην περίοδο αυτή δεν τίθεται θέμα επιλεκτικής λειτουργίας των εξετάσεων και των βαθμών. Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο επιλεκτικός ρόλος των εξετάσεων και βαθμών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ξεκινάει από τη Μέση εκπαίδευση περίπου το 1884 και εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά: οι περισσότερες εξετάσεις από προφορικές γίνονται γραπτές, αυξάνει η εξεταστέα ύλη, διευρύνεται η αριθμητική κλίμακα, γίνονται πιο αυστηρές οι εξετάσεις και στρέφονται περισσότερο προς την επίδοση και λιγότερο προς το "πρόσωπο" του μαθητή και γενικά η παρέμβαση του κράτους γίνεται πιο έντονη και συγκεντρωτική, ενώ περιορίζεται η επιρροή της κοινότητας (βλ. Μυλωνάς, Θ./κ.α., 1991:64 κ.κ.). Η διαδικασία αυτή επιδιώκει να συνδέσει τις επιδόσεις στο σχολείο με την οικονομία και την αγορά εργασίας, έχοντας ως ρυθμιστή την κρατική παρέμβαση με το εξεταστικό σύστημα. Αν συνυπολογίσουμε και την αυστηρότερη διαδικασία εξετάσεων για προσλήψεις στον δημόσιο τομέα και μάλιστα σε μια περίοδο υπανάπτυξης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τότε γίνεται πιο κατανοητός ο επιλεκτικός ρόλος των εξετάσεων και των βαθμών. Η τυποποίησή και η ομοιομορφία των εξεταστικών δοκιμασιών που επιβάλλεται από την κρατική γραφειοκρατία αυτή την περίοδο, συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής ιεραρχίας και στη στελέχωση του κράτους με υπαλλήλους (Κασσωτάκης, Μ., 1995:422).

Στον χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρά τις συνεχείς αλλαγές και επιρροές από τη Μέση εκπαίδευση, η ανάγκη για "καθιέρωση ενός αυστηρότερου συστήματος ελέγχου της ροής των μαθητών μέσα από ένα κεντρικά ελεγχόμενο σύστημα εξετάσεων" (Κασσωτάκης, Μ., ό.π., σ.423) θα προκύψει αργότερα, το 1929, όταν οι νέες συνθήκες το επιβάλλουν (βλ. παρακάτω). Εντωμεταξύ, με διάταγμα του 1892 οι εξετάσεις στο Δημοτικό Σχολείο συστηματοποιούνται, διεξάγονται ενώπιον πενταμελούς εξεταστικής επιτροπής δυο φορές τον χρόνο, ενώ η απονομή των ενδεικτικών και απολυτηρίων γίνεται στο τέλος του σχολικού έτους ανεξάρτητα από τις εξετάσεις (Λέφας, Χρ., ό.π., σ.166).

Η σταδιακή επέκταση και τυποποίηση των εξεταστικών δοκιμασιών, έχει ως αποτέλεσμα την αμφισβήτησή τους και την εμφάνιση -για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα- του αιτήματος για κατάργησή τους: "η κατάργησις των δημοσίων εξετάσεων καθίσταται καθήκον πλέον της Κυβερνήσεως". Το σχετικό ανώνυμο άρθρο στο περιοδικό "Εκπαίδευσις" (αποδίδεται από τον Α. Δημαρά στον Π. Οικονόμου) αποτελεί μια τεκμηριωμένη κριτική κατά των εξετάσεων με ενδελεχή ανάλυση όλων των αρνητικών τους όψεων (βλ. Δημαράς, Α., 1988:278). Η κριτική αυτή αφορά σε όλες τις μορφές των εξετάσεων, ("εισιτηρίους", "προβιβαστικάς", "συμπληρωματικάς ή επαναληπτικάς" "απολυτηρίους" κ.ά.) και επικαλείται -ήδη από το 1892 - όλα τα βασικά παιδαγωγικά επιχειρήματα κατά των εξετάσεων, που χρησιμοποιούνται και σήμερα, προκειμένου να μεθοδευτεί η κατάργησή τους: (α) η απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου λόγω των εξετάσεων, οι οποίες (β) αποτελούν εξωτερικό κίνητρο μάθησης (γ) προκαλούν προβλήματα στην ψυχική υγεία του μαθητή, (δ) υποθάλπουν την απομνημόνευση και όχι την ουσιαστική μάθηση κ.ά. (βλ. ό.π., σ.278-282).

Παρά τις όποιες μεμονωμένες αμφισβητήσεις, οι εξετάσεις στο Δημοτικό Σχολείο τα επόμενα δύο χρόνια τυποποιούνται και αρχίζουν να αποκτούν επιλεκτικό χαρακτήρα. Με τον νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οργάνωση και λειτουργία του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο εμφανίζεται με τρεις διαφορετικές μορφές που χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικές ανισότητες : τα πλήρη (έξι τάξεις) στις πόλεις, τα κοινά (τέσσερις τάξεις) στα μεγάλα χωριά και τα γραμματοδιδασκαλεία (Λέφας, Χρ., ό.π., σ.40). Η μετάβαση του μαθητή από ένα τύπο σχολείου σε κάποιον άλλο είναι δυνατή μετά από κατατακτήριες εξετάσεις, ενώ η εισαγωγή στο Ελληνικό Σχολείο γίνεται και αυτή με εξεταστικές δοκιμασίες (Νόμος ΒΤΜΘ΄ του 1895 στο : Δημαράς, Α., 1988:3-6). Στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες οι εξετάσεις

γίνονται ακόμη πιο αυστηρές και στην αξιολόγηση κυριαρχεί η επιλεκτική λειτουργία (Kanakis, I., ό.π., σ.8).

Ένα χρόνο αργότερα, το 1896, αλλάζει το σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό σχολείο, στο οποίο εμφανίζονται για πρώτη φορά επίσημα οι βαθμοί. Εισάγεται η τετράβαθμη αριθμητική κλίμακα (άριστα: 4, λίαν καλώς: 3, καλώς: 2 και ενδεώς: 1), καθιερώνονται γραπτές και προφορικές εξετάσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς, καθώς και το μηνιαίο και τριμηνιαίο ενδεικτικό για τους γονείς (Kanakis, I., ό.π., σ.8/9). Η συστηματοποίηση των εξετάσεων και η επίσημη εισαγωγή των βαθμών αυτή την περίοδο, οδηγούν μερικούς μελετητές στο συμπέρασμα, ότι το 1896 εδραιώνεται ο επιλεκτικός χαρακτήρας του Δημοτικού Σχολείου (Σιπητάνου, Α., 1993:52/53). Αντίθετα άλλοι προσδιορίζουν την επικράτηση της επιλεκτικής λειτουργίας των εξετάσεων και βαθμών του Δημοτικού Σχολείου στο 1929 (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1995).

Η εμφάνιση του Ε. Βενιζέλου στην πολιτική σκηνή της χώρας μετά το 1909 συνδέεται με την προσπάθεια εκσυγχρονισμού του ελληνικού κράτους, την εδραίωση της αστικής τάξης και την καθιέρωση και επέκταση της αρχής της επίδοσης στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία (βλ. Pirgiotakis, J., 1988:80). Οι συνθήκες της εποχής επιβάλλουν περισσότερο παρά ποτέ την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις νέες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες τη χώρας, κάτι που θα επιδιωχτεί με τη συμμετοχή των πρωτεργατών του Εκπαιδευτικού Ομίλου στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1913 και του 1917 (Γληνός, Δελμούζος κ.ά.). Η άρση της "λειτουργικής αδυναμίας" (Πυργιωτάκης, I., 1992:184) του ελληνικού σχολείου, η απαγκίστρωσή του δηλαδή από την αρχαιολατρία και η προσαρμογή του στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο, η αναδιοργάνωση της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, η βελτίωση της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των δασκάλων και η συγγραφή νέων βιβλίων αποτελούν τις βασικές επιδιώξεις αυτής της μεταρρύθμισης (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1994:32 κ.κ.). Αυτός ο αναπροσανατολισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι σημαντικός και μας ενδιαφέρει ιδιαίτερα, στον βαθμό που σηματοδοτεί το πέρασμα από την παιδεία για τους λίγους ("αριστοκρατία") στην αρχή της αξιοκρατίας, δηλαδή στην εκπαίδευση όλων με βάση την αρχή της επίδοσης (Pirgiotakis, J., 1988:80). Η ήττα όμως του Βενιζέλου στις εκλογές θα ανακόψει για άλλη μια φορά τη μεταρρύθμιση και η πραγμάτωση της θα μετατεθεί για αργότερα (1929).

Ήδη από το 1912 είχαν καθιερωθεί οι γραπτές εξετάσεις, τα τριμηνιαία διαγωνίσματα για τους μαθητές από την τρίτη τάξη και πάνω καθώς και η εξάβαθμη αριθμητική κλίμακα στο Δημοτικό σχολείο: άριστα (6), λίαν καλώς (5), καλώς (4), μετρίως (3), μετριώτατα (2) και κακώς (1). Όχι μόνο στο Δημοτικό αλλά και στα Ελληνικά Σχολεία και Γυμνάσια οι εξετάσεις γίνονται αυστηρότερες και αποκτούν περισσότερο επιλεκτικό χαρακτήρα (Kanakis, I., 1994:8/9 και Κανάκης, I., 1988:274).

### **3.2.2. Από το 1929 έως τη Μεταπολίτευση**

Το 1929 θεωρείται ως ορόσημο για τη συστηματοποίηση των εξεταστικών διαδικασιών στο Δημοτικό Σχολείο και την υπαγωγή τους στον πλήρη έλεγχο της κρατικής εξουσίας (Κασσωτάκης, Μ., ό.π., σ.423, βλ. και Kanakis, I., 1994:21). Οι λόγοι για αυτή τη συστηματοποίηση και τυποποίηση των εξετάσεων είναι πολλοί. Η εδραίωση της αστικής τάξης στην Ελλάδα, που είδε τις εκπαιδευτικές της επιδιώξεις του 1899, του 1913 και του 1917 να ματαιώνονται και να παραμένει η αποσύνδεση σχολείου και κοινωνίας, καθώς και η οικονομική και βιομηχανική ανάπτυξη που ακολούθησε μετά από το 1922, επαναφέρουν το παλιό πρόβλημα της στροφής του μαθητικού πληθυσμού προς την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, με στόχο την ειδίκευση και την ανταπόκριση του σχολείου στις ανάγκες της παραγωγής (βλ. Λέφας, Χρ., ό.π., σ18/19, Pirgiotakis, J., 1988:93, Μπουζάκης, Σ., 1994:40/41).

Η ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολείων (γεωργικά, ναυτικά, βιοτεχνικά, οικοκυρικές σχολές κ.α.), η ίδρυση του εξατάξιου Γυμνασίου και του εξατάξιου πρακτικού Λυκείου και αργότερα των Αστικών Σχολείων αποτελούν τις πρώτες δομικές αλλαγές του συστήματος με στόχο να ανακοπεί τόσο ο μέχρι τότε μονόδρομος της Μέσης Εκπαίδευσης (Μυλωνάς, Θ., 1990:68), όσο και ο μονόπλευρος θεωρητικός και κλασικιστικός προσανατολισμός που εξακολουθούσε να είναι κυρίαρχος. Επίσης, η "δυνάστευση" του ελληνικού σχολείου για πολλές δεκαετίες από την Ερβαρτιανή παιδαγωγική είχε ως αποτέλεσμα τον αυταρχισμό, τον βερμπαλισμό, την τυπολατρεία, την παντοδυναμία του δασκάλου και τον "ηθικισμό" (Μπουζάκης, Σ., 1986:15 κ.κ.). Για τους λόγους αυτούς, στη σκοποθεσία του Δημοτικού Σχολείου του Ν.4397 του 1929 δεν γίνεται λόγος για θρησκευτική, ηθική και εθνική διαπαιδαγώγηση, αλλά για απόκτηση λειτουργικών γνώσεων και προσαρμογή του σχολείου στις οικονομικές ανάγκες της χώρας (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1994:41). Ωστόσο η ιστορικά

διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα θα λειτουργήσει ανασταλτικά σε αυτή την κατεύθυνση (ό.π., σ.47).

Το αίτημα αυτής της περιόδου για άνοιγμα του σχολείου σε όλα τα στρώματα του πληθυσμού έγινε κατανοητό κυρίως ως προς την άρση των οικονομικών εμποδίων και όχι ως προς την κατάργηση των εκπαιδευτικών φραγμών όπως είναι οι εξετάσεις. Συνεκτιμώντας και την επέκταση του σχολικού θεσμού με την ίδρυση νέων σχολείων, διαπιστώνεται ότι πρόκειται για εξωσυστημικές αλλαγές μικρής εμβέλειας που θα αποκρυσταλλωθούν πολύ αργότερα στη μεταρρύθμιση του 1964 (βλ. Πυργιωτάκης, Ι., 1995, 87 κ.κ.). Σε μια τέτοια λογική εγγράφεται και η καθιέρωση πλήθους εισιτηρίων, προαγωγικών, κατατακτηρίων και προαγωγικών εξετάσεων, ιδιαίτερα σε σχολικές βαθμίδες στις οποίες "οι απολυτήριοι τίτλοι τους είχαν αποκτήσει σοβαρή ανταλλάξιμη αξία στην αγορά εργασίας" (Μυλωνάς, Θ., ό.π., σ.69 και Πυργιωτάκης, Ι., 1988:19/20).

Με τη μεταρρύθμιση του 1929 καταργούνται τα τριμηνιαία διαγωνίσματα στο Δημοτικό Σχολείο, καθώς και η εξάβαθμη κλίμακα, η οποία αντικαθίσταται από τη δεκάβαθμη: κακώς (0), μετριώτατα (1-2), μετρίως (3-4), σχεδόν καλώς (5), καλώς (6-7), λίαν καλώς (8-9) και άριστα (10). Οι γονείς παραλαμβάνουν κάθε δυο μήνες τον "ειδικό έλεγχο προόδου και διαγωγής", ενώ μόνο οι μαθητές των δυο τελευταίων τάξεων υπόκεινται σε εξαμηνιαίες εξετάσεις (Κanakis, Ι., ό.π., σ.12). Οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των δυο τελευταίων τάξεων του εξατάξιου τώρα Δημοτικού Σχολείου γίνονται δυσκολότερες και οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα είτε να συνεχίσουν στη Μέση Εκπαίδευση, η οποία οδηγεί στο Πανεπιστήμιο, είτε σε επαγγελματικές σχολές, οι οποίες οδηγούν αποκλειστικά στην αγορά εργασίας.

Η συνεκτίμηση δύο σημαντικών παραμέτρων αυτής της περιόδου, από τη μια η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μαθητών που φοιτούσαν στο Δημοτικό Σχολείο και από την άλλη η κατάργηση πολλών σχολείων της Μέσης Εκπαίδευσης (Ημιγυμνασίων και Ελληνικών Σχολείων), οδηγούν τον Θ. Μυλωνά στο συμπέρασμα, ότι τα νέα μέτρα αποτελούν προέκταση του ελέγχου "ροής" του μαθητικού πληθυσμού, όχι μόνο στη Μέση Εκπαίδευση, αλλά και στην υποχρεωτική (Μυλωνάς, Θ., 1993:321). Σύμφωνα με την ίδια εκτίμηση, η πολιτική ρύθμιση, η οποία περιελάμβανε εκτός των άλλων και αυστηρές εισαγωγικές εξετάσεις για το εξατάξιο Γυμνάσιο (1938), είχε ως στόχο την αποθάρρυνση των "πολλών" να συνεχίσουν τις σπουδές τους στη Μέση Εκπαίδευση και τη στροφή του μαθητικού πληθυσμού προς τα τεχνικοεπαγγελματικά σχολεία που είχαν μόλις ιδρυθεί (βλ. Λέφας, Χρ., ό.π., σ.89). "Αυτό το 'κλίμα' -υποστηρίζει ο Θ. Μυλωνάς- δεν ήταν δυνατόν να το



εξυπηρετεί μια εξάβαθμη, μάλλον λεκτική, κλίμακα όπως αυτή που ίσχυε από το 1912. Γι' αυτό και άλλαξε." (Μυλωνάς, Θ., ό.π.).

Η μεταρρύθμιση του 1929 θα ανακοπεί τελικά μετά από την κυβερνητική αλλαγή του 1933, ενώ η δικτατορία του Μεταξά επιδεινώνει την εκπαιδευτική κατάσταση ακόμη περισσότερο (Pirgiotakis, J., 1988:99). Το 1937 επανέρχεται το τετρατάξιο Δημοτικό Σχολείο το οποίο συνυπάρχει με το εξατάξιο, ενώ ένα χρόνο αργότερα (1938) καθιερώνονται οι εισαγωγικές εξετάσεις για το εξατάξιο Γυμνάσιο, όχι μόνο για τους απόφοιτους του Δημοτικού Σχολείου αλλά και για τους μαθητές της τετάρτης και πέμπτης τάξης· με τον τρόπο αυτό η λειτουργία της επιλογής πραγματοποιείται ακόμη πιο νωρίς (Kanakis, I., ό.π., σ.13). Γενικά, όλοι οι αναγκαστικοί νόμοι και ρυθμίσεις του καθεστώτος αυτή την περίοδο χαρακτηρίζονται από αυστηρούς και αλλεπάλληλους μηχανισμούς επιλογής περισσότερους από κάθε άλλη φορά στο παρελθόν (Σιπητάνου, Α., 1992:86).

Στη μετεμφυλιακή περίοδο, κατά την οποία κυριαρχεί η δεξιά παράταξη, οι πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες δεν επιτρέπουν την ανάπτυξη μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, παρά τις φιλελεύθερες προτάσεις της Επιτροπής Παιδείας του 1957 και παρά τις αλλαγές στο οικονομικό επίπεδο και την για μια ακόμη φορά ανάγκη προσαρμογής της εκπαίδευσης στην αρχή της αποτελεσματικότητας. Η έμφαση από πλευράς κράτους δίνεται στην ιδεολογικοπολιτική λειτουργία του σχολείου εμποδίζοντας έτσι τον εκσυγχρονισμό του (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1995:16).

Το 1964 μετά από την επικράτηση σε πολιτικό επίπεδο των κοινωνικών και ριζοσπαστικών δυνάμεων με αίτημα την αλλαγή, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για νέες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις στην εκπαίδευση (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1995:21/22). Οι βασικές συνιστώσες της μεταρρύθμισης του 1964, η οποία επιδιώχτηκε από την "Ένωση Κέντρου", ήταν η σύνδεση οικονομίας και εκπαιδευτικού συστήματος, η διεύρυνση της εκπαίδευσης προς όλα τα κοινωνικά στρώματα, η απαγκίστρωση από την παρελθοντολογία και τη θεωρητική μόνο μόρφωση που παρείχε το σχολείο, η δωρεάν εκπαίδευση, η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες και η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση (βλ. Pirgiotakis, J., 1988:104 και Μπουζάκης, Σ., 1995:23). Στη μεταρρύθμιση αυτή, η οποία, σύμφωνα με τον Πυργιωτάκη, χαρακτηριζόταν από "ένα πνεύμα μορφωτικού ενθουσιασμού και εκπαιδευτικής έξαρσης" (Πυργιωτάκης, I., 1988:20), εμπεριέχονται αρχές του Κράτους πρόνοιας, οι οποίες επηρεασμένες από τη

θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου επιδιώκουν την καθιέρωση της αρχής της επίδοσης και της αξιοκρατίας (Πυργιωτάκης, Ι., 1995:93).

Όμως, όπως συνέβη και στη μεταρρύθμιση του 1929, έτσι και το 1964 η καθιέρωση της αρχής της επίδοσης επιδιώχτηκε κυρίως μέσα από την επέκταση του σχολικού δικτύου (ίδρυση νέων Γυμνασίων και Πανεπιστημίων), την κατάργηση των οικονομικών φραγμών για τους μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και όχι με μέτρα κοινωνικής εξίσωσης ή αντισταθμιστικής αγωγής. Δόθηκε, δηλαδή ιδιαίτερη έμφαση στα εξωσυστημικά μέτρα που αναφέραμε και λιγότερο στα ενδοσυστημικά, όπως η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, η κατάργηση εξετάσεων, και η αναμόρφωση προγραμμάτων (Πυργιωτάκης, Ι., 1995:97). Εξάλλου, σύμφωνα με την αντίληψη της εκπαιδευτικής πολιτικής της εποχής, η επίδοση ήταν αποτέλεσμα κυρίως κληρονομικών καταβολών και δεν συσχετιζόταν με το οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή (βλ. Pirgiotakis, J., 1988:136 και Πυργιωτάκης, Ι., 1995:100).

Με τη μεταρρύθμιση του 1964 δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αναδιοργάνωση και βελτίωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ το σύστημα εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό σχολείο υφίσταται ελάχιστες αλλαγές: Καταργούνται οι εξετάσεις του χειμερινού εξαμήνου των δυο τελευταίων τάξεων, καθώς και οι εισαγωγικές εξετάσεις για το Γυμνάσιο, αφού η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτείνεται από έξι σε εννέα χρόνια (Νομοθετικό Διάταγμα 4379/64, βλ. και Kanakis, Ι., ό.π., σ.16). Οι εξετάσεις αυτές επανέρχονται το 1967 από τη χούντα, αφού η υποχρεωτική εκπαίδευση περιορίζεται πάλι στα έξι χρόνια, ενώ η δημοτική γλώσσα θα επιτραπεί μόνο στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (ό.π., σ.17). Οι αριθμητικοί βαθμοί εξακολουθούν να είναι το σημαντικότερο μέσο για "την ψυχολογικοπνευματική διάπλαση των μαθητών" του Δημοτικού Σχολείου, αφού χαρακτηρίζονται από "δημιουργικήν, αλλά και φονικήν δύναμιν" (Παναγοπούλου-Δατχιώτου, 1968:48).

Η μεγάλη οικονομική ανάπτυξη που ακολούθησε τον β' παγκόσμιο πόλεμο, οι ραγδαίες αλλαγές στον τρόπο παραγωγής και η μεγάλη αύξηση του μαθητικού πληθυσμού κατά τη δεκαετία του '60 σε συνδυασμό με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και την ιδεολογία περί εκδημοκρατισμού και ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση έθεταν καινούργιες απαιτήσεις από το ελληνικό σχολείο: όχι μόνο την απαραίτητη ειδίκευση, αλλά και τη γενικότερη μόρφωση του ατόμου, ώστε να "αναπροσαρμόζεται" στις νέες συνθήκες της παραγωγικής διαδικασίας και της οικονομίας (Μυλωνάς, Θ., ό.π., σ.313, πρβλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ., 1983:53 κ.κ.).

Το πρόβλημα αυτό στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες επιδιώχτηκε να αντιμετωπιστεί με την ορθολογικότερη οργάνωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με την αύξηση των χρόνων υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την οργάνωση της εκπαίδευσης των ενηλίκων (δια βίου εκπαίδευση). Παράλληλα εμφανίστηκε μια τάση περιορισμού της σημασίας εξετάσεων και βαθμών, ως επιλεκτικών μηχανισμών, στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ εισήχθησαν αυστηρότερες εξετάσεις και Numerus Clausus για το Πανεπιστήμιο. Στην Ελλάδα όμως η ανακοπείσα μεταρρύθμιση του 1964 έπρεπε να περιμένει την πτώση της χούντας.

Συνοψίζοντας την ιστορική αυτή παρουσίαση των συστημάτων αξιολόγησης, τα οποία εφαρμόστηκαν στο ελληνικό σχολείο από το 1830 μέχρι τη Μεταπολίτευση, διαπιστώνεται ότι οι βαθμοί και οι εξετάσεις αποκτούν σταδιακά ένα νέο ρόλο και παύουν πια να έχουν απλά επιβεβαιωτικό και τελετουργικό χαρακτήρα. Ο νέος ρόλος συνίσταται στη δημιουργία ενός τέτοιου συστήματος εξετάσεων και βαθμών, το οποίο μέσα από την αυστηρή τυποποίηση και ομοιομορφία να ελέγχει την πρόοδο των μαθητών: εξετάσεις και βαθμοί ασκούν επιλεκτική λειτουργία και αποκτούν έτσι κοινωνική βαρύτητα. Ορόσημο για την εξέλιξη αυτή θεωρείται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1884, περίοδος κατά την οποία "κορυφώνεται ο γραφειοκρατικός έλεγχος του συστήματος" (Κασσωτάκης, Μ., 1995:423), ενώ για το χώρο του Δημοτικού Σχολείου η συστηματοποίηση και αυστηρή τυποποίηση των εξετάσεων τοποθετείται στο 1929. Τη χρονιά αυτή εγκαθιδρύεται ένα αυταρχικό και τυποποιημένο σύστημα ελέγχου της προόδου των μαθητών, το οποίο θα κυριαρχήσει μέχρι τέλος της δεκαετίας του '70. Η σταδιακή εξέλιξη των εξετάσεων και των βαθμών στο ελληνικό σχολείο συμβαδίζει με τις αλλαγές της ελληνικής κοινωνίας, η οποία σταδιακά μεταβάλλεται "από μια κοινωνία αγροποικιμικού χαρακτήρα σε μια κοινωνία δομημένη γύρω από την κρατική δημοσιούπαλληλική ιεραρχία" (ό.π., σ.422).

### **3.2.3. Από τη Μεταπολίτευση μέχρι το 1981**

Τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης χαρακτηρίζονται από την ομαλοποίηση του πολιτικού βίου, την εδραίωση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας, την κατάρρευση της παλιάς τάξης πραγμάτων και τις ραγδαίες μεταβολές στο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και ιδεολογικοπολιτικό επίπεδο. Μελετητές αυτής της περιόδου διαπιστώνουν από τη μια, την κυριαρχία του αιτήματος για ισότητα, εκδημοκρατισμό και κοινωνική

δικαιοσύνη και από την άλλη, την άσκηση πίεσης για αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1995:26/27). Η Ε. Ζαμπέτα από την πλευρά της οριοθετεί τις αντιθέσεις αυτής της περιόδου "μεταξύ μιας εκσυγχρονιστικής τάσης και ενός συντηρητικού φιλελευθερισμού" με επίκεντρο για μια ακόμη φορά το γλωσσικό ζήτημα (Ζαμπέτα, Ε., 1995:127).

Με τη μεταρρύθμιση η οποία ξεκινάει το 1976/77 και "ολοκληρώνεται" το 1981 από το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας, επιδιώκεται μια συγκροτημένη δομική αναδιοργάνωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος και η επίλυση συσσωρευμένων εκπαιδευτικών προβλημάτων, τα οποία είχαν οξυνθεί κατά την περίοδο της δικτατορίας. Οι πολλαπλές εξετάσεις και ο επιλεκτικός ρόλος του σχολείου εξακολουθούν να θέτουν ως μείζον πρόβλημα την ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης παραμένει ως αίτημα και υποστηρίζεται η κατάργηση των φραγμών στη μόρφωση.

Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες κατά τα πρώτα χρόνια της μεταπολιτευτικής περιόδου υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τις επιδιώξεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 (βλ. Πυργιωτάκης, Ι., 1995:104 και Μπουζάκης, Σ., 1995:28). Σύμφωνα με τα νέα μέτρα, η υποχρεωτική εκπαίδευση επεκτείνεται από έξι σε εννέα χρόνια, η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών στο Γυμνάσιο γίνεται πια από μεταφράσεις και όχι από το πρωτότυπο, πραγματοποιείται μερική ανανέωση των Αναλυτικών προγραμμάτων και των διδακτικών βιβλίων, καθιερώνεται η δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, επεκτείνεται η δωρεάν παιδεία και αλλάζει η δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στα μέτρα της μεταρρύθμισης του '64. Καθιερώνεται διπλό εκπαιδευτικό δίκτυο με τη δημιουργία της Τεχνικής Επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ θεσπίζονται εξετάσεις για τη μετάβαση από το Γυμνάσιο προς το Λύκειο.

Ωστόσο, οι μεταρρυθμιστικές αυτές επιδιώξεις δεν κατάφεραν να ανταποκριθούν στους αρχικούς στόχους, λόγω (α) της αδυναμίας να στραφεί ο μαθητικός πληθυσμός προς την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και να αρθεί η απαξίωσή της σε σχέση με τη Γενική (β) της αδυναμίας να εφαρμοστεί στην πράξη η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση (μεγάλη διαρροή του μαθητικού πληθυσμού, ιδιαίτερα από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο) και (γ) της αδυναμίας να ενιαιοποιηθούν τα προγράμματα και οι σκοποί της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (βλ. Ζαμπέτα, Ε., 1995:130).

Η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αν και αποτελεί βέβαια ένα θετικό μέτρο, έχει ως αποτέλεσμα -λόγω της απουσίας ενός ενιαίου εννιάχρονου σχολικού προγράμματος και της "ανεξαρτησίας" του Δημοτικού

Σχολείου- να ανατρέπεται το νόημα του νέου θεσμού. Ωστόσο, λογική συνέπεια του μέτρου ήταν οι ρυθμίσεις του 1977 που ακολούθησαν: ακώλυτη προαγωγή των μαθητών από τάξη σε τάξη στο Δημοτικό Σχολείο και κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Γυμνάσιο. Τα μέτρα αυτά αποτελούν μια πρώτη προσπάθεια να αλλάξει η εσωτερική λειτουργία του σχολείου.

### **3.2.3.1. Κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας και της απόρριψης**

Μέχρι το 1977 το σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο στηριζόταν σε Βασιλικό Διάταγμα του 1965, σύμφωνα με το οποίο προβλεπόταν, μεταξύ άλλων και τελικές γραπτές εξετάσεις στο τέλος του σχολικού έτους (βλ. Δημητρόπουλος, Στ., 1997:94).

Το 1977 το σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο υφίσταται πολλές αλλαγές. Καταργούνται οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις στις δυο τελευταίες τάξεις, ενώ οι σχολικές επιδόσεις ελέγχονται κάθε τρίμηνο με άτυπες προφορικές και γραπτές εξετάσεις. Οι "Έλεγχοι" παραλαμβάνονται κάθε τρίμηνο από τους γονείς και στα ενδεικτικά των δυο τελευταίων τάξεων αναγράφονται οι βαθμοί συνοδευόμενοι από λεκτικούς χαρακτηρισμούς: για τις υπόλοιπες τάξεις προβλέπονται μόνο λεκτικοί χαρακτηρισμοί της επίδοσης του μαθητή. Οι βαθμοί αυτοί είναι: "άριστα" (10), "πολύ καλά" (8-9), "καλά" (6-7), "σχεδόν καλά" (5) και "ανεπαρκώς" (1-4). Η συμπεριφορά του μαθητή αξιολογείται με τους χαρακτηρισμούς "κοσμιωτάτη", "κοσμία" και "καλή" (Π.Δ. 483/1977).

Εισάγεται επίσης το "δελτίο ατομικότητας" του μαθητή, στο οποίο προβλέπεται η καταγραφή πληροφοριών για την προσωπικότητά του, τις επιδόσεις, την οικογενειακή κατάσταση, τη σωματική κατάσταση, τη συμπεριφορά του στο παιχνίδι, τις δραστηριότητες εκτός σχολείου και τη νοημοσύνη του (ό.π.). Στο δελτίο ατομικότητας ασκήθηκε έντονη κριτική, αφού θεωρήθηκε ένα είδος "φακελώματος" του μαθητή, με κίνδυνο ανεπιθύμητης δημοσιοποίησης πληροφοριών σχετικά με την ατομική ή οικογενειακή κατάσταση του μαθητή. (βλ. Βουγιούκας, Α., 1986:57 κ.κ., Χάρης, Κ., 1995:63). Τελικά η καινοτομία αυτή δεν εφαρμόστηκε ποτέ.

Από το σχολικό έτος 1980-1981 καταργούνται στο Δημοτικό Σχολείο η αριθμητική βαθμολογία και η επανάληψη της τάξης. Ο υφυπουργός Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλος σε εγκύκλιο του, η οποία θα αντικατασταθεί αργότερα από το Π.Δ. 497/81, μεταξύ άλλων, αναφέρει:

"1. Επειδή έχει διαπιστωθεί ότι η στασιμότητα του μαθητή στην ίδια τάξη προκαλεί κατά κανόνα τραυματικές καταστάσεις χωρίς να εξασφαλίζει βελτίωση στην απόδοση του, από τη φετινή σχολική χρονιά μαθητές των Δημοτικών Σχολείων θα προάγονται κανονικά από τάξη σε τάξη χωρίς να απορρίπτεται κανένας. Θα καταβληθεί κάθε προσπάθεια το μέτρο αυτό να συνδυαστεί με την εξατομίκευση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη και ιδιαίτερη υποβοήθηση των αδύνατων μαθητών από τώρα, ώστε ως τον Ιούνιο να έχουν αξιοποιηθεί όλες οι μορφωτικές τους δυνατότητες και να είναι δυνατόν να παρακολουθήσουν κατά το επόμενο σχολ. έτος τα μαθήματα με όσο το δυνατόν μικρότερη δυσκολία.

2. Η αριθμητική βαθμολογία των μαθητών καταργείται και αντικαθίσταται με τρεις γενικούς λεκτικούς χαρακτηρισμούς που θα απεικονίζουν τη στάθμη της μαθητικής προόδου. Οι λεκτικοί αυτοί χαρακτηρισμοί είναι οι ακόλουθοι: Πολύ καλά (Α), Καλά (Β) και Σχεδόν Καλά (Γ), και συμβολίζονται αντίστοιχα με τα αναγραφόμενα εντός των παρενθέσεων κεφαλαία γράμματα του Αλφαβήτου μας" (Γ./9425/29-11-1980). Ο τελικός βαθμός τριμήνου προκύπτει από το μέσο όρο των τριών γραμματικών βαθμών(ό.π.).

Οι παραπάνω ρυθμίσεις για την εισαγωγή της ακώλυτης προαγωγής και την αντικατάσταση των αριθμητικών βαθμών από τα γράμματα Α, Β, Γ στηρίχτηκαν σε σχετική γνωμάτευση του Κ.Ε.Μ.Ε. Παρά τις διαφορετικές προτάσεις των εισηγητών Ι. Χριστιά και Κ. Πασσάκου για πεντάβαθμη γραμματική κλίμακα και όχι τρίβαθμη, επεκράτησε τελικά η τρίβαθμη (βλ. ΥΠΕΠΘ/Κ.Ε.Μ.Ε., πράξη 17/1981:4 και 10). Το Υπουργείο Παιδείας επανέρχεται στο θέμα αργότερα με σχετικές εγκυκλίους, προκειμένου να τεκμηριώσει και να εξηγήσει τους λόγους εισαγωγής της γραμματικής κλίμακας. Επισημαίνει την ανάγκη για μια διαφορετική αντίληψη του τρόπου αξιολόγησης του μαθητή, σύμφωνα με την οποία, ένας γενικός δείκτης επίδοσης δεν μπορεί να έχει, ως προς τη διαπίστωση των γνώσεων και την πρόγνωση για την πρόοδο του μαθητή, την ακρίβεια που εξυπνοείται ότι έχουν οι αριθμητικοί βαθμοί. Παράλληλα, προτείνεται η αποφυγή συσχετισμού των γραμματικών βαθμών με αριθμητικά δεδομένα, ενώ ο γενικός βαθμός της ετήσιας προόδου του μαθητή είναι αυτός "που κατά την κρίση του διδάσκοντος προσιδιάζει στο μαθητή" (Γ/4280/185-81). Κοντολογίς, δεν πρέπει ο δάσκαλος να μετατρέπει τα γράμματα σε αριθμούς, ούτε να βγάζει μέσους όρους, αλλά να αξιολογεί σε σχέση με τη συνολική του εκτίμηση για τον μαθητή.

Πρέπει τέλος να σημειώσουμε ότι με το Π.Δ. 497/81 καταργούνται και οι εισαγωγικές εξετάσεις από το Δημοτικό προς το Γυμνάσιο και έτσι, με το

μέτρο αυτό ο επιλεκτικός χαρακτήρας των εξεταστικών φραγμών μετατίθεται από το Γυμνάσιο προς το Λύκειο (βλ. Kanakis, I., 1994:20).

### 3.2.3.2. Συζήτηση και κριτική των μέτρων

Η κριτική που ασκήθηκε στα σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή μέτρα της περιόδου 1977-81 επικεντρώθηκε -όπως ήταν αναμενόμενο- στα δύο βασικά σημεία των νέων ρυθμίσεων: την καθιέρωση της ακώλυτης προαγωγής από τάξη σε τάξη και την κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας. Οι αντιδράσεις στα μέτρα αυτά υπήρξαν έντονες και ποικίλες, και κινήθηκαν μεταξύ δύο αντιθετικών πόλων: της πλήρους αποδοχής και της ολοκληρωτικής άρνησης.

Όσον αφορά το μέτρο της κατάργησης της στασιμότητας πρέπει να υπογραμμίσουμε το γεγονός, ότι λίγα χρόνια πριν από την εφαρμογή του είχε παρατηρηθεί μια τάση -με τη σιωπηρή συγκατάθεση της πολιτείας- να περιορίζεται προοδευτικά στο ελάχιστο ο αριθμός των στάσιμων μαθητών. Το νέο μέτρο ήρθε απλά να επισπεύσει αυτή την τακτική. Παρά ταύτα, η ακώλυτη προαγωγή, όσο επιδοκιμάστηκε από ορισμένους, άλλο τόσο επικρίθηκε από άλλους. Αντιμετωπίστηκε κατ' αρχήν θετικά, επειδή θεωρήθηκε ότι "ελευθέρωσε το Δημοτικό από τον εφιάλη της απόρριψης", η οποία έθετε τη "σφραγίδα του φόβου, της απειλής, του καταναγκασμού" (Κυνηγός, Μ., 1985:13). Σύμφωνα με την ίδια άποψη, το μέτρο της στασιμότητας αποτελεί ουσιαστικά "ποινή και όχι βοήθεια για το μαθητή" (Καψάλης, Α., 1993:71, πρβλ. Τσιάγκης, Ι., 1981:443, Βουγιούκας, Α., 1986:82/83, Τελόπουλος, Θ., 1992:90).

Ωστόσο, πρέπει να διευκρινίσουμε εξ αρχής ότι το μέτρο της ακώλυτης προαγωγής αν και κινείται σε παιδαγωγικές κατευθύνσεις και θεμελιώνεται με βάση τα δεδομένα σχετικών εμπειρικών ερευνών, ήταν ημιτελές, αφού δεν συνοδεύτηκε από παράλληλες υποστηρικτικές ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση εκείνων των μαθητών, οι οποίοι αν και δεν απορρίπτονταν, εντούτοις δεν είχαν τις βασικές και απαραίτητες γνώσεις για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν χωρίς προβλήματα τα μαθήματα της επόμενης τάξης. Το Υπουργείο Παιδείας, έχοντας προφανώς υπόψη την ανάγκη λήψης παράλληλων μέτρων και ίσως για να προλάβει τις αναμενόμενες αντιδράσεις, έσπευσε να διευκρινήσει ότι "θα καταβληθεί κάθε προσπάθεια το μέτρο αυτό να συνδυαστεί με την εξατομίκευση της διδασκαλίας μέσα στην τάξη και ιδιαίτερη υποβοήθηση των αδύνατων μαθητών" (Γ./9425/29-11-1980). Ωστόσο, οι προθέσεις παρέμειναν

μόνο στα λόγια και δεν καταβλήθηκε καμία προσπάθεια για την παιδαγωγική υποστήριξη του μέτρου (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία, δομικές και οργανωτικές αλλαγές, ώστε να διευκολυνθεί η διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας στην τάξη, επιμόρφωση των δασκάλων κ.ά.).

Το μέτρο της ακώλυτης προαγωγής σε συνδυασμό με την απουσία παράλληλων υποστηρικτικών ρυθμίσεων για την εξατομίκευση της διδασκαλίας και την ενίσχυση των αδύνατων μαθητών, ώστε να κατακτήσουν τουλάχιστον τις βασικές δεξιότητες, θεωρήθηκε από πολλούς ως η βασική αιτία αύξησης των ποσοστών του λειτουργικού αναλφαβητισμού· πρόβλημα που πλήττει ιδιαίτερα τα παιδιά από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (βλ. Pirgiotakis, J., 1988:152).

Η σύνδεση του προβλήματος του λειτουργικού αναλφαβητισμού με τα μέτρα της ακώλυτης προαγωγής και της κατάργησης των αριθμητικών βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο αποτέλεσε πεδίο έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ υποστηρικτών και αντιπάλων των νέων ρυθμίσεων. Από τη μία πλευρά, οι υποστηρικτές των νέων μέτρων, με αφετηρία τη διαπίστωση ότι το ποσοστό του λειτουργικού αναλφαβητισμού είναι 9%, τον αποσυνδέουν πλήρως από τα μέτρα για την κατάργηση της στασιμότητας και της αριθμητικής βαθμολογίας, υποστηρίζοντας ότι "τα φαινόμενα αυτά προϋπήρχαν της καταργήσεως και μάλιστα σε οξύτερο βαθμό" (Κανακάκης, Η., 1987:29).

Από την άλλη πλευρά υποστηρίζεται η αντίθετη άποψη, ότι δηλαδή "βγαίνουν σήμερα από το Δ.Σ. τα παιδιά αγράμματα" (Μπίντας, Χρ., 1988:35), και ότι το ποσοστό του λειτουργικού αναλφαβητισμού στο Δημοτικό Σχολείο ανέρχεται στο 36% (βλ. Μάτση, Α., 1988:3, Στεργίου, Δ., 1995:43). Οι επικριτές των νέων μέτρων, συνεπείς προς τις παραπάνω διαπιστώσεις, και προκειμένου να αντιμετωπιστεί η "χαλάρωση" και η "αγραμματοσύνη" που διαπιστώνουν, τάσσονται αναφανδόν υπέρ της επαναφοράς του μέτρου της απόρριψης (Γιαννίκος, Γ., 1982:250 κ.κ., Δημητρίου, Π., 1982:159/160, Παυλίδης, Δ., 1981:177).

Τις απόψεις αυτές φαίνεται να ενστερνίζονται και πολλοί δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Όπως προκύπτει από τρεις διαφορετικές έρευνες μικρής όμως εμβέλειας, η πλειοψηφία των δασκάλων υποστηρίζει το μέτρο της απόρριψης, το οποίο θεωρεί απαραίτητο, ιδιαίτερα για την Α' τάξη. Από έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 1987-88 με δείγμα 120 δασκάλων διαπιστώνεται ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό (25%) των ερωτηθέντων δασκάλων είναι βέβαιοι για τις αρνητικές επιπτώσεις της επανάληψης της τάξης. Από τους υπόλοιπους, οι οποίοι με ή χωρίς επιφυλάξεις τάσσονται υπέρ



της απόρριψης, το 60% θεωρεί την Α΄ τάξη ως την πιο κατάλληλη για να απορρίπτονται οι μαθητές (Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., 1994:124).

Από άλλη έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε το 1987 με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου σε 369 δασκάλους του Δημοτικού Σχολείου προκύπτει ότι το 46,6% των ερωτηθέντων είναι υπέρ της απόρριψης του μαθητή, το 32,9% των δασκάλων είναι κατά, ενώ οι υπόλοιποι δεν παίρνουν θέση (Βάμβουκας, Μ./Τρούλης, Γ., 1993:217).

Παρόμοια δεδομένα συνάγονται και από τρίτη έρευνα με δείγμα 100 δασκάλων, η οποία έγινε το 1985 με τη διαδικασία της συνέντευξης (Φρειδερίκου, Α./Φολέρου-Τσερούλη, Φ., 1991). Η πλειοψηφία των δασκάλων τάσσεται υπέρ της στασιμότητας γενικώς, και ιδίως στην Α΄ τάξη, προκειμένου οι στάσιμοι μαθητές να αναπληρώσουν τα κενά γνώσεων που έχουν συσσωρευτεί (ό.π., σ.214). Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων δασκάλων, ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τάξη σε συνδυασμό με τον όγκο και την πίεση της διδακτέας ύλης δεν τους επιτρέπει να ασχοληθούν εξατομικευμένα με τους αδύνατους μαθητές, ώστε να αποκτηθούν οι απαραίτητες γνώσεις και να είναι σε θέση οι μαθητές αυτοί να παρακολουθήσουν τα μαθήματα της επόμενης τάξης (ό.π., σ.215). Σύμφωνα με την άποψη ορισμένων παλαιότερων δασκάλων, το μέτρο της στασιμότητας θεωρείται ορθό, διότι αποτελεί ένα μοχλό επιβολής στην τάξη (ό.π., σ.216). Αντίθετα, οι δάσκαλοι εκείνοι οι οποίοι τάσσονται υπέρ της ακώλυτης προαγωγής προβάλλουν ως σημαντικότερους λόγους την αποφυγή του στιγματισμού και της ταπείνωσης του μαθητή, καθώς και την ανάγκη περιορισμού των ποσοστών εγκατάλειψης του Δημοτικού Σχολείου (ό.π., σ.217). Ενδιαφέρον παρουσιάζουν δυο ακόμη στοιχεία της έρευνας. Από τη μια επιβεβαιώνεται η γνωστή για τα ελληνικά δεδομένα ταύτιση της αξιολόγησης με τη βαθμολογία (ό.π., σ.224) και από την άλλη συνδέεται σε πολύ μεγάλο βαθμό (93% των ερωτηθέντων δασκάλων) η παρουσία των βαθμών με την ποιότητα της σχέσης μεταξύ δασκάλων και γονέων. Πιο συγκεκριμένα, μια μερίδα δασκάλων αντιμετωπίζει την κατάργηση των βαθμών με ανακούφιση, λόγω αποφυγής των προστριβών και της πίεσης των γονέων για καλούς βαθμούς, ενώ άλλοι ανησυχούν επειδή ακριβώς πιστεύουν ότι θα ενταθούν οι πιέσεις των γονέων οι οποίοι θα απαιτούν αριθμητικούς βαθμούς (Φρειδερίκου, Α./Φολέρου-Τσερούλη, Φ., 1991:223/224).

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η σχετική συζήτηση και αντιπαράθεση για τις συνέπειες του μέτρου της ακώλυτης προαγωγής γίνεται ερήμην εμπειρικών δεδομένων (π.χ. ποσοστά λειτουργικού αναλφαβητισμού, "αγραμματοσύνη") με αποτέλεσμα προσωπικές

εκτιμήσεις και απόψεις να γενικεύονται και ταυτόχρονα να εμφανίζονται ως αντιφατικές μεταξύ τους.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα σχετίζεται με τις εμπειρικές έρευνες για τη στάση των δασκάλων απέναντι στο μέτρο της στασιμότητας του μαθητή: μολονότι οι σχετικές έρευνες έγιναν αρκετά χρόνια μετά από την πρώτη εφαρμογή του μέτρου, οι περισσότεροι δάσκαλοι εξακολουθούν να μην είναι πεπεισμένοι για την ορθότητά του και θεωρούν ότι η στασιμότητα "κάνει καλό" στον μαθητή. Επιπλέον, στις αντιλήψεις ορισμένων δασκάλων ανιχνεύονται οι αρχές μιας παραδοσιακής, αυταρχικής Παιδαγωγικής, σύμφωνα με τις οποίες η στασιμότητα θεωρείται ως μέσο επιβολής του δασκάλου στην τάξη. Οι παραπάνω διαπιστώσεις μπορούν να ερμηνευτούν ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς ενημέρωσης και επιμόρφωσης των δασκάλων εκ μέρους της πολιτείας για τις τελευταίες εξελίξεις της εκπαιδευτικής έρευνας στο συγκεκριμένο θέμα.

Από πολλές έρευνες<sup>6</sup> που πραγματοποιήθηκαν στις ΗΠΑ και στη Γερμανία (βλ. σχετ. Καψάλης, Α., 1993:62 κ.κ.), αλλά και στη Γαλλία (βλ. σχετ. Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., 1994:114 κ.κ.) συνάγεται το συμπέρασμα, ότι παρά τις περί αντιθέτου αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, το μέτρο της απόρριψης δεν έχει θετικές συνέπειες για τον μαθητή που επαναλαμβάνει την ίδια τάξη. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με πολυάριθμα ερευνητικά δεδομένα, η πρόοδος των αδύνατων μαθητών οι οποίοι δεν επαναλαμβάνουν την τάξη, αν και θα "έπρεπε", είναι μεγαλύτερη από την πρόοδο των αδύνατων μαθητών οι οποίοι αναγκάζονται να παραμείνουν στην ίδια τάξη. Εκτός από την πρόοδο του μαθητή στα επιμέρους μαθήματα και τις επιδόσεις τους στα τεστ νοημοσύνης, αρνητικές επιπτώσεις διαπιστώθηκαν και στο αυτοσυναίσθημα του στάσιμου μαθητή, στα κίνητρα μάθησης, στην κοινωνιομετρική του θέση στην τάξη και στην στάση του απέναντι στο σχολείο. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και για τους μαθητές της Α΄ τάξης (βλ. Καψάλης, Α., 1993:65 και Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., ό.π., σ.115).

Συνεπώς, το νομιμοποιητικό επιχείρημα του μέτρου της απόρριψης, ότι δηλαδή με την επανάληψη της τάξης ο μαθητής μπορεί να συμπληρώσει τα γνωστικά του κενά, είναι έωλο και αστήριχτο από ψυχολογική άποψη. Η προβολή του μέτρου της στασιμότητας ως προάσπιση του ατομικού συμφέροντος του μαθητή αποκρύπτει το γεγονός ότι η απόρριψη του μαθητή "υπηρετεί τη βαθύτερη επιλεκτική ιδεολογία του εκπαιδευτικού συστήματος" (Καψάλης, Α., ό.π., σ.69, πρβλ. Δημητρόπουλος, Ευστ., 1984).

---

<sup>6</sup> Στην Ελλάδα δεν έχουμε έρευνες για τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της ακόλυτης προαγωγής του μαθητή.

Η θέσπιση του μέτρου της στασιμότητας αντανακλά τελικά τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος, στο οποίο κυριαρχεί ένας ελιτιστικός χαρακτήρας, με εξεταστικούς φραγμούς και αυστηρή επιλογή για τη διατήρηση υψηλών ακαδημαϊκών κριτηρίων. Από την άλλη, η θεσμοθέτηση της ακώλυτης προαγωγής αναδεικνύει ένα σχολείο ανοιχτό στους περισσότερους, έστω και με ενδεχόμενο τίμημα την πτώση του γενικού επιπέδου σπουδών. Από κοινωνιολογική λοιπόν άποψη, η κατάργηση της απόρριψης εντάσσεται στη λογική της άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ακώλυτη προαγωγή "ευνοεί αποδεδειγμένα τους μαθητές από χαμηλή κοινωνική προέλευση, γιατί αυτοί κυρίως βρίσκονται ανάμεσα στους αργοπορημένους" (Φραγκουδάκη, Α., 1985:211). Πρέπει να τονίσουμε τέλος, την τάση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες να εσωματώνονται σε κανονικές τάξεις ακόμη και παιδιά με ειδικές ανάγκες, αφού με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται καλύτερες συνθήκες εξέλιξης και κοινωνικής ένταξης για τον μαθητή.

Ένα δεύτερο σημείο των νέων μέτρων το οποίο ξάφνιασε και αποτέλεσε την αιτία αντιπαραθέσεων και συζητήσεων ήταν η κατάργηση των αριθμητικών βαθμών και η αντικατάστασή τους από την τρίβαθμη γραμματική κλίμακα. Πρέπει να υπογραμμίσουμε το γεγονός, ότι πριν από την εισαγωγή του μέτρου δεν προηγήθηκαν σχετικές επιστημονικές έρευνες ή μελέτες ούτε συζητήσεις ή παρόμοιες προτάσεις από τις ενώσεις των εκπαιδευτικών ή την επιστημονική κοινότητα. Από αυτή την άποψη, η κατάργηση των αριθμητικών βαθμών ήταν μάλλον ένα πολιτικό μέτρο, μια ξαφνική "έμπνευση" του Κ.Ε.Μ.Ε., η οποία υιοθετήθηκε και εφαρμόστηκε από το Υπουργείο Παιδείας, χωρίς να προετοιμαστεί το έδαφος, να ενημερωθούν και να πειστούν οι δάσκαλοι για την ορθότητα του μέτρου.

Οι υποστηρικτές των αριθμητικών βαθμών άσκησαν έντονη κριτική στην εισαγωγή της γραμματικής κλίμακας (Α, Β, Γ) επειδή αποτελεί ένα "χονδροειδές όργανο" που δεν προσφέρεται για "λεπτότερες αξιολογήσεις των ατομικών διαφορών", ενώ αντίθετα η αριθμητική κλίμακα θεωρείται "ακριβής άρα επιστημονική" και κατάλληλη για "αντικειμενική κατάταξη των ατόμων με τακτικούς αριθμούς 1ος, 2ος κλπ." (Κυριαζόπουλος, Γ., 1988:14/15, πρβλ. Λιόλιος, Ν., 1985:277). Εκπλήσσει πάντως στην παραπάνω επιχειρηματολογία η άμεση επίκληση της κοινωνικής νόρμας αναφοράς, η οποία στηρίζεται στη σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους και για πολλούς λόγους θεωρείται από παιδαγωγική άποψη απαράδεκτη (βλ. κεφ.1.4.1.). Το μέτρο επικρίθηκε επίσης για το γεγονός, ότι μετά από την κατάργηση των αριθμητικών βαθμών το σχολείο "έμεινε χωρίς κίνητρα, και για το μαθητή και για το δάσκαλο"

(Κυνηγός, Μ., 1985 :16). Σύμφωνα δηλαδή με αυτή την άποψη, οι αριθμητικοί βαθμοί αποτελούν κίνητρα μάθησης, ενώ οι γραμματικοί όχι (!).

Ωστόσο, η εισαγωγή της βαθμολογικής κλίμακας Α, Β, Γ διατηρεί, ίσως σε πιο ήπια μορφή, τα παιδαγωγικά μειονεκτήματα κάθε βαθμολογικού συστήματος (π.χ. ανταγωνισμός, ιεραρχήσεις και συγκρίσεις). Η κατάταξη των μαθητών σε τρεις κατηγορίες έχει ως αποτέλεσμα, τόσο τα ίδια τα παιδιά, όσο και οι γονείς τους να αντιλαμβάνονται ότι ο βαθμός Γ έχει ένα έντονα μειωτικό χαρακτήρα, δεδομένου ότι αποτελεί το χαμηλότερο σκαλοπάτι της κλίμακας.

Ίσως για αυτούς τους λόγους, ένα χρόνο μετά από την εισαγωγή του μέτρου, δηλαδή αμέσως μετά από την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού τον Οκτώβριο του 1981, η νέα ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας επεδίωξε να καταργήσει προοδευτικά και την γραμματική κλίμακα (βλ. κεφ.3.2.4.1.). Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται και από έναν βασικό συντελεστή των μέτρων αυτής της περιόδου, τον σύμβουλο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Α. Βουγιούκα, ο οποίος αν και δέχεται ότι η τρίβαθμη γραμματική κλίμακα έχει περισσότερα πλεονεκτήματα από την δεκάβαθμη αριθμητική, επειδή θεωρεί ότι κάθε είδους βαθμολογία προωθεί τον ανταγωνισμό και τις διακρίσεις μεταξύ των μαθητών, καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι η εισαγωγή της γραμματικής κλίμακας "*μπορεί να χαιρετιστεί μόνο ως πρώτο βήμα προς την οριστική κατάργησή της*" (Βουγιούκας, Α., 1986:81, οι υπογραμμίσεις δικές μας, πρβλ. ΥΠΕΠΘ/Κ.Ε.Μ.Ε., πράξη 17/1981). Όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η υλοποίηση αυτής της πρότασης επιτεύχθηκε τελικά και ολοκληρώθηκε το 1986.

#### **3.2.4. Από το 1981 έως το 1989**

Με την ανάληψη της κυβέρνησης το 1981 από το ΠΑ.ΣΟ.Κ. επιδιώκεται η ανάπτυξη και εδραίωση ενός συμβατικού κράτους πρόνοιας -αν και χωρίς τις αναγκαίες οικονομικές προϋποθέσεις λόγω της μεγάλης κρίσης της δεκαετίας του '80- το οποίο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής στοχεύει στην μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος με ιδιαίτερη έμφαση στην ανανέωση και τον εκδημοκρατισμό του σχολείου μέσα από τη λαϊκή συμμετοχή και την προσπάθεια περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Η εκπαίδευση θεωρείται ως επενδυτικό αγαθό, ως αυτοσκοπός για τον άνθρωπο και ταυτόχρονα ως "θεμέλιο αλλαγής" των κοινωνικών διαδικασιών (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1995:33). Επίσης, τονίζεται ιδιαίτερα η συμβολή της εκπαίδευσης στην αυτοδύναμη κοινωνικο-οικονομική ανάπτυξη της χώρας και

συνδέεται με την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1992:253). Ωστόσο, όπως ήδη αναφέραμε, τα βασικότερα σημεία των μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων αυτής της περιόδου είναι ο εκδημοκρατισμός του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τη συμμετοχή, την αποκέντρωση, τον κοινωνικό έλεγχο και τον δημοκρατικό προγραμματισμό καθώς και η προώθηση της ισότητας ευκαιριών και η απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στην κατεύθυνση αυτή δρομολογήθηκε μια σειρά μέτρων όπως (α) η θέσπιση τριών επιπέδων διοίκησης της εκπαίδευσης (εθνικό, νομαρχιακό, τοπικό) και τριών επιπέδων εκπαιδευτικού προγραμματισμού (διοικητικό, επιστημονικό, λαϊκή συμμετοχή), (β) η δημιουργία των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων, (γ) η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Λύκειο και άλλων εξεταστικών φραγμών, (δ) η αύξηση του αριθμού των εισακτέων σε ΑΕΙ και ΤΕΙ, (ε) η ίδρυση του Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου, (στ) η πειραματική εισαγωγή του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας<sup>7</sup> και των Προγραμμάτων Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών-παιδιών Εργαζόμενων Γονέων (ΠΔΑΜΕΓ), (ζ) η ουσιαστική κατάργηση των γραμματικών βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο και άλλες μεταβολές του συστήματος αξιολόγησης, που θα παρουσιάσουμε παρακάτω.

Εκτός από τις παραπάνω αλλαγές, άλλες σημαντικές καινοτομίες που επιχειρήθηκαν αυτή την περίοδο ήταν η αναδιάταξη των ισορροπιών στο Πανεπιστήμιο με την κατάργηση της καθηγητικής έδρας και τη θέσπιση διαδικασιών συμμετοχής των φοιτητών στη διοίκηση των ΑΕΙ, η κατάργηση των ΚΑΤΕΕ και η ίδρυση των ΤΕΙ, η γενίκευση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους, η καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος, ο θεσμός τού Σχολικού Συμβούλου αντί του Επιθεωρητή, η επανίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (πρώην Κ.Ε.Μ.Ε.), η αναβάθμιση της εκπαίδευσης δασκάλων και νηπιαγωγών με την ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια, ο εκσυγχρονισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων, η εισαγωγή νέων μαθημάτων (π.χ. Κοινωνιολογία, Πολιτική Οικονομία), η πρόβλεψη διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κ.ά.π. (βλ. Ζαμπέτα, Ε., 1995:132 κ.κ., Μπουζάκης, Σ., 1992:240κ.κ., Σαλβαράς, Γ., 1997:106).

Το βασικό πλαίσιο των μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων αυτής της περιόδου εκφράστηκε με τον ν.1566/85, ο οποίος επρόκειτο να υλοποιηθεί με

---

<sup>7</sup>Η ενισχυτική διδασκαλία εφαρμόστηκε κατά την περίοδο που εξετάζουμε μόνο αποσπασματικά σε ελάχιστα σχολεία των αστικών κέντρων. Τα Προεδρικά Διατάγματα που προέβλεπε ο Ν.1824/88 δεν εκδόθηκαν κι έτσι δεν προχώρησε στο διάστημα αυτό η γενίκευση του θεσμού. Κάτι τέτοιο θα επιδιωχθεί αργότερα με την πολιτική αλλαγή του 1990 και θα συνεχιστεί και μετά το 1993.

τα υπό έκδοση προεδρικά διατάγματα. Ωστόσο, πολλά από τα Προεδρικά Διατάγματα που προβλέπονταν ουδέποτε εκδόθηκαν, πολλά από τα μέτρα δεν προωθήθηκαν ικανοποιητικά, με αποτέλεσμα τον εκφυλισμό τους στην πράξη: π.χ. η αποκέντρωση και η λαϊκή συμμετοχή (βλ. Σαματάς, Μ., 1995:128, Καζαμιάς, Α., 1995:53), τα Μεταλκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα (βλ. Παπακωνσταντίνου, Π., 1986:19 κ.κ.), η ενισχυτική διδασκαλία (Πυργιωτάκης, Ι., 1995:105), τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης (βλ. Ζαμπέτα, Ε., 1995:210/211), και η εκπόνηση ενιαίου αναλυτικού προγράμματος της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης το οποίο τελικά παρέμεινε μόνο ως προβληματισμός. Έτσι, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ιδιαίτερα κατά την δεύτερη κυβερνητική περίοδο, "είτε θα προχωρεί με βραδείς ρυθμούς είτε θα αναστέλλεται είτε θα οδηγείται σε αδράνεια με σαφείς τάσεις εκφυλισμού σημαντικών νέων θεσμών" (Μπουζάκης, Σ., 1992:257). Από την άλλη όμως διαφάνηκε μια "τάση διοχέτευσης μεγαλύτερων μαθητικών ροών προς τα πάνω" (Πυργιωτάκης, Ι., 1995:105).

Η υπονόμηση πολλών νεωτερισμών της δεκαετίας του '80 συνδέεται μεταξύ άλλων με την επιμονή στον συγκεντρωτισμό και τον κεντρικό έλεγχο του εκπαιδευτικού συστήματος, την επιδείνωση των οικονομικών μεγεθών και την εφαρμογή του σταθεροποιητικού προγράμματος 1985-89 καθώς και με την κυρίαρχη πολιτική κουλτούρα. Η ταυτόχρονη συμβολή του σχολείου στην απονομή κοινωνικής δικαιοσύνης και στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας δεν ανταποκρίθηκε στις αρχικές προσδοκίες. Ενδεχομένως λόγω και της απουσίας γενικότερων οικονομικο-κοινωνικών αλλαγών και συνεπώς εκπαιδευτικής εσωστρέφειας: "το σχολείο δεν αλλάζει όταν αλλάζουμε μόνο το σχολείο" (Καζαμιάς, Α./Κασσωτάκης, Μ., 1995:15, πρβλ. Δούκας, Χρ., 1997:85).

Ένα νέο στοιχείο στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτέλεσε η μικτή επιστημονική επιτροπή με πανεπιστημιακούς, παιδαγωγούς και σχολικούς συμβούλους η οποία συγκροτήθηκε από το ΥΠΕΠΘ το 1988, προκειμένου να επεξεργαστεί τα προεδρικά διατάγματα που προέβλεπε ο ν.1566. Τρία σχέδια προεδρικών διαταγμάτων τα οποία προέκυψαν αφορούσαν στην αξιολόγηση των μαθητών, των εκπαιδευτικών καθώς και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην συνολική αξιολόγηση και προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου. Όμως η εκπόνηση και δημοσιοποίηση των σχεδίων Π.Δ. από την επιτροπή στο τέλος του 1989 δεν ενεργοποίησε τον εκπαιδευτικο-κοινωνικό διάλογο και τα σχέδια για την αξιολόγηση δεν έφτασαν ποτέ στη φάση της υλοποίησης, αφού τα πρόλαβαν οι πολιτικές εξελίξεις με κατάληξη την αλλαγή της διακυβέρνησης για το χρονικό

διάστημα 1990-1994. Ένα από τα σχέδια αυτά προέβλεπε την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. κεφ.4.1.)

Αν και οι μεγάλοι στόχοι με τους οποίους συνδέθηκαν τα νέα μεταρρυθμιστικά μέτρα σε γενικές γραμμές δεν επιτεύχθηκαν, παραμένουν αναμφισβήτητες οι βελτιώσεις σε επιμέρους τομείς του εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες ωστόσο "δεν συγκρότησαν μια διαφορετική ποιοτική διάρθρωση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών σχέσεων" (Δούκας, Χρ., 1997:118). Σημαντική καινοτομία αυτής της περιόδου υπήρξε η δημιουργία για πρώτη φορά στα ελληνικά δεδομένα, θεσμών για τη συμμετοχή των γονέων και άλλων κοινωνικών φορέων στην εκπαίδευση, έστω και αν οι θεσμοί αυτοί δεν είχαν αποφασιστικές αρμοδιότητες, με αποτέλεσμα να εκφυλιστούν.

#### **3.2.4.1. Κατάργηση των βαθμών Α, Β, Γ**

Μετά από το 1982 επιδιώκονται σημαντικές αλλαγές στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου, οι οποίες αφορούν στην οργάνωση της διδασκαλίας, τη ριζική αναθεώρηση του Αναλυτικού Προγράμματος, τη συγγραφή νέων βιβλίων για τον μαθητή και τον δάσκαλο, τη διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας και την αξιολόγηση του μαθητή. Οι αλλαγές αυτές αποτελούν, σύμφωνα με την άποψη ενός "πρωτεργάτη" των νέων ρυθμίσεων αυτής της περιόδου, μια "μορφή εσωτερικής μεταρρύθμισης" στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου (Βουγιούκας, Α., 1989:98)

Τα νέα προγράμματα και τα βιβλία για τον μαθητή και τον δάσκαλο αρχίζουν να εκδίδονται τον Σεπτέμβριο του 1982 και εισάγονται σταδιακά σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, χωρίς ωστόσο να περάσουν από ένα στάδιο πειραματικής εφαρμογής. Οι νέες οδηγίες για την αξιολόγηση των επιδόσεων αφορούν και στη διόρθωση των σχολικών εργασιών του μαθητή. Η διόρθωση σχετίζεται άμεσα με την αξιολόγηση, δεδομένου ότι αποτελεί ένα συγκεκριμένο στάδιο της αξιολογικής διαδικασίας (μέτρηση/διαπίστωση), το οποίο προσφέρει πληροφορίες στον δάσκαλο και τον μαθητή για τον βαθμό επίτευξης των διδακτικών στόχων. Οι υποδείξεις του υπουργείου προς τους δασκάλους για τη διόρθωση των εργασιών, την αξιολόγησή τους και την επανατροφοδότηση του μαθητή στηρίζονται σε δυο βασικές παιδαγωγικές αρχές: από τη μια στην όσο το δυνατόν μικρότερη χρονική απόσταση ανάμεσα στην εκτέλεση της εργασίας και στη διόρθωσή της (βλ. Μαυρομμάτης, Γ., 1997:66) και από την άλλη στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στην αναγνώριση και αποκατάσταση των λαθών του από τον ίδιο (βλ. Βουγιούκας,

A., 1989:94, και Δ.Ο.Ε., 1984/85:57). Η αυτοδιόρθωση του μαθητή με την αρωγή του δασκάλου θέτει ως κύριο στόχο, όχι τον έλεγχο και την αποτίμηση των επιδόσεων, αλλά την ωφέλεια του μαθητή από τα λάθη του.

Οι κατ' οίκον εργασίες περιορίζονται σημαντικά, προκειμένου να αποφευχθούν αρνητικά φαινόμενα του παρελθόντος, όπως η διεκπεραίωση των εργασιών του μαθητή από τους γονείς του, η υπερφόρτωση των παιδιών στο σπίτι σε βάρος του χρόνου για παιχνίδια, και γενικότερα η μετατροπή του σπιτιού "σ' ένα δεύτερο σχολείο επαχθέστερο από το πραγματικό" (Δ.Ο.Ε., 1984/85:58). Ο περιορισμός των κατ' οίκον εργασιών τεκμηριώνεται και από κοινωνιολογική άποψη: όταν μετατίθεται η δουλειά του σχολείου στο σπίτι, τότε ευνοούνται τα παιδιά εκείνων των οικογενειών -" της αστικής κατά κανόνα τάξης"- οι οποίες εξασφαλίζουν ευνοϊκότερες προϋποθέσεις για ενίσχυση του παιδιού, όπως άνετοι χώροι, πηγές και βοηθήματα, μορφωμένα και διαθέσιμα πρόσωπα της οικογένειας, δάσκαλοι για ιδιαίτερη βοήθεια κ.ά. (Δ.Ο.Ε., ό.π., σ.59).

Ο χρόνος διεκπεραίωσης των κατ' οίκον εργασιών καθορίζεται επακριβώς με οδηγίες που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας, στηριζόμενο σε μια παλαιότερη γνωμάτευση του Κ.Ε.Μ.Ε.: "Οι ελάχιστες εργασίες, που ίσως είναι απαραίτητο να δίνονται για το σπίτι" δεν πρέπει να απασχολούν τους μαθητές περισσότερο από "περίπου 20 λεπτά για τις Α' και Β', 40' για τις Γ' και Δ' και 60' για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις" (ΥΠΕΠΘ, 1981:8/9).

Οι γραπτές ασκήσεις της αντιγραφής καταργούνται, αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας της Γραμματικής, ενώ η Έκθεση αντικαθίσταται από την άσκηση "Σκέφτομαι και γράφω". Στην άσκηση αυτή δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στο εκφραστικό μέρος και όχι στη διόρθωση των ορθογραφικών λαθών, όπως γινόταν στο παρελθόν. Η αξιολόγηση της άσκησης περιορίζεται στον εντοπισμό των συχνότερων λαθών από τον δάσκαλο και στην ομαδοποίησή τους, προκειμένου να προχωρήσει σε επανορθωτική άσκηση, εάν χρειαστεί. Η ενημέρωση του μαθητή για τα λάθη τα οποία έκανε γίνεται από τον δάσκαλο "με μια μονογραφή ή ένα σημάδι ότι τα είδε" (Δ.Ο.Ε, ό.π., σ.57).

Γενικώς, όλες οι γραπτές εργασίες που γίνονται στην τάξη διορθώνονται είτε από τον ίδιο τον μαθητή με τη βοήθεια του δασκάλου είτε από τον δάσκαλο, ο οποίος επισημαίνει τα σημαντικότερα λάθη "χωρίς κόκκινο στυλό" και χωρίς να βάζει βαθμό (ό.π., σ.55). Πρέπει να τονίσουμε ιδιαίτερα ότι αμέσως μετά από την εισαγωγή των νέων βιβλίων στο Δημοτικό Σχολείο επιδιώκεται η κατάργηση της οποιασδήποτε βαθμολογικής αποτίμησης των μαθητικών εργασιών. Σύμφωνα με τον Α. Βουγιούκα, η παρουσία της



βαθμολογίας στις εργασίες των μαθητών καθίσταται περιττή<sup>8</sup>, διότι "η δημοσιοποίηση της αξίας ή της απαξίας κάθε μαθητή σε σύγκριση με τους συμμαθητές του, που γίνεται με τη βαθμολογία, καταστρέφει την παιδαγωγική διάσταση που πρέπει να έχει η διόρθωση" (Βουγιούκας, Α., ό.π.).

Η προσπάθεια να καταργηθεί η βαθμολόγηση με τα γράμματα (Α, Β, Γ) προωθείται είτε από τους σχολικούς συμβούλους (βλ. Βουγιούκας, Α., 1989:102), είτε από τις οδηγίες για τα νέα βιβλία: "Μέσα στη νέα αντίληψη για τη σχολική μάθηση, που εισάγεται με τα νέα Α.Π. και βιβλία, η βαθμολογία δεν έχει θέση" (Δ.Ο.Ε., 1984/85:61). Από τον Α. Βουγιούκα προτείνεται μάλιστα και η επέκταση του μέτρου σε όλη τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης: "Μετά την αντικατάσταση της αριθμητικής βαθμολογίας με γράμματα πριν από μερικά χρόνια, το επόμενο βήμα πρέπει να είναι η οριστική κατάργησή της στο δημοτικό και στο γυμνάσιο" (ό.π., σ.61/62). Η αντίληψη αυτή υποστηρίζεται με όλα τα γνωστά ψυχοπαιδαγωγικά και κοινωνιολογικά επιχειρήματα, τα οποία έχουμε ήδη αναφέρει σε άλλο σημείο της εργασίας αυτής (βλ. κεφ.1.5).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αποφυγή της επικύρωσης και επισημοποίησης της αποτυχίας του μαθητή μέσα από τη βαθμολογία: Αν και χωρίς βαθμούς κάθε μαθητής γνωρίζει περίπου ποια είναι η θέση του στην τάξη ως προς τις επιδόσεις του, εντούτοις η βαθμολογία θεωρείται αρνητική επειδή "επισημοποιεί με πανηγυρικό τρόπο μια υφιστάμενη κατάσταση" (Δ.Ο.Ε., 1984/85:61). Η χρήση της κοινωνικής και της αντικειμενικής νόρμας αναφοράς (βλ. κεφ.1.4.1.) πρέπει να αποφεύγεται με βάση το σκεπτικό ότι "ο σωστός δάσκαλος δεν είναι εκεί για να αποτιμά τις επιδόσεις των μαθητών σε σύγκριση του ενός με τον άλλο", και ούτε πρέπει να τον ενδιαφέρουν "οι επιδόσεις καθεαυτές ανεξάρτητα από την προσπάθεια και τα κίνητρα" (ό.π., σ.74). Αντίθετα, προτείνεται στον δάσκαλο η χρήση της εξατομικευμένης νόρμας αναφοράς μέσα από συνεργατική και συμμετοχική μάθηση. Αποκτάει δηλαδή ιδιαίτερη σημασία η προσπάθεια και η προσφορά του κάθε παιδιού ανάλογα με τις δυνατότητές του: "Η σύγκρισή του είναι χρήσιμη όταν γίνεται ανάμεσα σε διαδοχικά δείγματα εργασίας του ίδιου μαθητή, γιατί αποκαλύπτει τις συγκεκριμένες δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζει και την έκταση της ατομικής του προόδου" (ό.π.).

---

<sup>8</sup>Είναι χαρακτηριστικός και ρεαλιστικός ο τρόπος που περιγράφει ο Βουγιούκας την κατάσταση που επικρατούσε στο παρελθόν, και την οποία επεδίωξαν να μεταβάλουν οι νέες ρυθμίσεις: "Το πράγμα στράβωνε ακόμα περισσότερο στη συνέχεια, όταν μοιράζονταν τα τετράδια. Οι μαθητές με τα πολύ λίγα λάθη και τους μεγάλους βαθμούς (κατά κανόνα οι ίδιοι πάντα) άνοιγαν τα τετράδια διάπλατα και τα έδειχναν δεξιά και αριστερά, ενώ οι κατακοκκινισμένοι (οι 'κακοί') τα μισάνοιγαν για επιβεβαίωση της ανημπόριας τους και τα έχωναν βιαστικά κάτω από το θρανίο" (1989, σ.95).

Ο δάσκαλος "καταγράφει τις παρατηρήσεις του πάνω σε συγκεκριμένες αδυναμίες των μαθητών του", ώστε τελικά να είναι σε θέση "να σχηματίσει μια έγκυρη εικόνα της επιτυχίας ή αποτυχίας του μαθήματος σε επίπεδο μαθητή και τάξης" (ό.π.). Για τον τρόπο όμως, σύμφωνα με τον οποίο ο δάσκαλος θα παρατηρεί, θα καταγράφει, θα αξιολογεί και θα ανακοινώνει την επίδοση του μαθητή δεν αναφέρεται τίποτα σχετικό. Στα βιβλία ελέγχου των μαθητών, τα οποία τηρούνται στο σχολείο, καθώς και στα ενδεικτικά και απολυτήρια, τα οποία δίνονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς, οι δάσκαλοι συνεχίζουν να καταχωρούν τη βαθμολογία (Α, Β, Γ).

Τα περισσότερα από τα νέα βιβλία για τον μαθητή συνοδεύονται από κριτήρια γραπτής αξιολόγησης, τα οποία χρησιμοποιούνται κάθε φορά που ολοκληρώνεται ένας κύκλος μαθημάτων. Τα "κριτήρια αξιολόγησης" είναι είτε ενσωματωμένα στο βιβλίο του μαθητή (π.χ. στα Μαθηματικά) είτε προσφέρονται ως χωριστά φυλλάδια (π.χ. στη Μελέτη Περιβάλλοντος). Για τις τέσσερις τελευταίες τάξεις εκδίδονται και ειδικά κριτήρια γραπτής αξιολόγησης τυπωμένα σε ξεχωριστό φυλλάδιο με τον τίτλο "Επαναληπτικά Μαθήματα". Τα φυλλάδια αυτά έχουν διττό σκοπό, από τη μια να διαπιστώσει ο δάσκαλος τις μαθητικές επιδόσεις και από την άλλη να εμπεδώσει ο μαθητής τα βασικά σημεία από τις προηγούμενες ενότητες.

Τα φύλλα αξιολόγησης μοιράζονται από τον δάσκαλο σε κάθε επαναληπτικό μάθημα και στη συνέχεια, αφού τα συμπληρώσουν οι μαθητές, "τα παίρνει και τα διορθώνει στο σπίτι", ενώ τονίζεται ρητά ότι "βαθμολογία των γραπτών δεν θα γίνεται" (ό.π.). "Με κανέναν τρόπο δεν πρέπει να δοθεί η εντύπωση στα παιδιά ότι γράφουν 'διαγώνισμα' ή ότι απ' αυτό θα βαθμολογηθούν κτλ." (ό.π.). Η διόρθωση των λαθών από τον δάσκαλο εξαντλείται στην απλή υπογράμμιση τους "με μαλακό μολύβι", προκειμένου να ακολουθήσει η αυτοδιόρθωση, όταν ο μαθητής παραλάβει το γραπτό του. Στη φάση αυτή υπογραμμίζεται "η σημασία της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και του ομαδικού πνεύματος μεταξύ των μαθητών για την επίτευξη των κοινών στόχων" (Βιβλίο του δασκάλου στα Μαθηματικά, ΣΤ' τάξης:7, βλ. και Δ.Ο.Ε., 1984/85:63/64). Επίσης τονίζεται η ανάγκη για δραστικό περιορισμό του χρόνου εξέτασης του προηγούμενου μαθήματος, ώστε να εξοικονομηθεί διδακτικός χρόνος για άλλες σημαντικές δραστηριότητες (Δ.Ο.Ε., 1984/85:69).

Η μέρα της Παρασκευής διατίθεται για διδακτικές δραστηριότητες όπως η φροντιστηριακή βοήθεια και η αξιολόγηση. Στο μάθημα της Γλώσσας για παράδειγμα, μέσω της αξιολόγησης επιδιώκει ο δάσκαλος να εξακριβώσει κατά πόσον επιτεύχθηκαν οι στόχοι της διδασκαλίας σε έναν ή περισσότερους

τομείς του γλωσσικού μαθήματος: ανάγνωση, κατανόηση κειμένου, δομή και λειτουργία της γλώσσας, ορθογραφία, γραπτή έκφραση (Βιβλίου του δασκάλου για το μάθημα της Γλώσσας Α΄ τάξης:89) Η φροντιστηριακή βοήθεια στηρίζεται στα αποτελέσματα της αξιολόγησης και ο δάσκαλος προχωρεί είτε σε "επανορθωτική διδασκαλία για όλη την τάξη", είτε σε "φροντιστηριακή άσκηση των παιδιών σε ατομική βάση" (ό.π.).

Σταδιακά καταργήθηκε και η απονομή "ελέγχων" της τρίμηνης προόδου των μαθητών, ενώ οι βαθμοί εξακολουθούσαν να καταχωρίζονται στα έντυπα του σχολείου και στα ενδεικτικά και απολυτήρια. Όπως ήδη τονίστηκε, στις καθημερινές εργασίες των μαθητών δεν έμπαινε βαθμός, σύμφωνα με τις οδηγίες στα βιβλία του δασκάλου αλλά και με τις παραινέσεις των σχολικών συμβούλων.

Από το 1986 καταργούνται τα ενδεικτικά και τα απολυτήρια και τη θέση τους παίρνουν οι τίτλοι προόδου και σπουδών. Σύμφωνα με σχετικές εγκυκλίους του υπουργού Παιδείας Α. Τρίτση, στους νέους τίτλους δεν θα αναγράφονται πια οι γραμματικοί βαθμοί Α, Β, Γ, αλλά απλά η ένδειξη "προάγεται" (Γ1/1901/14-4-1986 και Γ1/231/30-4-1986). Μολονότι οι βαθμοί στα ενδεικτικά και τα απολυτήρια είχαν ουσιαστικά αχρηστευθεί τα προηγούμενα χρόνια λόγω της επιείκειας των εκπαιδευτικών και της παρεπόμενης συσσώρευσης της συντριπτικής πλειοψηφίας των μαθητών στην κατηγορία Α (βλ. Αρναούτης, Ν., 1989:35), θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς, ότι με το μέτρο αυτό "ξεχείλισε το ποτήρι", αφού η κατάργηση και των γραμματικών βαθμών προκάλεσε πάλι έντονες αντιδράσεις και πυροδότησε πολλές συζητήσεις, οι οποίες εκφράστηκαν με το διπολικό σχήμα, υπέρ ή κατά των βαθμών (βλ. επόμενο κεφάλαιο).

Ωστόσο, οι δάσκαλοι συνέχιζαν να κατατάσσουν στο τέλος του τριμήνου τις επιδόσεις των μαθητών τους στις κατηγορίες Α, Β, Γ, να τις καταχωρούν στα "φύλλα ελέγχου" των μαθητών και από εκεί στο επίσημο "Βιβλίο προόδου και μητρώου". Οι γονείς μπορούσαν, αν το επιθυμούσαν, να ρωτήσουν τον δάσκαλο και να πληροφορηθούν τη βαθμολογία του παιδιού τους.

#### **3.2.4.2. Συζήτηση και κριτική των μέτρων**

Οι παραπάνω ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο ακολούθησαν τη γνωστή για τα ελληνικά δεδομένα πορεία μεθόδευσης: ούτε έρευνες προηγήθηκαν των νέων μέτρων, ούτε έστω μια δοκιμαστική εφαρμογή σε περιορισμένο αριθμό σχολείων. Οι αλλαγές

εφαρμόστηκαν δια μιας σε όλες τις σχολικές τάξεις της χώρας. Το ίδιο ακριβώς έγινε και παλαιότερα όταν καταργήθηκε η αριθμητική κλίμακα και η στασιμότητα, αλλά το ίδιο φαινόμενο θα συναντήσουμε και μετέπειτα όταν επανεισάγονται οι αριθμητικοί βαθμοί στο Δημοτικό Σχολείο (1991) και αργότερα πάλι όταν επιδιώκεται η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης (1994). Σε όλες αυτές τις περιπτώσεις είναι χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι ούτε μετά από την εισαγωγή των μέτρων επιδιώκεται μια διερεύνηση και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους από την πλευρά της πολιτείας.

Η απουσία συγκεκριμένων εμπειρικών δεδομένων για την επιτυχία ή αποτυχία ενός μέτρου, έχει ως συνέπεια η διεξαγωγή του δημόσιου διαλόγου για τα νέα μέτρα να στηρίζεται σε πεποιθήσεις, υποκειμενικές απόψεις και εκτιμήσεις, προκαταλήψεις και παρανοήσεις. Οι απόψεις και προτάσεις δασκάλων, σχολικών συμβούλων και τέως επιθεωρητών, όπως καταγράφονται με επιστολές τους ή άρθρα τα οποία κατακλύζουν τον ειδικό τύπο και τις εφημερίδες παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον και θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο ξεχωριστής εργασίας. Για παράδειγμα, σε σχέση με τη διαφοροποίηση της βαθμολογικής κλίμακας παραθέτουμε την πρόταση τέως επιθεωρητή ο οποίος ζητά την κατάργηση της κλίμακας Α, Β, Γ : "έπρεπε να περιλαμβάνει τουλάχιστο τα γράμματα Α, Β, Γ, Δ και Ε με τη δυνατότητα τροποποίησής τους με ένα συν ή πλην σημείο, που θα ανέβαζε την κλίμακα στο 15" (!) (Δημητρίου, Π., 1985:45 και 1992:16).

Ο δημόσιος διάλογος, ο οποίος αρχίζει στις αρχές της δεκαετίας του '80 και κορυφώνεται μετά από τα μέτρα του 1986, για την ουσιαστική κατάργηση και των γραμματικών βαθμών διεξάγεται συχνά σε ένα "εύφλεκτο κλίμα" και "μακριά από κάθε επιστημονική νηφαλιότητα" (Χιωτάκης, Στ., 1993:8). Χαρακτηρίζεται από έντονες αντιπαραθέσεις μεταξύ δασκάλων, γονέων, παιδαγωγών, σχολικών συμβούλων, διανοουμένων, δημοσιογράφων και δημοσιολόγων, οι οποίες καταγράφονται στον ειδικό αλλά και ημερήσιο ή περιοδικό τύπο, διαμορφώνοντας δυο αντίπαλα "στρατόπεδα". Από τη μια πλευρά βρίσκονται οι υποστηρικτές της βαθμολογίας, οι οποίοι ζητούν την επαναφορά των βαθμών στο σχολείο (βλ. ενδεικτικά: Αντωνίου, Γ., 1991:275, Αλεξόπουλος, Δ., 1989:75, Δημητρίου, Π., 1985:45, Ευθυμιάδου-Παπασταύρου, Σ., 1992:60, Θεοδωρίδης, Β., 1991:75, Κοτσιπετσιδής, Γ., 1988:23κ.κ., Κούρταλης, Ν., 1992:79, Κυριαζόπουλος, Γ., 1988:11 κ.κ., Λιόλιος, Ν., 1985:276, Μπίντας, Χρ., 1988, Νέτας, Β., 1986:9, Σακκάς, Β., 1994:200, Σπυρόπουλος, Κ., 1988:35, Τερζής, Δ., 1992:392, Τσόγκας, Σπ., 1988:35, Ζαχαριάδου-Δουδουλιάκη, Ε., 1992:62).

Από την άλλη είναι εκείνοι που υποστηρίζουν την κατάργηση των βαθμών, αν και από διαφορετικές συχνά αφετηρίες (βλ. Κανακάκης, Η., 1987:29, Πλιουμπής, Κ., 1988:35, Μουριάδου, Φ., 1988:19, Ντρέγκας, Ν., 1984:140, Παπαλεωνίδα, Γ./κ.ά., 1990:83, Ανθόπουλος, Κ., 1990α:185/186, Σουγλές, Γ., 1991:271, Τελόπουλος, Θ., 1992:90, Φυκάρης, Ι., 1992:163, Χαζηδημητρίου, Φ., 1992:10). Φυσικά δεν απουσιάζουν και οι ενδιάμεσες ή εναλλακτικές προτάσεις, οι οποίες αναφέρονται στον συνδυασμό βαθμών και σχολίων με αναφορές στην προσπάθεια του μαθητή και σε άλλους τομείς μάθησης εκτός του γνωστικού (βλ. Αρναούτης, Ν., 1989:35, Λιόλιος, Ν., 1985:276, Φίντης, Θ., 1984:163, Αποστολάκης, Ν., 1992:216κ.κ.).

Πρέπει να διευκρινίσουμε εξ αρχής, ότι η κριτική που ασκήθηκε κατά των νέων μέτρων στηρίχτηκε -παρά την επιμονή ορισμένων περί του αντιθέτου- σε μια ρεαλιστική βάση: την ουσιαστική κατάργηση των βαθμών με τις συμπληρωματικές ρυθμίσεις του 1986. Η διαπίστωση αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι ούτε στις εργασίες των μαθητών, ούτε και στους τίτλους προόδου και σπουδών που έπαιρναν οι μαθητές στο τέλος της σχολικής χρονιάς αναγράφονταν βαθμοί, ενώ οι γονείς δεν παρελάμβαναν πια ούτε τριμηνιαίους "ελέγχους". Οι βαθμοί δηλαδή καταχωρούνταν μόνο στα βιβλία του σχολείου και με τον τρόπο αυτό είχαν ουσιαστικά αχρηστευτεί.

Φυσικά και εδώ, όπως έγινε και σε πολλές χώρες της Ευρώπης, επιστρατεύθηκε από τους υποστηρικτές της βαθμολογίας το γνωστο επιχείρημα της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας των βαθμών (βλ. κεφ.1.3.3.). Σύμφωνα με τη συλλογιστική αυτή, οι μαθητές πρέπει να προετοιμάζονται ήδη από το Δημοτικό Σχολείο για μια κοινωνία ανταγωνιστική και ατομικιστική, η οποία βαθμολογεί τους πάντες: "ο κόσμος μας δεν είναι παράδεισος. Για ποιο λόγο πρέπει να είναι παράδεισος το σχολείο;" (Θεοδωρίδης, Β., 1991:82). Εξάλλου, αφού στη Μέση εκπαίδευση οι βαθμοί κατέχουν κυρίαρχο ρόλο, γιατί να μη προετοιμάζονται τα παιδιά ήδη από το Δημοτικό Σχολείο για την επικείμενη κατάσταση; (βλ. Κυνηγός, Μ., 1985:14). Η επιχειρηματολογία αυτή εκφράζεται ενίοτε με δραματικό τρόπο: "Αυτό το απληροφόρητο, ανίδεο και αθώο παιδί που δε θέλουμε τάχα να το βάλουμε στην λογική του ανταγωνισμού σε δυο - τρία χρόνια θα πέσει άοπλο συναισθηματικά, γυμνό στο κυνήγι των βαθμών, θα μετράει πόντους, θα μαζεύει μόρια από την πρώτη Λυκείου για τις γενικές εξετάσεις" (Γεωργουσόπουλος, Κ., εφημ. "Τα Νέα", 23-9-86, βλ. και Νέτας, Β., 1986:9).

Οι παραπάνω αντιλήψεις στηρίζονται σε μια στρεβλή αντίληψη της αρχής της πραγματικότητας, σύμφωνα με την οποία το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει το παιδί για τον πραγματικό κόσμο, στον οποίο θα ζήσει, και να

το εξοικειώνει με τον κοινωνικό ανταγωνισμό. Μια τέτοια όμως λογική στερεί από το σχολείο τη δυνατότητα να συμβάλλει μέσω της αγωγής στην αλλαγή και βελτίωση της κοινωνικής πραγματικότητας, η οποία χαρακτηρίζεται συχνά ως απάνθρωπη (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1995:434). Εξάλλου, ας μην ξεχνούμε και τις αρνητικές επιδράσεις από τον άκρατο σχολικό ανταγωνισμό που υποθάλπουν οι βαθμοί και οι εξετάσεις και ιδιαίτερα σε μια ευαίσθητη ηλικία, όπως στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. Βουγιούκας, Κ., 1997:77).

Ένα δεύτερο σημείο της κριτικής για την για την ουσιαστική κατάργηση των βαθμών (Α,Β,Γ) σχετίζεται με τις επιπτώσεις της κατάργησης στο πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Από τη μια μεριά υποστηρίζεται η άποψη ότι ακριβώς επειδή "η σφραγίδα της ανικανότητας και μάλιστα στα πρώτα σχολικά βήματα καθορίζει το σχολικό μέλλον [...] θα μείωνε σημαντικά την ανισότητα η πλήρης κατάργηση της βαθμολογίας στο δημοτικό" (Φραγκουδάκη, Α., 1985:211).

Ακριβώς την αντίθετη άποψη εκφράζει η Μ. Ηλιού, υποστηρίζοντας ότι αυτοί που τελικά "πλήττονται" από την κατάργηση των βαθμών είναι οι λιγότερο προνομιούχοι μαθητές, αφού "δεν έχει τονιστεί αρκετά στη χώρα μας ότι εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση σημαίνει ποιότητα σπουδών με παράλληλη εξατομίκευση της διδασκαλίας και διαφοροποίηση των προγραμμάτων" (Ηλιού, Μ., 1991:59). Ωστόσο, η συγγραφέας δεν διευκρινίζει με ποιο τρόπο "πλήττονται" οι λιγότερο προνομιούχοι μαθητές. Παρόμοιες άποψεις εκφράζει και ο Ι. Πυργιωτάκης, ο οποίος αν και αποδέχεται ότι η κατάργηση εξετάσεων, απόρριψης και βαθμών αποτελεί "μια ευρύτερη βάση για εκδημοκρατισμό και βελτίωση της σχολικής ζωής" (Pirgiotakis, J., 1988:118), εντούτοις υποστηρίζει ότι τα μέτρα αυτά όταν εφαρμόζονται "σε ένα ανταγωνιστικό σχολείο όπως το ελληνικό" και χωρίς τις ανάλογες αλλαγές στις εκπαιδευτικές συνθήκες, τότε επιφέρουν σημαντικές αρνητικές επιπτώσεις, ιδιαίτερα για τους μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα (ό.π., σ.152). Σύμφωνα με τον συγγραφέα, οι μαθητές αυτοί μαθαίνουν λιγότερο, αφού δεν φέρνουν κακούς βαθμούς στο σπίτι με αποτέλεσμα οι γονείς να εφησυχάζουν και να περιορίζουν ακόμη περισσότερο την επαφή τους με το σχολείο (ό.π.).

Άλλοι συγγραφείς θεωρούν ότι τα μέτρα της κατάργησης των βαθμών σε συνδυασμό με την κατάργηση της στασιμότητας, η οποία είχε προηγηθεί, κρύβουν "μια 'λογική' υποβάθμιση της μάθησης στο Δημοτικό Σχολείο" (Αβδάλη, Α., 1989:80) και οδηγούν σε "μια μορφή αναγκαστικής ισότητας προς τα κάτω" (Κοτσιπετσιδής, Γ., 1988:23). Αυτή η "διευκόλυνση και ισοπέδωση προς τα κάτω -σύμφωνα με την Μ. Ηλιού- είναι δρόμος πέρα για

πέρα αντιδημοκρατικός" (Ηλιού, Μ., 1991:59). Από μια άλλη σκοπιά γίνεται λόγος για "ορυμαγδό ασυνάρτητων μέτρων", τα οποία με επίκεντρο την κατάργηση της βαθμολογίας -που θεωρήθηκε ως "η εισαγωγή του σοσιαλιστικού ιδεώδους στο σχολείο"-, οδήγησαν στην "εκτόξευση" του λειτουργικού αναλφαβητισμού των αποφοίτων του Δημοτικού Σχολείου στο 36% (Ευθυμίου, Π., εφημ. "Το Βήμα", 28-2-1988:9).

Αναφορικά με τις παραπάνω επικρίσεις της κατάργησης της βαθμολογίας και τις εκκλήσεις για την επαναφορά της στο Δημοτικό Σχολείο, πρέπει να επισημάνουμε ότι αρκετά σημεία της κριτικής, αν και στηρίζονται σε μια ρεαλιστική βάση, καταλήγουν σε άστοχες γενικεύσεις και αφορισμούς. Από παιδαγωγική σκοπιά, η κατάργηση της βαθμολογίας και των εξετάσεων αποτελεί μια βασική προϋπόθεση για αποτελεσματική μάθηση και βελτίωση του κλίματος στο Δημοτικό Σχολείο. Βέβαια, η κατάργηση από μόνη της δεν λύνει τα προβλήματα, ιδίως αν δεν αντικατασταθεί από κάτι άλλο. Με αυτή την έννοια αποτελεί μια αναγκαία αλλά όχι και ικανή συνθήκη για τη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης. Ως προς το σημείο αυτό είναι δικαιολογημένες οι αντιδράσεις. Το γεγονός όμως, ότι δεν προωθήθηκαν παράλληλα υποστηρικτικά μέτρα για τους αδύνατους μαθητές (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία) και αλλαγές στις συνθήκες και μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. διαφοροποίηση, εξατομίκευση), στη διάγνωση αδυναμιών μάθησης μέσω της αξιολόγησης και στην ενίσχυση του παιδαγωγικού και διδακτικού ρόλου του δασκάλου, δεν σημαίνει ότι θα έπρεπε να επανέλθουν οι βαθμοί στο σχολείο, αλλά έστω και εκ των υστέρων να δρομολογηθούν τα απαραίτητα εκείνα υποστηρικτικά μέτρα που βελτιώνουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης στο σύνολό της και λειτουργούν ενισχυτικά για όλους τους μαθητές.

Ορισμένοι συγγραφείς αν και εμφανίζονται ως υποστηρικτές της κατάργησης των βαθμών γενικά και αόριστα, αν και θεωρούν τους βαθμούς ως ένα "αντιδημοκρατικό τρόπο αξιολόγησης", εντούτοις, όταν αναφέρονται στη συγκεκριμένη περίπτωση του ελληνικού σχολείου, "καταδικάζουν" το μέτρο με το επιχείρημα ότι οι συνθήκες δεν είναι ευνοϊκές, δεν λαμβάνονται παράλληλα υποστηρικτικά μέτρα, κ.ά. Αντί δηλαδή να υποστηρίξουν το μέτρο - αν πράγματι πιστεύουν σε αυτό- και να προτείνουν όλα εκείνα τα παράλληλα υποστηρικτικά μέτρα που θεωρούν απαραίτητα για την επιτυχή εφαρμογή του, προτιμούν την επιστροφή στην παλιά τάξη πραγμάτων. Ίσως επειδή αυτός είναι ο εύκολος δρόμος.

Ενδεχομένως για τους λόγους αυτούς από παιδαγωγική άποψη η σχετική συζήτηση επικεντρώθηκε, όχι στην αξιολόγηση του μαθητή ως εκπαιδευτική διαδικασία που περιλαμβάνει τον καθορισμό κριτηρίων με βάση τα οποία θα

αξιολογήσουμε, ούτε στον τρόπο με τον οποίο παρατηρείται και διαπιστώνεται η πρόοδος του μαθητή, αλλά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο ανακοινώνεται η αξιολόγηση του δασκάλου σε γονείς και μαθητές. Θέματα τα οποία αναφέρονται ακροθιγώς σε λίγες μόνο γραμμές στις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, όπως για παράδειγμα η νόρμα αναφοράς που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος κατά την αξιολόγηση, οι τομείς και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογεί ο δάσκαλος, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών, οι τρόποι παρατήρησης και καταγραφής της προόδου των μαθητών, η προώθηση και αξιολόγηση της κοινωνικής μάθησης, τα "επαναληπτικά μαθήματα" και τα "κριτήρια αξιολόγησης", όλα αυτά απασχόλησαν τη σχετική συζήτηση και κριτική από ελάχιστα έως καθόλου. Η "κορυφή του παγόβουνου", δηλαδή οι βαθμοί ταυτισμένοι με την όλη διαδικασία αξιολόγησης στη σχολική τάξη, μονοπώλησαν το ενδιαφέρον της συζήτησης, και η κατάργησή τους θεωρήθηκε από πολλούς ως η κατακλείδα όλων των "δεινών" του ελληνικού σχολείου. Ωστόσο, η συχνή επίκληση των προβλημάτων αυτών και η συσχέτισή τους με την κατάργηση των βαθμών, δεν στηρίζονται σε σχετικές έρευνες ή σε προγράμματα αξιολόγησης των νέων μέτρων, αλλά αντανακλούν απόψεις και περιγραφές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας που η γενίκευση και η εγκυρότητα τους πρέπει να θεωρείται κατ' αρχήν αμφισβητήσιμη.

Στις επικρίσεις που συνοπτικά παρουσιάσαμε υπολανθάνουν δύο διαφορετικές γενικότερες αντιλήψεις. Από τη μια η επίκληση και υπεράσπιση των εξωτερικών κινήτρων μάθησης, με βάση το επιχείρημα ότι στο σχολείο ούτως ή άλλως δεν καλλιεργούνται τα εσωτερικά κίνητρα και από την άλλη η ταύτιση των όρων *βαθμολογία* και *αξιολόγηση*. Ως προς το πρώτο σημείο έχουμε ήδη αναφερθεί διεξοδικά σε άλλο σημείο της εργασίας (βλ. κεφ.1.5.1.3.). Όσον αφορά στη δεύτερη διαπίστωση, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι δύο αυτοί όροι μολονότι διαφοροποιούνται στην επιστημονική βιβλιογραφία, εντούτοις στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα κατά κανόνα ταυτίζονται. Κατά συνέπεια, κατάργηση της βαθμολογίας για ορισμένους σημαίνει και κατάργηση της αξιολόγησης. Αν και αυτό δεν είναι διόλου ορθό από παιδαγωγική άποψη, ωστόσο η παρατηρούμενη ταύτιση των όρων είναι κατανοητή για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα. Η κατάργηση των βαθμών στο ελληνικό σχολείο δεν συνοδεύτηκε από ένα διαφορετικό, εναλλακτικό τρόπο ανακοίνωσης της επίδοσης, ούτε επιδιώχθηκε μια διαφορετικού είδους επαφή και συνεργασία μεταξύ δασκάλων και γονέων, μέσα από κάποια επιμόρφωση των πρώτων. Δεν προωθήθηκαν μέτρα για την ενίσχυση των αδύνατων μαθητών ούτε έγιναν ουσιαστικές προσπάθειες να διαφοροποιηθεί η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης παρά



τις υποσχέσεις της πολιτείας περί του αντιθέτου. Ως προς το σημείο αυτό, οι ευθύνες της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι μεγάλες (βλ. κεφ. 3.1.2.).

Όσον αφορά τέλος το συχνά προβαλλόμενο επιχείρημα περί ισοπέδωσης και απουσίας περιθωρίων για τη διαφοροποίηση και την ανάπτυξη των δυνατοτήτων και κλίσεων των μαθητών, το επιχείρημα αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί και αντίστροφα: Τόσο οι βαθμοί όσο και ο παρεπόμενος ανταγωνισμός παρεμποδίζουν τη δημιουργία παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στην τάξη, λειτουργούν ανασταλτικά στην επιδίωξη διαφοροποίησης της διδασκαλίας και περιορίζουν τις δυνατότητες για διαφοροποιημένη ανάπτυξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ικανοτήτων του μαθητή (βλ. Καψάλης, Α., 1993:18 και διεξοδικότερα στο κεφ.2.7.).

#### **3.2.4.3. Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα νέα μέτρα**

Οι σχετικές εγκύκλιοι και οι οδηγίες για τα νέα μέτρα μάλλον δεν μπόρεσαν να αντισταθμίσουν συνήθειες και παγιωμένες πρακτικές χρόνων. Αυτό εμφανίζεται τόσο στην πολεμική του μέτρου της κατάργησης των βαθμών από πολλές και διαφορετικές πλευρές, όσο και στη στάση που τήρησαν οι δάσκαλοι.

Από σχετική έρευνα η οποία μεταξύ άλλων κατέγραψε τις απόψεις και στάσεις εκατό (100) δασκάλων για την αξιολόγηση του μαθητή διαπιστώνεται ότι 35% των δασκάλων τάσσονται υπέρ της αριθμητικής βαθμολογίας, 53% είναι υπέρ της γραμματικής κλίμακας, ενώ κατά της βαθμολογίας και κατά οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης των μαθητών τάσσεται ένα 5% των ερωτηθέντων (Φρειδερίκου, Α./Φολέρου-Τσερούλη, Φ., 1991:219). Τα ποσοστά αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλη έρευνα, η οποία έγινε το 1987 σε 369 δασκάλους του Δημοτικού Σχολείου (βλ. Βάμβουκας, Μ./ Τρούλης, Γ., 1993:219-221).

Τα επιχειρήματα των δασκάλων που υποστηρίζουν την αριθμητική βαθμολογία επικεντρώνονται στην παρωθητική λειτουργία του βαθμού, στην δημιουργία άμιλλας στην τάξη, στην δυνατότητα επιβολής του δασκάλου σε μαθητές αλλά και γονείς και στην επιβράβευση των καλών μαθητών (βλ. Φρειδερίκου, Α./Φολέρου-Τσερούλη, Φ., ό.π., σ.220/221). Αντιθέτως, τα επιχειρήματα των δασκάλων που αρνούνται και την αριθμητική και την

γραμματική βαθμολογία περιστρέφονται κυρίως γύρω από τα γνωστά προβλήματα της βαθμοθηρίας, του ανταγωνισμού και των διακρίσεων (ό.π., σ.223).

Παρά την εμπειρικά διαπιστωμένη προτίμηση της πλειοψηφίας των δασκάλων στην γραμματική κλίμακα, ο τρόπος με τον οποίο την χρησιμοποίησαν στην πράξη οδήγησε τελικά στην αυτοκατάργησή της. Από τη στιγμή που σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας δεν έμπαιναν βαθμοί ούτε στις εργασίες και τα κριτήρια αξιολόγησης, ούτε στα ενδεικτικά και τα απολυτήρια<sup>9</sup>, αλλά μόνο στα επίσημα βιβλία του σχολείου, οι δάσκαλοι έδιναν στην πλειοψηφία των μαθητών τον βαθμό Α. Σε μια πρώτη υποτυπώδη διερεύνηση του θέματος, η οποία έγινε στις τρεις πρώτες τάξεις δύο Δημοτικών Σχολείων, διαπιστώθηκε ότι κατά την επίσημη -τυπική-βαθμολογία το ποσοστό των μαθητών που παίρνουν τον βαθμό Α κυμαίνεται από 73,5% έως 96,6%, ενώ το ποσοστό της κατηγορίας Γ είναι από 0,8% έως 6,3% (Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., 1994:107). Η τάση αυτή να αποφεύγεται ο βαθμός Γ και να εντάσσεται η πλειοψηφία των μαθητών στην κατηγορία "Α" διαπιστώθηκε από την ίδια ερευνήτρια και σε εθνικό επίπεδο (ό.π., σ.108/109).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και μια μεταγενέστερη έρευνα της ίδιας ερευνήτριας σε 19 σχολεία της Αττικής, στην οποία διερευνήθηκαν οι λόγοι που οδηγούν τους δασκάλους να αποφεύγουν τον βαθμό Γ και να παίρνει η πλειοψηφία των μαθητών Α. (Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., 1994:123 κ.κ.). Από τους 120 δασκάλους που ρωτήθηκαν με ειδικό ερωτηματολόγιο, ένα μεγάλο ποσοστό (40%) ανέφερε ότι αποφεύγουν την κατηγορία Γ, ώστε να μη δημιουργηθούν "ψυχικά τραύματα" στους μαθητές και να μην έχουν μια "ταμπέλα" που θα τους ακολουθεί αργότερα παντού (ό.π., σ.123). Άλλοι λόγοι που προβλήθηκαν από τους δασκάλους ως αιτία της αποφυγής του βαθμού Γ και της συσσώρευσης στην κατηγορία Α ήταν:

- λόγοι αντικειμενικοί: αυτή είναι η πραγματική εικόνα του σημερινού σχολείου (25%),
- λόγοι υποκειμενικοί: είτε γιατί ο δάσκαλος είναι "επιεικής", είτε γιατί θέλει να αποφύγει τη σύγκρουση με τους γονείς, είτε για να εμφανιστεί ως "άξιος" δάσκαλος μέσα από την καλή εικόνα της τάξης του (11%),
- ανεπαρκής ενημέρωση των δασκάλων για την αλλαγή του συστήματος βαθμολογίας (22%)

---

<sup>9</sup>Προβλήματα δημιουργήθηκαν επίσης κατά τη διαδικασία ορισμού σημαιοφόρου και παραστατών μετά από κλήρωση λόγω της συσσώρευσης πολλών μαθητών στον βαθμό Α (βλ. "Σχόλια και Απόψεις", Περ."Τα Εκπαιδευτικά", 1987-88, σ.3).

- η βαθμολογία είναι καθαρά τυπική και για αυτό ο δάσκαλος δεν είναι ανάγκη να χρησιμοποιεί τον βαθμό Γ (ό.π.).

Ως προς τη γενικότερη στάση των δασκάλων απέναντι στα νέα μέτρα -αν και δεν υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα- καταγράφεται συχνά στη σχετική αρθρογραφία της εποχής η ύπαρξη μιας παθητικής ή αρνητικής διάθεσης πολλών δασκάλων. Με το αιτιολογικό ότι οι οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας δεν επιτρέπουν την βαθμολόγηση των μαθητικών εργασιών πολλοί δάσκαλοι αδιαφορούν και δεν διορθώνουν τις εργασίες αυτές (βλ. Τσακαλίδης, Α., 1995:130 και Βουγιούκας, Α., 1989:100). Αναφέρεται επίσης το γεγονός, ότι πολλοί δάσκαλοι επιλέγουν και χρησιμοποιούν διάφορους συμβολισμούς (π.χ. αστεράκια), ή λεκτικούς βαθμούς (π.χ. Άριστα, Πολύ Καλά, Καλά κ.λ.π.) ή ακόμη και την αριθμητική βαθμολογία -αφού προηγουμένως είχαν συμφωνήσει με τους γονείς-, προκειμένου "να παρωθούν τους μαθητές στη μελέτη" (Αβδάλη, 1989:80 βλ. και Φρειδερίκου, Α./ Φολέρου-Τσερούλη, Φ., 1991:222). Οι δάσκαλοι δηλαδή συνεχίζουν να κατατάσσουν τους μαθητές σε "καλούς", "μέτριους" και "αδύνατους" γεγονός που ενδυναμώνεται από την επιμονή στην μετωπική διδασκαλία με αποτέλεσμα τα κενά που έχουν οι αδύνατοι μαθητές να συσσωρεύονται από τάξη σε τάξη και τελικά "όλοι οι μαθητές να φοιτούν πράγματι στο Δημοτικό και να παίρνουν το σχετικό πιστοποιητικό, το οποίο όμως δεν επικυρώνει στην ουσία την επαρκή μάθηση αλλά μόνο την τακτική φοίτηση" (Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ., 1985:51).

Οι παραπάνω στάσεις των δασκάλων ερμηνεύονται από το γεγονός ότι οι ίδιοι ήταν εθισμένοι για πολλά χρόνια ως μαθητές, σπουδαστές και διδάσκοντες στις εξετάσεις, στον έλεγχο, στην βαθμολογία, στην επιβολή μέσω της απειλής των κακών βαθμών ή της απόρριψης και ξαφνικά αισθάνθηκαν "σα στρατιώτες που τους πήραν τα όπλα" (Κυνηγός, Μ., 1985:14). Επιπλέον, από διαφορετικές πλευρές επισημαίνεται και η έντονη πίεση των γονέων, οι οποίοι συνέχιζαν να "ζητούν επίμονα να μάθουν τι βαθμός είναι το Α ή το Β ή το Γ" (Λιόλιος, Ν., 1985:278, πρβλ. Φρειδερίκου, Α./ Φολέρου-Τσερούλη, Φ., 1991:222).

#### **3.2.4.4. Οι θέσεις της Δ.Ο.Ε**

Κατά την πρώτη κυβερνητική περίοδο 1981-85 οι οργανωμένοι φορείς των εκπαιδευτικών στήριξαν σε μεγάλο βαθμό τις θεσμικές μεταβολές, πολλές από τις οποίες είχαν οι ίδιοι διεκδικήσει στο παρελθόν, όπως για παράδειγμα η κατάργηση των επιθεωρητών, η ανωτατοποίηση της βασικής κατάρτισης των

δασκάλων και νηπιαγωγών και η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων. Ωστόσο, είναι αξιοσημείωτο, ότι από τις θέσεις των φορέων των εκπαιδευτικών απουσιάζει εντελώς το αίτημα για κατάργηση της βαθμολογίας, τόσο κατά την περίοδο που εξετάζουμε, όσο και κατά τη δεκαετία του '70. Η υιοθέτηση προωθημένων παιδαγωγικών πρακτικών από το Υπουργείο Παιδείας φαίνεται να αιφνιδιάζει τις συνδικαλιστικές οργανώσεις, οι οποίες ανέτοιμες και μέσα στο κλίμα διεκδίκησης οικονομικών κυρίως αιτημάτων κατά τη δεύτερη κυβερνητική περίοδο 1985-89, θα αντιδράσουν συνολικά με συντηρητικές θέσεις.

Οι θέσεις του συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στον βαθμό που προβάλλουν την αριθμητική βαθμολογία ως σημαντικό παιδαγωγικό (!) μέσο για τον δάσκαλο. Πιο συγκεκριμένα, η κατάργηση των βαθμών σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα μέτρα αποτελεί -σύμφωνα με την Δ.Ο.Ε.- μια επιλογή "εκείνων των προνομιούχων που μόνο τη μόρφωση του λαού δεν θέλουν", αλλά "ενδιαφέρονται και επιδιώκουν τη δημιουργία μιας μικρής ελίτ, με υψηλή ειδίκευση, ενώ θέλουν όλη τη μεγάλη μάζα των εργαζομένων να είναι ανειδίκευτη και μισομορφωμένη" (*Διδασκαλικό Βήμα*, φ.990, 1987:28). Η βαθμολογία είναι "συστατικό στοιχείο της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης", θεωρείται "ένα από τα σημαντικά παιδαγωγικά μέσα στα χέρια του εκπαιδευτικού" και αποτελεί "κίνητρο για την καλλιέργεια της αγάπης για τη γνώση και τη μελέτη" (ό.π., οι υπογραμμίσεις δικές μας). Κατά συνέπεια, τα όποια μειονεκτήματά της βαθμολογίας (βαθμοθηρία, υποκειμενισμός, μέσο τιμωρίας, κ.α.) "καθόλου δεν πρέπει να μας οδηγήσουν στην κατάργησή της" (*Διδασκαλικό Βήμα*, φ.990, 1987:28, υπογραμμίσεις δικές μας). Η οριστική θέση της Δ.Ο.Ε. όπως αυτή διαμορφώθηκε μετά από αποφάσεις της 56ης και 57ης Γ.Σ. είναι να υπάρχει βαθμολογία και μάλιστα "σε διευρυμένη κλίμακα", να διορθώνονται τα λάθη στις γραπτές εργασίες και να δίνεται στους μαθητές εργασία για το σπίτι με μέτρο (*Διδασκαλικό Βήμα*, έκτακτη έκδοση, 1987:7, πρβλ. *Διδασκαλικό Βήμα*, φ.1004, 1988:57 και *Διδασκαλικό Βήμα*, φ.999, 1988:6).

Η αρνητική στάση της Δ.Ο.Ε. για τον νέο τρόπο διόρθωσης των λαθών στις γραπτές εργασίες των μαθητών ενδεχομένως να οφείλεται στην στρεβλή κατανόηση του μέτρου από πολλούς δασκάλους, οι οποίοι εμφανίστηκαν να αγνοούν τις γραπτές εργασίες, με το πρόσχημα ότι καταργήθηκε η διόρθωσή τους (βλ. Βουγιούκας, Α., 1989:100). Προβληματίζει πάντως η συχνή χρήση του όρου "κατάργηση" για πολλά νέα μέτρα. Έτσι, η κατάργηση της βαθμολογίας εμφανίζεται ως κατάργηση της αξιολόγησης στο σχολείο, η ελάττωση των κατ' οίκον εργασιών θεωρείται ως "κατάργηση της δουλειάς

στο σπίτι" (Φρειδερίκου, Α./Φολέρου-Τσερούλη, Φ., 1991:138), η διαφορετική αντιμετώπιση της διόρθωσης των σχολικών εργασιών εκλαμβάνεται ως κατάργηση κάθε διόρθωσης, η διαφορετική προσέγγιση των γραμματικών φαινομένων θεωρείται ως κατάργηση της Γραμματικής κ.λπ. Ίσως η πολύ διαδεδομένη και παλιά ταύτιση των όρων βαθμολογία και αξιολόγηση να οδήγησε πολλούς στην άποψη ότι κάθε είδους αξιολόγηση καταργήθηκε, άρα και η διόρθωση των εργασιών στην τάξη, οι κατ' οίκον εργασίες, η γραμματική κ.λπ. Ενδεχομένως, η τάση αυτή να εκπορεύεται από τον Τύπο της εποχής, κυρίως τον αντιπολιτευόμενο, ο οποίος με πηχιαίους τίτλους "χαιρέτησε" και γενικά αντιμετώπισε τα νέα μέτρα ως ισοπεδωτικά και καταστροφικά για την μάθηση στο σχολείο.

Ως προς τη θετικότητα στάση της ΔΟΕ απέναντι στην αριθμητική βαθμολογία πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι θέσεις της και τα επιχειρήματά της εκφράζουν μια συντηρητική, παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη η οποία πόρρω απέχει από τα επιστημονικά δεδομένα. Για παράδειγμα, η θέση της ΔΟΕ ότι η αριθμητική βαθμολογία αποτελεί "κίνητρο για την καλλιέργεια της αγάπης για τη γνώση και τη μελέτη" δεν εκφράζεται σήμερα ούτε από τους πιο ακραιφνείς υποστηρικτές των βαθμών.

### **3.2.4.5. Οι θέσεις των γονέων**

Μετά από την ουσιαστική κατάργηση των βαθμών εμφανίστηκε έντονα η κατανοητή ανάγκη των γονέων να έχουν στα χέρια τους μια συστηματική και συγκεκριμένη μορφή επανατροφοδότησης και επιβεβαίωσης της προσπάθειας και επίδοσης των παιδιών τους στο σχολείο. Μολονότι η βαθμολογία αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο τρόπο αξιολόγησης, όταν η κατάργησή της δεν συνοδεύεται από την αντικατάστασή της με άλλο, προσφορότερο, τρόπο αξιολόγησης, τότε είναι αναμενόμενο να υπάρξουν αντιδράσεις και από την πλευρά των γονέων. Η κατάργηση της βαθμολογίας και μόνο, λύνει μερικά προβλήματα, αλλά δημιουργεί καινούργια.

Η αντιμετώπιση του προβλήματος της ενημέρωσης των γονέων εξαντλείται εκ μέρους της πολιτείας σε μια απλή παραίνεση προς τον δάσκαλο να κρατάει σημειώσεις από τις παρατηρήσεις του στην τάξη και με βάση αυτές να ενημερώνει τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους και για "άλλες πλευρές του σχολικού τους προφίλ" (Βουγιούκας, 1989:101).

Στο σημείο αυτό ακριβώς, δηλαδή στην απουσία συγκεκριμένου τρόπου πληροφόρησης των γονέων, επικεντρώνει την επιχειρηματολογία της και η Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων Μαθητών Ελλάδας (Α.Σ.Γ.Μ.Ε.) δια στόματος της προέδρου της Σκαμπά: "Θα παλέψουμε για την επαναφορά της αξιολόγησης στο δημοτικό. Με το υπάρχον σύστημα αξιολόγησης κόβεται η επιβράβευση και ξεκόβεται ο γονιός από το σχολείο" (εφημ. "ΤΑ ΝΕΑ", 22/10/1986). Στη διατύπωση αυτή εμφανίζεται για μια ακόμη φορά η γνώριμη ταύτιση των όρων *αξιολόγηση* και *βαθμολογία*. Το αίτημα για επαναφορά της αξιολόγησης στο σχολείο εννοεί την αριθμητική βαθμολογία. Η θέση δηλαδή του συνδικαλιστικού φορέα των γονέων είναι να επανέλθει η αριθμητική βαθμολογία (1-10), προκειμένου να ενημερώνονται με αυτό τον τρόπο οι γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους και να επιβραβεύονται οι καλοί μαθητές για τις επιτυχίες τους.

Το πρόβλημα με τους γονείς εμφανίζεται και στην έρευνα που αναφέραμε ήδη στο προηγούμενο κεφάλαιο και η οποία έγινε σε δείγμα εκατό (100) δασκάλων με τη διαδικασία της συνέντευξης (Φρειδερίκου, Α./Φολέρου-Τσερούλη, Φ., 1991). Σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων στην έρευνα αυτή, οι γονείς εξακολουθούσαν να επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στην αριθμητική βαθμολογία, παρά το γεγονός ότι αυτή είχε καταργηθεί (ό.π., σ.191). Η εμμονή πολλών γονέων και κυρίως των καλών μαθητών στη βαθμολογία αποτελεί ένα πεδίο προστριβών και έντονων παρεμβάσεων στο διδακτικό έργο του δασκάλου (ό.π., σ.192). Η πίεση πολλών γονέων προς τον δάσκαλο να δίνει βαθμούς, η επίμονη απαίτηση για "μετάφραση" των γραμματικών βαθμών σε αριθμητικούς, η σπουδή με την οποία πολλές μητέρες ανοίγουν τις τσάντες των παιδιών τους στο σχολείο για να δουν τον βαθμό, οι στρατηγικές προσεταιρισμού του δασκάλου, το δέλεαρ πελατειακών σχέσεων ιδίως από γονείς υψηλών οικονομικο -κοινωνικών στρωμάτων, ακόμη και οι απειλές αποτελούν, σύμφωνα με του δασκάλους, φαινόμενα που δυσχεραίνουν τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών τους αλλά και το διδακτικό τους έργο γενικότερα (ό.π., σ.193).

### **3.2.5. Η συντηρητική στροφή (1990-93): επαναφορά των βαθμών**

Κατά την περίοδο 1990-93 καθιερώνεται δια νόμου το Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με σκοπό την οργάνωση, ανάπτυξη και παροχή επαγγελματικής κατάρτισης, εισάγεται ο θεσμός των

Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και διαμορφώνονται νέα κριτήρια για την επιλογή των Σχολικών Συμβούλων και των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης (βλ. Σαΐτης, Χρ., 1997:111κ.κ.).

Ωστόσο, το 1990 επιδιώκεται μια συντηρητική στροφή όσο αφορά την εσωτερική οργάνωση του σχολείου, η οποία εκφράζεται με δύο Προεδρικά Διατάγματα για την οργάνωση και λειτουργία του Γυμνασίου και του Λυκείου, καθώς και με τη δημοσιοποίηση πολυνομοσχεδίου για την εκπαίδευση. Το όλο πνεύμα των νέων ρυθμίσεων διαπνέεται από "μια αντίληψη τιμωρητικής πειθάρχησης και συμμόρφωσης της σχολικής ζωής" (Δούκας, Χρ., 1997:128). Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από τις επιμέρους εξαγγελίες και προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίες προέβλεπαν μονάδες παιδαγωγικού ελέγχου για τον χαρακτηρισμό της συμπεριφοράς του μαθητή ("κοσμιωτάτη", "κοσμία", "επίμεμπτη"), θέματα που αφορούσαν στην ομοιόμορφη αμφίεση των μαθητών για κάθε σχολείο, την εν γένει συμπεριφορά τους εκτός σχολείου, την ευπρεπή και απλή εμφάνιση, την καθημερινή έπαρση και υποστολή της σημαίας, τακτικούς εκκλησιασμούς, αλλά και την μετατροπή του σχολείου σε εξεταστικό κέντρο με την αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης και την επαναφορά της στασιμότητας (βλ. επόμενα κεφάλαια). Επίμαχα σημεία των προθέσεων του Υπουργείου Παιδείας ήταν επίσης η προανεγγεληθείσα ίδρυση ιδιωτικών Πανεπιστημίων, η καθιέρωση συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και η κατάργηση της επετηρίδας.

Σύμφωνα με το Π.Δ. 390/1991 εισάγονται στο Δημοτικό Σχολείο οι επαναληπτικές εξετάσεις τριμήνου και η αριθμητική βαθμολογία. Η τρίβαθμη γραμματική κλίμακα Α, Β, Γ καταργείται. Στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις επανέρχονται οι αριθμητικοί βαθμοί: "άριστα" (10), "πολύ καλά" (8-9), "καλά" (6-7), "σχεδόν καλά" (5), "ελλιπώς" (1-4) , ενώ στην πρώτη και τη δεύτερα τάξη εισάγεται η τετράβαθμη κλίμακα με τα γράμματα Α, Β, Γ και Δ. (βλ. Π.Δ. 390/1991). Εισάγεται επίσης ο διατομικός και ο ενδοατομικός βαθμός. Ο πρώτος αναφέρεται στις επιδόσεις του μαθητή ως προς τους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος και σε σύγκριση με τους συμμαθητές του, ενώ ο δεύτερος προκύπτει από την προσπάθεια που κατέβαλε ο μαθητής σε σχέση με τις δυνατότητες και ικανότητές του. Οι μαθητές παραλαμβάνουν κάθε τρίμηνο ελέγχους προόδου (ό.π.).

Οι έντονες όμως αντιδράσεις απέναντι στα νέα μέτρα για την εκπαίδευση και οι μαθητικές εξεγέρσεις και καταλήψεις σε Γυμνάσια και Λύκεια -με αποκορύφωμα τη δολοφονία του καθηγητή Ν. Τεμπονέρα στην Πάτρα- είχαν ως αποτέλεσμα την παραίτηση του υπουργού Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλου, την απόσυρση των ήδη δημοσιευμένων Προεδρικών

διαταγμάτων και την εγκατάλειψη της ιδέας να ιδρυθούν ιδιωτικά πανεπιστήμια και να καταργηθεί η επετηρίδα των εκπαιδευτικών.

Μετά από την αποτυχία εφαρμογής των μέτρων, ο νέος υπουργός Παιδείας Γ. Σουφλιάς ξεκίνησε τον γνωστό "διάλογο μηδενικής βάσης" για την παιδεία (βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1991) μέσα από ένα διαφορετικό επικοινωνιακό προφίλ, χωρίς τις ιδεολογικές εξάρσεις και υπερβολές του προκατόχου του. Σε αντίθεση με τη διαδικασία εθνικού διαλόγου που επιχειρήθηκε την περίοδο 1986-87 από τον τότε υπουργό Παιδείας Α. Τρίτση, αυτή τη φορά χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία δόθηκαν σε μαθητές, δασκάλους και γονείς. Στα ερωτηματολόγια αυτά το ζήτημα της αξιολόγησης κατείχε κεντρική θέση. Οι τελικές προτάσεις που διαμόρφωσε το υπουργείο για την αξιολόγηση στηρίχτηκαν σε μεγάλο βαθμό στα αποτελέσματα του "εθνικού διαλόγου" για την Παιδεία και παρά τις αντιδράσεις καθιερώθηκαν τελικά σε Δημοτικό και Γυμνάσιο (βλ. ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1991α:57 κ.κ., βλ. και Μαυρογιώργος, Γ., 1993:17 κ.κ.).

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια, 6 στους 10 διδάσκοντες και γονείς τάσσονται υπέρ των γραπτών εξετάσεων στο Δημοτικό Σχολείο και πάνω από 7 στους 10 υπέρ της αριθμητικής βαθμολογίας. Κατά του μέτρου της ακώλυτης προαγωγής τάσσονται 7 στους 10 διδάσκοντες ενώ οι γονείς εμφανίζονται μοιρασμένοι "με ελαφρά υπεροχή αυτών που θέλουν την επανάληψη" (ΥΠΕΠΘ, 1991α:60).

Με τις νέες ρυθμίσεις διαμορφώνεται ένα σύστημα αξιολόγησης για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου, το οποίο καθορίζεται από το Π.Δ. 462/91. Ως βασικός σκοπός της αξιολόγησης αναφέρεται: "(α) η παρόθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού, (β) η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από τον δάσκαλο, καθώς και των δυσκολιών μάθησης που αντιμετωπίζει και (γ) η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του παιδευτικού έργου. Η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της απόδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός αλλά διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Επομένως σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου" (Π.Δ. 462/91, άρθρο 1). Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί, σύμφωνα με το παραπάνω διάταγμα, αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας: "Γίνεται κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας και μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας γενικών ενοτήτων ή περιοχών γνώσεων, με προφορικές και γραπτές εργασίες και δοκιμασίες".



Για τις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' εισάγονται οι αριθμητικοί βαθμοί και οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί που τους συνοδεύουν: "άριστα" (9-10), "πολύ καλά" (7-8), "καλά" (5-6), "σχεδόν καλά" χωρίς βαθμό, ενώ καταργείται το "ανεπαρκώς" (1-4). Στις τάξεις Α' και Β' η κλίμακα αξιολόγησης αποτελείται από τους χαρακτηρισμούς: Άριστα (Α), Πολύ καλά (Β), Καλά (Γ) και Σχεδόν καλά (Δ). Οι βαθμοί αναγράφονται στους τίτλους προόδου και σπουδών που δίνονται στο τέλος του σχολικού έτους αλλά και στους ελέγχους προόδου, οι οποίοι παραλαμβάνονται από τους γονείς στο τέλος κάθε τριμήνου. Στην πρώτη τάξη δεν δίνεται έλεγχος μόνο κατά το πρώτο τρίμηνο. Η ενδοατομική βαθμολογία καταργείται, ενώ καθιερώνονται οι "ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις τριμήνου" για τις δυο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου σε όλα τα μαθήματα, εκτός από την Αισθητική Αγωγή, τη Μουσική και τη Φυσική Αγωγή, με στόχο να μπορεί ο μαθητής "να καλλιεργεί την αφαιρετική, τη συνθετική και την κριτική ικανότητά του" (ΥΠΕΠΘ, 1991α:10).

Παρά τις προτάσεις τόσο του προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Μπαμπινιώτης, Γ., 1990:30), όσο και της επιτροπής ειδικών για επαναφορά της στασιμότητας στο Δημοτικό Σχολείο, τελικά, υπερίσχυσε η ακώλυτη προαγωγή για όλους τους μαθητές που φοίτησαν για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο του μισού διδακτικού έτους. Η επανάληψη της τάξης προβλέπεται μόνο σε περίπτωση σύμφωνης γνώμης του γονέα ή του κηδεμόνα μετά από πρόταση του δασκάλου και συζήτηση από κοινού με τον διευθυντή του σχολείου. Στους τίτλους σπουδών των μαθητών της Α' και Β' τάξης αναγράφεται η ένδειξη "προάγεται" μαζί με τον λεκτικό χαρακτηρισμό της προόδου του μαθητή, ενώ για τις υπόλοιπες τάξεις, εκτός από την ένδειξη "προάγεται", αναγράφονται ο γενικός μέσος όρος της αριθμητικής βαθμολογίας και ο λεκτικός χαρακτηρισμός. Τέλος, σύμφωνα με το Π.Δ. 462/91, προβλέπεται ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στα μαθήματα Γλώσσας και Μαθηματικών.

Για την προώθηση των παραπάνω μέτρων καλούνται στην Αθήνα τον Νοέμβριο του '91 όλοι οι Σχολικοί Σύμβουλοι, προκειμένου να ενημερωθούν και στη συνέχεια να ενημερώσουν τους εκπαιδευτικούς της περιφέρειας τους για τις αλλαγές. Γενικά επικρατεί σύγχυση, αφού οι ίδιοι σύμβουλοι που μέχρι πρότινος προσπαθούσαν να πείσουν τους εκπαιδευτικούς για τα "δαιμόνια" των βαθμών, τώρα καλούνται να τα υπερασπιστούν (βλ. Τσακαλίδης, Α., 1995:117).

### 3.2.5.1. Η "αναγκαιότητα" των νέων μέτρων

Προκειμένου να γίνει κατανοητή η στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και όχι μόνο σε αυτά, είναι αναγκαία η συσχέτισή τους με τις γενικότερες κοινωνικές και εκπαιδευτικές αλλαγές οι οποίες πραγματοποιούνται τα τελευταία χρόνια σε διεθνές επίπεδο και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό -όπως πάντα με κάποια καθυστέρηση- το εκπαιδευτικό μας γίγνεσθαι.

Τα προοδευτικά παιδαγωγικά κινήματα που εμφανίστηκαν στην ιστορία της εκπαίδευσης έπαιξαν σημαντικό ρόλο στην ανανέωση της παραδοσιακής Παιδαγωγικής και στον εκσυγχρονισμό των διδακτικών μεθόδων του παραδοσιακού σχολείου (εγκατάλειψη αυταρχικών μέσων αγωγής όπως οι σωματικές ποινές, μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, περισσότερα δικαιώματα στο παιδί, σεβασμός στην προσωπικότητά του, κατάργηση εξετάσεων και βαθμών κ.ά.π.). Από πολύ νωρίς όμως ξεκίνησε μια έντονη κριτική εναντίον των ακραίων μορφών αυταρχικής αγωγής, η οποία μετεξελίχθηκε τα τελευταία χρόνια σε αμφισβήτηση του κινήματος φιλελευθεροποίησης και εκδημοκρατισμού του σχολείου. Η αμφισβήτηση αυτή εκφράστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '80 από το επονομαζόμενο κίνημα του εκπαιδευτικού νεοσυντηρητισμού στις "μητροπόλεις του νεοφιλελευθερισμού ΗΠΑ και Αγγλία" (Μπουζάκης, Σ., 1993α:94, βλ. και Ματθαίου, Δ., 1996:69κ.κ., Καζαμίας, Α., 1992:13κ.κ.), αλλά και στη Γαλλία (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1990).

Το κίνημα αυτό ήταν απόρροια των μεταβολών που έγιναν κατά τις τελευταίες δεκαετίες σε κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, με κύρια χαρακτηριστικά (α) την κυριαρχία της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς, (β) την υιοθέτηση ενός ανταγωνιστικού τεχνοκρατικού-οικονομικού μοντέλου ανάπτυξης μέσα από την ιδιαίτερη έμφαση στην ιδιωτική πρωτοβουλία και την απο-οικοδόμηση του Κράτους πρόνοιας, (γ) τη διεθνοποίηση της αγοράς, (δ) την εμφάνιση της λεγόμενης κοινωνίας των 2/3 ("νεόπτωχοι"), (ε) τη ραγδαία αύξηση των ποσοστών ανεργίας, (στ) τον περιορισμό της σημασίας των ακαδημαϊκών τίτλων και (στ) την εμφάνιση κοινωνικών φαινομένων όπως ο απομονωτισμός, ο ατομισμός και η ιδιώτευση (βλ. Καζαμίας, Α., 1992:85 κ.κ., Ντάρεντορφ, Ρ., 1997:26, Κασσωτάκης, Μ., ό.π., σ.107). Η οικονομική κρίση κατά τη δεκαετία του '70 είχε ως αποτέλεσμα την αμφισβήτηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών επενδύσεων, οι οποίες είχαν υποστηριχτεί από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, και τον ουσιαστικό περιορισμό των εκπαιδευτικών

δαπανών (βλ. Πυργιωτάκης, Ι., 1992:182, Husen, Τ., 1991:32/33, Νούτσος, Μπ., 1990:69).

Από τις αρχές της δεκαετίας του '80 το κίνημα του εκπαιδευτικού νεοσυντηρητισμού στις τρεις χώρες που αναφέραμε, εγκαινιάζει ένα νέο κύκλο συζητήσεων και πολλοί μελετητές κάνουν λόγο για (α) οξυμένη κρίση και γενικότερη χαμηλή απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος, (β) εμφάνιση εκφυλιστικών φαινομένων στον σχολικό χώρο, όπως βιαιοπραγίες, ναρκωτικά, απειθαρχία, αρνητική στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο κ.ά., (γ) πτώση του επιπέδου σπουδών λόγω των χαμηλών "στάνταρτς" και υψηλά ποσοστά λειτουργικού αναλφαβητισμού στο υποχρεωτικό σχολείο (δ) περιορισμός των κινήτρων για ακαδημαϊκές επιδόσεις, (ε) χαμηλή ποιότητα διδασκαλίας στα σχολεία, (στ) διάψευση των προσδοκιών για τον διττό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος να συμβάλλει τόσο στην προώθηση της ισότητας ευκαιριών (κοινωνική δικαιοσύνη) όσο και στην οικονομική ανάπτυξη (οικονομική αποτελεσματικότητα) κ.ά. (βλ. Husen, Τ., 1991:40 κ.κ., Κασσωτάκης, Μ., 1990:107 κ.κ., Μπουζάκης, Σ., 1993α:82/83, Καζαμίας, Α., ό.π.).

Σύμφωνα με τους νεοσυντηρητικούς αυτούς κύκλους, οι αιτίες της "κακοδαιμονίας" εντοπίζονται στη σχολική πραγματικότητα η οποία διαμορφώθηκε υπό την επιρροή των αντιαυταρχικών παιδαγωγικών κινήματων και των συνεχών διευκολύνσεων προς τους μαθητές με την παροχή όλο και μεγαλύτερων ευκαιριών (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1990:111, Ρέππας, Χρ., 1998:21). Ως αιτίες της απειθαρχίας και της έλλειψης πνευματικής αυστηρότητας θεωρούν αφενός την απουσία κινήτρων, όπως είναι οι βαθμοί και οι ανταγωνιστικές εξετάσεις, και αφετέρου την έμφαση η οποία δίνεται στο σχολείο για τη συναισθηματική ισορροπία και την ανάπτυξη της κοινωνικότητας του μαθητή, αντί στα γνωστικά αποτελέσματα (βλ. Husen, Τ., 1991:40). Με άλλα λόγια, οι αιτίες της κρίσης του σχολείου μετατοπίζονται σκόπιμα από το οικονομικό- κοινωνικό επίπεδο στο εκπαιδευτικό, με αποτέλεσμα το σχολείο να γίνεται ο "αποδιοπομπαίος τράγος" για προβλήματα για τα οποία ούτε είναι αποκλειστικά υπεύθυνο ούτε και μπορεί μόνο του να λύσει (Καζαμίας, Α., 1992:95). Η προβολή της επιτακτικής ανάγκης αλλαγών στην εκπαίδευση, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η "κρίση", μυθοποιεί τελικά τον ρόλο του σχολείου και ταυτόχρονα το θεωρεί ως πανάκεια για την υπέρβαση όλων των προβλημάτων. Ενδεικτική, για την ελληνική εκδοχή του θέματος, η άποψη του τότε υπουργού Παιδείας Γ. Σουφλιά από ομιλία του στο Ζάππειο: "Είναι βέβαιο ότι μόνο μέσα από την Παιδεία μπορούμε να

ξεπεράσουμε τη βαθύτερη κρίση, που μαστίζει την ελληνική κοινωνία και να σφυρηλατήσουμε τη συνοχή της" (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1991:3).

Ενώ από τη μια πλευρά υποστηρίζεται ότι η εκπαίδευση διέρχεται "εδώ και μερικές δεκαετίες, βαθιά και πολύπλευρη κρίση, η οποία αφορά τόσο το σχολείο ως θεσμό όσο και τις δυο κύριες λειτουργίες του, διδασκαλία και κοινωνικοποίηση" (Ξωχέλλης, Π., 1989:11), από την άλλη τονίζεται ότι "οι εκπαιδευτικές κρίσεις δημιουργούνται και δραματοποιούνται με σκοπό την προώθηση ορισμένων ιδεών και την ιδεολογική νομιμοποίηση εκπαιδευτικών μέτρων προς εξυπηρέτηση πολιτικο-οικονομικών συμφερόντων" (Καζαμίας, Α., 1992:108). Κατά συνέπεια, "όλη η φαμφάρα για κρίση του σχολείου δεν είναι τίποτα άλλο από μια εσκεμμένη μεθόδευση, για να προσδοθεί νομιμοποιητική υπόσταση σε ορισμένες εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές κατευθύνσεις που είχαν ήδη προμελετηθεί" (Καζαμίας, Α., 1992:109).

Οι λύσεις που προτείνονται για την υπέρβαση της κρίσης του σχολείου στηρίζονται ξανά στις θεωρίες του ανθρώπινου κεφαλαίου αλλά αντιτίθενται τόσο στη λογική των συνεχών διευκολύνσεων προς τους μαθητές, όσο και στον εκδημοκρατισμό της οργάνωσης του σχολείου και της σχολικής ζωής. Τη λογική αυτή υιοθετεί και το δικό μας ΥΠΕΠΘ: "Πρέπει επιτέλους, σ' αυτόν τον τόπο να αξιοποιηθεί το κύριο κεφάλαιο που διαθέτουμε: ο ανθρώπινος παράγοντας, το ανθρώπινο δυναμικό. Είναι η τελευταία ευκαιρία που έχουμε..." (ΥΠΕΠΘ, 1991:3).

Από την άλλη, το κίνημα του εκπαιδευτικού νεοσυντηρητισμού οδηγεί στην άρνηση της επονομαζόμενης προοδευτικής παιδαγωγικής και στην επιστροφή σε μια συντηρητική εκπαιδευτική πολιτική με περισσότερες και αυστηρότερες εξετάσεις, παραδοσιακά συστήματα αξιολόγησης και βαθμολόγησης των μαθητών, επαναφορά της στασιμότητας, εντονότερη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ενίσχυση των περιεχομένων των βασικών μαθημάτων σε βάρος της μεθοδολογίας, των διερευνητικών μεθόδων και γενικά του παιδαγωγικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση (Μπουζάκης, Σ., 1993α:79, Ματθαίου, Δ., 1996:70, Ρέππας, Χρ., 1998:20/21, Νούτσος, Μπ., 1991:8).

Η ανταγωνιστικότητα, η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα, το τρίπτυχο δηλαδή της οικονομίας της ελεύθερης αγοράς, ενσωματώνεται στη λειτουργία του σχολείου σε μια κατεύθυνση ενίσχυσης του επιλεκτικού του χαρακτήρα, μέσα από τον κεντρικό έλεγχο των περιεχομένων μάθησης και την επιβολή αυστηρών, επιλεκτικών εξεταστικών μηχανισμών, με παράλληλη παραμέληση του ενιαίου σχολείου (Καζαμίας, Α., 1990:111). Στην Αγγλία, για παράδειγμα, με την ενίσχυση του κεντρικού ελέγχου στην εκπαίδευση (εθνικό

currilrulum, εθνικές εξετάσεις, καθιέρωση εθνικών κριτηρίων επίδοσης) ευνοείται παραπέρα ο συγκεντρωτισμός και η ομοιομορφία σε βάρος των μέχρι πρότινος αποκεντρωμένων εκπαιδευτικών θεσμών (Μπουζάκης, Σ., 1993α:75/76).

Ιδιαίτερα μετά από τη συμφωνία του Μάαστριχτ για οικονομική και νομισματική ένωση και με τη συνακόλουθη ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αναμένεται ενίσχυση των οικονομικών χαρακτηριστικών της εκπαίδευσης, αφού η ίδια η συμφωνία κυριαρχείται από την αντίληψη της αγοράς. Η οικονομική αποτελεσματικότητα κατέχει κυρίαρχη θέση ενώ οι κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις του σχολείου (ισότητα ευκαιριών, δημοκρατικοί θεσμοί συμμετοχής και αποκέντρωσης) θα αποκτούν σταδιακά δευτερεύοντα ρόλο (Μπουζάκης, Σ., 1993α:90, Σαματάς, Μ., 1995:139). Παράλληλα, η αναγκαία ισοτιμία πτυχίων και πιστοποιητικών επίδοσης μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών επιβάλλει μια "αντικειμενική" μέτρηση και στάθμιση των επιδόσεων με ενιαία κριτήρια και συνακόλουθα εξετάσεις, βαθμούς και σταθμισμένα τεστ (Νούτσος, Μπ., 1991:8 και 1990:91, Δούκας, Χρ., 1997:198).

Είναι πολύ χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι από το κίνημα του εκπαιδευτικού νεοσυντηρητισμού αμφισβητήθηκε ακόμη και η επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης με το πρόσχημα ότι παραμένουν εκεί άτομα που δεν έχουν καμιά όρεξη για αυτό, με αποτέλεσμα την εμφάνιση κρουσμάτων απειθαρχίας και σχολικής βίας. Τέλος, ένα στοιχείο φιλελευθεροποίησης του σύγχρονου σχολείου η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία επικρίθηκε και αυτό έντονα, λόγω των τριβών που συχνά δημιουργούνται μεταξύ σχολείου και γονέων (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1990:117).

Αυτό το κίνημα επιστροφής "πίσω στα βασικά" (back to the basic), με πιο αυστηρές εκπαιδευτικές μεθόδους και πιο αυταρχικό σχολείο μεταθέτει τελικά το κέντρο βάρους από παιδαγωγικές δραστηριότητες ανάπτυξης της προσωπικότητας και πολιτιστικής καλλιέργειας, προς την κατεύθυνση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και εφαρμογών της επιστήμης και κυρίως προς τη σύγχρονη τεχνολογία και Πληροφορική (Καζαμίας, Α., 1990:104). Η αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των χωρών σε τεχνολογικό και οικονομικό επίπεδο αυξάνει την ανάγκη κοινωνικο-οικονομικής αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και θέτει σε δεύτερη μοίρα το θέμα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, που υποστηρίχτηκαν από το κίνημα της προοδευτικής παιδαγωγικής. Από αυτή την άποψη το μοντέλο του *κοινωνικοοικονομικού προγραμματισμού* φαίνεται να υπερισχύει από το μοντέλο της *κοινωνικής ζήτησης* (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1993:47).

Στο παραπάνω πλαίσιο ανάλυσης κινείται και η εκπαιδευτική πολιτική της Νέας Δημοκρατίας, η οποία στο όνομα της κρίσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και υιοθετώντας παρόμοια επιχειρήματα με αυτά των συντηρητικών κυβερνήσεων των χωρών που προαναφέραμε, επιχειρεί μια αλλαγή του σχολείου επιστρέφοντας σε ξεπερασμένες θέσεις και πρακτικές. Ερμηνεύοντας ορισμένα φαινόμενα, όπως η βία και η απειθαρχία στα σχολεία, ως απόρροια της σχολικής ελευθερίας και όχι ως παρενέργειες της καταναλωτικής κοινωνίας και του μοντέλου ανάπτυξης, επιχειρεί την "αποκατάσταση της τάξης" με μέτρα για την ενδυμασία και συμπεριφορά των μαθητών, τη σημαία, το "point system" κ.ά. Επικαλούμενη την πτώση του επιπέδου σπουδών, την αύξηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού, τη λεξιπενία, την αποφυγή της "ήσσοнос προσπάθειας" (ΥΠΕΠΘ, 1991:3), "φαινόμενα χαλάρωσης και ισοπέδωσης, αλλά και εξάλειψης των συνθηκών για μια ευγενή άμιλλα" (Κοντογιαννόπουλος, Β., εφημ. "Καθημερινή", 16/9/1990) που είχαν επιφέρει τα μέτρα για την αξιολόγηση της προηγούμενης κυβέρνησης, επιδιώκει την άρση αυτών των "προβλημάτων" δίνοντας έμφαση στο "γνωστικό παραφόρτωμα του νου" (Κασσωτάκης, Μ., 1990: ), με μέτρα όπως η επαναφορά της στασιμότητας, των εξετάσεων και των βαθμών (βλ. Ευσταθιάδης, Ι., 1995:337). Στα παραπάνω προστίθεται και το "πρόβλημα" της "καθόδου... των μορίων" (Νούτσος, Μπ., 1990:50), δηλαδή η σχετική φιλολογία για την πτώση των βάσεων στις εισαγωγικές εξετάσεις για ΑΕΙ και ΤΕΙ.

Ως φαινόμενα χαλάρωσης εννοούνται και τα προβλήματα πειθαρχίας στον σχολικό χώρο, που θεωρούνται ότι επιδεινώθηκαν μετά από την κατάργηση της βαθμολογίας. Πρόκειται για μια γενικότερη συλλογιστική, η οποία "συνηθίζει να φορτώνει στην κατάργηση της βαθμολογίας όλα σχεδόν τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης των τελευταίων χρόνων" (Καψάλης, Α., 1993:21). Μια τέτοια λογική φαίνεται να παραγνωρίζει τις μεταβολές που σημειώθηκαν τα τελευταία χρόνια στις σχέσεις μαθητών και δασκάλων και την εξασθένηση της εξωτερικής αυθεντίας που περιέβαλε τον ρόλο του εκπαιδευτικού (ό.π.).

Στην επιχειρηματολογία αυτή επιστρατεύθηκε το ιδεολόγημα της λεξιπενίας (βλ. σχ. Νούτσος, Μπ., 1990:17-20), αλλά και απόψεις διανοουμένων που μιλούσαν και αυτοί από τη μεριά τους, για πτώση του επιπέδου σπουδών και για έντονο πρόβλημα λειτουργικού αναλφαβητισμού. Ο Χρ. Γιανναράς αναφερόμενος στους "καρπούς του εκβαρβαρισμού της εκπαίδευσης στη δεκαετία του '80" και με βάση την πεποίθησή του για

υποβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των σημερινών φοιτητών, στηλιτεύει τη σημερινή κατάσταση στην εκπαίδευση με έντονο ύφος: "Κατάργηση κάθε αξιολόγησης, κάθε ιεραρχίας, εξάλειψη της άμιλλας, των κινήτρων δημιουργικής ετερότητας. Να μην ξεχωρίζει ο ικανός από τον ανίκανο, ο εργατικός από τον ράθυμο. Ήταν και είναι μια υστερία ηροστράτειου 'κοινωνικού μετασχηματισμού' " (Γιανναράς, Χρ., 1994:2). Οι αντιφάσεις και διαφοροποιήσεις ως προς την ύπαρξη ή το μέγεθος του προβλήματος της "αμάθειας" ανιχνεύονται συχνά και στα άρθρα συγγραφέων που ερευνούν το θέμα (βλ. Κολοβός, Στ., 1996). Έτσι, ενώ ο λειτουργικός αναλφαβητισμός θεωρείται ως σημαντικό πρόβλημα που απασχολεί όλους τους ειδικούς "εξαιτίας των ανησυχητικών διαστάσεων που έχει πάρει" (Μουρατιάν, Ζ., 1991:62 κ.κ.), παρακάτω υποστηρίζεται: "Το γεγονός δε, ότι ο λειτουργικός αναλφαβητισμός δεν είναι μετρήσιμος και τα στατιστικά στοιχεία δεν είναι ακριβή, ώστε να μπορεί να οριοθετηθεί το πρόβλημα, καθιστούν την έκταση του προβλήματος ουσιαστικά άγνωστη" (ό.π., 63).

Ωστόσο, πρέπει να επισημάνουμε ότι η επίκληση του προβλήματος της χαλάρωσης και της πτώσης του επιπέδου σπουδών, το οποίο προβάλλεται έντονα τα τελευταία χρόνια, δεν είναι καινούριο. Εμφανίζεται κατά περιόδους τόσο στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική ιστορία όσο και στην ελληνική. Ήδη από την εποχή του Σωκράτη γίνεται λόγος από τους ενήλικες για την αμάθεια της νεολαίας και τη χαλάρωση των ηθών της (βλ. Κολοβός, Στ., 1996:34). Επίσης, από το 1928 ο πρόεδρος του Πανεπιστημίου Αθηνών διαπιστώνει ότι στα γραπτά των μαθητών της μέσης εκπαίδευσης κυριαρχεί "τρομακτική ανορθογραφία", "βαρβαρισμός εις την έκφρασιν και το ύφος", επισημαίνει ότι "η ασυνταξία, η ασυναρτησία, το πέλαγος των ιδεών και των εκφράσεων είναι ανεκδιήγητα πράγματα", ότι οι μαθητές "δεν έχουν σαφή αντίληψη των εννοιών", για να καταλήξει τελικά στο συμπέρασμα ότι το πρόβλημα εντοπίζεται στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου (βλ. Δημαράς, Α., 1988:158/159). Τρεις δεκαετίες αργότερα, το 1958, στην εισήγηση της ειδικής επιτροπής Παιδείας που συγκροτήθηκε από τον τότε πρωθυπουργό της χώρας Κ. Καραμανλή για να μελετήσει τα προβλήματα της εκπαίδευσης, διαπιστώνεται πάλι "πτώσις της στάθμης των σπουδών εις τον τομέαν της μέσης εκπαιδευσεως εις επικίνδυνον βαθμόν" (βλ. Δημαράς, Α., 1988:236). Αλλά και το 1963 ο προπρόεδρος του Πανεπιστημίου Αθηνών διαπιστώνει και αυτός με τη σειρά του ότι οι περισσότεροι απόφοιτοι των Γυμνασίων "είναι αδύνατοι, απaráσκευοι ή αγράμματοι" (βλ. Δημαράς, Α., 1988:256/257, βλ. και Νούτσος, Μπ., 1990:51).

Και δεν είναι βέβαια τυχαίο, αυτό που ήδη έχει επισημανθεί από πολλούς, ότι οι συζητήσεις γύρω από την κρίση της εκπαίδευσης "κορυφώνονται κυρίως μετά από κάθε εναλλαγή κομμάτων στην εξουσία" (Πυργιωτάκης, Ι., 1992:177, βλ. και Κολοβός, Στ., 1996:35). Η επίκληση της εκπαιδευτικής κρίσης για τη μεθόδευση αυταρχικότερων μέτρων αποτελεί μια γνωστή συνταγή και επανάληψη της ιστορίας της εκπαίδευσης, η οποία "έχει να παρουσιάσει πλήθος εκπαιδευτικών κρίσεων που στάθηκαν πολλές φορές αφορμή παρόμοιων επικρίσεων των προσπαθειών μεταβολής του σχολείου (Κασσωτάκης, Μ., 1990:128/129). Όμως, παρά τις αντιδράσεις και τις επικρίσεις αυτές το σχολείο φιλελευθεροποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό. Σύμφωνα με την αισιόδοξη άποψη του Μ. Κασσωτάκη, το ίδιο αναμένεται να συμβεί και στις σημερινές συνθήκες, κατά τις οποίες το κίνημα του νεοσυντηρητισμού δεν είναι δυνατόν να ανατρέψει την πορεία προς την εκπαιδευτική ανανέωση (ό.π.).

Ως προς τις επικρίσεις για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα των τελευταίων χρόνων, παρά τα υπαρκτά προβλήματα του ελληνικού σχολείου (βλ. κεφ.3.1.1.), τα υπάρχοντα στοιχεία δεν φαίνεται να στοιχειοθετούν μια κρίση, τουλάχιστον έτσι όπως παρουσιάζεται. Η γενική βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου μέσα από τον περιορισμό του αναλφαβητισμού, την αύξηση των αποφοίτων της μέσης εκπαίδευσης και των πτυχιούχων των ανωτάτων σχολών, και την ελάττωση των ποσοστών διαρροής στη στοιχειώδη εκπαίδευση, επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας κατά τη δεκαετία '81-'91 (βλ. εφημ. "Ελευθεροτυπία", 7/10/1994:14). Τα ποσοστά διαρροής στο Δημοτικό Σχολείο ελαττώνονται δραστικά την εικοσαετία 1971-1991: για την ηλικιακή ομάδα που μπήκε στο Δημοτικό Σχολείο το 1970-71 το ποσοστό διαρροής ήταν 15,6%, το 1975-76 περιορίστηκε στο 6,7%, το 1980-81 έφτασε στο 1,5%, ενώ για τα παιδιά που τέλειωσαν το 1991 το ποσοστό διαρροής ήταν 0,5% (Σταμέλος, Γ., 1993:168/169). Το γεγονός ότι όλοι οι μαθητές μιας ηλικιακής ομάδας τελειώνουν σήμερα το Δημοτικό Σχολείο σχετίζεται άμεσα με την θεσμοθέτηση της 9χρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και έμμεσα με την κατάργηση των εξεταστικών φραγμών και της στασιμότητας. Ως προς το "πρόβλημα" της λεξιπενίας, η μόνη γνωστή διαχρονική έρευνα επί του θέματος, η οποία πραγματοποιήθηκε για τον εντοπισμό γλωσσικών διαφορών σε μαθητές της ΣΤ' τάξης κατά τα σχολικά έτη 1976-77 και 1991-92, δεν επιτρέπει την "κρισιολογία" και "καταστροφολογία" που συνοδεύουν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο (Χαρογιάννης, Ν., 1991:43).



Η διαπίστωση ανοδικών τάσεων στους εκπαιδευτικούς δείκτες και η συνακόλουθη άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην ελληνική εκπαίδευση κατά τα τελευταία χρόνια, "όχι μόνο δεν συνηγορούν για την ύπαρξη κρίσης, αλλά τεκμηριώνουν, αντίθετα, πολύ θετικές εξελίξεις" (Πυργιωτάκης, Ι., 1992:197). Τα επιχειρήματα που προβάλλονται, προκειμένου να προωθηθούν τα νέα μέτρα (πτώση του γενικού μορφωτικού επιπέδου, "λεξιπενία", παροχή εκπαιδευτικών τίτλων χωρίς αντίκρισμα κ.ά.), αποτελούν "υποκειμενικές εκτιμήσεις και όχι τεκμηριωμένα συμπεράσματα" (Πυργιωτάκης, Ι., 1988:28, βλ. και Κολοβός, Στ., 1996:35). Ωστόσο, επισημαίνεται ότι η μεγάλη αύξηση των ποσοστών ανεργίας και η παρεπόμενη αποδυνάμωση των πτυχίων δημιουργεί ένα νέο πρόβλημα, μια νέα δηλαδή μορφή ανισότητας με αποτέλεσμα το σχολείο να "απονευρώνεται από την κοινωνική του δυναμική" (Πυργιωτάκης, Ι., ό.π.) .

Πάντως, ακόμη και αν υποθέσουμε ότι η εκπαιδευτική κρίση είναι υπαρκτή στον βαθμό που περιγράφεται, και δεν διογκώνεται σκόπιμα, ώστε να χρησιμοποιηθεί ως νομιμοποιητικό επιχείρημα για συντηρητική στροφή στην εκπαίδευση, δεν μπορούμε να μη δούμε ότι η κρίση του σχολείου και η υποβάθμιση του επιπέδου σπουδών αποτελούν αντανάκλασεις της γενικότερης κοινωνικής και οικονομικής κρίσης στη χώρα μας. Επιπλέον, όσο αυξάνει το ποσοστό των νέων μιας ηλικιακής ομάδας που φοιτούν σε κάποια βαθμίδα της εκπαίδευσης η μέση επίδοση πέφτει (βλ. Husen, Τ., 1991:132). Αν το σημερινό σχολείο διέρχεται κρίση, η κρίση αυτή δεν σχετίζεται με την πτώση του επιπέδου γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών σε σύγκριση με άλλες περιόδους, αλλά αντανάκλα την απόσταση που υπάρχει μεταξύ των κοινωνικών απαιτήσεων από τη μια και της απόδοσης του σχολείου από την άλλη (Husen, Τ., 1991:36 και Κολοβός, Στ., 1996:37).

Αποτελεί σήμερα κοινή πεποίθηση ότι η βελτίωση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών με ταυτόχρονη ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου προσκρούει σε πολλές δυσκολίες. Από την άλλη μπορούμε με βεβαιότητα να ισχυριστούμε ότι η αντιμετώπιση μιας τέτοιας κρίσης με μέτρα όπως η επαναφορά των εξετάσεων, της στασιμότητας και των βαθμών, μπορεί μεν να αναγκάζει τους "αδύνατους" μαθητές να εγκαταλείπουν το σχολείο και να ανεβαίνει έτσι το επίπεδο σπουδών, όμως το αποτέλεσμα είναι ότι "όχι μόνο δεν βελτιώνεται το γενικότερο μορφωτικό επίπεδο της κοινωνίας, αλλά καθιερώνεται μια διαδικασία κοινωνικού ελιτισμού που έχει καταδικαστεί εδώ και πολλά χρόνια" (Κασσωτάκης, Μ., 1995:439). Το ερώτημα που θέτει ο Ι. Πυργιωτάκης συναρτάται με πολιτικοϊδεολογικές θέσεις και εμπεριέχει την απάντηση - άποψη που υποστηρίξαμε παραπάνω: "Πότε διέρχεται κρίση ένα

εκπαιδευτικό σύστημα, όταν απευθύνεται σε λίγους και τους βοηθά να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις ή όταν γίνεται προσιτό σε περισσότερους, έστω και αν πολλοί από αυτούς σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις;" (Πυργιωτάκης, Ι., 1995:112). Σε κάθε περίπτωση, όσο αυξάνεται ο αριθμός των πολιτών, οι οποίοι απολαμβάνουν τα αγαθά της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, τόσο καλύτερα για την κοινωνία και τους πολίτες της (Ξωχέλλης, Π., 1993:50).

### **3.2.5.2. Η μεθόδευση των μέτρων**

Τα μέτρα για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο που περιγράψαμε παραπάνω και ιδιαίτερα η επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας και των "περιοδικών εξετάσεων" στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη, ενυπήρχαν ήδη από το 1988 στο πρόγραμμα για την Παιδεία του κόμματος της Νέας Δημοκρατίας, που βρισκόταν τότε στην Αντιπολίτευση (βλ. εφημ. "Το Βήμα", 25/12/1988 και επιστολή Γ. Σουφλιά στην εφημ. "Ελευθεροτυπία", 20/2/1989).

Αποτελεί μάλιστα χαρακτηριστικό γνώρισμα των παλινδρομήσεων της εκπαιδευτικής μας πολιτικής το γεγονός, ότι η επαναφορά της βαθμολογίας και της στασιμότητας επιχειρήθηκε από το ίδιο κόμμα, δηλαδή τη Νέα Δημοκρατία και μάλιστα από τον ίδιο υπουργό, τον Β. Κοντογιαννόπουλο, ο οποίος την είχε καταργήσει το 1981. Η στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής της Νέας Δημοκρατίας σε προγενέστερες πρακτικές αξιολόγησης, θεωρήθηκε μάλιστα ως ένα από τα "άμεσα και επείγοντα" θέματα (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 1991:19), το οποίο μαζί με το θέμα των κριτηρίων επιλογής Σχολικών Συμβούλων, της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και αυτό της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ρυθμίστηκε άμεσα από τον τότε υπουργό Παιδείας.

Αρωγός στην αντίληψη περί της αναγκαιότητας επαναφοράς των αριθμητικών βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο εμφανίστηκε και το ΚΚΕ, το οποίο επηρεάστηκε έντονα από "μια δυσεξιχνίαστης επιρροής βιβλιογραφία" (Παπακωνσταντίνου, Π., 1993:116, πρβλ. Νούτσος, Μπ., 1990:24/25). Πρόκειται ουσιαστικά για το βιβλίο του Χ. Βέκ "Αξιολόγηση και βαθμολογία", το οποίο εγκαλείται τόσο για έλλειψη επιστημονικής εγκυρότητας, όσο και για την επιδίωξη παραπλάνησης του αναγνωστικού κοινού, λόγω της εμπρόθετης αλλοίωσης του τίτλου του βιβλίου (για λόγους εμπορικούς) κατά την ελληνική έκδοση (βλ. σχετ. Μπουζάκης, Σ., 1993:102).

Η μεθόδευση εισαγωγής των συγκεκριμένων μέτρων επικρίθηκε έντονα, στον βαθμό που αγνόησε τις καθιερωμένες αρχές σχεδιασμού της

εκπαιδευτικής πολιτικής και επιδιώχτηκε "με το συνηθισμένο για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα αποσπασματικό και εμβαλωματικό τρόπο" (Καψάλης, Α., 1993:17, πρβλ. Παπακωνσταντίνου, Π., 1993:119). Είναι γενικώς παραδεκτό ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν μπορεί να στηρίζεται σε συμπεράσματα που εξάγονται από ερωτηματολόγια, όσο χρήσιμες και αν είναι οι πληροφορίες που αυτά περιέχουν (Ξωχέλλης, Π., 1992:25). Η διαπίστωση αυτή ισχύει βέβαια και για την προσπάθεια στήριξης των μέτρων του 1990-91 με βάση τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων. Ισχύει δε ακόμη περισσότερο, αν λάβουμε υπόψη ότι ο τρόπος με τον οποίο έγινε η συλλογή, η κωδικοποίηση και η επεξεργασία των πληροφοριών που παρείχαν τα ερωτηματολόγια, θεωρήθηκε επισφαλής από μεθοδολογική άποψη, γεγονός που έθεσε υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα των συμπερασμάτων που ανακοινώθηκαν (Ξωχέλλης, Π., ό.π.). Η αμφισβήτηση των πληροφοριών που προέκυψαν από τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια, τόσο από επιστήμονες όσο και από συνδικαλιστές, είχε ως αποτέλεσμα την αγνόηση των πληροφοριών αυτών ως αντικείμενο ερευνητικού ή πολιτικού ενδιαφέροντος.

Ένα άλλο σημείο της κριτικής των μέτρων σχετίζεται με την αποσπασματικότητα της μεθόδου τους. Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί ένα μόνο από τα δομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο εντάσσεται στο ενιαίο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια μια ρύθμιση του προβλήματος της αξιολόγησης δεν μπορεί και δεν πρέπει να είναι αποσπασματική και να αγνοεί αυτό το ενιαίο σύνολο και τις συνιστώσες που το καθορίζουν (Ξωχέλλης, Π., 1992:25).

Προβληματική εμφανίζεται και η συμμετοχή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στις εκπαιδευτικές αλλαγές του 1991. Η υιοθέτηση και στήριξη των νέων μέτρων από τον Πρόεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (βλ. Μπαμπινιώτης, Γ., 1990 και 1994, πρβλ. ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πράξη 15/991) και η προσπάθειά του να τα τεκμηριώσει μέσα από τα "αδόκιμα από επιστημονική άποψη άρθρα του με παιδαγωγική θεματική" (Ξωχέλλης, Π., ό.π.), αναδεικνύουν την αμφιλεγόμενη στάση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στα εκπαιδευτικά μας πράγματα (βλ. κεφ. 4.2.1.). Με τη στάση του αυτή, εμφανίζεται να ενστερνίζεται μεθοδούσεις και αποφάσεις, οι οποίες δεν έχουν "καμιά σχέση με την Παιδαγωγική επιστήμη και τις αρχές δεοντολογίας που αυτή επιβάλλει στην εκπαιδευτική έρευνα και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων" (Ξωχέλλης, Π., ό.π.).

Εξίσου αμφισβητήσιμη εμφανίζεται και η άποψη σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική πολιτική των δυο μεγάλων κομμάτων σχετικά με την αξιολόγηση χαρακτηρίζεται από συνέχεια και συναίνεση κατά τα τελευταία

είκοσι χρόνια. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, τα μέτρα της Νέας Δημοκρατίας για την αξιολόγηση κατά την περίοδο 1990-93, δεν συνιστούν "ρήξη και ασυνέχεια" με αυτά της προηγούμενης κυβέρνησης, αλλά αποτελούν "συνέχεια και συναίνεση στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής" (Μαυρογιώργος, Γ., 1993:19). Η ίδια άποψη περί συναίνεσης στο θέμα επαναφοράς εξετάσεων και βαθμολογίας στο Δημοτικό Σχολείο εκφράζεται και από άλλες πλευρές, συμπεριλαμβάνοντας σε αυτή τη συναίνεση και διανοούμενους - εκπαιδευτικούς του Κ.Κ.Ε. (Νούτσος, Μπ., 1991:8). Ο συγγραφέας αναφέρεται κυρίως σε ένα είδος "μαρξιστικής-λενινιστικής παιδαγωγικής", η οποία επιστρατεύοντας την ιδεολογία των φυσικών χαρισμάτων μεταφέρει στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα "σοσιαλιστικές" πρακτικές από την πρώην Σοβιετική Ένωση και υπεραμύνηται των εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. Αβδάλη, Α., 1988 και 1989, πρβλ. Βεκ, Χ., 1986).

Σε σχέση με τις παραπάνω απόψεις, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι τα μεγάλα κόμματα που εναλλάσσονται στην εξουσία από το 1974 μέχρι σήμερα δεν έχουν συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της αξιολόγησης. Θα μπορούσε επίσης κανείς να ανιχνεύσει ένα είδος συναίνεσης σχετικά με τα μέτρα για την αξιολόγηση από την αρχή της Μεταπολίτευσης μέχρι το 1989, όχι όμως και για τα μέτρα που ακολούθησαν, στα οποία εμφανίζεται μια τάση απομάκρυνσης από παιδαγωγικές αρχές και θέσεις και στροφή προς τον εκπαιδευτικό νεοσυντηρητισμό. Είναι λοιπόν δύσκολο να υποστηριχτεί η θέση ότι οι διαφορές που ενδεχομένως υπάρχουν ανάμεσα στα προγράμματα ή τα μέτρα που προτείνουν και εισάγουν τα δυο κόμματα κατά την τελευταία εικοσαετία είναι "διαφορές βαθμού παρά διαφορές είδους" και ότι τελικά "τα δύο κόμματα λειτουργούν, ως ένα βαθμό, συμπληρωματικά το ένα για το άλλο" (Μαυρογιώργος, Γ., 1993:22). Η τεκμηρίωση της θέσης αυτής επιδιώκεται βέβαια μέσα από την παράθεση και σύγκριση νομικών κειμένων (Προεδρικά Διατάγματα, εγκύκλιοι) και των δύο κομμάτων, στα οποία εμφανίζονται πράγματι αρκετά κοινά σημεία, κυρίως ως προς την παιδαγωγική θεμελίωση των εκάστοτε μέτρων. Το γεγονός όμως αυτό δεν μπορεί να αξιολογηθεί καθεαυτό, αφού αρκετά συχνά στη συζήτηση και τεκμηρίωση των μέτρων για την κατάργηση ή όχι των βαθμών χρησιμοποιούνται και από τους υποστηρικτές αλλά και από τους ενάντια προσκείμενους τα ίδια παιδαγωγικά επιχειρήματα.

Η εισαγωγή των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων, για παράδειγμα, υποτίθεται ότι έγινε για να αναπτυχθεί η κριτική και δημιουργική σκέψη καθώς και η συνθετική ικανότητα του μαθητή. Ωστόσο, από την άλλη πλευρά υποστηρίζεται ότι αυτές ακριβώς οι ικανότητες αναπτύσσονται καλύτερα με

την κατάργηση των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων. Το θέμα δηλαδή είναι στην περίπτωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, όχι η τεκμηρίωση ενός νέου μέτρου, πράγμα που συχνά συνοδεύεται από ωραιοποιημένες και επιστημονικοφανείς εκφράσεις, αλλά το μέτρο αυτό καθαυτό και οι πραγματικές του συνέπειες για την εκπαιδευτική πράξη. Η απουσία συγκεκριμένων ερευνητικών δεδομένων ευνοεί την έκφραση υποκειμενικών και συχνά αντιφατικών απόψεων. Εξάλλου, η υποστηριζόμενη άποψη περί διαχρονικής συναίνεσης των δύο μεγάλων κομμάτων αυτοαναιρείται στη συνέχεια, όταν διατυπώνεται η αντίθετη ακριβώς θέση: "έχουμε ένα πρόγραμμα απομάκρυνσης από τις αρχές του εκδημοκρατισμού, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών ή ένα σχέδιο απόσυρσης των μέτρων αντισταθμιστικού και εξισωτικού χαρακτήρα" (ό.π., σ.24/25 οι υπογραμμίσεις δικές μας). Στην κατεύθυνση αυτή, "τα μέτρα που καθιερώθηκαν για την αξιολόγηση και την ενισχυτική διδασκαλία αποτελούν τον άξονα της συνολικής εκπαιδευτικής πολιτικής της Νέας Δημοκρατίας" (ό.π., σ.25) και "ουσιαστικά έχουμε μια μετατόπιση στην άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής" (ό.π., σ.29, οι υπογραμμίσεις δικές μας).

Η επιμονή στις παραπάνω διαπιστώσεις δεν είναι άνευ σημασίας, έχοντας υπόψη ότι το ζήτημα της αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο βρίσκεται συνεχώς στο προσκήνιο από το 1976 μέχρι και σήμερα, όχι μόνο σε επίπεδο επιστημονικών αναλύσεων και δημόσιων αντιπαραθέσεων, αλλά προπάντων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Σχεδόν σε κάθε αλλαγή του επικεφαλής του Υπουργείου Παιδείας εμφανίζονται και επιχειρούνται νέες ρυθμίσεις στο σύστημα αξιολόγησης. Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν, είναι αν το μπαράζ αυτών των αλλαγών υπακούει σε μια σταθερή στρατηγική, αν δηλαδή οι αλλαγές αυτές αποτελούν βήματα σταδιακής επίτευξης ενός συγκεκριμένου στόχου που έχει τεθεί, ή μήπως, επειδή το πρόβλημα της αξιολόγησης αποτελεί πάντα ένα αγκάθι για μαθητές γονείς και δασκάλους, επιχειρούνται αλλαγές με στόχο την προβολή εκπαιδευτικής πολιτικής. Αν και οι απανωτές αλλαγές οι οποίες έγιναν από 1976 έως το 1989 χαρακτηρίζονται από προχειρότητα και αποσπασματικότητα χωρίς διερεύνηση και αξιολόγηση των συνθηκών ή των μέτρων που εφαρμόστηκαν, εντούτοις μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι αλλαγές αυτές κινούνται στην κατεύθυνση εκδημοκρατισμού του σχολείου και χαρακτηρίζονται από παιδαγωγικό προσανατολισμό. Με τα μέτρα του 1990-91 η νεοσυντηρητική στροφή αναιρεί την όποια "συναίνεση" υπήρχε μεταξύ Νέας Δημοκρατίας και ΠΑΣΟΚ, το οποίο, εξάλλου, θα επιδιώξει μερικά χρόνια αργότερα μετά από την επανάκαμψη του στην εξουσία να αλλάξει για μια ακόμη φορά το σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. κεφ.4.).

### 3.2.5.3. Οι θέσεις των δασκάλων

Η Δ.Ο.Ε. από την πλευρά της απορρίπτει τις ανακεφαλαιωτικές γραπτές εξετάσεις τριμήνου με το αιτιολογικό ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη της παραπαιδείας, προωθούν την απομνημόνευση, αποτελούν φόβητρο για τους μαθητές και ότι με τις εξετάσεις αυτές "χάνεται ένα 20μερο ανά τρίμηνο" (*Διδασκαλικό Βήμα*, Σεπτ. 1991:13). Αντί για εξετάσεις, η Δ.Ο.Ε. προτρέπει τους δασκάλους να επιδιώξουν την "εφαρμογή κατάλληλων επιστημονικά καταρτισμένων τεστ" (ό.π.). Ωστόσο, πρόκειται περί απαιτήσεων οι οποίες υπερβαίνουν κατά πολύ τις δυνατότητες της εκπαιδευτικής μας πραγματικότητας και του μέσου δασκάλου. Τα αντικειμενικά τεστ, ακόμη και αν παραβλέψουμε προς στιγμή την έντονη αμφισβήτησή τους και την αδυναμία τους να καθιερωθούν στο Δημοτικό Σχολείο σε διεθνές επίπεδο (βλ. κεφ.1.6., πρβλ. Μαυρομάτης, Γ., 1997:64), απαιτούν πολύν χρόνο και ειδικές γνώσεις που απουσιάζουν από τον έλληνα δάσκαλο. Μια τέτοια προτροπή θα είχε νόημα μόνο αν μπορούσε να εξασφαλιστεί εκ των προτέρων η αναγκαία κατάρτιση των δασκάλων σε θέματα αξιολόγησης και αν υπήρχε η κατάλληλη υποδομή σε τράπεζες ερωτήσεων (Καψάλης, Α., 1993:57).

Ως προς την καθιέρωση των αριθμητικών βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο, η Δ.Ο.Ε. για μια ακόμη φορά επαναλαμβάνει την προτίμησή της στη "διευρυμένη κλίμακα βαθμολογίας" (*Διδασκαλικό Βήμα*, Σεπτ. 1991:13). Ωστόσο, προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι αν και σε όλες τις μεγάλες τάξεις, εκτός από τις δύο πρώτες, είχε ήδη εισαχθεί η αριθμητική "διευρυμένη κλίμακα βαθμολογίας", η Δ.Ο.Ε. εξακολουθούσε να την περιλαμβάνει στα αιτήματά της. Η πιο πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί είναι ότι η Δ.Ο.Ε. προτείνει τους αριθμητικούς βαθμούς και για την Α' και Β' τάξη, στις οποίες ίσχυαν οι βαθμοί με γράμματα (Α, Β, Γ, Δ).

Ως αρωγός της άποψης της Δ.Ο.Ε. υπέρ των αριθμητικών βαθμών εμφανίζεται και η θετική προτίμηση της πλειοψηφίας των δασκάλων -όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα του "εθνικού διαλόγου"- στην επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1991).

Πρέπει να υπογραμμίσουμε στο σημείο αυτό και τη σημασία της σχετικής αυτονομίας του σχολείου σε σχέση με τις εκάστοτε μεταρρυθμιστικές επιδιώξεις. Από τη μια πλευρά, ορισμένα συντηρητικά μέτρα, όπως η επαναφορά των βαθμών στο σχολείο, μπορούν να εφαρμοστούν σχετικά εύκολα στην πράξη, δεδομένου ότι είναι εναρμονισμένα με την παραδοσιακή "εκπαιδευτική κουλτούρα" και οι δάσκαλοι είναι εξοικειωμένοι με αυτά από το

παρελθόν. Από την άλλη όμως, οι καινοτομίες και οι αλλαγές που ξεφεύγουν από την "πεπατημένη" προκαλούν μεγάλη αντίσταση από τους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα όταν δεν είναι ενήμεροι ή δεν τις επιδοκιμάζουν (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1993α:83).

Το φαινόμενο αυτό ήταν εμφανές στη διάρκεια της δεκαετίας του '80, κατά την οποία υιοθετήθηκε ένα νέο κοινωνιο-ψυχολογικό μοντέλο, μια νέα παιδαγωγική αντίληψη με την οποία όμως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στη χώρα μας δεν ήταν εξοικειωμένη. Αν συνεκτιμήσουμε το γεγονός ότι δεν κινήθηκε παράλληλα καμιά διαδικασία ουσιαστικής ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης για τη νέα αντίληψη, τότε γίνεται περισσότερο κατανοητό γιατί οι νομοθετικές εκείνες ρυθμίσεις, όχι μόνο "δεν μετασχηματίστηκαν σε ουσιαστική μεταρρύθμιση, αλλά δημιουργήθηκε και μια αρνητική στάση και συχνά αναπτύχθηκαν αντιφατικές πρακτικές και απόψεις από την πλευρά των εκπαιδευτικών σχετικά μ' αυτές" (Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., 1994:111).

Πάντως, ως προς τα μέτρα του 1990, η αδράνεια του σχολείου και ιδίως η "έκδηλη προδιάθεση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να επανέρχεται σε προηγούμενες οικείες θέσεις" (Καζαμιάς, Α., 1995:59), φαίνεται ότι ελήφθησαν υπόψη στη χάραξη της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής.

#### **3.2.5.4. Παιδαγωγική κριτική**

Στα πρώτα άρθρα του Π.Δ. 462/91 δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση της αξιολόγησης. Στον βασικό της σκοπό περιλαμβάνεται μεταξύ άλλων "η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού", "η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του", "η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης", ενώ επισημαίνεται ιδιαίτερα ότι "η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός", άρα "δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό" (Π.Δ. 462/91). Μπορεί αμέσως να αντιληφθεί κανείς ότι οι παραπάνω στόχοι προβάλλουν παιδαγωγικά γνωρίσματα της λειτουργίας της αξιολόγησης και ταυτίζονται με θεωρητικές - επιστημονικές απόψεις επί του θέματος. Προβάλλεται δηλαδή μια ιδανική στόχευση της αξιολογικής διαδικασίας, την εισαγωγή της οποίας δεν θα μπορούσε κανείς να απορρίψει, αφού οι στόχοι αυτοί συνάδουν με τους παιδαγωγικούς στόχους που αποβλέπουν στο καλό του μαθητή και βέβαια με την γενικότερη σκοποθεσία του Δημοτικού Σχολείου (Κωνσταντίνου, Χ., 1995:227). Όμως, παρά την έμφαση που δίνεται στην παιδαγωγική διάσταση

των σκοπών της αξιολόγησης, η διάσταση αυτή φαίνεται να αναιρείται στη συνέχεια με τη ρύθμιση για τις ανακεφαλαιωτικές γραπτές εξετάσεις τριμήνου στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη και την επαναφορά της βαθμολογίας (βλ. Πετσάλνικος, Κ., 1991:76).

Οι παράγοντες εκείνοι που πρέπει να συνεκτιμηθούν ή να μεταβληθούν, προκειμένου μια νέα ρύθμιση για την αξιολόγηση να φέρει τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και να συμβάλλει στην ανανέωση και βελτίωση της δακτικής πράξης, είναι πολλοί και αλληλοεξαρτώμενοι: το γενικότερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται το νέο μέτρο, η μεθόδευση εισαγωγής του, η μεταστροφή από παγιωμένες και κατεστημένες αντιλήψεις μέσω της ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εμπλεκομένων, τα αναλυτικά προγράμματα και βιβλία, η νοοτροπία και πρακτική των δασκάλων, η μεθόδευση της σχολικής εργασίας κ.ά. Πρόκειται δηλαδή για παράγοντες που προϋποθέτουν χρόνο, σχεδιασμό, οργάνωση αλλά και χρήματα.

Όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η αποσπασματική ρύθμιση της αξιολόγησης κατά την περίοδο 1990-93 δεν έλαβε υπόψη άλλες συνιστώσες του Δημοτικού Σχολείου (βλ. Δημητρόπουλος, Στ., 1997:102), όπως για παράδειγμα, την σκοποθεσία του, με την οποία "συμπλέει" το νέο σύστημα μόνο ως προς τις προθέσεις του. Η διερεύνηση της εναρμόνισης και αντιστοιχίας μεταξύ των σκοπών του Δημοτικού Σχολείου και των νέων μέτρων οδηγεί τον Α. Καψάλη στο συμπέρασμα, ότι η επαναφορά της βαθμολογίας και των εξετάσεων αποτελεί μια αντίφαση, διότι από τη μια, "το εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκει την επίτευξη ενός συνόλου στόχων και σκοπών και υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να εργαστεί για αυτό, από την άλλη όμως εισάγει ένα σύστημα αξιολόγησης που αντιστρατεύεται την επίτευξή τους" (Καψάλης, Α., 1993:20).

Σκοποί και στόχοι του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου, όπως, επί παραδείγματι, η ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή μέσω της ολόπλευρης, αρμονικής και ισόρροπης ανάπτυξης των δυνάμεών του, η αναγνώριση της ατομικότητάς του, ο σεβασμός των ατομικών διαφορών μεταξύ των μαθητών, η καλλιέργεια κλίσεων, δυνατοτήτων και ενδιαφερόντων, καθώς και η ενίσχυση της συλλογικής προσπάθειας μέσω της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και της αλληλεγγύης, όλα αυτά είναι αδύνατο να επιτευχθούν με βαθμούς και εξετάσεις σε ένα κλίμα ανταγωνιστικό, στο οποίο κυριαρχούν η "ένταση της επιλογής και το άγχος της σύγκρισης" (ό.π., σ.17).

Η επίτευξη της σκοποθεσίας του Δημοτικού Σχολείου, όχι μόνο έρχεται σε αντίθεση με την επαναφορά μέτρων όπως η βαθμολογία και οι εξετάσεις, αλλά προϋποθέτει την εισαγωγή και προώθηση ανάλογων μορφών εργασίας



στην τάξη, με παράλληλη αναθεώρηση των περιεχομένων μάθησης και απεγκλωβισμό από τον γνωσιοκεντρικό τους χαρακτήρα. Βέβαια, η αναντιστοιχία μεταξύ των επιδιωκόμενων στόχων και των επιτεύξιμων αποτελεσμάτων αποτελεί γνώρισμα του συστήματος αξιολόγησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης -συμπεριλαμβανομένου και του συστήματος επιλογής για ΑΕΙ και ΤΕΙ- γεγονός που το χαρακτηρίζει ως αναξιόπιστο (Ξωχέλλης, Π., 1993:51).

Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συνθετικής ικανότητας των μαθητών, που επαγγέλλοταν το Υπουργείο Παιδείας μέσω της νέας μορφής αξιολόγησης και ειδικότερα μέσω των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1991:38), δεν μπορεί να είναι αναμενόμενη αν δεν μεταβληθούν ριζικά οι διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, στις ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του μαθητή υπάρχει διακηρυγμένη η πρόθεση του υπουργείου "να επηρεαστεί με αυτές και ο τρόπος διδασκαλίας των μαθημάτων" (Γ1/568/1134/25.9.91 ΥΠΕΠΘ). Η διατύπωση αυτή αναφέρεται ουσιαστικά στις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις οι οποίες καθιερώθηκαν στο Δημοτικό σχολείο με το Π.Δ. 462/91. Το ερώτημα λοιπόν που τίθεται είναι, αν οι αλλαγές στο σύστημα αξιολόγησης μπορούν να επιφέρουν γενικότερες αλλαγές στην διδακτική πράξη. Η αξιολόγηση του μαθητή επηρεάζει βέβαια τη διδασκαλία, τη μάθηση και το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά πάντα σε ένα πολύ μικρό βαθμό. Μια αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης από μόνη της είναι δύσκολο να επιφέρει σημαντικές αλλαγές σε μια παγιωμένη διδακτική πράξη.

Κατά συνέπεια, η εκπεφρασμένη πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας και μάθησης, να μετατοπιστεί το βάρος από την απομνημόνευση στην κριτική σκέψη και συνθετική ικανότητα μέσα από την εισαγωγή των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων αποτελεί μια εσφαλμένη εκτίμηση. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Π. Ξωχέλλης: "Εδώ μπαίνει δηλαδή το κάρρο μπροστά από τα άλογα" (Ξωχέλλης, Π., 1993:44). Με άλλα λόγια, στον βαθμό που η διδακτική πράξη δεν προετοιμάζεται και δεν διεξάγεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προωθείται η κριτική σκέψη και συνθετική ικανότητα, είναι αδύνατον να εμφανιστούν αυτές οι ικανότητες και παράλογο να απαιτούνται από τους μαθητές κατά τη διαδικασία αξιολόγησης. Η αρχή της αντιστοιχίας μεταξύ διδασκαλίας και εξέτασης σημαίνει ότι ο μαθητής εξετάζεται σε αυτά που διδάχτηκε και σε αυτά τα οποία επεδίωξε ο δάσκαλος να καλλιεργήσει. Είναι παράδοξο να στηρίζεται η διδασκαλία στην απομνημόνευση και από την άλλη να ζητάται από τον μαθητή να απαντήσει σε ερωτήσεις κρίσεως (βλ. Ομάδα Εργασίας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1994:14).

Σε αντίθεση λοιπόν με τις προσδοκίες του Υπουργείου Παιδείας, το πιθανότερο είναι ότι με τη μορφή που καθιερώθηκαν οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις θα ενισχύσουν ακόμη περισσότερο τη μηχανική απομνημόνευση, δηλαδή αυτό ακριβώς που θέλουν να καταργήσουν (Ξωχέλλης, Π., 1992:26, πρβλ. Καψάλης, Α., 1993:20, Νούτσος, Μπ., 1991:11).

Εξάλλου, το γνωστό επιχείρημα του Υπουργείου Παιδείας "η επανάληψη μήτηρ πάσης μαθήσεως" (Γ1/568/1134/25-9-91), το οποίο επαναλάμβανε συχνά και ο ίδιος ο υπουργός Παιδείας Γ. Σουφλιάς (βλ. και ΥΠΕΠΘ, 1991α:9/10), μπορεί να ισχύει μόνο υπό την προϋπόθεση ότι η σχολική μάθηση συντελείται σε μια ατμόσφαιρα απαλλαγμένη από ψυχολογική πίεση και άγχος (Ξωχέλλης, Π., ό.π.). Αντιθέτως, με παραδοσιακές εξεταστικές δοκιμασίες και υπό την "απειλή" των βαθμών, είναι δύσκολο να γίνει αποδεκτός ο ισχυρισμός του υπουργείου, ότι με αυτόν τον τρόπο αξιολόγησης "συνειδητοποιεί ο μαθητής τα μαθησιακά του προβλήματα οργανώνει τη μελέτη του και βελτιώνει την επίδοσή του" (Γ1/568/1134/25-9-91).

Η αρχή της επανάληψης ως μητέρα της μάθησης, συνδέει τις εξετάσεις, όχι με την ανάπτυξη της άμιλλας και της κριτικής σκέψης, αλλά κυρίως με την απομνημόνευση, υπογραμμίζοντας επιπρόσθετα τον ιδιαίτερα παθητικό ρόλο του μαθητή (Παπακωνσταντίνου, Π., 1991:26, πρβλ. Τσιάκαλος, Γ., 1992:34/35). Αυτήν ακριβώς τη σχέση εξετάσεων και απομνημόνευσης σε βάρος της κριτικής και δημιουργικής σκέψης υποδηλεί και η γνωστή φράση: "Ποτέ δεν θα είχε υπάρξει ο Πλάτωνας, αν εξέταζε και βαθμολογούσε ο Σωκράτης" (Αναστασιάδης, Τ., 1992:29/30). Ο ίδιος ο Τσώρτσιλ ευφυολογώντας περιέγραφε με πολύ εύστοχο τρόπο την επιλεκτική λειτουργία των εξετάσεων: οι δάσκαλοί του όταν τον εξέταζαν δεν ενδιαφερόταν να μάθουν αυτά που ήξερε, αλλά μόνο να ανακαλύψουν αυτά που δεν ήξερε (ό.π.).

Οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις αποκτούν τελικά έναν χρησιμοθηρικό χαρακτήρα, με συνέπεια την υποβάθμιση της μάθησης, αφού ο μαθητής μαθαίνει σχεδόν μόνο ό,τι είναι χρήσιμο για τις εξετάσεις, αναπαράγει έτοιμες και εφήμερες γνώσεις αντί να διερευνά ο ίδιος τη γνώση (βλ. Κωνσταντίνου, Χ., 1995α:117). Όπως ήδη εξηγήσαμε, οι εξετάσεις αυτές δεν βοηθούν την ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης και απλά έχουν διαπιστωτικό και επικυρωτικό χαρακτήρα. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ύλη των εξετάσεων καθορίζεται και γνωστοποιείται στους μαθητές τρεις μέρες πριν από την διεξαγωγή τους. Επιπλέον ως στιγμιαία διαδικασία, με ιδιαίτερο βάρος στην τελική επίδοση του μαθητή οι εξετάσεις αυξάνουν τον φόβο και το άγχος,

προκαλούν έντονη αγωνία και λειτουργούν τελικά ως αντικίνητρο και εμπόδιο στη μάθηση.

Πριν ακόμη εφαρμοστεί στην πράξη ο θεσμός των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων η κριτική είχε ήδη επισημάνει τον κίνδυνο ανάπτυξης της παραπαιδείας (βλ. Τσακαλίδης, Α., 1995:45), την απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου και την ανώφελη διακοπή των μαθημάτων λόγω των εξετάσεων, οι οποίες επιπλέον υποβάλλουν τους μαθητές άνευ αποχρόντος λόγου, σε μια διαδικασία ψυχολογικής έντασης (Ξωχέλλης, Π., 1992, ό.π.). Αργότερα, κατά την εφαρμογή των μέτρων και παρά τις υποδείξεις του Υπουργείου Παιδείας ότι δεν πρέπει να διακόπτονται τα μαθήματα κατά τη διάρκεια των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων, στην πράξη φάνηκε ότι δεν γινόταν κάτι τέτοιο. Τα μαθήματα "διακόπτονταν προς χάρη των εξετάσεων, προκαλώντας γενική αναστάτωση στον ρυθμό λειτουργίας των σχολείων και σημαντική συρρίκνωση του σχολικού έτους" (Κασσωτάκης, Μ., 1995:428).

Από μια άλλη οπτική, η εισαγωγή των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων θεωρήθηκε ότι αποτελεί απλά μια πρόφαση που αποκρύπτει τις πραγματικές επιδιώξεις του νέου μέτρου, δηλαδή την "καθιέρωση νέων μορφών άσκησης ελέγχου στη διδακτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και ενίσχυση των κρατικών εκδοχών διδακτικής" (Μαυρογιώργος, Γ., 1993:34).

Σε σχετική έκθεση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επισημαίνεται ότι ο υπερβολικός ζήλος ορισμένων δασκάλων, οι οποίοι επέμειναν στον τύπο και όχι στην ουσία, είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων και προστριβών με γονείς και μαθητές (βλ. Ομάδα Εργασίας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1994:20). Άλλοι δάσκαλοι θεωρώντας τα μέτρα "περιττά και αιτία πολλών δεινών", αναγκάστηκαν να τα εφαρμόσουν τελικά μέσα στο "πνεύμα της ρουτίνας και της υπηρεσιακής υποχρέωσης" (Ευσταθιάδης, Ι., 1995: 343). Οι σχολικοί σύμβουλοι μετά από την πρώτη εφαρμογή του μέτρου διαπίστωσαν ότι οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις δημιούργησαν πολλά προβλήματα σε μαθητές και γονείς, όπως "φόβος των μαθητών για αποτυχία, άγχος για την καλή βαθμολογία, και νευρικότητα των γονέων" (Εγκ.6/Δ.Π.Ε. 278/17-2-1993) και προσπάθησαν με εγκυκλίους να ενημερώσουν τους δασκάλους, προκειμένου να περιορίσουν τα προβλήματα αυτά (ό.π.). Τέλος, διαπιστώνεται η άποψη ότι τρία χρόνια μετά από την εφαρμογή των μέτρων δεν εμφανίστηκαν ενδείξεις για βελτίωση του επιπέδου σπουδών, ούτε για περιορισμό του λειτουργικού αναλφαβητισμού (Κασσωτάκης, Μ., 1995:439, Ευσταθιάδης, ό.π.).

Πρέπει πάντως να υπογραμμίσουμε το γεγονός, ότι όλες οι παραπάνω απόψεις για τις αρνητικές επιπτώσεις των νέων ρυθμίσεων δεν στηρίζονται σε

εμπειρικά δεδομένα, αλλά αντανακλούν μάλλον προσωπικές εκτιμήσεις που δεν έχουν χαρακτήρα γενίκευσης.

Τελικά, παρά τις διακηρυγμένες προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας και τον εξωραϊσμό των μέτρων με ψυχοπαιδαγωγικές αρχές, αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι η επαναφορά της αριθμητικής βαθμολογίας σε συνδυασμό με την καθιέρωση των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων ικανοποιούν τελικά επιλεκτικούς και όχι παιδαγωγικούς στόχους (Παπακωνσταντίνου, Π., 1991:27, Ξωχέλλης, Π., ό.π., σ.26, Μαυρογιώργος, Γ., 1994:15). Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης συνδέεται με την επανατροφοδότηση μαθητή και δασκάλου για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας και όχι με την κατάταξη και ταξινόμηση των μαθητών. Στο Δημοτικό Σχολείο η επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης δεν έχει θέση, όπως δεν έχει θέση και η στασιμότητα των μαθητών. Οι παιδαγωγικοί στόχοι που αποδίδονται στις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις από τους εμπνευστές τους δεν μπορούν να επιτευχθούν, με αποτέλεσμα να καθίσταται το μέτρο "τουλάχιστον αναποτελεσματικό αν όχι και επιζήμιο για τους μαθητές" (Ξωχέλλης, Π., 1993:45).

### **3.3. Ανακεφαλαίωση**

Από την επισκόπηση της ιστορικής εξέλιξης των συστημάτων αξιολόγησης στο ελληνικό σχολείο προκύπτει ότι οι εξετάσεις είναι συνυφασμένες με την ίδρυση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Αρχικά, οι εξετάσεις διεξάγονται δημόσια, με επίσημο και τελετουργικό χαρακτήρα, στρέφονται περισσότερο προς το "πρόσωπο" και λιγότερο στις επιδόσεις του μαθητή, χωρίς να σχετίζονται με οποιαδήποτε άμεση επιλεκτική διαδικασία. Αποσκοπούν κυρίως στην επιβράβευση των μαθητών, στην επικύρωση της αξιολόγησης του δασκάλου από την κοινότητα και στη δυνατότητα διεκδίκησης υποτροφίας από τους μαθητές.

Οι βαθμοί εμφανίζονται για πρώτη φορά στο Δημοτικό Σχολείο το 1842 με την επανέκδοση του "Νέου οδηγού της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου" ως τρίβαθμη αριθμητική κλίμακα (4, 3, 2), ενώ το 1896 καθιερώνονται και επίσημα από την πολιτεία με τέσσερις διαβαθμίσεις (4, 3, 2, 1). Στη μέση εκπαίδευση οι βαθμοί και οι εξετάσεις συστηματοποιούνται από την κεντρική εξουσία το 1884, οι εξετάσεις γίνονται αυστηρότερες, χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία και αποκτούν επιλεκτικό ρόλο, συμβάλλοντας έτσι αποφασιστικά στη διαμόρφωση της κοινωνικής ιεραρχίας και στη στελέχωση του κράτους με

υπαλλήλους. Αυτή την περίοδο εδραιώνεται ο εξετασιοκεντρικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου, ο οποίος διατηρείται μέχρι τέλος της δεκαετίας του '70. Στο Δημοτικό Σχολείο η συστηματοποίηση, η αυστηρή τυποποίηση των εξετάσεων και η διαμόρφωση του επιλεκτικού του χαρακτήρα τοποθετούνται στο 1929, χρονιά κατά την οποία καθιερώνεται και η δεκάβαθμη αριθμητική κλίμακα.

Οι λόγοι που οδήγησαν στη μετεξέλιξη των εξετάσεων και των βαθμών, από ένα αρχικά χαλαρό και πάντως όχι ενιαίο σύστημα σε ένα ομοιόμορφο και συγκεντρωτικό πλαίσιο λειτουργίας με επιλεκτικό ρόλο, σχετίζονται πρωτίστως με τις κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις της ελληνικής κοινωνίας, τη διόγκωση της κρατικής γραφειοκρατικής δομής και δευτερευόντως με την Ερβαρτιανή Παιδαγωγική η οποία δέσποσε επί πολλές δεκαετίες στο ελληνικό σχολείο (βλ. Μπίκος, Κ., 1997:6 κ.κ.).

Από τα πρώτα χρόνια της Μεταπολίτευσης το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής πολιτικής περιστρέφεται γύρω από θέματα σχετικά με την αξιολόγηση στο σχολείο. Ωστόσο, από τότε μέχρι σήμερα το ενδιαφέρον επικεντρώνεται αποκλειστικά στην αξιολόγηση του μαθητή και των εκπαιδευτικών, ενώ η αξιολόγηση άλλων παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος παραμελείται και παρά τις σχετικές εξαγγελίες ουδέποτε εφαρμόζεται στην πράξη.

Η απομάκρυνση από τον εξετασιοκεντρικό και βαθμοθηρικό χαρακτήρα, ο οποίος κυριαρχούσε επί δεκαετίες στο Δημοτικό Σχολείο, ξεκινάει το 1977 με την κατάργηση πολλών εξεταστικών φραγμών, συνεχίζεται το 1981 με την κατάργηση των αριθμητικών βαθμών και της στασιμότητας και ολοκληρώνεται το 1986 με την ουσιαστική κατάργηση και των γραμματικών βαθμών. Όλα τα σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή μέτρα αυτής της περιόδου κινούνται σε μια παιδαγωγική κατεύθυνση με παράλληλη επιδίωξη τον απεγκλωβισμό του Δημοτικού Σχολείου από τον εξετασιοκεντρικό και επιλεκτικό του χαρακτήρα. Οι σημαντικότεροι λόγοι που συνέβαλλαν σε αυτή την εξέλιξη είναι η επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης, οι επιρροές από τις ιδέες του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, της ισότητας των ευκαιριών, της προοδευτικής Παιδαγωγικής και της αντιαυταρχικής αγωγής, καθώς και οι κοινωνικές, οικονομικές και εργασιακές εξελίξεις που είχαν προηγηθεί. Η ραγδαία αυξητική τάση πρόσβασης σε όλο και ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης και οι απαιτήσεις της αγοράς εργασίας για υψηλότερη μόρφωση και εξειδίκευση είχαν ως συνέπεια την απώλεια της όποιας ανταλλακτικής αξίας του απολυτηρίου του Δημοτικού Σχολείου και κατ' επέκταση του επιλεκτικού του ρόλου.

Συνολικά, οι ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του μαθητή που εφαρμόζονται από το 1976 μέχρι το 1990, επιδιώκουν και σε ένα μεγάλο βαθμό καταφέρνουν να αμβλύνουν τον επιλεκτικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου και να συνδράμουν στον περιορισμό της εκπαιδευτικής ανισότητας:

- κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Γυμνάσιο (1976)
- κατάργηση προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων στο Δημοτικό σχολείο (1977)
- κατάργηση των γραπτών εξετάσεων του χειμερινού εξαμήνου στο Γυμνάσιο (1977)
- κατάργηση και των προαγωγικών εξετάσεων στο Γυμνάσιο (1981)
- προσανατολισμός των εσωτερικών εξετάσεων Δημοτικού και Γυμνασίου σε περισσότερο παιδαγωγικό ρόλο
- καθιέρωση της ακώλυτης προαγωγής στο Δημοτικό Σχολείο (1981)
- κατάργηση των αριθμητικών βαθμών στο Δημοτικό σχολείο και αντικατάστασή τους με γραμματικούς βαθμούς Α, Β, Γ. (1981)
- κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων από το Γυμνάσιο προς το Λύκειο (1982)
- ουσιαστική κατάργηση των βαθμών Α, Β, Γ στο Δημοτικό (1986)

Ωστόσο, πολλά τα μέτρα που εφαρμόζονται αυτή την περίοδο χαρακτηρίζονται από προχειρότητα και αποσπασματικότητα, αφού δεν πλαισιώνονται από παράλληλες υποστηρικτικές ρυθμίσεις, όπως η ενίσχυση των αδύνατων μαθητών με ειδικά προγράμματα, η ουσιαστική επιμόρφωση των δασκάλων, ώστε να ενισχυθεί ο παιδαγωγικός και διδακτικός τους ρόλος, η κατάλληλη ενημέρωση και πληροφόρηση γονέων και "κοινής γνώμης", η εισαγωγή εναλλακτικών μορφών επανατροφοδότησης γονέων και μαθητών και προπάντων η επιδίωξη ανανέωσης της παραδοσιακής εκπαιδευτικής πράξης (π.χ. εσωτερική διαφοροποίηση, εξατομίκευση διδασκαλίας).

Από τις αρχές της Μεταπολίτευσης και ιδίως μετά από τα μέσα της δεκαετίας του '80, παράλληλα με τις συνεχείς αλλαγές στο σύστημα αξιολόγησης παρατηρείται και μια στροφή στη φρασεολογία που διέπει εγκυκλίους, Προεδρικά διατάγματα και άλλα νομοθετικά κείμενα σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή. Ενώ δηλαδή μέχρι τότε κυριαρχούν οι όροι *βαθμολογία, εξέταση, έλεγχος* που εστιάζονται στη στατική διαπίστωση και τον έλεγχο των μαθητικών επιδόσεων, από τα μέσα του '80 ο όρος *αξιολόγηση* έρχεται στο προσκήνιο και καθιερώνεται χωρίς να ταυτίζεται με την εξέταση και τη βαθμολογία. Προσδιορίζεται δηλαδή με βάση την παιδαγωγική θεωρία και δεν περιορίζεται στη διαπίστωση του βαθμού επίτευξης γνωστικών μόνο στόχων. Η αξιολόγηση γίνεται κατανοητή ως συνεχής διαδικασία και

ενημέρωση για μαθητές, γονείς και δάσκαλο, επικεντρώνεται δηλαδή στον ανατροφοδοτικό της ρόλο με στόχο την ενίσχυση της προσπάθειας για τη βελτίωση των επιδόσεων (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1995: 425). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι ο όρος *εξετάσεις* αντικαθίσταται από τους όρους *κριτήρια αξιολόγησης* και *επαναληπτικά μαθήματα*. Η αντίληψη αυτή διέπει και τα Προεδρικά διατάγματα από τις αρχές του '90 μέχρι και σήμερα.

Η στροφή αυτή προς μια διευρυμένη αντίληψη και κατανόηση του όρου *αξιολόγηση* έμεινε μόνο στις προθέσεις και δεν πραγματώθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τις αρχικές προσδοκίες. Ο διακηρυγμένος στόχος να αποτελεί η αξιολόγηση, όχι μόνο στα λόγια αλλά και στην πράξη, μια συνεχή διαδικασία με στόχο τη διαρκή ανατροφοδότηση και βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης φαίνεται ότι δεν επιτεύχθηκε. Η αξιολόγηση του μαθητή έπαψε να λειτουργεί ως βαθμολογική κατάταξη της επίδοσης, αλλά δεν προσέλαβε διορθωτικό παιδαγωγικό ρόλο. Ο δάσκαλος έμεινε μετέωρος και αβοήθητος στην πραγμάτωση "μιας άλλης αξιολόγησης", ενώ μαθητές και γονείς έμειναν χωρίς συγκεκριμένες μορφές επανατροφοδότησης και πληροφόρησης. Οι διαπιστώσεις αυτές προκύπτουν έμμεσα από την ανάλυση και ερμηνεία των σχετικών ερευνητικών δεδομένων αλλά και άμεσα από την κριτική ανάλυση και ερμηνεία των μεταρρυθμιστικών προθέσεων και παρεμβάσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η δασκαλοκεντρική, μετωπική μορφή οργάνωσης της διδασκαλίας, ο βερμπαλισμός του δασκάλου, η παθητικότητα του μαθητή, η έμφαση στη στείρα απομνημόνευση, η οποία ενδυναμώνεται από τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, εξακολουθούσαν να κυριαρχούν στο Δημοτικό σχολείο και να συμβαδίζουν με την παλιά αντίληψη της παραδοσιακής Παιδαγωγικής, ότι ο μαθητής είναι αποκλειστικός υπεύθυνος για την αποτυχία του στο σχολείο (βλ. Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ., 1985:52). Έτσι, η αποτυχία ανάγεται σε έλλειψη ικανοτήτων, σε τεμπελιά, αδιαφορία, σε προηγούμενα κενά του μαθητή κλπ., με αποτέλεσμα να κυριαρχεί η λογική της απλής διαπίστωσης των επιδόσεων, χωρίς να ενδιαφέρουν άλλοι σοβαροί παράγοντες αποτυχίας, όπως η ανεπάρκεια των διδασκόντων, τα ακατάλληλα βιβλία, η μέθοδος διδασκαλίας, η κούραση από τη συχνά ανιαρή και ανούσια σχολική εργασία, το χαμηλό οικονομικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογενείας του μαθητή κ.ά.π. (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1995:432).

Όπως θα φανεί και στη συνέχεια της εργασίας, η πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας στα τέλη της δεκαετίας του '80 ήταν η εισαγωγή ενός συστήματος περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή, το οποίο θα συμπλήρωνε τα κενά και θα βελτίωνε το προηγούμενο "λειψό" σύστημα

προς μια περισσότερο παιδαγωγική κατεύθυνση (βλ. κεφ.4.). Όμως, αφενός η ατολμία και καθυστέρηση του Υπουργείου Παιδείας και αφετέρου η ήττα στις εκλογές και η επανάκαμψη στην εξουσία του κόμματος της Νέας Δημοκρατίας, είχαν ως αποτέλεσμα τη στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής στον τομέα της αξιολόγησης και όχι μόνο, προς μια συντηρητική κατεύθυνση. Οι μεταβολές που επιχειρήθηκαν αφορούσαν, μεταξύ άλλων, στην επαναφορά των αριθμητικών βαθμών και των γραπτών εξετάσεων, χωρίς όμως για μια ακόμη φορά να ληφθεί υπόψη η πιο βασική αρχή: εκείνο που προέχει τελικά είναι να βελτιωθεί συνολικά η διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία και να ενταχθεί βέβαια η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στην παιδαγωγική της λειτουργία (Ξωχέλλης, Π., 1992, ό.π.). Κάτι τέτοιο βέβαια δεν έγινε και με δεδομένη την έλλειψη εμπειρικών δεδομένων για την αποτελεσματικότητα των μέτρων, μπορεί να υποστηριχτεί ότι η επαναφορά βαθμών και εξετάσεων δεν βελτίωσε την κατάσταση

Στο σημείο αυτό αναδεικνύεται η μεγάλη σημασία και η αρνητική επίδραση που έχουν οι παγιωμένες πρακτικές και αντιλήψεις, η ιστορική παράδοση και η σιγουριά της πεπατημένης και της ρουτίνας στην προώθηση καινοτόμων εκπαιδευτικών μέτρων. Η επί πολλές δεκαετίες κυρίαρχη νοοτροπία, όχι μόνο στον εκπαιδευτικό κόσμο αλλά και στην "κοινή γνώμη", γονείς κ.λ.π., είναι αδύνατον να αλλάξει μέσα από μια σειρά εγκυκλίων και συναφών νομοθετικών κειμένων. Χωρίς ενημέρωση και πρακτική άσκηση των δασκάλων μέσα από συνεχή επιμόρφωση δεν είναι εφικτή η απαγκίστρωση από παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές, οι οποίες αφθονούν στο ελληνικό σχολείο. Οι ευθύνες της πολιτείας στο σημείο αυτό είναι σημαντικές.



## **4. Η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο**

### **4.1. Το σχέδιο Π.Δ./1988 για την περιγραφική αξιολόγηση**

Το 1986 για πρώτη φορά στην Ελλάδα γίνεται λόγος για την "περιγραφική βαθμολογία" την οποία προτίθετο να καθιερώσει το Υπουργείο Παιδείας στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. εφημ. "Τα Νέα", 22/10/1986). Παράλληλα, πληροφορίες που διαρρέουν στον ημερήσιο τύπο από το Υπουργείο Παιδείας αναφέρουν ότι από τη νέα σχολική χρονιά επίκειται κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας (1-20) και στο Γυμνάσιο (βλ. εφημ. "Τα Νέα", 23/10/1986).

Δυο χρόνια αργότερα, το 1988, δημοσιεύονται πάλι στον ημερήσιο τύπο πληροφορίες σύμφωνα με τις οποίες η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας που έγινε στο Δημοτικό Σχολείο θα επεκταθεί όχι μόνο στο Γυμνάσιο, αλλά και στο Λύκειο (βλ. εφημ. "Ελευθεροτυπία", 19/2/1988 και εφημ. "Η Βραδυνή", 20/2/1988). Όμως, οι έντονες αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων (βλ. αντιδράσεις της προέδρου της Α.Σ.Γ.Μ.Ε κεφ. 3.2.4.5.) απέναντι στα προτεινόμενα μέτρα και στα μέτρα που ίσχυαν ήδη για το Δημότικό Σχολείο θα υποχρεώσουν τον υπουργό Παιδείας Α. Τρίτση να δηλώσει ότι τα σχέδια αυτά αποτελούν μερικά μόνο από τα πολλά που καταρτίζουν οι ομάδες εργασίας του υπουργείου (βλ. ΥΠΕΠΘ, Σχ. Π.Δ. 1987β, άρθ.24). Έκτοτε δεν ξανάγινε λόγος για κατάργηση των βαθμών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο.

Την ίδια χρονιά (1988), επί υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου, δημοσιεύεται στο *Διδασκαλικό Βήμα* (φ.1005, Σεπτ. 1988) σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος στο οποίο προτείνεται η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. σχέδιο Π.Δ./88). Το σχέδιο αυτό είχε συνταχθεί από επιστημονική επιτροπή με παιδαγωγούς, σχολικούς συμβούλους και πανεπιστημιακούς δασκάλους με πρόεδρο τον Χρ. Φράγκο (βλ.ΥΠΕΠΘ, Η/2575/15-4-1988), ενώ η Δ.Ο.Ε. αποχώρησε από τη σχετική διαδικασία (βλ. Ανθόπουλος, Κ., 1990α:170). Σύμφωνα με το σχέδιο αυτό, η αξιολόγηση του μαθητή γίνεται κατανοητή ως μια "διαρκής εκπαιδευτική διαδικασία με την οποία προσδιορίζεται το επίπεδο της ανάπτυξης και προόδου των μαθητών και όχι απλή βαθμολογική αποτίμηση και κατάταξή τους" (Σχ. Π.Δ. 8/1988). Στις δύο πρώτες τάξεις η αξιολόγηση πραγματοποιείται με περιγραφικό τρόπο, χωρίς αριθμητικούς ή γραμματικούς βαθμούς, ενώ για τις υπόλοιπες τάξεις,

εκτός από την περιγραφική ενημέρωση προς τους μαθητές και τους γονείς, προβλέπεται και μια συνολική εκτίμηση των επιδόσεων του μαθητή με βάση την τετράβαθμη γραμματική κλίμακα.

Σύμφωνα με την νέα αντίληψη που εισάγεται με αυτό το σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος, η αξιολόγηση δεν πρέπει να στηρίζεται μόνο στον βαθμό ανταπόκρισης του μαθητή στους στόχους του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, αλλά και στη συνεχή παρατήρηση της συμπεριφοράς, των στάσεων και των δραστηριοτήτων του στην τάξη, στην πληροφόρηση που παρέχει η οικογένεια στον δάσκαλο για το ιστορικό ανάπτυξης του παιδιού, καθώς και "στη γνώμη των μαθητών της τάξης για τον βαθμό επιτυχίας της σχολικής εργασίας" (ό.π.). Τα δεδομένα που προκύπτουν από αυτό τον τρόπο αξιολόγησης λειτουργούν επανατροφοδοτικά για τον δάσκαλο, προκειμένου να βελτιώσει τη διδασκαλία του και ενημερωτικά για τους γονείς, τον σύλλογο διδασκόντων και τον σχολικό σύμβουλο. Η γραπτή ενημέρωση προς μαθητές και γονείς γίνεται κάθε τρίμηνο με έντυπο ενημερωτικό δελτίο, στο οποίο καταγράφονται οι επιδόσεις του μαθητή στα μαθήματα και περιγραφικές παρατηρήσεις για τις ικανότητες, τις στάσεις, τις δεξιότητες και τις προσπάθειες του μαθητή στον γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό και κινητικό τομέα ανάπτυξής του.

Εκτός από την καινοτομία της περιγραφικής αξιολόγησης, στο σχέδιο αυτό προβλέπονται επίσης παιδαγωγικές συσκέψεις του Συλλόγου Διδασκόντων στο τέλος κάθε τριμήνου, προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας, τα οποία είναι υποχρεωτικά για τους μαθητές που υστερούν στα μαθήματα Νεοελληνικής γλώσσας και Μαθηματικών, καθώς και η δημιουργία σχολείων δοκιμαστικής εφαρμογής νέων προγραμμάτων. Τέλος, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην "εξωτερική αξιολόγηση" των μαθητών με εξεταστικές δοκιμασίες, οι οποίες διενεργούνται μια φορά τον χρόνο κατά διοικητική περιφέρεια, με σκοπό την επισήμανση των αδυναμιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη λήψη μέτρων για τη γενικότερη βελτίωσή της. Η εξωτερική αξιολόγηση δεν σχετίζεται με τη βαθμολογία των μαθητών ή την εξέλιξη των δασκάλων.

Τελικά το σχ. Π.Δ./88 για την περιγραφική αξιολόγηση δεν πρόλαβε να εφαρμοστεί, αφού την επόμενη χρονιά το ΠΑΣΟΚ απώλεσε την εξουσία και ακολούθησαν η οικουμενική κυβέρνηση και η τρίχρονη διακυβέρνηση της χώρας από το κόμμα της Νέας Δημοκρατίας με τις γνωστές μεταρρυθμιστικές επιδιώξεις των υπουργών Παιδείας Γ. Σουφλιά και Β. Κοντογιαννόπουλου, στις οποίες αναφερθήκαμε ήδη διεξοδικά (βλ. κεφ.3.2.5.). Η επόμενη προσπάθεια εισαγωγής της περιγραφικής αξιολόγησης θα πραγματοποιηθεί έξι

χρόνια αργότερα, όταν το ΠΑΣΟΚ θα αναλάβει ξανά τη διακυβέρνηση της χώρας.

## **4.2. Το νέο σύστημα περιγραφικής αξιολόγησης (1994-95)**

### **4.2.1. Εκπαιδευτική πολιτική και αξιολόγηση**

Μετά από τις εκλογές τον Οκτώβρη του 1993 το ΠΑΣΟΚ επανήλθε στην κυβερνητική εξουσία και επεδίωξε τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής του πολιτικής με βάση την αναβάθμιση του ποιοτικού στοιχείου στην παρεχόμενη εκπαίδευση, την εσωτερική μεταρρύθμιση του σχολείου και την ανάγκη προσαρμογής του στις συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές συνθήκες, χωρίς ωστόσο να παραλείπεται το αίτημα του εκδημοκρατισμού και της άμβλυνσης των ανισοτήτων (βλ. Δούκας, Χρ., 1997:147).

Η στροφή προς τις αρχές της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της ανταγωνιστικότητας της εκπαίδευσης επιβάλλεται από ποικίλους παράγοντες, όπως η συνεχώς επιταχυνόμενη παγκοσμιοποίηση της αγοράς και της οικονομίας με την παρεπόμενη αύξηση του ανταγωνισμού, καθώς και η δημοσιονομική και εισοδηματική λιτότητα ως συνέπεια της ευρωπαϊκής οικονομικής σύγκλισης. Συνδέεται επίσης με τη διαφορετική προσέγγιση της έννοιας του εκδημοκρατισμού στην εκπαίδευση, ο οποίος τώρα έρχεται σε δεύτερη μοίρα και περιορίζεται από την οικονομική αντίληψη προσαρμογής της εκπαίδευσης στις παραγωγικές ανάγκες. Έτσι, η απαίτηση για ποιοτική εκπαίδευση συνδέεται από πολλούς με την απαίτηση για περισσότερη αξιολόγηση, προκειμένου να αποφευχθεί η υποβάθμιση της εκπαίδευσης.

Το 1994 ο τότε υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου σε άρθρο του με τίτλο "Για να έχουμε σύγχρονο σχολείο και στην Ελλάδα" συνδέει τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος, μεταξύ άλλων, με την αποκέντρωση<sup>10</sup> και την ανάγκη αξιολόγησης των σχολείων σε περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, τονίζοντας ότι η αξιολόγηση θα αποτελέσει στο μέλλον βασική λειτουργία του ΥΠΕΠΘ (βλ. Παπανδρέου, Γ., εφημ. "Το Βήμα",

---

<sup>10</sup>Οι διακηρύξεις του τ. Υπουργού περί αποκέντρωσης, καθορισμού εθνικών κριτηρίων αξιολόγησης (national standards), κατάργησης των λεπτομερειακών αναλυτικών προγραμμάτων, ανάδειξης των τοπικών στόχων και ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, θα παραμείνουν τελικά σε επίπεδο προβληματισμού (βλ. Γ. Παπανδρέου, εφημ. "Το Βήμα", 21-5-1995, σ.13).

21/5/1995:13). Ο Φ. Πετσάλνικος, υφυπουργός Παιδείας την ίδια περίοδο, σε άρθρο του στον καθημερινό τύπο, χωρίς αναφορές στις οικείες για το κόμμα του αρχές εκδημοκρατισμού, επικεντρώνει το ενδιαφέρον του σε έννοιες όπως "εκσυγχρονισμός και βελτίωση της απόδοσης", "ποιοτική αναβάθμιση", "εκσυγχρονιστικές αλλαγές" και τονίζει ότι "οι προσπάθειες για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή πρέπει να ενταθούν" (Πετσάλνικος, Φ., εφημ. "Ελευθεροτυπία", 14/8/1994).

Στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου η σύνδεση της αξιολόγησης με τις αρχές της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης επιδιώκεται με την κατάργηση των μέτρων της προηγούμενης κυβέρνησης, την εισαγωγή νέου συστήματος αξιολόγησης του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη και παράλληλα με την "εξωτερική αξιολόγηση" του μαθητή μέσω εθνικών εξετάσεων, οι οποίες διενεργούνται από το Υπουργείο Παιδείας. Αφετηρία των εξελίξεων αυτών ήταν τα αιτήματα των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών προς τον υπουργό Παιδείας Δ. Φατούρο -αμέσως μετά από την αλλαγή του πολιτικού σκηνικού- για αναστολή των ρυθμίσεων της τελευταίας τριετίας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Μετά από την απομάκρυνση του Δ. Φατούρου από το Υπουργείο Παιδείας τον Ιούλιο του 1994, ο Γ. Παπανδρέου στην πρώτη του συνέντευξη ως υπουργός Παιδείας διακηρύσσει την πρόθεσή του να καταργήσει τις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις και την αριθμητική βαθμολογία, ενώ ταυτόχρονα προαναγγέλλει την έκδοση σχετικού Προεδρικού Διατάγματος για την εισαγωγή ενός νέου συστήματος αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο (βλ. Ράπτη, Σ., εφημ. "Το Βήμα", 9/10/1994, Στεφανάκου, εφημ. "Κυριακάτικη Αυγή", 11/9/1994, και Βαρίνου, εφημ. "Ελευθεροτυπία", 7/10/1994).

Οι εξαγγελίες του υπουργού Παιδείας στηρίχτηκαν σε έκθεση την οποία είχε συντάξει ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με πρόεδρο τον Μ. Κασσωτάκη. Τα νέα στοιχεία που εισάγουν τα προτεινόμενα μέτρα είναι η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας (1-10) και των τριμηνιαίων ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων, η καθιέρωση της γραμματικής τετράβαθμης κλίμακας (Α, Β, Γ, Δ) για τις τέσσερις τελευταίες τάξεις, η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, το Παιδαγωγικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφονται οι παρατηρήσεις του δασκάλου, τόσο για τις επιδόσεις, όσο και για τη συνολική εικόνα του μαθητή, οι εξετάσεις σε περιφερειακό ή σε εθνικό επίπεδο και η εκπόνηση συνθετικών - δημιουργικών εργασιών από τους μαθητές των δυο τελευταίων τάξεων, είτε

κατά μόνας είτε κατά ομάδες (βλ. Ομάδα Εργασίας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1994). Αν εξαιρέσει κανείς τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες, όλα τα υπόλοιπα μέτρα που προτείνονται στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στο σχ. Π.Δ./88, το οποίο όταν ανακοινώθηκε είχε περάσει σχεδόν απαρατήρητο.

Τέλος, δεν πρέπει να παραλείψουμε το "αυτονόητο" για την εκπαιδευτική μας πολιτική, ότι κατά την εναλλαγή της εξουσίας το 1993, αφετηρία των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων αποτέλεσε για μια ακόμη φορά η κλασική πια αποδόμηση του διοικητικού και ελεγκτικού μηχανισμού της προηγούμενης κυβέρνησης: καταργείται το Π.Δ. για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, το οποίο είχε καθιερωθεί πριν από μερικούς μήνες, καταργούνται οι προϊστάμενοι διευθύνσεων και γραφείων για να αντικατασταθούν από προσωρινά στελέχη, καθώς και το Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών, για το οποίο θα γίνει λόγος αναλυτικά στη συνέχεια. Φυσικά, η απάντηση του κόμματος της αντιπολίτευσης ήταν ότι θα επαναφέρει τις διατάξεις οι οποίες καταργήθηκαν μόλις επανέλθει στην κυβέρνηση (βλ. αναλυτικότερα στο κεφ.3.1.2.). Παρά τις πολιτικοοικονομικές εξελίξεις της δεκαετίας του '80 και τις διακηρύξεις περί αξιολόγησης, αξιοκρατίας, εκσυγχρονισμού, ορθολογικής διαχείρισης της εκπαίδευσης κ.λπ., η εκπαιδευτική πολιτική εξακολουθεί να παραμένει δέσμια του παρελθόντος και των γνωστών αδυναμιών της.

#### **4.2.2. Η συζήτηση για τις προτεινόμενες ρυθμίσεις**

Η εκπεφρασμένη πρόθεση του νέου υπουργού Παιδείας να καταργήσει την αριθμητική βαθμολογία και τις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις, τις οποίες είχε καθιερώσει η προηγούμενη κυβέρνηση, δεν πέρασε αυτή τη φορά "αβρόχοις ποσί". Οι νέες προτάσεις του υπουργείου προκάλεσαν πολλές αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο, ο οποίος για μια ακόμη φορά ήρθε αντιμέτωπος με μία εκ των άνω επικείμενη αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο. Δημοσιογράφοι, διανοούμενοι, συνδικαλιστές, βουλευτές, πρώην υπουργοί, ιθύνοντες της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας κ.ά. θα εμπλακούν σε ένα νέο κύκλο αντιπαραθέσεων. Από τη μια πλευρά, οι προτεινόμενες αλλαγές χαιρετίστηκαν ως "ποιοτική αναβάθμιση" και απαλλαγή από την "εξετασιομανία", τη "βαθμοθηρία" και την "παπαγαλία", ενώ από την άλλη θεωρήθηκαν ως επιστροφή στην αμάθεια, την αγραμματοσύνη και τα φροντιστήρια, "πειραματισμοί στις πλάτες των μαθητών", "ηθική της ήσσανος προσπάθειας",

"κατεδάφιση" κ.λπ. Η ιστορία φαίνεται να επαναλαμβάνεται<sup>11</sup> με τα απαραίτητα στοιχεία της έντονης πολιτικοποίησης ενός παιδαγωγικού μέτρου και την επιφανειακή του προσέγγιση.

Τα προτεινόμενα μέτρα κατηγορούνται ότι είναι βεβιασμένα και αναιτιολόγητα, χαρακτηρίζονται από "λαϊκισμό" και επαναφέρουν στο Δημοτικό Σχολείο την "αρχή της ήσσονος προσπάθειας και την ισοπέδωση προς τα κάτω", την "άρνηση της αξιολόγησης, της στέρησης των κινήτρων, της άμιλλας και της διάκρισης" (Ευθυμίου, Π., εφημ. "Το Βήμα", 31/7/1994:11). Σε πλήρη σύμπλευση με τις παραπάνω επικρίσεις εκφράζεται η άποψη ότι η κατάργηση των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων και της βαθμολογίας συμβάλλει στον "ωχαδερφισμό και την ισοπέδωση" και αναδεικνύει μια "επιπόλαιη επίδειξη 'εκσυγχρονιστικών' προθέσεων και φιλοδοξιών" (Κωνσταντουδάκης, Χρ., 1994:36).

Με παρόμοια επιχειρήματα ο αντιπολιτευτικός λόγος διά στόματος του πρώην υπουργού Παιδείας Γ. Σουφλιά προσάπτει στο κυβερνών κόμμα τη μομφή ότι είναι "ευάλωτο στα κελεύσματα λίγων συνδικαλιστών", ότι στρέφεται "εναντίον κάθε μορφής αξιολόγησης είτε μαθητών είτε εκπαιδευτικών", ότι δεν δημιουργεί κάτι καινούριο, αλλά "ξηλώνει και κατεδαφίζει στον βωμό της κομματικής αντίληψης: να είμαστε όσο το δυνατόν πιο ευχάριστοι" (βλ. εφημ. "Εθνος", 7/8/1994:17).

Με αφορμή τα προτεινόμενα μέτρα το Υπουργείο Παιδείας εγκαλείται ότι "βύθισε και βυθίζει την ελληνική εκπαίδευση σε μεσαιωνικό σκοταδισμό" (Γιανναράς, Χρ., 1994:2), ενώ ο πρώην πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Γ. Μπαμπινιώτης παρεμβαίνοντας και αυτός με τη σειρά του στον δημόσιο διάλογο ορίζει τις εξετάσεις ως την "κινητήρια δύναμη" και "το κλειδί κάθε εκπαιδευτικού συστήματος" (Μπαμπινιώτης, Γ., 1994:38). Υπερασπιζόμενος τα προηγούμενα μέτρα, τα οποία καθιερώθηκαν όταν ο ίδιος ήταν πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υποστηρίζει την άποψη ότι είναι "ουτοπική" η συνεχής αξιολόγηση την οποία προτείνουν οι "θεωρητικοί

---

<sup>11</sup>βλ. ενδεικτικά: Μπαμπινιώτης, Γ.: "Σχολείο χωρίς εξετάσεις;" εφημ. "Το Βήμα", 4-9-1994, σ.38. Λάμπρας, Ι.: "θέλουν πνευματική ισοπέδωση", εφημ. "Ελεύθερος Τύπος", 16-8-1994. Ευθυμίου, Π.: "Βεβιασμένη απόφαση", εφημ. "Το Βήμα", 31-7-1994. Πετσάλνικος, Φ.: "Χρειάζονται αλλαγές στην εκπαίδευση;" εφημ. "Ελευθεροτυπία", 14-8-1994. Γιανναράς, Χρ.: "Αιματοβαμμένα γραπτά", εφημ. "Καθημερινή", 3-8-1994. Βώρος, Φ.: "Αλλαγές με φρόνηση και σύνεση", εφημ. "Ελευθεροτυπία", 31-7-1994. Σπηλιόπουλος, Β.: "Η ηθική της ήσσονος προσπάθειας στην εκπαίδευση", εφημ. "Απογευματινή", 14-8-1994. Μπεκίρης, Β.: "Αλλαγές στην Παιδεία..", εφημ. "Το Παρόν", 13-8-1994. Εφημ. "Απογευματινή": "Δεν θα αφήσουμε να παίξουν με το μέλλον των παιδιών", 13-7-1994. Εφημ. "Ελεύθερος": "Νέα αναστάτωση στην παιδεία. Νέες στρατιές αγραμμάτων", 28-7-1994. Εφημ. "Αυριανή": " 'Στοπ' στην εξετασιομανία!", 28-7-1994. Εφημ. "Ελεύθερη Ώρα": "Νέα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Εγχείρησι σε βαθμούς και εξετάσεις-έρχεται η συνεχής απασχόληση", 28-7-1994. Εφημ. "Κέρδος": "Σαρωτικές αλλαγές στην Παιδεία. Καταργούνται οι εξετάσεις σε δημοτικό-γυμνάσιο", 28-7-1994.

παιδαγωγοί" και ότι τα προτεινόμενα μέτρα είναι αποτέλεσμα "διαφόρων κομματικοσυνδικαλιστικών σκοπιμοτήτων και του ανομολόγητου λαϊκιστικού συνθήματος της ήσσοнос προσπάθειας" (ό.π.). Ο πρώην υπουργός Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλος επισημαίνει και αυτός από την πλευρά του ότι με την κατάργηση της βαθμολογίας και των εξετάσεων "εξαφανίζεται η άμιλλα, ενώ οι μαθητές ρίχνονται ανέτοιμοι στον ανταγωνισμό και τις εξετάσεις του Λυκείου" (Κοντογιαννόπουλος, Β., εφημ. "Απογευματινή", 29/7/94:9).

Η απάντηση των ιθυνόντων του Υπουργείου Παιδείας επιδιώκει να αντικρούσει τις παραπάνω αιτιάσεις κατά του νέου συστήματος αξιολόγησης, το οποίο "κυφορείται" και ταυτόχρονα "διαρρέει" με διάφορες παραλλαγές στον ημερήσιο Τύπο. Ο πρόεδρος της Ομάδας Εργασίας του ΥΠΕΠΘ για την αξιολόγηση και πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Μ. Κασσωτάκης απαντώντας στις παραπάνω επικρίσεις, τονίζει ότι το προτεινόμενο σύστημα αξιολόγησης στοχεύει στο ακριβώς αντίθετο από αυτό για το οποίο κατηγορείται (Κασσωτάκης, Μ., εφημ. "Το Βήμα", 14/8/1994:14). Το νέο σύστημα -σύμφωνα με τον πρόεδρο του Π.Ι.- έχει μεγαλύτερες απαιτήσεις από το προηγούμενο, στηρίζεται στον συνεχή έλεγχο και την αδιάκοπη προσπάθεια του εκπαιδευτικού, καθιερώνει την περιγραφική αξιολόγηση, τις συνθετικές εργασίες και επιπρόσθετες εξεταστικές δοκιμασίες εκτός από τις "παραδοσιακές", ενώ περιλαμβάνει και διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του σχολείου σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο (ό.π.). Στο ίδιο κείμενο ο πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου διαφοροποιείται από τις υπουργικές εξαγγελίες διευκρινίζοντας ότι επίκειται μεν η κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας αλλά θα αντικατασταθεί από τη γραμματική κλίμακα, επειδή "από παιδαγωγικής πλευράς κρίθηκε καταλληλότερη για τη βαθμίδα αυτή" (Κασσωτάκης, Μ., ό.π.). Τέλος, τονίζει ότι δεν καταργείται η αθροιστική αξιολόγηση των μαθητών -μια μορφή της οποίας είναι οι ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις- αλλά απλά καταβάλλεται μια προσπάθεια αναμόρφωσής της (ό.π.).

Ωστόσο, οι συνεχιζόμενες αντιδράσεις κατά των παραπάνω εξαγγελιών οδήγησαν τον υφυπουργό Παιδείας Φ. Πετσάλνικο στη σύσταση άτυπης ομάδας εργασίας στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με πρόεδρο πάλι τον Μ. Κασσωτάκη, προκειμένου να μελετήσει όλες τις αντιδράσεις και να προχωρήσει σε ενδεχόμενη αναθεώρηση των προτάσεων (βλ. ΥΠΕΠΘ, Σεπτέμβριος 1994). Ως προς την κατάργηση των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων, η άτυπη ομάδα εργασίας θεωρώντας απαραίτητη την ανακεφαλαιωτική αξιολογική διαδικασία στο Δημοτικό Σχολείο προτείνει τη συστηματοποίηση των υπαρχόντων κριτηρίων αξιολόγησης στα σχολικά

βιβλία και την εκπόνηση νέων κριτηρίων, τα οποία πρέπει να καλύπτουν ευρύτερες ενότητες και να αναφέρονται σε όλη τη διδακτέα ύλη. Ως προς την αριθμητική κλίμακα, τροποποιούνται οι προτάσεις οι οποίες προέβλεπαν μόνο γράμματα (Α, Β, Γ, Δ) και τελικά προτείνεται να παραμείνει η αριθμητική βαθμολογία στις δυο μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (ό.π.).

Εκείνο που μπορούμε να παρατηρήσουμε στις παραπάνω ενδεικτικές συζητήσεις και αντιπαραθέσεις για τα κυοφορούμενα μέτρα είναι το γεγονός, ότι τόσο στο επίπεδο της παραδοσιακής πολιτικής αντιπαλότητας μεταξύ των δύο κύριων πόλων της εξουσίας, όσο και στη γενικότερη συζήτηση, χρησιμοποιούνται οι έννοιες *χαλάρωση - εντατικοποίηση* για να χαρακτηρίσουν το ίδιο μέτρο. Έτσι βλέπουμε ότι οι προτεινόμενες ρυθμίσεις συνδέονται από τη μια πλευρά με την εντατικοποίηση, τον εκσυγχρονισμό και την καλύτερη απόδοση της σχολικής λειτουργίας και από την άλλη με τη χαλάρωση, την "ήσσονα προσπάθεια", την ισοπέδωση κ.λπ. Και οι δύο πόλοι, βέβαια, επικαλούνται την έννοια του εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης ως ένα τρόπο υπέρβασης της "κρίσης" του ελληνικού σχολείου, η οποία κρίση αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα εκσυγχρονιστικής σύνδεσης της εκπαίδευσης με τις μεταβαλλόμενες συνθήκες εντός ενός ευρωπαϊκού πλαισίου (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1993α:88 κ.κ.). Απώτερος σκοπός, η δημιουργία μιας ποιοτικής και ανταγωνιστικής εκπαίδευσης στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε σχέση με άλλα οικονομικοκοινωνικά συστήματα (Αμερική, Ιαπωνία).

Ωστόσο και οι δύο αντίπαλες πλευρές επικεντρώνονται στην "κορυφή του παγόβουνου", δηλαδή στην αξιολόγηση, θεωρώντας την ως πανάκεια η οποία θα θεραπεύσει τις αδυναμίες, τα προβλήματα και γενικότερα την "κρίση" που διέρχεται το σχολείο. Έτσι, οι βαθμοί και οι αυστηρότερες εξετάσεις υποστηρίζεται ότι θα οδηγήσουν στην βελτίωση της "ευγενούς άμιλλας", του "υγιεινούς ανταγωνισμού", της προσπάθειας και κατά συνέπεια σε υψηλές επιδόσεις και καλύτερη μάθηση στο σχολείο, ενώ από την άλλη η κατάργηση βαθμών και εξετάσεων θα αλλάξει "ως δια μαγείας" τη διδακτική πράξη καταργώντας την παπαγαλία, τον "κακό" ανταγωνισμό, τη μετωπική διδασκαλία κ.ά. Και στις δύο περιπτώσεις κυριαρχούν η αποσπασματική θεώρηση της αξιολόγησης και η αγνόηση και αποσιώπηση άλλων εξίσου σημαντικών παραγόντων που θα συντελούσαν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η διδασκαλία καθεαυτή δεν φαίνεται να απασχολεί την σχετική συζήτηση, ενώ ταυτόχρονα απομονώνεται ένα μόνο δομικό στοιχείο της διδασκαλίας, η αξιολόγηση του μαθητή.



Κατά την περίοδο που εξετάζουμε η επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής για μια ποιοτική και ανταγωνιστική εκπαίδευση συναρτάται με την ενδυνάμωση της λειτουργίας της αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης. Η έννοια δηλαδή της αξιολόγησης διευρύνεται στον έλεγχο όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και ο έλεγχος της ποιότητας της εκπαίδευσης επεκτείνεται σε ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο συγκρισιμότητας, πιστοποίησης και ανταγωνιστικότητας (Δούκας, Χρ., 1997:171).

Η διεύρυνση του εννοιολογικού πλαισίου της αξιολόγησης που παρατηρείται σε ευρωπαϊκό επίπεδο εμφανίζεται και στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων και υιοθετείται από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας το 1994, χωρίς ωστόσο να εφαρμοστεί μέχρι σήμερα στην πράξη. Μόλις πρόσφατα (1997) ξεκίνησε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ένα πιλοτικό πρόγραμμα ενταγμένο στο 2ο κοινοτικό πλαίσιο στήριξης, στο οποίο προβλέπεται αξιολόγηση όψεων και συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σε μικρό αριθμό σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1997).

Στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου, οι ρυθμίσεις του 1994, οι οποίες επεδίωκαν να συμβάλει η αξιολόγηση του μαθητή μέσω εθνικών εξεταστικών διαδικασιών στη συνολική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων, παρέμειναν στα χαρτιά και μέχρι σήμερα δεν έχει γίνει τίποτα. Σε αντίθεση λοιπόν με τις συχνά επαναλαμβανόμενες προθέσεις περί αξιολόγησης όψεων, συντελεστών αλλά και του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία θεωρήθηκε "εκ των ων ουκ άνευ" για τον εκσυγχρονισμό και την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, το Υπουργείο Παιδείας περιορίστηκε για μια ακόμη φορά στην αξιολόγηση του μαθητή μέσα στη σχολική τάξη και επεδίωξε με εσπευσμένο τρόπο την υλοποίηση των προτάσεών του. Οι ρυθμίσεις για την περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο επιδιώχτηκαν άμεσα με τα γνωστά ανεπιτυχή αποτελέσματα, τα οποία θα παρουσιάσουμε και θα συζητήσουμε στη συνέχεια.

#### **4.2.3. Τα "τελικά" μέτρα για την περιγραφική αξιολόγηση**

Τον Νοέμβριο του 1994 με σχετική εγκύκλιο (Φ.7/167/Γ1/1056/28-11-94) εισάγεται τελικά η περιγραφική αξιολόγηση σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, η οποία "καταχωρίζεται σε ειδικό παιδαγωγικό Ημερολόγιο" (ό.π., αρθρ.2). Ωστόσο, ο αναγνώστης της εγκυκλίου μένει εντελώς απληροφόρητος για το περιεχόμενο της καινοτομίας αυτής:

"Λεπτομέρειες για την τήρηση του ημερολογίου αυτού, καθώς και για τα στοιχεία που θα περιλαμβάνει η περιγραφική αξιολόγηση, θα δοθούν προσεχώς" (ό.π.). Αν και είχε παρέλθει σχεδόν το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους, σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή το νέο σύστημα αξιολόγησης θα ίσχυε αμέσως για το σχολικό έτος 1994-95.

Το νέο σύστημα αξιολόγησης του μαθητή αποτελεί ένα συνονθύλευμα όλων των διαφορετικών μορφών αξιολόγησης: και γραμματική κλίμακα και αριθμητική κλίμακα και κατάργηση των κλιμάκων και περιγραφική αξιολόγηση. Πιο συγκεκριμένα, για τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ εκτός από την περιγραφική αξιολόγηση προβλέπεται και αριθμητική κλίμακα βαθμολογίας: Άριστα (9-10), Πολύ καλά (7-8), Καλά (5-6) και Σχεδόν Καλά. Οι βαθμοί αυτοί καταχωρούνται στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου και αναγράφονται στον έλεγχο του πρώτου τριμήνου. Στις τάξεις Γ΄ και Δ΄ εισάγεται κλίμακα βαθμολογίας με γράμματα: Άριστα (Α), Πολύ Καλά (Β), Καλά (Γ), Σχεδόν καλά (Δ) και συμπληρώνεται με περιγραφική αξιολόγηση. Τέλος, για τις τάξεις Α΄ και Β΄ προβλέπεται μόνο περιγραφική αξιολόγηση, η οποία δεν καταχωρίζεται στο βιβλίο Μητρώου και Προόδου. Για το πρώτο τρίμηνο η ενημέρωση των γονέων προβλέπεται να γίνει προφορικά και να στηριχτεί στην πρόοδο του μαθητή, στις δεξιότητές του, τη συμμετοχή του στη διδασκαλία και τη σχολική ζωή γενικότερα (ό.π.).

Αμέσως μετά από την έκδοση της παραπάνω εγκυκλίου το Υπουργείο Παιδείας στέλνει σε όλα τα σχολεία της χώρας κείμενο 56 σελίδων με τίτλο "Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης", το οποίο συντάχθηκε από ομάδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με συντονιστή τον πρόεδρό του Μ. Κασσωτάκη (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1994). Οι οδηγίες αυτές αποτελούν μια πρώτη προσπάθεια ενημέρωσης των δασκάλων στο νέο σύστημα αξιολόγησης, ενώ επισημαίνεται εξ αρχής ότι η επιμόρφωση των δασκάλων σχετικά με το περιεχόμενο του φυλλαδίου θα ολοκληρωθεί με ειδικά σεμινάρια από σχολικούς συμβούλους και μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, τόσο κατά το σχολικό έτος 1994-95, όσο και κατά το επόμενο.

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί μια συστηματικά οργανωμένη, συνεχή διαδικασία ελέγχου του βαθμού κατάκτησης από τους μαθητές των σκοπών και στόχων που θέτει το σχολείο. Η αξιολόγηση αποκτά δηλαδή ένα διαμορφωτικό ρόλο, ενώ δίνεται έμφαση στις παιδαγωγικές της λειτουργίες, την επανατροφοδότηση μαθητή και δασκάλου. Η εξέταση και η βαθμολογία παραμένουν ως βασικά στοιχεία της αξιολογικής διαδικασίας στο σχολείο, αλλά σε καμιά περίπτωση

δεν ταυτίζονται με τον όρο *αξιολόγηση του μαθητή* (ό.π., σ.8). Η αξιολόγηση οφείλει να καλύπτει και άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή, εκτός από τις επιδόσεις του στα μαθήματα: συμμετοχή στη σχολική εργασία, προσπάθεια, ενδιαφέρον, πρωτοβουλίες, δημιουργικότητα, συνεργασία με τους συμμαθητές, τήρηση των κανόνων του σχολείου κ.ά. (ό.π.). Γίνεται επίσης διάκριση μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής αξιολόγησης. Ενώ η ποσοτική αξιολόγηση αναφέρεται στους βαθμούς, η ποιοτική διάσταση καλύπτεται από την περιγραφική αξιολόγηση η οποία αποτελεί καινοτομία για το ελληνικό Δημοτικό Σχολείο.

Ο μαθητής αξιολογείται μέσα (α) από τη συμμετοχή του στην καθημερινή εργασία της τάξης, (β) από τα αποτελέσματα της επίδοσής του στα γνωστά κριτήρια αξιολόγησης (επαναληπτικά μαθήματα), τα οποία υπάρχουν στα σχολικά βιβλία, (γ) από τις εργασίες του μαθητή στο σχολείο και το σπίτι (δ) από πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης ανακεφαλαιωτικού χαρακτήρα, τα οποία φτιάχνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (ό.π., σ.11). Προκειμένου να βοηθηθεί ο δάσκαλος στη σύνταξη των πρόσθετων κριτηρίων αξιολόγησης (τεστ), οι συντάκτες των οδηγιών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παραθέτουν σε κείμενο έκτασης 13 σελίδων πληροφορίες οι οποίες αφορούν κυρίως στη μεθοδολογία των ερωτήσεων και δευτερευόντως στον τρόπο ανάθεσης εργασιών για το σχολείο και το σπίτι.

Ένα ακόμη νέο στοιχείο είναι η διεκπεραίωση από τους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων μιας τουλάχιστον *συνθετικής - δημιουργικής εργασίας* η οποία αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της συνθετικής-δημιουργικής ικανότητας των μαθητών, στην ενίσχυση ειδικών κλίσεων και ενδιαφερόντων, στην ερευνητική μάθηση, στη συστηματική και υπεύθυνη εργασία και στην καλλιέργεια πνεύματος συνεργασίας και ομαδικής προσπάθειας (ό.π., σ.25). Οι παραπάνω στόχοι υλοποιούνται με τη συστηματική, μεθοδική, διεπιστημονική, διαθεματική διερεύνηση και παρουσίαση ενός θέματος, το οποίο έχει σχέση με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και επιλέγεται από ένα ευρύ κύκλο γνωστικών αντικειμένων είτε από το σχολείο είτε από το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ως συνθετική εργασία θεωρείται η γραπτή ανάπτυξη ενός θέματος, η συλλογή και ταξινόμηση υλικού, οι κατασκευές αντικειμένων, η εκπόνηση ιστορικών ή γεωγραφικών χαρτών κ.ά. Οι συνθετικές εργασίες μπορεί να είναι ατομικές ή ομαδικές, ανατίθενται στους μαθητές στην αρχή του σχολικού έτους και ολοκληρώνονται μέχρι τέλους Μαΐου. Η αξιολόγηση της συνθετικής εργασίας δεν περιορίζεται στο τελικό αποτέλεσμα, αλλά συνεκτιμώνται από τον δάσκαλο και άλλα στοιχεία όπως η προσπάθεια και το ενδιαφέρον του μαθητή,

η πρωτοτυπία ως προς τη σύλληψη, η εμφάνιση και παρουσίαση της εργασίας και η ακρίβεια στην έκφραση του μαθητή. Η εργασία δεν πρέπει να βαθμολογείται χωριστά, αλλά να συνεκτιμάται με τη γενική επίδοση του μαθητή. Στον έλεγχο προόδου κάτω από τον τίτλο γενικές παρατηρήσεις σημειώνεται η γνώμη του δασκάλου για την εργασία (ό.π., σ.28).

Η σημαντικότερη καινοτομία των νέων μέτρων, σύμφωνα με τους συντάκτες των οδηγιών, είναι η *περιγραφική αξιολόγηση*. Σκοπός της νέας μορφής αξιολόγησης είναι "η αναλυτική εκτίμηση της όλης προσπάθειας του μαθητή, της όλης παρουσίας του μέσα στην τάξη, της προόδου του και πολλών άλλων παραμέτρων που διαμορφώνουν τη συνολική εικόνα ενός μαθητή" (ό.π., σ.29). Όπως ήδη αναφέρθηκε, η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης δεν συνεπάγεται την κατάργηση της βαθμολογίας, η οποία παραμένει στις τέσσερις ανώτερες τάξεις. Αντίθετα, η περιγραφική αξιολόγηση συμπληρώνει την ποσοτική αποτίμηση της επίδοσης και προσδιορίζει τον βαθμό στον οποίο κατέκτησε ο μαθητής ένα γνωστικό αντικείμενο. Με άλλα λόγια, η περιγραφική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τη σφαιρική αξιολόγηση του μαθητή, δεδομένου ότι δεν περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα, αλλά ταυτόχρονα χρησιμοποιείται και για την τεκμηρίωση της βαθμολογίας. Οι προϋποθέσεις που τίθενται, προκειμένου η νέα μορφή αξιολόγησης να έχει θετικά αποτελέσματα, είναι η συστηματική ενημέρωση και άσκηση των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής των κρίσεων τους, η εξατομικευμένη παρατήρηση του μαθητή για μεγάλο χρονικό διάστημα και η πληροφόρηση των μαθητών, των γονέων και της κοινής γνώμης για τον ρόλο της περιγραφικής αξιολόγησης (ό.π., σ.29/30).

Προκειμένου να αποφευχθούν περιπτώσεις στιγματισμού των μαθητών και άλλα παρεμφερή προβλήματα, συνιστάται στους δασκάλους να μη διατυπώνουν χαρακτηρισμούς για στοιχεία της προσωπικότητας, τα οποία δεν μπορούν να προσδιοριστούν με σαφήνεια και τα οποία απαιτούν ειδικές γνώσεις, εμπειρία και μέσα (π.χ. η νοητική ικανότητα των μαθητών και η ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση). Επίσης οι δάσκαλοι πρέπει να αποφεύγουν διατυπώσεις για δραστηριότητες του μαθητή οι οποίες δεν σχετίζονται με το σχολείο και να διαφυλάσσουν τη μυστικότητα των εντύπων καταχώρησης της περιγραφικής αξιολόγησης (ό.π., σ.30).

Για την καταγραφή των παρατηρήσεων του δασκάλου εισάγεται το *παιδαγωγικό ημερολόγιο*, το οποίο καταργεί τον ως τώρα χρησιμοποιούμενο "ημερήσιο έλεγχο". Στο βιβλίο αυτό, το οποίο είναι εμπιστευτικό, σημειώνει τακτικά ο δάσκαλος τις παρατηρήσεις του καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Σε κάθε μαθητή αφιερώνονται μερικές σελίδες, στις οποίες

καταγράφονται οι σημειώσεις του δασκάλου με στόχο την ενημέρωση των μαθητών, των γονέων αλλά και του ίδιου. Εκτός από τις γενικές αυτές οδηγίες για την καταχώρηση της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή στο παιδαγωγικό ημερολόγιο δεν αναφέρεται τίποτα περισσότερο. Για μια ακόμη φορά επισημαίνεται ότι για τις επιμέρους λεπτομέρειες που αφορούν το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο θα εκδοθούν μελλοντικά ειδικές οδηγίες από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ό.π., σ.32).

Προκειμένου να βοηθηθούν οι δάσκαλοι στην τελική καταγραφή των παρατηρήσεων και των κρίσεων τους για τους μαθητές καθώς και στην παρουσίαση των αξιολογήσεων στους ενδιαφερομένους, προτείνεται ένα υπόδειγμα εντύπου, το οποίο χρησιμεύει ως έλεγχος της προόδου των μαθητών. Στο έντυπο αυτό επιδιώκεται ο συνδυασμός του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης των μαθητών με την περιγραφική αξιολόγηση. Ο δάσκαλος αξιολογεί τα χαρακτηριστικά τα οποία αναγράφονται στο έντυπο, τσεκάροντας κάθε φορά στην αντίστοιχη στήλη. Υπάρχει χώρος και για άλλες παρατηρήσεις του δασκάλου οι οποίες δεν προβλέπονται στις υπάρχουσες κατηγορίες του εντύπου (π.χ. κλίσεις και ενδιαφέροντα) (ό.π., σ.31).

Το έντυπο έλεγχος της προόδου του μαθητή χωρίζεται σε πέντε μέρη. Στο πρώτο αναγράφονται στοιχεία για τη συμπεριφορά του μαθητή σχετικά με τον συμμετοχικό και κοινωνικό τομέα. Οι δύο αυτοί τομείς αναλύονται σε τέσσερις κατηγορίες:

- A. Εργατικότητα - ενδιαφέρον - προσπάθεια - συμμετοχή
- B. Μεθοδικότητα - αποτελεσματικότητα - παρατηρητικότητα - κριτική ικανότητα
- Γ. Συνεργασία - συνέπεια - πρωτοβουλία
- Δ. Αυτοπεποίθηση - επιμονή

Κάθε κατηγορία από τις παραπάνω χωρίζεται σε επιμέρους υποκατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους τομείς της συμπεριφοράς του μαθητή (π.χ. συμμετέχει ενεργά στο μάθημα, συνεργάζεται αρμονικά με τους συμμαθητές του, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες κ.ά). Στο τέλος υπάρχει χώρος για παρατηρήσεις του δασκάλου που δεν εμπίπτουν στα στοιχεία του εντύπου (ό.π., σ.49). Στο δεύτερο μέρος, που είναι και το εκτενέστερο, αναφέρονται στοιχεία περιγραφικής αξιολόγησης στα επιμέρους μαθήματα. Και εδώ ο δάσκαλος σημειώνει με ένα X ή ένα V τις επιδόσεις του μαθητή στην αντίστοιχη στήλη με τους αριθμούς 1-4 (βλ. παράρτημα). Στο τρίτο μέρος καταχωρείται η βαθμολογία του μαθητή, στο τέταρτο οι απουσίες και στο πέμπτο καταγράφονται γενικές παρατηρήσεις που δεν καλύπτονται από όσα προαναφέρθηκαν (ό.π., σ.55).

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις *παιδαγωγικές συσκέψεις* του συλλόγου διδασκόντων, οι οποίες στοχεύουν στην συλλογικότητα και παιδαγωγική αλληλεγγύη των δασκάλων, στην αλληλοενημέρωση και ανταλλαγή απόψεων, στην ενδοσχολική επιμόρφωσή τους με τη συμμετοχή του Σχολικού Συμβούλου ή κάποιου άλλου ειδικού επιστήμονα, στην αντιμετώπιση προβλημάτων και στη λήψη μέτρων για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου (ό.π., σ.34). Σε θέματα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών αφιερώνεται μια παιδαγωγική σύσκεψη ανά τρίμηνο, λίγο πριν από την παράδοση των "ελέγχων προόδου" στους γονείς των μαθητών (ό.π., σ.34). Επίσης προβλέπονται ενημερωτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων, οι οποίες διακρίνονται σε ατομικές και ομαδικές. Οι πρώτες γίνονται εκτός διδακτικού ωραρίου με πρωτοβουλία του δασκάλου και οι δεύτερες μετά από γραπτή πρόσκληση του Διευθυντή του σχολείου λίγες μέρες μετά από τη λήξη του κάθε τριμήνου. Οι γονείς ενημερώνονται για διάφορα θέματα και στη συνέχεια παραλαμβάνουν τους "ελέγχους προόδου" των παιδιών. Ομαδικές συναντήσεις μεταξύ γονέων και δασκάλου προβλέπονται και κατά τάξη με ευθύνη του τελευταίου (ό.π., σ.39).

Κατά τα δύο πρώτα έτη της "δοκιμαστικής" εφαρμογής των μέτρων προτείνονται επίσης ενημερωτικές συναντήσεις δασκάλων και σχολικών συμβούλων, στις οποίες εξετάζονται και συζητούνται θέματα και προβλήματα σχετικά με τον νέο τρόπο αξιολόγησης (ό.π., σ.36). Με νεότερη εγκύκλιο επισημαίνεται ότι η συμμετοχή των δασκάλων στις ενημερωτικές συναντήσεις με τους σχολικούς συμβούλους είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα και ορίζεται μια πρώτη συνάντηση για τον μήνα Ιανουάριο του 1995 (βλ. ΥΠΕΠΘ, Φ.7/4/Γ1/17/9-1-95).

#### **4.2.4. Κατάργηση και της περιγραφικής αξιολόγησης**

Το νέο σύστημα αξιολόγησης αποκρυσταλλώνεται τελικά στο Π.Δ. 8/95 (βλ. ΦΕΚ 3Α/10/1/1995) το οποίο αναπαράγει ουσιαστικά το περιεχόμενο των οδηγιών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, στις οποίες αναφερθήκαμε διεξοδικά παραπάνω. Δύο μήνες μετά από την εισαγωγή των νέων μέτρων και μετά από την απόλυτη άρνηση της ΔΟΕ να εφαρμόσουν οι δάσκαλοι τις ήδη νομοθετημένες ρυθμίσεις (βλ. κεφ.4.3.1.1.), το Υπουργείο Παιδείας επανέρχεται στο θέμα αποστέλλοντας σε όλα τα σχολεία διευκρινιστικές οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθητή, οι οποίες συντάχθηκαν πάλι από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (βλ. ΥΠΕΠΘ, Φ7/28/Γ1/134/1-2-95).

Στις νέες οδηγίες εμφανίζεται μια σαφής υποχώρηση του Υπουργείου Παιδείας ως προς τη γενικευμένη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε όλα τα σχολεία της χώρας, επειδή "διαπιστώθηκε δυσκολία στην πλήρη ενημέρωση των εκπαιδευτικών και εμφανίστηκαν ποικίλα προβλήματα ως προς την κατανόηση του ρόλου και της μεθοδολογίας της" (ό.π.). Κατόπιν τούτου, η αρχική, ενιαία συγκεντρωτική ρύθμιση μεταβάλλεται και προτείνεται η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης να έχει "δοκιμαστικό χαρακτήρα" (ό.π.). Αυτό σημαίνει ότι το νέο σύστημα αξιολόγησης πρέπει να εφαρμοστεί σε μικρό μόνο αριθμό σχολείων, τα οποία επιλέγονται μετά από συνεννόηση των εκπαιδευτικών φορέων, ενώ παράλληλα, όσοι δάσκαλοι επιθυμούν μπορούν να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση στην τάξη τους (ό.π.). Σε κάθε περίπτωση οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να βαθμολογούν τους μαθητές τους.

Στο ίδιο έγγραφο, αν και τονίζεται ξανά ο ενισχυτικός θετικός χαρακτήρας της αξιολόγησης των *συνθετικών - δημιουργικών εργασιών*, εντούτοις σε πλήρη αντίθεση με τις προηγούμενες οδηγίες που έλεγαν ότι δεν πρέπει να βαθμολογούνται οι εργασίες αυτές χωριστά (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1994:28), ορίζεται ρητώς ότι "η κλιμάκωση της βαθμολογικής αποτίμησης των εργασιών επιβάλλεται για λόγους δημιουργίας κινήτρων και άμιλλας μεταξύ των μαθητών" (βλ. ΥΠΕΠΘ, Φ7/28/Γ1/134/1-2-95). Ωστόσο, μετά από είκοσι ημέρες το Υπουργείο Παιδείας εκδίδει νέα εγκύκλιο στην οποία "υπενθυμίζεται ότι οι συνθετικές - δημιουργικές εργασίες στο δημοτικό δεν βαθμολογούνται χωριστά" (ΥΠΕΠΘ, Φ7/125/Γ1/192/22-2-1995).

Στο σημείο αυτό επιβάλλεται ένας μικρός σχολιασμός. Ο συγκεκριμένος αναλυτικός τρόπος παρουσίασης της αλληλουχίας και του περιεχομένου των επίσημων κειμένων του Υπουργείου Παιδείας δεν είναι άνευ σημασίας, δεδομένου ότι αναδεικνύει από μόνος του αρκετά ανάγλυφα και εμπειριστατώμενα την σπασμωδικότητα, τις αντιφάσεις, τις παλινωδίες και την προχειρότητα που χαρακτηρίζουν την εκπαιδευτική μας πολιτική. Τα παραδείγματα που επιβεβαιώνουν τις παραπάνω εκφράσεις δεν είναι λίγα. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ στις τελευταίες οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προτείνεται η εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης να έχει για όλες τις τάξεις "προαιρετικό χαρακτήρα" (βλ. ΥΠΕΠΘ, Φ7/28/Γ1/134/1-2-95), μερικές μέρες αργότερα με νεότερη εγκύκλιο ορίζεται ότι στις Α΄ και Β΄ τάξεις θα εφαρμοστεί υποχρεωτικά για όλα τα σχολεία της χώρας (βλ. ΥΠΕΠΘ, Φ7/125/Γ1/192/22-2-95). Στην ίδια εγκύκλιο τονίζεται ότι "το παιδαγωγικό ημερολόγιο δεν εφαρμόζεται τη φετινή χρονιά σε κανένα

σχολείο" και επισημαίνεται ο "ελαστικός χαρακτήρας" των συνθετικών εργασιών κατά την πρώτη φάση εφαρμογής τους (ό.π.).

Δύο μήνες αργότερα εκδίδεται νέο Προεδρικό Διάταγμα για την αξιολόγηση με το οποίο συμπληρώνονται οι διατάξεις του προηγούμενου (Π.Δ.8/95) και με το οποίο ουσιαστικά επαναφέρεται η στασιμότητα του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. Π.Δ. 121/95, άρθ.1). Η κατάργηση της μέχρι πρότινος ισχύουσας ακώλυτης προαγωγής συνοδεύεται από προτάσεις σχετικά με την ανάγκη λήψης μέτρων ενισχυτικής διδασκαλίας για τους αδύνατους μαθητές.

Αμέσως μετά από την έναρξη του νέου σχολικού έτους 1995-96 το Υπουργείο Παιδείας με σχετική εγκύκλιο προχωρεί στην αναστολή των ρυθμίσεων για την περιγραφική αξιολόγηση και τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες (βλ. ΥΠΕΠΘ, Φ7/424/Γ1/1480/24-10-1995). Η αιτιολόγηση της αναστολής των σημαντικών αυτών καινοτομιών συνδέεται με τη σύσταση μικτής ομάδας εργασίας (ΥΠΕΠΘ, Π.Ι., ΔΟΕ), η οποία προτίθεται να μελετήσει "τον προσφορότερο τρόπο εφαρμογής των διατάξεων" και στη συνέχεια να εισηγηθεί (εντός του Νοεμβρίου) τη λήψη νέων μέτρων για την αξιολόγηση του μαθητή (ό.π.).

Όντως, ένα μήνα αργότερα το Υπουργείο Παιδείας επανέρχεται με νεότερη εγκύκλιο του, χωρίς ωστόσο καμιά αναφορά είτε για τις αναμενόμενες προτάσεις της μικτής ομάδας είτε για την περιγραφική αξιολόγηση. Αντιθέτως, επικεντρώνεται και αναφέρεται στην βαθμολογία (γραμματική και αριθμητική) των τεσσάρων μεγαλύτερων τάξεων, ενώ για τις Α' και Β' τάξεις προβλέπεται προφορική μόνο ενημέρωση των γονέων (χωρίς βαθμολογία) με βάση τα στοιχεία του ημερήσιου ελέγχου και τις παρατηρήσεις του δασκάλου (βλ. ΥΠΕΠΘ, Φ7/465/Γ1/1760/30-11-1995).

Η τελευταία εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας -η οποία καθορίζει το σημερινό σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο- εκδίδεται ένα χρόνο αργότερα, τον Νοέμβριο του 1996, και αιφνιδιάζει για μια ακόμη φορά, δεδομένου ότι επαναφέρει -έστω και κατά τύπον μόνο- την περιγραφική αξιολόγηση σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (βλ. ΥΠΕΠΘ, Φ.7/228/Γ1/ 1961/15-11-1996). Για τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης καταχωρούνται στη δεύτερη (λευκή) σελίδα του φύλλου ημερήσιου ελέγχου (βιβλίου τάξης). Οι γονείς παραλαμβάνουν τριμηνιαίους ελέγχους προόδου με βαθμούς και ενημερώνονται προφορικά για την περιγραφική αξιολόγηση του παιδιού τους. Στους ελέγχους προόδου προβλέπεται μαζί με τη βαθμολογία και χώρος για τις περιγραφικές παρατηρήσεις του δασκάλου. Στις τάξεις Α' και Β' η



ανακοίνωση της αξιολόγησης του μαθητή γίνεται μόνο προφορικά και δεν περιλαμβάνει καθόλου βαθμούς (ό.π.). Από τη σημερινή μορφή αξιολόγησης του μαθητή απουσιάζουν οι *συνθετικές δημιουργικές εργασίες, το παιδαγωγικό ημερολόγιο και το τετρασέλιδο έντυπο έλεγχος της προόδου του μαθητή* με τις κατηγορίες/ κριτήρια στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα. Όπως θα δείξουμε και στη συνέχεια, η περιγραφική αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο υφίσταται τελικά μόνο τυπικά, δεν έχει δηλαδή καμία σχέση με τη θεωρία και πράξη της περιγραφικής αξιολόγησης.

### **4.3. Κριτική των νέων μέτρων για την αξιολόγηση**

#### **4.3.1. Η στάση της Δ.Ο.Ε.**

Πάγια θέση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας ήταν η παραμονή της αριθμητικής βαθμολογίας στο Δημοτικό Σχολείο και μάλιστα "σε διευρυμένη κλίμακα"(βλ. *Διδασκαλικό Βήμα*, Απρίλης 1987:7, Ιούνης 1987:28, Μάρτης 1988:6, Ιούλιος-Αύγουστος 1988:56, Σεπτέμβριος, 1991:13 και κεφ.3.2.4.4.). Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η θέση αυτή της Δ.Ο.Ε. υποστηρίχτηκε με επιχειρήματα όπως: (α) η βαθμολογία είναι "συστατικό στοιχείο της διδακτικής και παιδαγωγικής πράξης", (β) "ένα από τα σημαντικά παιδαγωγικά μέσα στα χέρια του εκπαιδευτικού" και (γ) αποτελεί "κίνητρο για την καλλιέργεια της αγάπης για τη γνώση και τη μελέτη". Σύμφωνα επίσης με τη Δ.Ο.Ε., τα όποια μειονεκτήματά της βαθμολογίας (βαθμοθηρία, υποκειμενισμός, μέσο τιμωρίας, κ.α.) "*καθόλου δεν πρέπει να μας οδηγήσουν στην κατάργησή της*" (*Διδασκαλικό Βήμα*, φ.990, 1987:28, η υπογράμμιση δική μας).

Μετά όμως από την ανακοίνωση των προτάσεων του Υπουργείου Παιδείας για την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο η Δ.Ο.Ε. διαφοροποιήθηκε από τις παραπάνω πάγιες θέσεις της και τοποθετήθηκε "κατ' αρχήν θετικά"<sup>12</sup> σε αρκετά σημεία των προτάσεων αυτών, όπως στα περί δημιουργικών εργασιών, περιγραφικής αξιολόγησης, *κατάργησης της αριθμητικής βαθμολογίας*" κ.λπ. (βλ. Δ.Ο.Ε., 24-1-1995). Ενώ δηλαδή μέχρι πρότινος η κατάργηση της βαθμολογίας εθεωρείτο από τη ΔΟΕ ως "συντελεστής υποβάθμισης του μορφωτικού επιπέδου" (*Διδασκαλικό Βήμα*,

---

<sup>12</sup>βλ. και τις παλαιότερες θετικές δηλώσεις του προέδρου της Δ.Ο.Ε. Χ. Καλύβα και του προέδρου της Ε'ΕΛΜΕ Π. Κλάπα, σχετικά με τις προτάσεις της Ομάδας Εργασίας του ΥΠΕΠΘ για την αξιολόγηση των μαθητών στην εφημ. "*Έθνος*", 31-7-1994:17.

Ιούνιος 1987:28), τώρα εμφανίζεται να αντιδρά με έντονο τρόπο όταν διαπιστώνει ότι "εξακολουθεί να παραμένει η αριθμητική βαθμολογία στις ανώτερες τάξεις, παρά τις επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις της επιτροπής και τις θέσεις του κλάδου για κατάργησή της" (Δ.Ο.Ε., 24-1-95, η υπογράμμιση δική μας). Θα ήταν μάλλον εντιμότερο αν η Δ.Ο.Ε. δήλωνε ανοιχτά τη μεταστροφή της αντί να υποστηρίζει ψευδώς ότι οι θέσεις του κλάδου ήταν υπέρ της κατάργησης της αριθμητικής βαθμολογίας.

Όμως και αυτή η "κατ' αρχήν, θετική στάση" της Δ.Ο.Ε. απέναντι στο νέο σύστημα αξιολόγησης αίρεται ως προς την δυνατότητα υλοποίησής του, δεδομένου ότι οι προϋποθέσεις που θέτει είναι απαγορευτικές για την επιτυχή εφαρμογή του. Η ΔΟΕ προσάπτει στο Υπουργείο Παιδείας την μομφή ότι οι ρυθμίσεις που προτείνονται είναι αποσπασματικές και δεν εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο συστηματικής αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Δ.Ο.Ε., 2-9-94, πρβλ. Δούνιας, Στρ., 1995:281). Παράλληλα θέτει ως προϋποθέσεις εισαγωγής της περιγραφικής αξιολόγησης (α) τη βελτίωση της οικονομικής κατάστασης των δασκάλων που θα κληθούν να την εφαρμόσουν με πρόσθετο φόρτο εργασίας, (β) την ουσιαστική επιμόρφωσή τους (γ) την προώθηση της διαδικασίας εξομοίωσής τους, (δ) την ελάττωση της αναλογίας μαθητών ανά δάσκαλο (ε) τον περιορισμό του διδακτικού ωραρίου και (στ) την αντιμετώπιση δασκάλων και καθηγητών με πνεύμα ισότιμης μεταχείρισης (ΔΟΕ, 2-9-94). Σε περίπτωση που δεν ικανοποιηθούν τα αιτήματα του διδασκαλικού κλάδου η ΔΟΕ προειδοποιεί το Υπουργείο Παιδείας ότι "τα όποια μεγαλεπήβολα σχέδια για ποιοτική βελτίωση του συστήματος αξιολόγησης θα εξελιχθούν σε ανώφελες και επιζήμιες γραφειοκρατικές διαδικασίες που θα πάρουν τη μορφή στερεότυπων εκθέσεων, που μόνο μια επιφανειακή και για το 'θεαθήναι' λογική θα υπηρετήσουν" (ό.π.).

Μερικούς μήνες αργότερα και μετά από την έκδοση συγκεκριμένων οδηγιών του Υπουργείου Παιδείας για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, η Δ.Ο.Ε. επανέρχεται στο θέμα και αφού απαριθμεί για μια ακόμη φορά τα αιτήματά της περί ελάττωσης του διδακτικού ωραρίου και αύξησης της υπερωριακής αποζημίωσης των τριμήνων, προτείνει τις ταχύρρυθμες ευέλικτες μορφές επιμόρφωσης των δασκάλων σε θέματα αξιολόγησης, κρίνοντας ως ανεπαρκείς "τις συσκέψεις μιας μέρας ανά τρίμηνο των εκπαιδευτικών με τους σχολικούς συμβούλους" (Δ.Ο.Ε., 24-1-95). Προτείνει επίσης να μην ισχύσουν τα νέα μέτρα για όλα τα σχολεία της χώρας, αλλά να εφαρμοστούν δοκιμαστικά σε ορισμένες μόνο επιλεγμένες σχολικές μονάδες (πολυθέσια, ολιγοθέσια), αφού προηγηθεί σχετική επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών. Είναι απαράδεκτο, υποστηρίζει η ΔΟΕ, οι οδηγίες αυτές να έχουν χαρακτήρα δοκιμαστικής εφαρμογής, "όταν ζητείται η εφαρμογή τους στην μέση της σχολικής χρονιάς και όταν αυτή γενικεύεται σ' όλα τα σχολεία της επικράτειας σ' ένα απέραντο πειραματικό... 'εργοτάξιο' " (ό.π.). Στο ίδιο κείμενο η ΔΟΕ προειδοποιεί ξανά το Υπουργείο Παιδείας ότι αν δεν τηρηθούν οι προϋποθέσεις που η ίδια θέτει "υπάρχει μεγάλος κίνδυνος τα μέτρα αυτά να καταλήξουν σε καταστάσεις τυπικού διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, που ουδεμία σχέση θα έχουν με τις φιλοδοξίες των εμπνευστών τους" (ό.π.).

Μερικές μέρες αργότερα η Δ.Ο.Ε. καλεί για μια ακόμη φορά το υπουργείο να μην προχωρήσει στην εφαρμογή του Π.Δ. για την αξιολόγηση, υποστηρίζοντας ότι με αιφνιδιαστικές "οδηγίες" οι οποίες συντάχθηκαν χωρίς διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα δεν μπορεί να προωθηθεί κανένας νέος θεσμός και υπενθυμίζοντας τις οικονομικές και εργασιακές προϋποθέσεις που είχε θέσει (Δ.Ο.Ε., 30-1-95).

Οι παραπάνω αντιδράσεις της Δ.Ο.Ε. ήταν η βασική αιτία της υποχώρησης του Υπουργείου Παιδείας ως προς την καθολική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία, με το γνωστό αποτέλεσμα την έκδοση νεότερης εγκυκλίου σύμφωνα με την οποία η περιγραφική αξιολόγηση επρόκειτο να εφαρμοστεί προαιρετικά στις μεγάλες τάξεις και υποχρεωτικά στις Α' και Β' (βλ. Φ7/125/Γ1/192/22-2-95). Όμως και στις νέες ρυθμίσεις που προέβλεπαν είτε προαιρετική συμμετοχή των δασκάλων στον νέο θεσμό είτε τη δοκιμαστική εφαρμογή των μέτρων σε επιλεγμένα σχολεία, η Δ.Ο.Ε. αντέδρασε<sup>13</sup> με έντονο τρόπο καλώντας όλους τους δασκάλους "να απέχουν από κάθε διαδικασία δοκιμαστικής εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή σε ΟΛΕΣ τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, εφόσον δεν διασφαλίζονται οι προϋποθέσεις που έχει θέσει ο κλάδος" (*Διδασκαλικό Βήμα*, Φεβρουάριος-Μάρτιος 1995:3).

Σε νεότερη επιστολή της Δ.Ο.Ε. η οποία στάλθηκε σε όλα τα διοικητικά συμβούλια των συλλόγων της χώρας καλούνται οι δάσκαλοι να λειτουργήσουν στα πλαίσια της παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας τους και να αντιμετωπίσουν το ενδεχόμενο της προαιρετικής συμμετοχής τους στη

---

<sup>13</sup> Αντίθετα με τη στάση της Δ.Ο.Ε., αξίζει να αναφέρουμε τη στάση του συνδικαλιστικού οργάνου των δασκάλων στο κρατίδιο της Βάδης - Βυτεμβέργης στη Γερμανία απέναντι στην πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να εισάγει την περιγραφική αξιολόγηση στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Οι ενώσεις των δασκάλων αντέδρασαν όχι στην εισαγωγή του νέου μέτρου, αλλά στο γεγονός ότι αυτό δεν επεκτάθηκε και στις δύο μεγάλες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με την άποψη του οργάνου των δασκάλων η νέα ρύθμιση προέκυψε μετά από διάλογο και από κοινού προτάσεις με την κυβέρνηση: "Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας του νέου μέτρου συνεργαστήκαμε άριστα με το Υπουργείο Παιδείας και ελπίζουμε ότι η νέα μορφή αξιολόγησης του μαθητή θα αποτελέσει ένα αντίβαρο στις επιλεκτικές τάξεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος" (GEW-Lehrerzeitung, 1977, S.393, βλ. και Hartenstein, M./Ruddies, G.H., 1978, σ.5).

δοκιμαστική εφαρμογή του νέου μέτρου "σύμφωνα με τις προϋποθέσεις, που ο οργανωμένος κλάδος έθεσε" (βλ. *Διδασκαλικό Βήμα*, Φεβρουάριος- Μάρτιος 1995:3). Συγκεκριμένα πρέπει να απαιτήσουν ουσιαστική επιμόρφωση για το ζήτημα αυτό, ελάττωση του διδακτικού ωραρίου, παροχή οικονομικών κινήτρων εξαιτίας του πρόσθετου φόρτου εργασίας, και όλα τα άλλα στα οποία με τα γνωστά έγγραφα της αναφέρεται η Δ.Ο.Ε (ό.π.).

Παρόμοια στάση με τη ΔΟΕ κράτησε και η ΟΛΜΕ η οποία αντέδρασε έντονα κατά της εφαρμογής των μέτρων αυτών στο Γυμνάσιο, θέτοντας συγκεκριμένες προϋποθέσεις (ολιγομελή τμήματα, ουσιαστική οικονομική αναβάθμιση, ελάττωση του ωραρίου, ενημερωτικά σεμινάρια, ανανέωση αναλυτικών προγραμμάτων, πρόσληψη γραμματέων στα σχολεία, γενίκευση της ενισχυτικής διδασκαλίας κ.α.). Κάλεσε και αυτή όλους τους εκπαιδευτικούς των Γυμνασίων να μην εφαρμόσουν τα νέα μέτρα αν δεν ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις από το ΥΠΕΠΘ (βλ. ΟΛΜΕ, 1994:18).

Οι παραπάνω θέσεις των συνδικαλιστικών ενώσεων των εκπαιδευτικών είναι άγνωστο αν αντανακλούν τις απόψεις της πλειοψηφίας των μελών τους. Η αρνητική στάση της ΔΟΕ τόσο απέναντι στην αρχική πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμόσει καθολικά τα μέτρα, όσο και στην μετέπειτα επιδίωξη της πειραματικής εφαρμογής τους συνδέεται από τη μια με οικονομικές διεκδικήσεις και από την άλλη με τον επιπρόσθετο φόρτο εργασίας που συνεπάγονται οι νέες ρυθμίσεις. Ωστόσο θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι η εκ των προτέρων αναμενόμενη άρνηση του υπουργείου να "ενδώσει" στα πολλαπλά οικονομικά και θεσμικά αιτήματα που έθεταν οι συνδικαλιστές δείχνει την πρόθεση της ΔΟΕ να παραμείνουν τα πράγματα ως έχουν. Είναι χαρακτηριστικό ότι η ΔΟΕ κράτησε αρνητική στάση ακόμη και όταν το υπουργείο πρότεινε τη δοκιμαστική εφαρμογή των νέων μέτρων την οποία η ίδια είχε ζητήσει.

#### **4.3.2. Η μεθόδευση εισαγωγής των μέτρων**

Αξιοσημείωτη είναι η ποικιλία των εκδοχών που παρουσιάζονται αυτή την περίοδο (1994) στον ημερήσιο τύπο σχετικά με τις νέες ρυθμίσεις για την αξιολόγηση του μαθητή τις οποίες προωθούσε το Υπουργείο Παιδείας. Είναι απορίας και έρευνας άξιον, πως τόσο διαφορετικά σενάρια μέτρων για την αξιολόγηση διαρρέουν στον τύπο και αποτελούν αφετηρία για ιδεολογικοπολιτικές αντιπαραθέσεις και συζητήσεις (βλ. ενδεικτικά εφημ. "Ελευθεροτυπία", 31-7-1994:35, "Εθνος", 31-7-1994:17 και 7-8-1994:17,

"Απογευματινή", 29-7-1994:9, "Καθημερινή, 3-8-1994:13, "Τα Νέα", 29-7-1994:16, "Ελεύθερος Τύπος", 29-7-1994:17).

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι η άτυπη ομάδα εργασίας που συστάθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για να αποδελτιώσει και να καταγράψει τις αντιδράσεις, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι περισσότερες από τις επικρίσεις που διατυπώθηκαν οφείλονταν στην "ατελή παρουσίαση των προτάσεων για την αξιολόγηση των μαθητών από τα μέσα της μαζικής ενημέρωσης" (ΥΠΕΠΘ, 1994α: 5). Για την αντιμετώπιση μάλιστα αυτού του προβλήματος η άτυπη ομάδα εργασίας προτείνει μεταξύ άλλων να γίνουν σχετικές εκπομπές από τα κρατικά μέσα ενημέρωσης για τη σωστή πληροφόρηση της κοινής γνώμης (ό.π.).

Συνέπεια πάντως του δημόσιου διαλόγου που αναπτύσσεται μετά από την πρώτη επίσημη ανακοίνωση των μέτρων είναι η "αλλαγή πλευσης" του Υπουργείου Παιδείας ανάλογα με τις αντιδράσεις. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελούν οι εξαγγελίες για ολική κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας στο Δημοτικό Σχολείο, η οποία όμως μετά από τις έντονες αντιδράσεις που ακολούθησαν παρέμεινε τελικά στην Ε' και ΣΤ' τάξη. Το ίδιο συνέβη και με τις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις, όταν οι ιθύνοντες έσπευσαν να καθησυχάσουν τους διαφωνούντες, δηλώνοντας ότι η αθροιστική αξιολόγηση δεν καταργείται και ότι απλά γίνεται μια προσπάθεια αναμόρφωσης της με την εισαγωγή πρόσθετων κριτηρίων αξιολόγησης (τεστ) και επιπλέον εξετάσεων σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο (Κασσωτάκης, Μ., εφημ. "Το Βήμα", 14-8-1994:14).

Θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι όλες οι πλευρές τελικά είναι εν μέρει ικανοποιημένες: και οι υποστηρικτές της περιγραφικής αξιολόγησης (εισάγεται σε όλες τις τάξεις) και οι θιασώτες της γραμματικής κλίμακας (καθιερώνεται στην Γ' και Δ' τάξη) και οι οπαδοί της αριθμητικής κλίμακας (εισάγεται στην Ε' και ΣΤ' τάξη), αλλά και οι αντίπαλοι των βαθμών γενικά, αφού τους είδαν να καταργούνται στην Α' και Β' τάξη. Ωστόσο, αυτό το "λίγο από όλα" -όπως θα δούμε και στη συνέχεια- οδηγεί σε αντιφάσεις με αποτέλεσμα ορισμένα μέτρα να αναιρούν τα υπόλοιπα. Εκτός όμως από την "εσωτερική λογική" των νέων μέτρων είναι απαραίτητο να εξετάσει κανείς τον τρόπο με τον οποίο επιδιώχτηκε η προώθησή τους από την πολιτική ηγεσία, δεδομένου ότι και το πιο σωστό μέτρο κινδυνεύει να οδηγηθεί σε αποτυχία αν δεν συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις υλοποίησής του.

Δικαιολογημένα πολλές από τις επικρίσεις εστιάστηκαν στον τρόπο με τον οποίο επιδιώχτηκε η μεταβολή του συστήματος αξιολόγησης: "Για μια ακόμη φορά το κράτος αρχίζει από την κορυφή, την αξιολόγηση, κι όχι από τη

βάση, τα προγράμματα δηλαδή και τις συνθήκες παροχής της εκπαίδευσης" (Σύφαντος, Ν., 1995:7 και 1997:8). Ο Θ. Γέρου, αν και συμφωνεί με τα νέα μέτρα, διαφοροποιείται ως προς τον τρόπο εφαρμογής τους. Θεωρεί την περιγραφική αξιολόγηση ως τη σημαντικότερη καινοτομία και για αυτόν ακριβώς τον λόγο θα έπρεπε να προετοιμαστεί με μεγαλύτερη χρονική άνεση η εφαρμογή της (Γέρου, Θ., 1995:20). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, οι νέες ρυθμίσεις θα έπρεπε να εφαρμοστούν ένα έτος μετά από τη σχετική απόφαση, ώστε να πληρούνται όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις (ό.π., σ.21, βλ. και Βώρος, Φ., εφημ. "Ελευθεροτυπία", 31-7-1994:35).

Εκτός από το γεγονός ότι το μέτρο εισάγεται εσπευσμένα -έχει ήδη παρέλθει τρίμηνο από την έναρξη του σχολικού έτους- είναι επίσης παράδοξο το γεγονός, ότι αφού έχει εισαχθεί το νέο μέτρο σπεύδουν οι ιθύνοντες να τονίσουν ότι θα ακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους δασκάλους από το τρέχον σχολικό έτος (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1994:5). Αντί δηλαδή να προηγηθεί μια συστηματική επιμόρφωση των δασκάλων σε θεωρία και πράξη την οποία έπρεπε να ακολουθήσει η δοκιμαστική εφαρμογή, φαίνεται για μια ακόμη φορά να επιβεβαιώνεται στην άσκηση της εκπαιδευτικής μας πολιτικής η φράση του Π. Ξωχέλλη που αναφέραμε ήδη σε άλλο σημείο της εργασίας: "Εδώ μπαίνει δηλαδή το κάρο μπροστά από τα άλογα" (Ξωχέλλης, Π., 1993:44).

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο με βάση την αντίληψη ότι η ενημέρωση όλων των εμπλεκομένων, συμπεριλαμβανομένης και της κοινής γνώμης, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση επιτυχίας των νέων ρυθμίσεων, προτείνει μεταξύ άλλων τη συστηματική ενημέρωση των σχολικών συμβούλων, ώστε στη συνέχεια, "με τη βοήθειά τους, να ενημερωθούν σωστά όλοι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους, αλλά και το ευρύτερο κοινό" (ΥΠΕΠΘ, 1994α:6).

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ο δύσκολος και άχαρος ρόλος των σχολικών συμβούλων, οι οποίοι μέχρι το 1986 έπρεπε να πείθουν τους δασκάλους για την ορθότητα του μέτρου της κατάργησης της αριθμητικής βαθμολογίας, στη συνέχεια και μέχρι το 1990 ήταν υποχρεωμένοι να ενημερώνουν και να υποστηρίζουν την κατάργηση των γραμματικών βαθμών, από το 1990 έως το 1993 όφειλαν να μεταπείθουν τους εκπαιδευτικούς για τα πλεονεκτήματα της επαναφοράς των αριθμητικών βαθμών, ενώ από το 1994 ήταν αναγκασμένοι να "προπαγανδίζουν" και την κατάργηση των βαθμών (Α' και Β' τάξεις), και τη γραμματική κλίμακα (Γ' και Δ' τάξεις) και την αριθμητική κλίμακα (Ε' και ΣΤ' τάξεις). Τουλάχιστον αυτή τη φορά θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν όλα τα επιχειρήματα που είχαν χρησιμοποιήσει

στο παρελθόν, αν εξαιρέσει κανείς την περιγραφική αξιολόγηση. Όμως με τον τρόπο αυτό περιορίζεται η όποια αξιοπιστία τους απέναντι στους δασκάλους, αφού εμφανίζονται ως "φερέφωνα" της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, χωρίς αυτόνομη παιδαγωγική θέση και άποψη. Η διαπίστωση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι οι σχολικοί σύμβουλοι αποτελούν τους "διαμεσολαβητές" της εκπαιδευτικής πολιτικής, χωρίς καμιά συμμετοχή στα κέντρα λήψης των αποφάσεων.

Κατά την προετοιμασία των μέτρων του 1994-95 όχι μόνον δεν ερωτήθηκαν καθόλου οι σχολικοί σύμβουλοι για τις επικείμενες αλλαγές του συστήματος αξιολόγησης, αλλά και η εκ των υστέρων ενημέρωσή τους εξαντλήθηκε σε μια και μοναδική συνάντηση με ειδικούς επιστήμονες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Και βέβαια είναι αμφισβητήσιμο αν στη συνάντηση αυτή ενημερώθηκαν ουσιαστικά και πείστηκαν για την ορθότητα των νέων ρυθμίσεων. Αξιοσημείωτες είναι επίσης οι διαμαρτυρίες των σχολικών συμβούλων επειδή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δεν μερίμνησε πριν από τη συγκεκριμένη συνάντηση να τους αποστείλει το υλικό που είχε εκπονηθεί (π.χ. το τετρασέλιδο έντυπο της περιγραφικής αξιολόγησης), με αποτέλεσμα να αιφνιδιαστούν και να βρεθούν απροετοίμαστοι ως προς την κριτική και τις προτάσεις βελτίωσης του.

Χαρακτηριστικό επίσης παράδειγμα του τρόπου λήψης των αποφάσεων στα εκπαιδευτικά μας πράγματα από την πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας αποτελούν τα διπλά "σενάρια" που εισηγήθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχετικά με τον τρόπο εφαρμογής των μέτρων (βλ. ΥΠΕΠΘ, 1994α). Πιο συγκεκριμένα, η ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πρότεινε προς τον υπουργό Παιδείας είτε την πειραματική εφαρμογή των μέτρων σε αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολείων, είτε τη γενικευμένη εισαγωγή σε όλα τα σχολεία της χώρας. Αυτονόητα, η τελική απόφαση για τον ένα ή άλλο τρόπο επαφίταν στις προθέσεις της πολιτικής ηγεσίας, δηλαδή του υπουργού Παιδείας. Η σχετική έκθεση που υποβλήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προς τον υπουργό αναλύει τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα τόσο της γενικευμένης, όσο και της πειραματικής εφαρμογής των νέων μέτρων και τονίζει ότι η δεύτερη, δηλαδή η δοκιμαστική εφαρμογή εξασφαλίζει την πληρέστερη ενημέρωση των δασκάλων που θα την εφαρμόσουν, παρέχει τον χρόνο, ώστε να εκπονηθεί το απαραίτητο υποστηρικτικό υλικό, προσφέρει τη δυνατότητα να εντοπιστούν οι αδυναμίες, ώστε να βελτιωθεί αργότερα η γενικευμένη εφαρμογή τους, και γενικώς "ανταποκρίνεται στην αρχή της επιστημονικής μεθόδου υλοποίησης των καινοτομιών" (ΥΠΕΠΘ, 1994α:14, η υπογράμμιση δική μας). Η ομάδα εργασίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,

παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζει την επιστημονική αρχή της πειραματικής εφαρμογής των μέτρων σε συγκεκριμένο αριθμό σχολείων και απαριθμεί τα σχετικά πλεονεκτήματα, εντούτοις προτείνει ως "εναλλακτική λύση" την καθολική εφαρμογή των νέων ρυθμίσεων σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, πρόταση την οποία υιοθέτησε τελικά ο υπουργός Παιδείας.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο όμως, στον βαθμό που αποτελεί ένα επιστημονικό γνωμοδοτικό όργανο της πολιτείας, θα όφειλε να προτείνει με γνώμονα την επιστημονική θεωρία την πειραματική εφαρμογή των νέων μέτρων με όλες τις αρχές και προϋποθέσεις που αυτό συνεπάγεται και όχι την καθολική εφαρμογή τους. Επισημαίνει βέβαια ότι σε περίπτωση που η πολιτική ηγεσία επιλέξει τα νέα μέτρα να εφαρμοστούν γενικευμένα σε όλα τα σχολεία, θα πρέπει "να υπάρξει μια περίοδος 3 τουλάχιστον ετών δοκιμαστικής εφαρμογής" (Ομάδα Εργασίας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1994:15), ώστε στο διάστημα αυτό να γίνει πλήρης ενημέρωση των σχολικών συμβούλων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και του ευρύτερου κοινού, να εκπονηθούν αναλυτικές οδηγίες και υποστηρικτικό υλικό και να παρακολουθείται συστηματικά η υλοποίηση των μέτρων.

Όμως, οι παραπάνω προτάσεις ακούγονται παράταιρα, από τη στιγμή που οι νέες ρυθμίσεις και οδηγίες οφείλουν να εφαρμοστούν καθολικά σε όλα τα σχολεία της χώρας. Δοκιμαστική εφαρμογή ενός μέτρου σημαίνει ότι πρέπει να εφαρμοστεί μεμονωμένα στην πράξη, στη συνέχεια να αξιολογηθεί, προκειμένου να εντοπιστούν αδυναμίες και προβλήματα με τελικό σκοπό τη γενίκευσή του, ή αν τα αποτελέσματα δεν εμφανίζονται θετικά, την απόρριψή του. Αποτελεί σαφώς μια αντίφαση το γεγονός ότι το μέτρο εισάγεται δοκιμαστικά και ταυτόχρονα εφαρμόζεται καθολικά σε όλα τα σχολεία. Στο σημείο αυτό, είναι πολύ δικαιολογημένες οι αντιδράσεις και εύστοχες οι επισημάνσεις της ΔΟΕ ότι με τη μεθόδευση αυτή μετατρέπονται όλα τα σχολεία της χώρας σε ένα "απέραντο πειραματικό... 'εργοτάξιο' " (ΔΟΕ, 24-1-1995). Η ομοιομορφία και ο συγκεντρωτισμός φαίνεται να ισοπεδώνουν για μια ακόμη φορά τις όποιες διαφορές υπάρχουν στο σχολικό μας σύστημα, ενώ οι ιδιαιτερότητες των σχολείων (π.χ. μονοθέσια, ολιγοθέσια) και τάξεων δεν λαμβάνονται υπόψη (βλ. Ομάδα Εκπαιδευτικών, 1995:26).

Αν και τονίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ότι οι οδηγίες του έχουν "ενημερωτικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα", προκειμένου ο κάθε δάσκαλος "να διαμορφώσει ο ίδιος τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών του σύμφωνα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο του και με τη μεθοδολογία της διδασκαλίας που ακολουθεί" (ΥΠΕΠΘ, 1994:5), ωστόσο και οι παραπάνω διατυπώσεις έρχονται σε αντίθεση με τις πραγματικές και δεδηλωμένες



προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμοστεί υποχρεωτικά το νέο σύστημα αξιολόγησης σε όλα τα σχολεία της χώρας. Η παιδαγωγική αυτονομία, την οποία επικαλούνται οι οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, δεν πρέπει να εκληφθεί ως ελευθερία του δασκάλου να επιλέξει το σύστημα αξιολόγησης που επιθυμεί, (π.χ. αριθμητική βαθμολογία, περιγραφική έκθεση, συνδυασμός και των δύο, κατάλογοι με κριτήρια, ή επιτέλους κάτι διαφορετικό), αλλά με δεδομένο το σύστημα εξαρχής και μάλιστα λεπτομερειακά προσδιορισμένο, απομένουν στον εκπαιδευτικό ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών στην τάξη, που εκ των πραγμάτων δεν υπόκεινται σε έλεγχο. Ακόμη και όταν το Υπουργείο Παιδείας υπαναχωρεί από τις αρχικές ρυθμίσεις και προτείνει την προαιρετική εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης από όσους δασκάλους το επιθυμούν, η βαθμολογία δεν διαπραγματεύεται, ενώ ταυτόχρονα καθορίζεται επακριβώς η διαδικασία αξιολόγησης.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις επιβεβαιώνονται τόσο από την πίεση που άσκησε το Υπουργείο Παιδείας μέσω των Σχολικών Συμβούλων ζητώντας την υποχρεωτική εφαρμογή του μέτρου και την πιστή εφαρμογή των οδηγιών (βλ. Παπαδόπουλος, Χ., 1996:22 και Σύφαντος, Ν., 1995:6), όσο και από τη δεδομένη παντελή έλλειψη κατάρτισης των δασκάλων σε θέματα περιγραφικής αξιολόγησης. Κάτι βέβαια για το οποίο δεν ευθύνονται οι ίδιοι. Εξάλλου, ουδέποτε ρωτήθηκαν ή ενημερώθηκαν για τις επικείμενες αλλαγές. Όμως, η έλλειψη εμπειρίας και η άγνοια των δασκάλων για την περιγραφική αξιολόγηση και η απροθυμία της πολιτείας να αλλάξει τα δεδομένα, όπως φαίνεται από τη σπουδή της να καθιερώσει τα νέα μέτρα, οδηγούν σε μια εκ των πραγμάτων αναγκαστική υιοθέτηση των οδηγιών και το τετρασέλιδο έντυπο για την περιγραφική αξιολόγηση, που προτείνεται από το Υπουργείο Παιδείας καταλήγει να είναι μια "μέθοδος τυφλοσύρτης" (Κουλουμπαρίτση, Α., 1995:16, βλ. και Δούνιας, Στρ., 1995:283).

Η επιδίωξη καθολικής εφαρμογής των μέτρων σε συνδυασμό με τις απανωτές απόπειρες αλλαγής του συστήματος αξιολόγησης από το 1977 μέχρι και σήμερα, αποτελεί αντικείμενο επικρίσεων από πολλές και διαφορετικές πλευρές, που θεωρούν ότι τα παιδιά γίνονται συνεχώς "πειραματόζωα στα χέρια των 'ειδημόνων' " (Κωνσταντουδάκης, Χρ., 1994:36, βλ. και Φραγκουδάκη, Α., 1994:6). Μερικοί δεν αποφεύγουν το μελοδραματικό στιλ τονίζοντας ότι "όλοι αυτοσχεδιάζουν πάνω απ' τις ρημαγμένες ψυχές των παιδιών μας" (Γιανναράς, Χρ., 1994:2).

Ανεξάρτητα πάντως από τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται οι επικρίσεις για τις συνεχείς μεταβολές του συστήματος αξιολόγησης κατά τη

διάρκεια των τελευταίων χρόνων, φαίνεται ότι η ιστορία θα συνεχίσει να επαναλαμβάνεται και στο μέλλον. Τουλάχιστον έτσι προκύπτει από τις αντιδράσεις της Ο.Κ.Ε. Παιδείας της Νέας Δημοκρατίας απέναντι στην επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας να καταργήσει το προηγούμενο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών, προειδοποιώντας ότι η Νέα Δημοκρατία θα καταργήσει και αυτή τα νέα μέτρα "όταν αναλάβει και πάλι την εξουσία" (εφημ. "Ελευθεροτυπία", 8-10-1994). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο κοινοβουλευτικός εκπρόσωπος της Νέας Δημοκρατίας και εμπνευστής των προηγούμενων μέτρων Γ. Σουφλιάς, ο οποίος απαριθμώντας για μια ακόμη φορά τα "νέα δεινά" των προτεινόμενων μέτρων ("κατεδάφιση", "λαϊκισμός", "νοοτροπία ήσσοнос προσπάθειας" κ.λπ.) καταλήγει: "Στην καταστροφική αυτή πολιτική της κυβέρνησης το μόνο παρήγορο είναι ότι *δεν καταστρέφονται όλα και έτσι μπορούν να ξαναχτιστούν αυτά που γκρεμίζονται*" (εφημ. "Ελευθεροτυπία", 7-10-1994, υπογράμμιση δική μας). Κοντολογίς, δεν θα αποτελούσε έκπληξη, αν μελλοντικά με μια ενδεχόμενη επάνοδο της Νέας Δημοκρατίας βλέπαμε για μια ακόμη φορά να αλλάζει το σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο με την επαναφορά των προηγούμενων μέτρων.

Το πρόβλημα επιδεινώνεται ακόμη περισσότερο αν λάβουμε υπόψη ότι οι αλληπάλληλες αλλαγές του συστήματος αξιολόγησης δεν συνοδεύονται συνήθως με τη λήψη παράλληλων υποστηρικτικών μέτρων σε άλλους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως για παράδειγμα ο περιορισμός της διδακτέας ύλης, η αξιολόγηση όψεων και συντελεστών του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η βελτίωση προγραμμάτων και βιβλίων, η υλικοτεχνική υποδομή κ.ά. Το ίδιο συνέβη και με τα μέτρα για την αξιολόγηση κατά την περίοδο που εξετάζουμε. Και βέβαια από τη στιγμή που οι νέες ρυθμίσεις δεν συνοδεύονται από μέτρα και αλλαγές τέτοιες που να επιτρέπουν μια διαφορετική και πιο αποτελεσματική πράξη τα οφέλη θα είναι μηδαμινά (Παπαδόπουλος, Χ., 1996:23).

#### **4.3.3. Αξιολόγηση κοινωνικού -συμμετοχικού τομέα**

Η διεύρυνση του πεδίου αξιολόγησης -εκτός από τον γνωστικό- στον συναισθηματικό, κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα, αποτελεί για ορισμένους συγγραφείς ένα ακόμη σημείο επικρίσεων και ανησυχιών. Η Α. Αβδάλη ασκώντας κριτική στο σχ. Π.Δ./88 πάνω στο οποίο στηρίχτηκαν σε μεγάλο

βαθμό τα νέα μέτρα, επισημαίνει τον κίνδυνο να θίγεται η προσωπικότητα του παιδιού με τις αναλυτικές παρατηρήσεις, "όταν μάλιστα είναι πολύ διαδεδομένη πια και στους δασκάλους της χώρας μας η κλινική ορολογία (λ.χ. 'δυσλεκτικό', 'επιθετικό' παιδί κλπ.)" (Αβδάλη, Α., 1989:175). Παρόμοιες ανησυχίες εκφράζει και η Α. Κουλουμπαρίτση καταλήγωντας στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση τομέων εκτός του γνωστικού είναι "αντιπαιδαγωγική και αναποτελεσματική" (Κουλουμπαρίτση, Α., 1995:18).

Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι οι παραπάνω ανησυχίες, αν και εμφανίστηκαν συχνά σε χώρες όπου εφαρμόστηκε η περιγραφική αξιολόγηση, εντούτοις δεν φαίνεται να επιβεβαιώνονται σε καμιά από τις πολυάριθμες έρευνες που έγιναν για τις περιγραφικές εκθέσεις. Όχι μόνο δεν εντοπίστηκαν αποφαιτικές ή μειωτικές για τον μαθητή διατυπώσεις του δασκάλου στις περιγραφικές εκθέσεις, αλλά αντίθετα διαπιστώθηκε ένα εξωραϊσμός πολλών εκθέσεων, υπερβολικά δηλαδή θετικές κρίσεις για τον μαθητή και τις επιδόσεις του.

Η γνωστή για τα ελληνικά δεδομένα ταύτιση των όρων βαθμολογία και αξιολόγηση (βλ. Ηλιού, Μ., 1991:58) οδηγεί και την Α. Φραγκουδάκη σε μη έγκυρες διαπιστώσεις για την αξιολόγηση του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα, αφού μιλώντας για την εμπειρία άλλων χωρών αναφέρεται σε "ένα σχολείο που έχει καταργηθεί πριν απ' όλα η αξιολόγηση" και ότι "η αξιολόγηση στο δημοτικό σχολείο είναι όχι μόνο άχρηστη αλλά και βλαβερή" (Φραγκουδάκη, Α., 1988:29). Φυσικά εδώ η συγγραφέας αναφέρεται στους βαθμούς, δεδομένου ότι σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες καταργήθηκαν οι βαθμοί στο Δημοτικό Σχολείο, αλλά η αξιολόγηση δεν καταργήθηκε πουθενά. Συνεπώς σε αυτή τη λογική, η συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα ότι είναι προβληματικό και αρνητικό να "βαθμολογείται" ο μαθητής στον συναισθηματικό, κοινωνικό και κινητικό τομέα" (ό.π.).

Άλλοι συγγραφείς, παρερμηνεύοντας την πρόθεση του υπουργείου να αξιολογούνται και άλλα χαρακτηριστικά του μαθητή εκτός από τις επιδόσεις του στα μαθήματα (π.χ. η συμμετοχή του στη σχολική εργασία, η προσπάθεια, η συνεργασία με τους συμμαθητές, τα ενδιαφέροντα, οι πρωτοβουλίες, η δημιουργικότητα κ.ά.), θεωρούν ότι η διεύρυνση των τομέων αξιολόγησης στοχεύει στον πλήρη έλεγχο της προσωπικότητας του μαθητή με αποτέλεσμα η εξουσία του δασκάλου-αξιολογητή να αντανakλά την κρατική εξουσία και τον έλεγχο, ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στη σχολική αλλά επεκτείνεται και στην οικογενειακή και γενικότερα στην κοινωνική ζωή του μαθητή (Σαλαμούρας, Γ., 1989:13).

Παρόμοιες απόψεις εκφράζει και μια ομάδα δασκάλων με την επωνυμία "Πηλαλά σαν άλογο", η οποία σε κείμενό της που υπογράφεται από 95 δασκάλους επικρίνει την προτεινόμενη από το Υπουργείο Παιδείας διεύρυνση των τομέων αξιολόγησης, υποστηρίζοντας ότι η διεύρυνση αυτή έχει ως συνέπεια κάθε δραστηριότητα του μαθητή να υπόκειται σε επιτήρηση, αξιολόγηση, παρέμβαση και προσαρμογή (βλ. Ομάδα Εκπαιδευτικών, 1995:35). Η κριτική αυτή γίνεται ακόμη πιο ανεδαφική, αλλά και αστεία, στον βαθμό που -ίσως από άγνοια- ο κοινωνικοσυμμετοχικός τομέας γίνεται αντιληπτός από ορισμένους ως συμμετοχή του μαθητή στα κοινωνικά δρώμενα εκτός σχολείου (!). Έτσι, από το σημείο αυτό ως τη "συμμετοχή του μαθητή στις οργανώσεις" και τον "φάκελο που θα τον ακολουθεί" η απόσταση είναι μικρή (βλ. Παπαϊωάννου, Δ., 1994:9). Οι δάσκαλοι -σύμφωνα με τον συγγραφέα- αποτελούν τα "ελεγκτικά όργανα" τα οποία με βάση την "ιδεολογική τους τοποθέτηση" και την "ηθική τους υπόσταση" λαμβάνουν μέρος σε μια "ελεγκτική διαδικασία, που θα ασκείται κρυφά, με αυτονομία και μυστικότητα", με αποτέλεσμα να ελέγχονται "οι κοινωνικοπολιτικοί στόχοι του μαθητή των 7 χρόνων" και να ασκείται "μια στενή πολιορκία στις καθημερινές κινήσεις του και στη συμπεριφορά του" (ό.π.).

Οι παραπάνω απόψεις θίγουν δύο προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Το πρώτο έχει να κάνει με τις ιστορικά διαμορφωμένες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες και το δεύτερο με το επίπεδο των κοινωνιολογικών μακροαναλύσεων της εκπαίδευσης. Η ευαισθησία της ελληνικής κοινωνίας απέναντι σε διαδικασίες φακελώματος, οι οποίες στιγμάτισαν το πρόσφατο ιστορικό παρελθόν της, είναι προφανής και ίσως ως ένα βαθμό κατανοητή. Ωστόσο, δεν είναι καθόλου κατανοητή η ανησυχία ορισμένων για επικείμενο φακέλωμα του μαθητή, όπως δεν είναι κατανοητή και η ιδεολογικοπολιτική κριτική, η οποία αυτόνομεύεται από την πραγματικότητα, αγνοεί την παιδαγωγική θεωρία και έρευνα και προβάλλει μονομερώς συγκεκριμένες διαστάσεις οι οποίες πόρρω απέχουν από τις προθέσεις του νέου μέτρου.

Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης και η διεύρυνσή της, εκτός του γνωστικού, στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα συνοδεύτηκε με πολλές ανησυχίες για ενδεχόμενο "στιγματισμό" του μαθητή από άστοχες αντιπαιδαγωγικές διατυπώσεις του δασκάλου (π.χ. τεμπέλης, βλάκας κ.λπ.), δεν συνδέθηκε όμως με όρους όπως "φακέλωμα", "κοινωνικοπολιτικοί στόχοι του μαθητή", "καταναγκασμός και οροθέτηση", "κρατική εξουσία και έλεγχος" (Σύφαντος, Ν., ό.π., Παπαϊωάννου, Δ., ό.π.).

Εξάλλου οι παιδαγωγικές αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η αξιολόγηση του γνωστικού, κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα φαίνεται να αγνοούνται από τους εκάστοτε "ειδήμονες". Εδώ τίγεται ένα άλλο πρόβλημα, το οποίο έχει να κάνει με την απουσία του επιστημονικού παιδαγωγικού λόγου από τον δημόσιο διάλογο, με συνέπεια την κυριαρχία ιδεολογικοπολιτικών απόψεων επί ενός εκπαιδευτικού θέματος, οι οποίες επηρεάζουν και διαμορφώνουν την κοινή γνώμη.

#### **4.3.4. Περιγραφική αξιολόγηση και βαθμοί**

Πολλές από τις αντιρρήσεις για την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης σχετίζονται με το γεγονός ότι οι δάσκαλοι δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση και εμπειρία, ώστε να εφαρμόσουν σωστά την καινοτομία αυτή, καθώς και με τους ψυχοπαιδαγωγικούς κινδύνους που εγκυμονεί η αξιολόγηση και κοινοποίηση πτυχών της προσωπικότητας του μαθητή, ιδιαίτερα των αρνητικών, όταν δεν γίνεται από ειδικευμένα άτομα. Ως προς το σημείο αυτό, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έθεσε ως προϋποθέσεις επιτυχίας της περιγραφικής αξιολόγησης τόσο τη συστηματική ενημέρωση και άσκηση των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής των κρίσεων τους, όσο και την πληροφόρηση των μαθητών, των γονέων και της κοινής γνώμης για τον ρόλο της περιγραφικής αξιολόγησης (ό.π., σ.29/30). Ωστόσο η μεθόδευση του συγκεκριμένου μέτρου αγνόησε αυτές τις προϋποθέσεις, οι οποίες θα έπρεπε να είχαν προηγηθεί της εφαρμογής των νέων ρυθμίσεων. Όταν μάλιστα η περιγραφική αξιολόγηση εισάγεται γενικευμένα, τότε τίθεται εύλογα το ερώτημα, με ποιο τρόπο θα ήταν δυνατόν να ενημερωθούν αλλά και να ασκηθούν χιλιάδες δάσκαλοι στις "διαδικασίες παρατήρησης και καταγραφής των κρίσεων τους", όπως διατείνεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μια ακόμη προϋπόθεση επιτυχίας του νέου μέτρου -σύμφωνα πάντα με το Π.Ι.- είναι η εξατομικευμένη παρατήρηση του μαθητή στην τάξη για μεγάλο χρονικό διάστημα, ώστε να έχει ο δάσκαλος τη δυνατότητα να αποκτήσει μια σφαιρική εικόνα για τον μαθητή. Αυτό σημαίνει ότι η παραδοσιακή μετωπική μορφή διδασκαλίας παραχωρεί τη θέση της στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η οποία βέβαια δεν είναι εύκολο να πραγματοποιηθεί από τη μια μέρα στην άλλη. Ωστόσο, πουθενά στα επίσημα κείμενα δεν διαφαίνεται η πρόθεση για μεταβολή της εκπαιδευτικής διαδικασίας προς αυτή την κατεύθυνση. Έτσι όμως η σημασία της περιγραφικής αξιολόγησης περιορίζεται ακόμη περισσότερο λόγω της κυρίαρχης συντηρητικής διδακτικής πράξης, η

οποία δεν μπορεί παρά να ευνοεί παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης στη σχολική τάξη.

Η κατάργηση των βαθμών στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αποτελεί οπωσδήποτε ένα καταρχήν θετικό μέτρο, το οποίο μαζί με άλλες υποστηρικτικές ρυθμίσεις θα μπορούσε να συμβάλει στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας και στη βελτίωση και ανανέωση της εκπαιδευτικής πράξης (βλ. κεφ.5). Ωστόσο, οι βαθμοί (γραμματικοί και αριθμητικοί) εξακολουθούν να αποτελούν τη βάση των νέων ρυθμίσεων για τις υπόλοιπες τάξεις, με αποτέλεσμα η περιγραφική αξιολόγηση να χάνει τελικά τη σημασία της (βλ. κεφ.2.) και να υποτάσσεται στη βαθμολογία νομιμοποιώντας την (βλ. Παπαδόπουλος, Χ., 1996:23, Σύφαντος, Ν., 1995:6, Ομάδα Εκπαιδευτικών, 1995:26, Κουλουμπαρίτση, Α., 1995:17).

Όταν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κάνει λόγο για προσπάθεια συνδυασμού του παραδοσιακού τρόπου αξιολόγησης των μαθητών με την περιγραφική αξιολόγησή τους (Ομάδα Εργασίας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1994:29) φαίνεται να μην αντιλαμβάνεται ότι οι βαθμοί αντιστρατεύονται τους στόχους της περιγραφικής αξιολόγησης. Αυτή η στρεβλή αντίληψη γίνεται ακόμη πιο διακριτή, όταν δηλώνεται ρητώς ότι η περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών προσφέρει στον δάσκαλο τη δυνατότητα "τεκμηρίωσης της αριθμητικής εκτίμησης των επιδόσεών τους" (ό.π.).

Εκτός από την επιδιωκόμενη τεκμηρίωση των βαθμών με την περιγραφική αξιολόγηση, ακόμη και η χρησιμοποίηση των αριθμών 1-4 στο στο τετρασέλιδο έντυπο της περιγραφικής αξιολόγησης για τον προσδιορισμό ποιοτικών στοιχείων στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα έχει ως συνέπεια τη μετατροπή και αυτής της ποιοτικής αξιολόγησης σε ποσοτική (βλ. Δούνιας, Στρ., 1995:286). Όταν ένας μαθητής -για παράδειγμα- παίρνει τη διαβάθμιση 3 ως προς τη συνεργατικότητα του στην τάξη, ο αριθμός αυτός οδηγεί εύκολα σε συγκρίσεις και μπορεί βέβαια να εκληφθεί από τον ίδιο ή τους γονείς του ως βαθμολογία.

Από μια άλλη οπτική επισημαίνεται ότι όταν συνυπάρχουν βαθμοί και περιγραφικές αξιολογήσεις, οι γονείς και οι μαθητές δίνουν σημασία μόνο στους βαθμούς, τους οποίους θεωρούν σημαντικούς, και όχι στις διαπιστώσεις του δασκάλου. (Κουλουμπαρίτση, Α., 1995:17). Με το επιχείρημα αυτό, την επιθυμία δηλαδή των μαθητών για βαθμούς, μερικοί υποστηρίζουν την επέκταση της βαθμολογίας και στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ο Γ. Κοτσιπετσίδης, στηριζόμενος σε εμπειρικά δεδομένα έρευνας που διενήργησε σε 334 μαθητές του Δημοτικού Σχολείου στον Νομό Ξάνθης, σύμφωνα με την οποία το 99% των μαθητών επιθυμεί βαθμούς και ελέγχους,

καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πρέπει να δίνονται βαθμοί και στην Α' και Β' τάξη και μάλιστα η κλίμακα αξιολόγησης να είναι 20/βαθμη (Κοτσιπετσιδής, Γ., 1996:52). Ωστόσο με τη λογική αυτή, αν το 99% των μαθητών επιθυμεί κατάργηση της διδασκαλίας της Αριθμητικής τότε πρέπει να την καταργήσουμε.

Τέλος, παραμένει απορίας άξιον, με ποια λογική προτάθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και υιοθετήθηκε από το Υπουργείο Παιδείας η "χρήση του τριπλού συστήματος βαθμολογίας" (ΥΠΕΠΘ, 1994:13). Η μόνη "επιστημονική" εξήγηση για την κατάργηση των βαθμών στην Α' και Β' τάξη, την εισαγωγή της γραμματικής κλίμακας στην Γ' και Δ' τάξη και την παραμονή της αριθμητικής βαθμολογίας στις δύο τελευταίες τάξεις, δίνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο διατείνεται ότι με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η "αντιστοίχιση του τρόπου έκφρασης της αξιολόγησης προς τους κύκλους εφαρμογής του σχολικού προγράμματος στο Δημοτικό Σχολείο" (ό.π.). Η παραπέρα ερμηνεία της τεκμηρίωσης αυτής καθίσταται αδύνατη.

#### **4.3.5. "Συνθετικές εργασίες" και τεστ**

Οι σημαντικότερες αντιδράσεις ως προς τις δημιουργικές συνθετικές εργασίες σχετίζονται με τον επιπρόσθετο φόρτο εργασίας των δασκάλων (διόρθωση των εργασιών στο τέλος του σχολικού έτους), με τις ελλείψεις σε σχολικές βιβλιοθήκες και άλλα μέσα πληροφόρησης, με τον κίνδυνο πραγματοποίησης των εργασιών αυτών στο σπίτι από τρίτα πρόσωπα (γονείς, συγγενείς) και όχι από τον ίδιο τον μαθητή και τέλος με το ανελαστικό πρόγραμμα λειτουργίας των σχολείων.

Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, οι οποίες αποτελούν μια παλιά και δοκιμασμένη πρακτική σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, στοχεύουν στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, στη μάθηση με ανακάλυψη, στη διεπιστημονική θεματική και μέθοδο, στη δημιουργικότητα, στην ενεργητική συμμετοχή και πρωτοβουλία του μαθητή (βλ. Ματθαίου, Δ., 1997:126 κ.κ.). Η επίτευξη των παραπάνω στόχων προϋποθέτει (α) μια διαφορετική αντίληψη για τον ρόλο του μαθητή και του δασκάλου, για τη σχολική γνώση και για τη μεθόδευση των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, (β) τη συστηματική επιμόρφωση των δασκάλων και την ενημέρωση όλων των άμεσα εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική πράξη και (γ) την απαγκίστρωση από την πίεση της διδακτέας ύλης και συνεπώς την ευελιξία του σχολικού προγράμματος. Κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες αποτελούν ένα άριστο

παιδαγωγικό μέσο και ταυτόχρονα ένα βήμα για την ανανέωση της παραδοσιακής διδακτικής πράξης.

Ωστόσο, η επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας να εφαρμόσει και αυτό το μέτρο άμεσα και γενικευμένα σε όλη την επικράτεια, χωρίς προηγούμενη πειραματική εφαρμογή και κατάλληλη προετοιμασία, δείχνει για μια ακόμη φορά την προχειρότητα που χαρακτηρίζει τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής μας πολιτικής. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το μόνο μέτρο που ουσιαστικά προτείνει για την επιτυχή εφαρμογή του νέου θεσμού είναι η ενίσχυση των σχολικών βιβλιοθηκών "στο μέτρο του δυνατού" (ΥΠΕΠΘ, 1994:8), γεγονός που δείχνει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται την ποιότητα των εργασιών αυτών.

Η κριτική κατά του τρόπου εισαγωγής των συνθετικών εργασιών επισημαίνει τον κίνδυνο να καταλήξουν να είναι οι εργασίες αυτές μια "αγγαρεία" για τους μαθητές, με αποτέλεσμα να καταφεύγουν είτε στα "λυσάρια" και τα φροντιστήρια (Καββαδίας, Γ., 1995:23) είτε "σε σχολικές εγκυκλοπαίδειες για να αναζητήσουν, να συρράψουν και να απαγγείλουν την επόμενη μέρα στην τάξη, τα αποσπάσματα που η μητέρα τους συνήθως διάλεξε για αυτούς" (Ματθαίου, Δ., 1997:130), είτε τη "γραπτή ανάπτυξη ενός θέματος, που μπορεί να συνοδεύεται από σκίτσα, εικόνες, φωτογραφίες, πίνακες, σχήματα κ.λπ. μια συλλογή υλικού, ένας χάρτης ή κάποιες κατασκευές" (Σύφαντος, Ν., 1995:7). Και βέβαια, όλα τα παραπάνω δεν αποτελούν συνθετικές δημιουργικές εργασίες.

Τέλος, μερικοί θεωρούν ότι οι συνθετικές εργασίες μαζί με τα πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ) υποκαθιστούν τις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις οι οποίες καταργήθηκαν (βλ. Ομάδα Εκπαιδευτικών, 1995:25). Η αντικατάσταση των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων από τα πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ) τα οποία εκπονεί ο δάσκαλος δεν ξεφεύγει από την παλιά νοοτροπία αναπαραγωγής γνώσεων. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου που αναφέρονται στην μεθοδολογία των ερωτήσεων και στην εκπόνηση των πρόσθετων κριτηρίων αξιολόγησης (βλ. Οδηγίες Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 1994:12-23) αποτελούν στο μεγαλύτερο μέρος τους αντιγραφή των παλαιότερων οδηγιών που είχαν δοθεί το 1991 για τις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις (βλ. "Οδηγίες για την τριμηνιαία αξιολόγηση των μαθητών" ΥΠΕΠΘ, Γ1/686/1402/20-11-1991).

Σύμφωνα με τον Θ. Γέρου, η μεθοδολογία των ερωτήσεων που προτείνεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προωθεί ένα "ρηχό εγκυκλοπαιδισμό"(Γέρου, Θ., 1995:21). Για τις κλειστές ερωτήσεις αφιερώνονται έξι σελίδες, ενώ για τις ανοιχτές μόνο μισή. Η επιμονή των



οδηγιών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στις κλειστές ερωτήσεις οδηγεί μερικούς στη διαπίστωση ότι πρόκειται για "αμερικανόπνευστα test που θυμίζουν ερωτήσεις τηλεπαιγνιδιών", τα οποία βέβαια δεν μπορούν να εξασφαλίσουν την ανάπτυξη της κρίσης και της δημιουργικότητας των μαθητών (Καββαδίας, Γ., 1995:21).

Μια από τις πολλές επικρίσεις που διατυπώθηκε για τις ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις, οι οποίες τώρα καταργήθηκαν, ήταν η μεγάλη απώλεια πολύτιμου διδακτικού χρόνου που συνεπάγονταν. Ωστόσο η αντικατάσταση των εξετάσεων αυτών από άλλου είδους εξεταστικές δοκιμασίες (τεστ, κριτήρια, ερωτήσεις κ.λπ.) ενδεχομένως να επαναφέρει το πρόβλημα του χαμένου χρόνου. Έτσι όμως φτάνουμε στο σημείο να κάνουμε λόγο συνεχώς για εξετάσεις χωρίς να μιλάμε για την ποιότητα της διδασκαλίας που είναι η ουσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Βώρος, Φ., συνέντευξη στην εφημ. "Ελευθεροτυπία", 31-7-1994:35).

Η Α. Φραγκουδάκη έχοντας ως αφετηρία τη θεμελιακή υποχρέωση του κράτους "να είναι όλοι οι πολίτες εγγράμματοι", θεωρεί ότι Δημοτικό Σχολείο "δεν έχει το δικαίωμα να ξεχωρίζει την 'ήρα από το στάρι' " και υποστηρίζει ότι η επιμονή σε εξεταστικές δοκιμασίες θα έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται συνεχώς το ποσοστό των αγράμματων και "το ποσοστό των πολιτών χωρίς στοιχειώδες δίπλωμα" (Φραγκουδάκη, Α., 1994:6). Με βάση αυτή την προβληματική προτείνει την κατάργηση των εξετάσεων σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση, την επέκταση της ακώλυτης προαγωγής και στο Γυμνάσιο και την πλήρη κατάργηση των βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο (ό.π.).

Εκτός από τα πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ) προβλέπονται και επιπλέον εξεταστικές δοκιμασίες, οι οποίες όμως δεν αφορούν άμεσα στην εσωτερική λειτουργία του σχολείου και της τάξης, διενεργούνται σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο από επιστημονικά όργανα της πολιτείας με σκοπό την αξιολόγηση του σχολικού έργου, "χωρίς να αναφέρονται σ' αυτά οι ατομικές επιδόσεις των μαθητών κάθε σχολείου" (Π.Δ. 8/1994, αρθρ.2). Πρόκειται δηλαδή για μια εξωτερική - συγκριτική αξιολόγηση, η οποία είναι αυτονόητο ότι δεν μπορεί να στηρίζεται στις πληροφορίες που παίρνει ο δάσκαλος από την αξιολόγηση που κάνει στην τάξη. Από αυτή την άποψη το μέτρο κρίνεται θετικό. Είναι αδύνατο να επιτευχθούν ταυτόχρονα και ο διαμορφωτικός και ο συγκριτικός σκοπός της αξιολόγησης με την εφαρμογή ενός μόνο συστήματος αξιολόγησης. Ο εντοπισμός των εθνικών επιπέδων επίδοσης των μαθητών με εξετάσεις και μέσω αυτών η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορούν να επιτευχθούν μόνο με την ανάθεση της διαδικασίας αυτής σε κατάλληλα καταρτισμένη ερευνητική ομάδα (βλ. Κυριακίδης Λ., 1996:275).

#### 4.3.6. Έρευνες για την αξιολόγηση του μαθητή

Η απεμπλοκή από το πρόβλημα της στείρας απομνημόνευσης που ταλανίζει το ελληνικό σχολείο αποτελεί μόνιμη σχεδόν επωδό της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά τα τελευταία χρόνια και επιδιώκεται μέσα από την αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης. Όμως, το πρόβλημα αυτό παραμένει άλυτο στην πράξη, δεδομένου ότι δεν έχει συνειδητοποιηθεί επαρκώς από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής το γεγονός, ότι "το σύστημα αξιολόγησης δεν αλλάζει σημαντικά, αν αλλάζει μόνο αυτό" (Κασσωτάκης, Μ., 1995:431).

Μια σειρά από άλλους παράγοντες, όπως η βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των δασκάλων, η δύναμη της συνήθειας και της παθητικής επαγγελματικής κοινωνικοποίησής τους, τα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία με γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα, η συντηρητική γραφειοκρατική διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης, η ανεπάρκεια διαθέσιμων μέσων και η απουσία εναλλακτικών μέσων εξέτασης των μαθητών φαίνεται να επηρεάζουν με καθοριστικό τρόπο, τόσο το σύστημα αξιολόγησης, όσο και τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης (ό.π.). Η εμμονή στον γνωστικό τομέα και ιδιαίτερα στην απομνημόνευση έχει ως αποτέλεσμα την απεμπόληση από το σχολείο σημαντικών μη γνωστικών στόχων, την παραμέληση του κοινωνικού, συναισθηματικού και συμμετοχικού τομέα και γενικότερα την υποβάθμιση της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολείου.

Οι εμπειρικές έρευνες για τα δρώμενα στην σχολική τάξη συμπληρώνουν ή επιβεβαιώνουν την παραπάνω εικόνα ή ερμηνεύουν τη διδακτική πράξη ως προς τις παραπάνω διαπιστώσεις. Είναι μάλιστα χαρακτηριστικό το γεγονός, ότι όλες οι έρευνες της τελευταίας εικοσαετίας εμφανίζουν διαχρονικά μία ομοιόμορφη εικόνα για το Δημοτικό Σχολείο, η οποία παραμένει σταθερή παρά τις αλλεπάλληλες αλλαγές που επιχειρήθηκαν και τα διαφορετικά συστήματα αξιολόγησης τα οποία εφαρμόστηκαν. Βέβαια πρέπει να επισημάνουμε ότι οι εμπειρικές αυτές διαπιστώσεις (βλ. παρακάτω) δεν αφορούν μόνο στο ελληνικό σχολείο. Η κυριαρχία του μονολόγου και της υποβολής ερωτήσεων απομνημόνευσης από τον δάσκαλο, με τη συνακόλουθη παθητικοποίηση του μαθητή που σπάνια θέτει ερωτήσεις, αποτελούν δεδομένα τα οποία επιβεβαιώνονται από πολλές έρευνες και σε διεθνές επίπεδο (βλ. Steinig, W., 1995:41-45, Παπάς, Α., 1984:20 κ.κ., Δεληκωστοπούλου, Μ.,

1983:196, Κουλουμπαρίτση Α. / Καβούρη Π., 1994:66, Πυργιωτάκης, Ι., 1983:71)

Στον χώρο του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου πολλές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τη λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη δείχνουν ότι κεντρική θέση στη διδακτική πράξη κατέχουν κυρίως ο δασκαλικός μονόλογος και δευτερευόντως ο κατευθυνόμενος διάλογος (Κανάκης, Ι., 1991:18-21, Ματσαγγούρας, Η., 1987:5). Οι ερωτήσεις και απαντήσεις στη σχολική τάξη καλύπτουν το 80% του χρόνου διδασκαλίας. Από τις ερωτήσεις αυτές, το 70-80% αφορά ανάκληση γεγονότων, ενώ ένα 20-30% αναφέρεται σε γενικεύσεις και συμπεράσματα (Τριλιανός, Θ., 1991:56).

Σε εμπειρική έρευνα του Η. Ματσαγγούρα διαπιστώνεται ότι η διδασκαλία στο Δημοτικό Σχολείο χαρακτηρίζεται από τον "διδασκικό ναρκισσισμό" του δασκάλου (Ματσαγγούρας, Η., 1985:80) και την αντίστοιχη παθητική συμμετοχή του μαθητή, ο οποίος αντιδρά στα ερεθίσματα του δασκάλου χωρίς να συμμετέχει ενεργά και να παίρνει πρωτοβουλίες. Ο εγκυκλοπαιδικός και αναπαραγωγικός χαρακτήρας του Δημοτικού Σχολείου προκύπτει και από την εμπειρική διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία "τα 6/7 περίπου των ερωτήσεων του δασκάλου είναι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου, που ζητούν από τον μαθητή να ανακαλέσει στη μνήμη του όσα άκουσε κατά την παράδοση ή διάβασε από το σχολικό εγχειρίδιο" (ό.π., σ.81).

Παρόμοια δεδομένα είχαν ήδη παρουσιαστεί στην ελληνική βιβλιογραφία από το 1978 σε έρευνα του Χρ. Φράγκου με μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Από τη διερεύνηση του τρόπου εξέτασης των μαθητών με συνεχή γραπτό λόγο και με γραπτές ερωτήσεις προέκυψε, μεταξύ άλλων, ότι η "τυπική και απόλυτα καθιερωμένη σχολική μορφή εξέτασης, στηρίζεται στην μηχανική απομνημόνευση" (Φράγκος, Χρ., 1983:58).

Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από μεταγενέστερη έρευνα του Ι. Κανάκη, σύμφωνα με την οποία, το 82,4% των ερωτήσεων που θέτει ο δάσκαλος είναι ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου (Κανάκης, Ι., 1993:259). Πρόκειται για ερωτήσεις μνήμης, κατανόησης και εφαρμογής, οι οποίες "προωθούν την απομνημόνευση και αναπαράγουν τη γνώση" (ό.π., σ.263). Από τη διερεύνηση των αντιδράσεων του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει τελικά η "εικόνα ενός δασκαλοκεντρικού σχολείου (ό.π.).

Σε παρόμοιες διαπιστώσεις για τη διδασκαλία και μάθηση καταλήγει ο Γ. Φλουρής μετά από επεξεργασία και ανάλυση "δελτίων παρατήρησης της διδασκαλίας" σε Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης και της Αθήνας (βλ. Φλουρής, Γ., 1995:349-353). Η επικρατούσα μέθοδος διδασκαλίας είναι η αφήγηση, ενώ ο λόγος του δασκάλου καλύπτει το 80 - 85% του χρόνου μιας διδακτικής ώρας.

Κατά την υποβολή ερωτήσεων προς τους μαθητές οι δάσκαλοι ελέγχουν κυρίως την απομνημόνευση, ενώ και η διδασκαλία γενικότερα στοχεύει στο χαμηλότερο επίπεδο ταξινόμησης του γνωστικού τομέα (γνώση, κατανόηση), σε βάρος του συναισθηματικού και κοινωνικού (ό.π., σ.350). Ως προς την αξιολόγηση του μαθητή, "οι δάσκαλοι περιορίζονται σε ένα πρόχειρο ή κανονικό διαγώνισμα, ή σε ερωτήσεις προς ορισμένους μαθητές" (ό.π., σ.352), χωρίς ωστόσο τα αποτελέσματα που προκύπτουν να αποκτούν ένα επανατροφοδοτικό χαρακτήρα για τον μαθητή ή να λειτουργούν διαμορφωτικά για τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης (ό.π., σ.352).

Η παραπάνω εικόνα για το ελληνικό σχολείο μπορεί να συμπληρωθεί με τα δεδομένα δύο πρόσφατων ερευνών σχετικά με την επάρκεια των οπτικοακουστικών μέσων και τη χρήση τους από τον δάσκαλο (βλ. Κανάκης, Ι./Βάμβουκας, Μ., 1996 και Βάμβουκας, Μ./Κανάκης, Ι., 1997). Σύμφωνα με τα δεδομένα αυτά, η διαπίστωση σημαντικών ελλείψεων σε οπτικοακουστικά μέσα στα σχολεία συμβαδίζει με την κυριαρχία παραδοσιακών μέσων και συσκευών, οι οποίες ωστόσο, χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς σε πολύ μικρότερο βαθμό από όσο θα έπρεπε ή και καθόλου. Επίσης, η εμπειρική διαπίστωση, σύμφωνα με την οποία από τα υπάρχοντα βιβλία στις μαθητικές βιβλιοθήκες του σχολείου η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (99%) χρησιμοποιεί στη διδασκαλία μόνο τις εγκυκλοπαίδειες, αναδεικνύει την προτίμησή τους στην απόκτηση κυρίως γνώσεων από τους μαθητές (Κανάκης, Ι./ Βάμβουκας, Μ., 1996:123). Η περιορισμένη χρήση οπτικοακουστικών μέσων στη σχολική τάξη, η οποία οφείλεται και ως ένα βαθμό στην αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτά, εμφανίζει, από μια άλλη οπτική, την καταξίωση και επικράτηση του βερμπαλισμού και της λογοκοπίας στο ελληνικό σχολείο (βλ. Βάμβουκας, Μ./Κανάκης, Ι., 1997:61 κ.κ.)

Εκτός από τις τυπικές διαδικασίες αξιολόγησης που λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη και βρίσκονται συνεχώς στο προσκήνιο των ερευνητικών επιδιώξεων, υπάρχουν και οι άτυπες μορφές αξιολόγησης, οι οποίες πραγματοποιούνται σε καθημερινή βάση και δεν περιορίζονται μόνο σε γνωστικά στοιχεία, αλλά καλύπτουν ένα ευρύτερο φάσμα δραστηριοτήτων του μαθητή (συμμετοχή, ενδιαφέροντα, πρωτοβουλία, συνεργατικότητα κ.ά.) Αυτές οι άτυπες μορφές αξιολόγησης, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης δασκάλου και μαθητών αποτέλεσαν αντικείμενο δύο διαφορετικών ερευνητικών προσπαθειών.

Στην πρώτη έρευνα που έγινε σε μαθητές του Δημοτικού Σχολείου (Μαυρογιώργος, Γ., 1993α, 28κ.κ.), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με τον μεγαλύτερο αριθμό παρεμβάσεων στην τάξη προέρχονταν

κατά 86% από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ αντίθετα η ομάδα των μαθητών που έπαιρνε σπάνια τον λόγο στην τάξη στρατολογούνταν κατά 74% από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (ό.π., σ.30/31). Όσον αφορά τις απόψεις των δασκάλων για την αλληλεπίδραση με τους μαθητές τους διαπιστώνεται ότι οι δάσκαλοι "δοκίμασαν έκπληξη όταν διαπίστωσαν την αναντιστοιχία ανάμεσα σ' αυτό που οι ίδιοι νόμιζαν ότι κάνουν και σ' αυτό που η παρατήρησή μας έδειξε ότι κάνουν" (ό.π., σ.32, πρβλ. Λάμνιας, Κ., /Τσατσαρώνη, Α., 1997:17κ.κ.). Ωστόσο, υποστήριξαν ότι αναγκάζονται να συνεργάζονται με τους "εκλεκτούς" της τάξης, προκειμένου να προλάβουν να διεκπεραιώσουν τη διδασκαλία τους (Μαυρογιώργος, Γ., ό.π.). Ο ερευνητής καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η "συμμετοχή" του μαθητή στο μάθημα αποτελεί δείκτη κοινωνικής προέλευσης και ότι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση και επίδοση εκτίθενται σε διαφορετική παιδαγωγική και διδακτική. Έτσι όμως, προκύπτει ένα σχολείο στο οποίο "κυριαρχεί η πρακτική να ανυψώνει ή να χαμηλώνει το επίπεδο ακαδημαϊκών προσδοκιών και εμπλοκής των μαθητών ανάλογα με την κοινωνική προέλευση και υπέρ των κοινωνικά προνομιούχων μαθητών" (ό.π., σ.31).

Τέλος, από μια άλλη έρευνα, η οποία εξετάζει την άτυπη καθημερινή αξιολόγηση στη σχολική τάξη και τη λειτουργία της σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση των μαθητών, διαπιστώνεται ότι το είδος αυτής της αξιολόγησης λειτουργεί ως "ψυχολογική βία" σε βάρος των παιδιών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Ράπτη, Μ., 1995:131 κ.κ.). Η ερευνήτρια καταλήγει στη διαπίστωση ότι στην ελληνική πραγματικότητα ο στιγματισμός και η ειρωνεία αποτελούν σήμερα σημαντικό μέρος των προφορικών αξιολογήσεων του δασκάλου. Μέσα από την προσπάθεια της ερευνήτριας να καταγραφεί ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται οι προφορικές λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών διαπιστώθηκε ότι "οι ξυλοδαρμοί και οι κακοποιήσεις έχουν μεν ξεπεραστεί, παραμένει όμως η ψυχολογική βία και η κακοποίηση των μαθητών μέσα από την κατάταξη, την επιλογή τον στιγματισμό και την ειρωνεία" (ό.π., σ.134).

#### **4.4. Ανακεφαλαίωση**

Η αλλαγή στο πολιτικό σκηνικό τον Οκτώβριο του 1993 με την επάνοδο του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία συνοδεύτηκε με την πρόθεση και επιδίωξη της

πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας ένα χρόνο αργότερα (1994) να μεταβάλει για μια ακόμη φορά το σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο, καταργώντας τα μέτρα της προηγούμενης κυβέρνησης.

Οι νέες ρυθμίσεις που προέβλεπαν μεταξύ άλλων την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο αποτελούσαν συνέχεια προηγούμενων ανεκπλήρωτων μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων (σχ. Π.Δ. 1988) και εντάσσονταν σε ένα γενικότερο πλαίσιο εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος με βάση την αρχή της αποδοτικότητας, αποτελεσματικότητας και ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό - και προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι παραπάνω αρχές-, η αξιολόγηση αποκτά ένα σημαντικό, διευρυμένο και πολύπλευρο ρόλο, επεκτείνεται σε όλο το φάσμα των παραγόντων και συντελεστών του εκπαιδευτικού συστήματος συμπεριλαμβανόμενων και των μαθητικών επιδόσεων. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι αυτή η νέα αντίληψη είχε ως έμπρακτη αφετηρία της την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο (και στο Γυμνάσιο), δεδομένου ότι από το 1977 μέχρι σήμερα η αξιολόγηση του μαθητή είναι ένα προσφιλέσ πεδίο άσκησης της εκπαιδευτικής μας πολιτικής και υπόκειται σε αλλεπάλληλες μεταβολές και αναθεωρήσεις.

Αυτή τη φορά η αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης προσανατολίστηκε σε δύο κατευθύνσεις. Από τη μια στην αξιολόγηση του μαθητή από τον δάσκαλο ως εσωτερική σχολική διαδικασία και από την άλλη στην εξωτερική, συγκριτική αξιολόγηση με εξετάσεις σε εθνικό ή περιφερειακό επίπεδο, οι οποίες θα γίνονταν από επιστημονικά όργανα της πολιτείας σε συγκεκριμένες στιγμές της σχολικής σταδιοδρομίας του μαθητή, με σκοπό την επισήμανση των αδυναμιών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη λήψη μέτρων για τη βελτίωσή της. Όπως ήταν αναμενόμενο, η εξωτερική, συγκριτική αξιολόγηση "ξεχάστηκε" και μέχρι σήμερα παρέμεινε μόνο σε επίπεδο προβληματισμού. Αντιθέτως, όσον αφορά την αξιολόγηση του μαθητή από τον δάσκαλο μέσα στην τάξη, το Υπουργείο Παιδείας το 1994 προχώρησε πάραυτα στην κατάργηση τού μέχρι τότε ισχύοντος συστήματος στο Δημοτικό Σχολείο και επεδίωξε την αναθεώρησή του. Τα βασικά στοιχεία του νέου συστήματος ήταν η διεύρυνση των τομέων αξιολόγησης, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, ο συνδυασμός περιγραφικής αξιολόγησης και βαθμών για τις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις, η περιγραφική μόνο αξιολόγηση για τις δύο πρώτες τάξεις, τα πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης (τεστ), οι παιδαγωγικές συσκέψεις του συλλόγου διδασκόντων και η στενότερη συνεργασία γονέων

σχολείου. Αρχικά η εισαγωγή των μέτρων αυτών επιδιώχτηκε καθολικά σε όλα τα σχολεία της χώρας.

Οι αντιδράσεις, οι συζητήσεις και οι αντιπαραθέσεις που ακολούθησαν είχαν ως κύρια χαρακτηριστικά τη συνθηματολογία, τους αφορισμούς, την έντονη πολιτικοποίηση και την επιφανειακή προσέγγιση των νέων μέτρων. Η πιο καθοριστική αντίδραση στα νέα μέτρα ήταν αυτή της ΔΟΕ, η οποία προτάσσοντας κυρίως οικονομικά και συνδικαλιστικά αιτήματα κάλεσε τους δασκάλους να απέχουν από τη νέα διαδικασία αξιολόγησης. Το γεγονός αυτό είχε ως συνέπεια να μην εφαρμοστούν τα μέτρα στην πράξη και να εξαναγκαστεί το Υπουργείο Παιδείας σε νέες διευθετήσεις σύμφωνα με τις οποίες η εφαρμογή του νέου συστήματος καθίστατο προαιρετική για τους δασκάλους και δοκιμαστική σε μικρό αριθμό σχολείων. Ωστόσο το συνδικαλιστικό όργανο των δασκάλων επέδειξε και πάλι αρνητική στάση καλώντας όλους τους δασκάλους να μην εφαρμόσουν τα νέα μέτρα, αν δεν ικανοποιηθούν τα αιτήματα που είχε θέσει ο κλάδος προς το Υπουργείο Παιδείας. Και βέβαια, τα αιτήματα δεν ικανοποιήθηκαν.

Η "αχίλλειος πτέρνα" των μέτρων για την περιγραφική αξιολόγηση ήταν ο τρόπος με τον οποίο επιδιώχτηκε η εφαρμογή τους και ιδιαίτερα η επιμονή να εφαρμοστούν τα νέα μέτρα καθολικά σε όλη την επικράτεια, χωρίς προηγουμένως να δοκιμαστούν επιλεκτικά σε ορισμένο αριθμό σχολείων, χωρίς να ενημερωθούν και να πειστούν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ορθότητά τους, χωρίς να επιμορφωθούν και να ασκηθούν προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί σε αυτά και γενικά χωρίς να τηρηθούν οι προϋποθέσεις επιτυχίας τους που είχε θέσει το ίδιο το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και είχε υιοθετήσει το Υπουργείο Παιδείας. Για τους λόγους αυτούς, και ανεξάρτητα αν κανείς συμφωνεί ή διαφωνεί με το "πνεύμα" ή τα επιμέρους θέματα των νέων ρυθμίσεων, τα μέτρα αυτά με τον τρόπο που εισήχθησαν ήταν καταδικασμένα να αποτύχουν. Ακόμη δηλαδή και αν ήταν εναρμονισμένα με την επιστημονική και παιδαγωγική θεωρία, ακόμη και αν δεν αντιδρούσε τόσο έντονα η ΔΟΕ προβάλλοντας συνδικαλιστικά αιτήματα, πάλι θα ήταν αδύνατον να υλοποιηθούν και θα εκφυλίζονταν στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Όσον αφορά τα μέτρα καθεαυτά, η πρώτη αντίφαση εντοπίζεται στη συνύπαρξη της περιγραφικής αξιολόγησης με τους βαθμούς. Η περιγραφική αξιολόγηση εμφανίστηκε και καθιερώθηκε στην παιδαγωγική επιστήμη και στην εκπαιδευτική πράξη ως μια εναλλακτική λύση, ως μια πρακτική η οποία μπορεί εν δυνάμει να απαλλάξει το σχολείο από τις αρνητικές επιδράσεις των βαθμών και ταυτόχρονα να δημιουργήσει τις θετικές προϋποθέσεις για την

ανανέωση της παραδοσιακής διδακτικής πράξης. Η περιγραφική αξιολόγηση θέτει δηλαδή στόχους οι οποίοι έρχονται σε πλήρη αντίθεση με τη βαθμολογία (βλ. κεφ.2.2.). Η επιδίωξη του Υπουργείου Παιδείας να ταιριάζει τα αντίθετα μπορεί να ερμηνευτεί είτε ως αποτέλεσμα άγνοιας και αγνόησης των επιστημονικών και ερευνητικών δεδομένων είτε -το πιθανότερο- ως αδυναμία να αντιπαρατεθεί με την κυρίαρχη άποψη υπέρ των βαθμών, η οποία ιστορικά εδραιωμένη στην ελληνική κοινωνία δικαιολογημένα επισκιάζει εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης.

Εκτός από την παραμονή των βαθμών, η εμμονή στην ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης εμφανίστηκε και στη συγκεκριμένη μορφή της περιγραφικής αξιολόγησης που προτάθηκε για όλες τις τάξεις. Στο τετρασέλιδο έντυπο *έλεγχος της προόδου του μαθητή* η διαβάθμιση των κριτηρίων αξιολόγησης με τους αριθμούς 1-4 σε όλους τους τομείς (γνωστικό, συμμετοχικό, κοινωνικό) λειτουργεί στις αντιλήψεις των μαθητών και των γονέων ως βαθμολόγηση, με αποτέλεσμα όχι μόνο οι γνωστικές επιδόσεις αλλά και στοιχεία της συμπεριφοράς του μαθητή να "βαθμολογούνται", να ιεραρχούνται και να συγκρίνονται με αυτά των συμμαθητών του. Αν δεν υπήρχε η αριθμητική διαβάθμιση, το έντυπο της περιγραφικής αξιολόγησης θα μπορούσε με ορισμένες βελτιώσεις να καταστεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τον δάσκαλο κατά τη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών του.

Δύο ακόμη στοιχεία των νέων ρυθμίσεων παρουσιάζουν ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Πρόκειται για τις συνθετικές δημιουργικές εργασίες και το παιδαγωγικό ημερολόγιο. Στο ημερολόγιο αυτό θα μπορούσε ο δάσκαλος -χρησιμοποιώντας ενδεχομένως και τις κατηγορίες του *ελέγχου προόδου*- να καταγράφει τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών του για κάθε μαθητή χωριστά, ώστε να ενημερώνει ανάλογα τους γονείς και τον ίδιο τον μαθητή. Όσον αφορά τις *δημιουργικές εργασίες*, παρά τη μεγάλη παιδαγωγική αξία του μέτρου καθεαυτού, η απουσία ευνοϊκών προϋποθέσεων (άκαμπτο σχολικό πρόγραμμα, πίεση διδασκτέας ύλης, κυριαρχία της θεωρητικής γνώσης, ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών κ.ά), καθιστούσε την επιτυχία του εφαρμογή αμφισβητήσιμη.

Θετική είναι επίσης η ιδιαίτερη έμφαση που δίνεται στις σχέσεις γονέων σχολείου, ως βασική προϋπόθεση επίτευξης των παιδαγωγικών λειτουργιών της αξιολόγησης. Ωστόσο, η παρότρυνση για στενότερες επαφές του σχολείου με τους γονείς δεν αρκεί από μόνη της για να μεταβάλει κατεστημένες αντιλήψεις και πρακτικές χρόνων. Αν και η άμεση επαφή δασκάλου και γονέων αποτελεί μια από τις καλύτερες μεθόδους ανακοίνωσης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης, εντούτοις πρέπει να συντρέξουν πολλοί



λόγοι, ώστε να προκύψουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Αν πρωτίστως οι δάσκαλοι δεν είναι πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα σύνδεσης της περιγραφικής αξιολόγησης με τη συστηματική και συχνή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους και όσο οι γονείς συνεχίσουν να απαιτούν βαθμούς από τον δάσκαλο η επιτυχία του μέτρου θα είναι αμφισβητήσιμη.

Οι πιο σημαντικές καινοτομίες που επεδίωξε να εισαγάγει το Υπουργείο Παιδείας τελικά δεν εφαρμόστηκαν: ούτε το παιδαγωγικό ημερολόγιο, ούτε το τετρασέλιδο έντυπο της περιγραφικής αξιολόγησης (*έλεγχος της προόδου του μαθητή*) αλλά ούτε και οι δημιουργικές - συνθετικές εργασίες. Εντούτοις παρατηρείται το παράδοξο φαινόμενο το Υπουργείο Παιδείας ακόμη και μετά από την απόσυρση των παραπάνω μέτρων να επιμένει ότι "για όλες τις τάξεις ισχύει η περιγραφική αξιολόγηση" (βλ. ΥΠΕΠΘ, Φ.7/228/Γ1/ 1961/15-11-1996). Ωστόσο, η δυνατότητα του δασκάλου να καταγράφει ορισμένες παρατηρήσεις στον τριμηνιαίο έλεγχο δίπλα στη βαθμολογία υπήρχε πάντα στο ελληνικό σχολείο και ουδέποτε λειτούργησε. Αν αυτό αποτελεί περιγραφική αξιολόγηση, τότε μάλλον αυτή υπήρχε ανέκαθεν στο Δημοτικό Σχολείο και απλώς δεν το γνωρίζαμε. Με δεδομένη την ανύπαρκτη ενημέρωση των δασκάλων σχετικά με την περιγραφική αξιολόγηση και μετά από την απόσυρση των "εργαλείων" που θα βοηθούσαν στην εφαρμογή της, είναι οξύμωρο να διατείνεται το Υπουργείο Παιδείας ότι στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο ισχύει η περιγραφική αξιολόγηση<sup>14</sup>.

Με τον ισχυρισμό του αυτό το Υπουργείο Παιδείας εμφανίζεται εναρμονισμένο με την κυρίαρχη τάση στον τομέα της αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση σε χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά μόνον στα λόγια και στις προθέσεις. Στο σημείο αυτό πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι οι κυρίαρχες εκπαιδευτικές αξίες στο ευρωπαϊκό πλαίσιο σύγκλισης (αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα, ποιότητα κ.λπ) σε συνδυασμό με τη "νεοσυντηρητική στροφή" στις αρχές της δεκαετίας του '90 επηρεάζουν βέβαια τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών στην κατεύθυνση της ενδυνάμωσης της λειτουργίας της αξιολόγησης, αφήνουν όμως στο "απυρόβλητο" το χώρο του Δημοτικού Σχολείου. Ενώ δηλαδή εμφανίζεται μια ενίσχυση της αξιολογικής διαδικασίας στις υπόλοιπες βαθμίδες με αυστηρότερες εξεταστικές δοκιμασίες και επιμονή στις βαθμολογικές κλίμακες, αντιθέτως στο Δημοτικό Σχολείο παρατηρείται η

---

<sup>14</sup>Οι παραπάνω διαπιστώσεις ισχύουν βέβαια και για τις δύο πρώτες τάξεις στις οποίες δεν υπάρχει ούτε γραμματική ούτε αριθμητική κλίμακα.

σταδιακή εισαγωγή και εδραίωση ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης, χωρίς βαθμούς και αυστηρές εξετάσεις<sup>15</sup>.

Στην Ελλάδα κατά την περίοδο που εξετάζουμε η εκπαιδευτική πολιτική στρέφεται προς αυτή την κατεύθυνση και επιδιώκει μόνο σε επίπεδο προθέσεων να προσδώσει έναν καθαρά παιδαγωγικό ρόλο στην λειτουργία της αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο, χωρίς ωστόσο να αποτολμά είτε την απομάκρυνση από τη βαθμολογία και τις εξετάσεις είτε την ανανέωση της παραδοσιακής διδασκαλίας με τη λήψη ριζικών μεταρρυθμιστικών μέτρων. Ίσως επειδή η εναντίωση σε παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές, η μεταβολή δηλαδή της κυρίαρχης εκπαιδευτικής κουλτούρας, προϋποθέτει βάθος χρόνου, προγραμματισμό και το ανάλογο πολιτικό κόστος. Μια σωστά σχεδιασμένη πειραματική εφαρμογή των μέτρων θα μπορούσε σταδιακά να άρει το πρόβλημα των αρνητικών αντανακλαστικών και να συμβάλει τόσο στην ενημέρωση του εκπαιδευτικού κόσμου, των μαθητών και των γονέων για την περιγραφική αξιολόγηση, όσο και στην αποδοχή της.

Είναι δύσκολο να ανιχνεύσει κανείς τις πραγματικές προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας. Από τη μια, η μεθόδευση εισαγωγής των νέων μέτρων αποκαλύπτει χρόνια συμπτώματα της παθολογίας της εκπαιδευτικής μας πολιτικής: επικέντρωση στην αξιολόγηση του μαθητή, αγνόηση των ερευνητικών δεδομένων, αποσπασματικότητα και προχειρότητα, απουσία πολιτικής συναίνεσης, αδυναμία ολοκλήρωσης και αποτίμησης των μέτρων, προσωπική υπουργική πολιτική κ.λπ. Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να ισχυριστεί ότι τα συμπτώματα αυτά σε συνδυασμό με την κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα λειτουργούν ανασταλτικά στην πρόθεση της εκπαιδευτικής πολιτικής να ανανεώσει και να βελτιώσει το σύστημα της αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο. Από την άλλη όμως, τίθεται το ερώτημα αν όντως υπάρχει αυτή η πρόθεση, αν δηλαδή με την περιγραφική αξιολόγηση επιδιώκεται πράγματι ο αναπροσανατολισμός της διδακτικής πράξης σε περισσότερο παιδαγωγικές κατευθύνσεις ή μήπως η περιγραφική αξιολόγηση αποτελεί την απαραίτητη "γαρνιτούρα" για ορισμένα αμφιλεγόμενα μέτρα επιλεκτικού χαρακτήρα που οδηγούν στο παρελθόν, όπως η παραμονή των βαθμών, η επιβολή των πρόσθετων κριτηρίων αξιολόγησης και η επαναφορά της στασιμότητας. Μήπως τελικά η περιγραφική αξιολόγηση όπως και οι συνθετικές εργασίες ήταν μάλλον η επίφαση για την "παιδαγωγική νομιμοποίηση" των παραπάνω μέτρων;

---

<sup>15</sup>Όπου εισάγονται εξεταστικές δοκιμασίες αυτές συνδέονται με την εξωτερική αξιολόγηση, εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ή επιδιώκουν τον καθορισμό εθνικών επιπέδων επίδοσης.

Ανεξάρτητα πάντως από τις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας, η διαφοροποίηση από τα μέτρα της προηγούμενης κυβέρνησης της περιόδου 1990-93 δεν είναι έντονη και σε καμιά περίπτωση δεν δικαιολογεί τις δυναμικές αντιπαραθέσεις. Η διαφορά είναι ότι οι προηγούμενες ρυθμίσεις ήταν περισσότερο απροκάλυπτες και συνδέθηκαν είτε με υπερβολές (βλ. σημαία, προσευχή, σχολική στολή κλπ) είτε με την ανοιχτή υποστήριξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης, της προσαρμογής του σχολείου στις ανάγκες της αγοράς και την ενδυνάμωση της αξιολογικής διαδικασίας, με στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Οι επιφυλάξεις για τα νέα μέτρα και οι συχνά επαναλαμβανόμενες προϋποθέσεις επιτυχίας τους δεν πρέπει να εκληφθούν ως παραίτηση από αυτά λόγω της εμφανιζόμενης ασυμβατότητάς τους με την κυρίαρχη σχολική κουλτούρα ή εξαιτίας της απουσίας άλλων αναγκαίων παράλληλων μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων. Φυσικά και δεν πρέπει να περιμένουμε μέχρις ότου όλες οι συνθήκες είναι ιδανικές για την εισαγωγή τους, αλλά δεν μπορούμε και να επιμένουμε όταν όλα εμφανίζονται αρνητικά. Όπως θα δείξουμε και στο τελευταίο μέρος της εργασίας, η εισαγωγή του "νέου" στην εκπαιδευτική μας πραγματικότητα πρέπει να στηρίζεται σε ένα ελάχιστο προϋποθέσεων και σε ένα πλαίσιο αρχών πάνω στις οποίες θα οικοδομηθεί. Είναι προφανές ότι η περιγραφική αξιολόγηση, στον βαθμό που αντιτίθεται στην κυρίαρχη νοοτροπία και πρακτική, εγείρει ρητορικά ανακλαστικά τα οποία είναι αναμενόμενο να κάνουν λόγο για υποβάθμιση του επιπέδου, υποβάθμιση της σχολικής γνώσης, υιοθέτηση ξένων μεθόδων, σπατάλη πολύτιμου χρόνου, απουσία κατάλληλης ανθρώπινης και οργανωτικής υποδομής, ανελαστικό ωρολόγιο πρόγραμμα κ.ά.

## **5. Πρόταση περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο**

### **5.1. Βασικές αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης**

Με βάση τη μελέτη και τη διερεύνηση της σχετικής με την αξιολόγηση του μαθητή ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας που προηγήθηκαν, θεωρούμε ότι η περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο πρέπει να στηρίζεται στις παρακάτω γενικές αρχές:

(1) Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί ένα απαραίτητο δομικό στοιχείο της ενιαίας και αδιαίρετης διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, η οποία εντάσσεται σε ένα ευρύτερο σύνολο, δηλαδή την εκπαιδευτική διαδικασία, που και αυτή με τη σειρά της επηρεάζεται και καθορίζεται από πολλούς παράγοντες και συντελεστές, όπως για παράδειγμα το σχολείο ως θεσμός της κοινωνίας, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική (νόμοι, προγράμματα διδασκαλίας, εγκύκλιοι προϊστάμενων αρχών κ.ά.) και το πλέγμα ρόλων και σχέσεων δασκάλου και μαθητή.

(2) Η περιγραφική αξιολόγηση δεν περιορίζεται μόνο στον γνωστικό τομέα και στο τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά περιλαμβάνει και την προσπάθεια του μαθητή, την εξατομικευμένη πορεία μάθησης που ακολουθεί και τις επιδόσεις του στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα.

(3) Η διάγνωση και η αξιολόγηση των παραπάνω διαστάσεων της επίδοσης πρέπει να στηρίζονται σε μια ποικιλία τεχνικών, μεθόδων και διαγνωστικών εργαλείων και προϋποθέτουν την αποφυγή των παραδοσιακών στερεότυπων τρόπων εξέτασης.

(4) Η αξιολόγηση του μαθητή οφείλει να υπηρετεί τις παιδαγωγικές λειτουργίες της επανατροφοδότησης του μαθητή (με στόχο την ατομική ενθάρρυνση και την καθοδήγησή, την ενίσχυση της ετοιμότητας μάθησης), της επανατροφοδότησης του δασκάλου (με στόχο τις υποδείξεις πιθανών τρόπων βοήθειας, την ενασχόληση με τους αδύνατους μαθητές, την εξατομικευμένη ενίσχυση και όχι την ομοιόμορφη διδασκαλία) και της πληροφόρησης των γονέων (με στόχο την από κοινού με το σχολείο συνεργασία για την υπέρβαση των προβλημάτων)

(5) Η αξιολόγηση γίνεται κατανοητή ως μια συνεχής και συστηματική διαδικασία η οποία δεν αποσκοπεί στην κατάταξη και τον διαχωρισμό των μαθητών σε αδύνατους και καλούς, αλλά στη διάγνωση και τον εντοπισμό των διδακτικών αναγκών και προβλημάτων των μαθητών καθώς και στον έλεγχο

της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας από τον δάσκαλο, προκειμένου να πάρει τα κατάλληλα μέτρα, να τροποποιήσει και να αναπροσαρμόσει τη διδασκαλία του, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του να αναπτύξουν στο μέγιστο τις ικανότητές τους (διαμορφωτική αξιολόγηση).

(6) Η αποφυγή των κοινωνικών συγκρίσεων στην τάξη και της ιεραρχικής κατάταξης των μαθητών κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης συμβάλλει στην ενίσχυση του συνεργατικού πνεύματος και στην εξάλειψη του ανταγωνισμού. Αντιστοίχως, η χρήση της εξατομικευμένης νόρμας αναφοράς κατά την αξιολόγηση (σύγκριση του παιδιού με προηγούμενες επιδόσεις του) συντελεί μεταξύ άλλων στη διατήρηση και ενίσχυση των κινήτρων μάθησης.

(7) Οι διαφορετικές αφετηρίες, οι κοινωνικά προσδιορισμένες διαφορές των μαθητών μιας τάξης καθώς και ο παρεπόμενος διαφορετικός ρυθμός μάθησης κάθε παιδιού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαδικασία της αξιολόγησης.

(8) Μέθοδοι περιγραφικής αξιολόγησης και μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας αλληλεξαρτώνται. Η διαφοροποίηση των απαιτήσεων και αντίστοιχα των προσφορών μάθησης επιτρέπει σε εξατομικευμένη βάση τη διαπίστωση των επιδόσεων, των ικανοτήτων, των αδυναμιών, των ενδιαφερόντων και γενικά της πορείας προόδου των μαθητών. Στην ανάγκη διαφοροποίησης της διδασκαλίας οδηγούμαστε και από τον αντίθετο δρόμο: η διαπίστωση των αδυναμιών και των ελλείψεων των μαθητών -σε ένα σχολείο που δεν είναι επιλεκτικό- αποκτά το παιδαγωγικό της νόημα όταν έχουμε τον χρόνο, το παιδαγωγικό υλικό και τη δυνατότητα να τις εξαλείψουμε ή έστω να τις ελαττώσουμε, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις διαπιστωμένες διαφορετικές διδακτικές ανάγκες των μαθητών.

(9) Η διαμόρφωση της σχέσης συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου και μαθητή εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το σύστημα αξιολόγησης που εφαρμόζεται. Τα λάθη, οι αδυναμίες και οι ελλείψεις του μαθητή αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία στηρίζονται οι διδακτικές ενέργειες του δασκάλου και όχι αντικείμενο απόκρυψης, ντροπής και απάτης εκ μέρους του μαθητή, προκειμένου να αποφύγει τον κίνδυνο του στιγματισμού.

(10) Η ανακοίνωση της αξιολόγησης του μαθητή πρέπει να είναι λεπτομερής και εξειδικευμένη ως προς τον αποδέκτη (μαθητής, γονείς). Η αλληλοενημέρωση μεταξύ γονέων και δασκάλου αποτελεί μια από τις σημαντικότερες αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης.

## **5.2. Η διαδικασία της περιγραφικής αξιολόγησης**

### **5.2.1. Τα βήματα της περιγραφικής αξιολόγησης**

Η πραγμάτωση των παραπάνω αρχών της αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο μπορεί να επιτευχθεί με την κατάργηση των βαθμών και των παραδοσιακών εξετάσεων και την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης. Η προτεινόμενη μορφή αξιολόγησης περιλαμβάνει συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες στην τάξη, τις οποίες κρίνουμε σκόπιμο να παρουσιάσουμε στην αρχή συνοπτικά και στη συνέχεια αναλυτικότερα με την επίγνωση ότι στην καθημερινή διδακτική πράξη τα στάδια αυτά δεν διαχωρίζονται μεταξύ τους, αλλά επικαλύπτονται και δεν είναι σε όλες τις περιπτώσεις αναγκαία η αλληλοδιαδοχή τους (βλ. εικ.1).

(1) Η διεύρυνση των τομέων αξιολόγησης επιβάλλει τον καθορισμό κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία αξιολογείται περιγραφικά ο μαθητής. Τα κριτήρια αυτά προκύπτουν από τη σκοποθεσία του Δημοτικού Σχολείου και αναφέρονται σε χαρακτηριστικά του μαθητή τα οποία πρέπει να ενισχυθούν με απώτερο σκοπό την αρμονική και ολόπλευρη ανάπτυξή του (γνωστικός, κοινωνικός, συμμετοχικός τομέας).

(2) Το διαγνωστικό έργο του δασκάλου κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας αποσκοπεί στον εντοπισμό των προϋποθέσεων μάθησης του μαθητή και στη διαπίστωση των επιδόσεων συμπεριφοράς και μάθησης. Κεντρική θέση κατέχει η συστηματική και πολύπλευρη παρατήρηση του μαθητή από τον δάσκαλο σε διαφορετικές καταστάσεις μάθησης καθώς και οι διαφοροποιημένες εργασίες για το σπίτι ή μέσα στην τάξη.

(3) Η παρατήρηση του μαθητή απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων, διαθέσιμο χρόνο από τον δάσκαλο για κάθε μαθητή και τη διαφοροποίηση των περιστάσεων μάθησης. Η εξατομίκευση και διαφοροποίηση της διδασκαλίας συμβάλλουν με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν τουλάχιστον του βασικούς διδακτικούς στόχους.

(4) Για την καταγραφή των παρατηρήσεων του δασκάλου προσφέρεται το παιδαγωγικό ημερολόγιο, στο οποίο περιγράφονται σε ελεύθερη μορφή τρόποι συμπεριφοράς του μαθητή, σκέψεις, απόψεις και προτάσεις του δασκάλου οι οποίες αφορούν είτε στον συγκεκριμένο μαθητή είτε στην τάξη ως σύνολο.

(5) Η αξιολόγηση του μαθητή γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και στηρίζεται στην παρατήρηση και στην καταγραφή των παρατηρήσεων του δασκάλου στο παιδαγωγικό ημερολόγιο. Κριτήριο αξιολόγησης των επιδόσεων του μαθητή αποτελεί η σύγκριση με προηγούμενες επιδόσεις του και σε σχέση τους βασικούς διδακτικούς στόχους και όχι με τους συμμαθητές του ή με τον μέσο όρο της τάξης.

(6) Η επανατροφοδότηση του μαθητή γίνεται με περιγραφικό τρόπο είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε με μια γραπτή περιεκτική έκθεση η οποία δίνεται στο τέλος του σχολικού έτους. Στην περιγραφική έκθεση αναφέρονται συγκεκριμένες παρατηρήσεις για τις επιδόσεις του μαθητή στον γνωστικό, κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα, την εξελικτική του πορεία, τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του και προτείνονται τρόποι βοήθειας και υπέρβασης των προβλημάτων που παρουσιάζονται.

(7) Η ενημέρωση των γονέων γίνεται με βάση το παιδαγωγικό ημερολόγιο και την περιγραφική έκθεση. Η στενή συνεργασία και ο διάλογος μεταξύ δασκάλου και γονέων αποτελούν μια από τις σημαντικότερες αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης.

(8) Η τήρηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της αξιολόγησης και μέσο επίτευξης του διαμορφωτικού της σκοπού, γίνεται με ατομικό φάκελο για κάθε μαθητή που περιλαμβάνει γραπτά δοκίμια, δείγματα εργασιών του μαθητή, αποτελέσματα παρατηρήσεων, τις περιγραφικές εκθέσεις κ.ά.). Από τον ατομικό φάκελο προκύπτει μια συνολική εικόνα του μαθητή η οποία αναφέρεται στις επιδόσεις στον γνωστικό, συμμετοχικό και κοινωνικό τομέα και σε ιδιαίτερες ικανότητες, ενδιαφέροντα και κλίσεις

Όλες οι παραπάνω ενέργειες αποβλέπουν στη διάγνωση και στον εντοπισμό (α) του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, (β) των αναγκών, των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων, των ελλείψεων κ.ο.κ. του μαθητή (γ) της αποτελεσματικότητας των διδακτικών μεθόδων και μορφών από τον δάσκαλο. Απώτερος στόχος της περιγραφικής αξιολόγησης πρέπει να είναι η λήψη των κατάλληλων διορθωτικών παιδαγωγικών μέτρων σε σχέση με τις τρεις παραπάνω διαστάσεις.

## **5.2.2. Παρατήρηση και αξιολόγηση των επιδόσεων του συμμετοχικού και κοινωνικού τομέα**

*(α) Καθορισμός στόχων:*

Για να μπορέσει ο δάσκαλος να υποστηρίξει πολύπλευρα τον μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και της αγωγής στο σχολείο -και όχι μόνο στον γνωστικό τομέα- πρέπει προηγουμένως να προσδιορίσει επακριβώς τι θέλει να παρατηρήσει, ποιες δηλαδή ικανότητες και δεξιότητες είναι σημαντικές για τη μάθηση και τη ζωή στη σχολική κοινότητα με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Οι στόχοι που αφορούν στον κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα αναφέρονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του μαθητή που προκύπτουν από τη σκοποθεσία του Δημοτικού Σχολείου, στην οποία προβλέπονται και ποιοτικές διαστάσεις της επίδοσης: η ικανότητα επαφών που αναπτύσσει ο μαθητής στο σχολείο, ικανότητα συνεργασίας, η αυτονομία, η ετοιμότητα για επίδοση, η ικανότητα κριτικής, η δημιουργικότητα και η υπευθυνότητα. Οι παραπάνω διαστάσεις της επίδοσης μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παρατήρησης σε ατομική και συλλογική μορφή, ώστε να ενισχυθούν από τον δάσκαλο με τη λήψη των κατάλληλων παιδαγωγικών μέτρων.

Ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε ότι οι παραπάνω ικανότητες δεν μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτές από τον δάσκαλο και για τον λόγο αυτό εξειδικεύονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του μαθητή, προκειμένου να γίνει δυνατή η παρατήρηση, η διαπίστωση, η αξιολόγηση και τελικά η ενίσχυσή τους.

Για παράδειγμα, η *ικανότητα επαφών* που αναπτύσσει ο μαθητής στο σχολείο μπορεί να διαπιστωθεί παρατηρώντας αν και σε ποιο βαθμό ο μαθητής απευθύνεται ενεργητικά προς κάποιον άλλο, θέτει ερωτήσεις, ζητάει ή προσφέρει βοήθεια, εκφράζει τις επιθυμίες του, έρχεται στη θέση του άλλου, δημιουργεί φιλικές σχέσεις και όχι έχθρες, δείχνει κατανόηση, ασχολείται με προβλήματα των συμμαθητών του, ενθαρρύνει, σέβεται την αυτονομία του άλλου κ.λπ.

Η *ικανότητα συνεργασίας* διαπιστώνεται όταν ο μαθητής επιζητεί μόνος του τη συνεργασία, τηρεί τους κανόνες που τίθενται, σκέφτεται τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του στους άλλους, δανείζει τα πράγματά του, μπορεί να παραιτηθεί από κάτι και να αναστείλει προς στιγμή τα ενδιαφέροντά του, συμμετέχει σε συζητήσεις και σε συλλογικές εργασίες, αναλαμβάνει υποχρεώσεις, σέβεται τις απαιτήσεις των άλλων, ανέχεται τις διαφορές απόψεων στις συζητήσεις, ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για τους αδύνατους συμμαθητές του και τους υποστηρίζει κ.ά.

Η *αυτονομία* του μαθητή διαπιστώνεται όταν ο μαθητής διεκπεραιώνει τις εργασίες του ανεξάρτητα από τη βοήθεια και την παρουσία των άλλων, σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί αυτόνομα τις λύσεις των προβλημάτων και



των ασκήσεων, αναλαμβάνει να κάνει παρουσιάσεις και τις πραγματοποιεί, θέτει ένα πρόγραμμα μόνος του και το ακολουθεί με προσοχή χωρίς πίεση κ.λπ.

Η *ετοιμότητα για μάθηση και επιδόσεις* διαπιστώνεται όταν ο μαθητής εργάζεται συγκεντρωμένα για μεγάλο διάστημα χωρίς να αποσπάται εύκολα, φέρνει σε πέρας τις εργασίες του, δεν απογοητεύεται εύκολα όταν δεν πετύχει κάποιο στόχο του, αντιπαρατίθεται με τις δυσκολίες της μάθησης, ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για μεμονωμένα αντικείμενα, δεν επηρεάζεται από πιεστικές καταστάσεις, συνεργάζεται τακτικά στο μάθημα, είναι πρόθυμος για μάθηση χωρίς να χρειάζεται σπρώξιμο, χαρακτηρίζεται από επιμονή, υπομονή και αυτοσυγκέντρωση κ.λπ.

Η *ικανότητα κριτικής* εντοπίζεται στον βαθμό που ο μαθητής εξωτερικεύει "αιρετικές" απόψεις, τεκμηριώνει τη δική του άποψη ή συμπεριφορά, ασκεί κριτική στο αυτονόητο, υπεραμύνεται των απόψεων του, αναγνωρίζει επιχειρήματα, ανέχεται την κριτική των άλλων, είναι ικανός για συμφωνίες, αρνείται κ.λπ.

Η *υπευθυνότητα* διαπιστώνεται όταν ο μαθητής αναλαμβάνει ευθύνες, επεξεργάζεται σωστά και δίνει πληροφορίες όταν ερωτηθεί, δεν ξεχνάει τα υλικά εργασίας, εργάζεται συνειδητά και υπεύθυνα, αναλαμβάνει εισηγήσεις, τηρεί τα συμφωνημένα κ.ά.

Η *δημιουργικότητα και παραγωγικότητα* του μαθητή διαπιστώνονται όταν αναπτύσσει πρωτοβουλίες, θέτει ερωτήματα, κάνει προτάσεις βελτίωσης, έχει ιδέες, βρίσκει λύσεις, προσφέρει απρόσμενα ερεθίσματα, αναγνωρίζει σχέσεις, προκαλεί συζητήσεις, δίνει από μόνος του πληροφορίες κ.λπ.

Γίνεται αντιληπτό ότι η ενδεικτική αναφορά στις παραπάνω επιδόσεις του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα έχει ως στόχο να στρέψει την προσοχή του δασκάλου από την επικρατούσα, μονόπλευρη μέτρηση και αξιολόγηση των νοητικών επιδόσεων στα εξειδικευμένα γνωστικά αντικείμενα προς τη συνολική παρουσία του μαθητή στην τάξη, την ατομικότητα του και τις ιδιαιτερότητές του σε σχέση με την κοινωνική διάσταση της μάθησης και βέβαια τους διδακτικούς στόχους.

Η παραπάνω αναφορά μας στις κατηγορίες του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα και στους συγκεκριμένους δείκτες συμπεριφοράς του μαθητή δεν πρέπει να εκληφθεί ως ένα πλήρης και τελικός κατάλογος, αλλά ως ένα παράδειγμα και μια βοήθεια για τους δασκάλους, προκειμένου οι ίδιοι να επεξεργαστούν και να διαμορφώσουν σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης τους ένα δικό τους πλαίσιο με κατηγορίες παρατήρησης. Ωστόσο, επειδή η

διαδικασία αυτή υπερβαίνει τις δυνατότητες του δασκάλου είναι αναγκαία η συνεργασία ειδικών επιστημόνων ώστε να επεξεργαστούν και να διαμορφώσουν έναν αναλυτικό κατάλογο.

, ο αυστηρός προσανατολισμός του Αναλυτικού Προγράμματος και του ωρολογίου προγράμματος σε εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους στα επιμέρους μαθήματα, λειτουργεί ανασταλτικά ως προς την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων. Για τον λόγο αυτό, ο δάσκαλος οφείλει να φροντίσει να διαμορφώσει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε παράλληλα με την επίτευξη των εξειδικευμένων στόχων ανά μάθημα να επιδιώκονται και στόχοι του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα. Ένας πρακτικός τρόπος είναι παράλληλα με τη διατύπωση εξειδικευμένων διδακτικών στόχων κατά την προετοιμασία μιας διδακτικής ενότητας να διατυπώνονται και στόχοι για τους άλλους τομείς. Για παράδειγμα το ζητούμενο δεν είναι μόνο να μάθουν οι μαθητές να γράφουν γλωσσικά άρθρα και κατανοητά καθημερινά κείμενα (π.χ. επιστολές, προσκλήσεις κ.λπ.), αλλά επίσης να ασκηθούν συνειδητά, ώστε να μπορέσουν να συνειδητοποιήσουν τα συναισθήματά τους, να τα εκφράσουν προφορικά ή γραπτά, να μπορέσουν να έρθουν στη θέση του αποδέκτη κ.ά.

Θα μπορούσε επίσης ο δάσκαλος να προγραμματίσει αυτόνομες διδακτικές δραστηριότητες στο σχολικό πρόγραμμα, όπως οι ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης, αντίληψης κ.ά. Ως προς αυτό το θέμα θα επανέλθουμε σε άλλο σημείο.

#### *(β) Παρατήρηση της συμπεριφοράς:*

Κεντρική θέση στην περιγραφική αξιολόγηση κατέχει η συστηματική και πολύπλευρη παρατήρηση του μαθητή από τον δάσκαλο σε διαφορετικές καταστάσεις μάθησης και σχολικής ζωής γενικότερα. Η παρατήρηση του μαθητή όχι μόνο ως προς τις διαστάσεις της επίδοσης που αναφέραμε παραπάνω, αλλά και στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, προϋποθέτει εκτός από την ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων και τη δυνατότητα του δασκάλου να διαθέτει χρόνο για κάθε μαθητή.

Η δυνατότητα του δασκάλου να παρατηρήσει τον μαθητή ως προς τις ικανότητες του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα και στη συνέχεια να τις ενισχύσει, προϋποθέτει ότι ο δάσκαλος δημιουργεί στην τάξη του τις αντίστοιχες παιδαγωγικές συνθήκες και περιστάσεις μάθησης, οι οποίες θα επιτρέψουν στον μαθητή να εμφανίσει και να αναπτύξει αυτές τις ικανότητες. Ισχύει δηλαδή και εδώ η βασική παιδαγωγική αρχή (που ισχύει και για τις επιδόσεις στα διάφορα μαθήματα) σύμφωνα με την οποία "δεν πρέπει να απαιτούμε γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες κ.λπ. τις οποίες δεν διδάξαμε

προηγούμενως". Αυτό σημαίνει σε πρακτικό επίπεδο ότι αν επί παραδείγματι θέλουμε στον κοινωνικό τομέα να αναπτύξουμε και να παρατηρήσουμε την ικανότητα συνεργασίας και επαφών του μαθητή στην τάξη, τότε πρέπει αφενός να διαμορφώσουμε τη διδασκαλία με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορέσει ο μαθητής να εμφανίσει αυτή την ικανότητα και αφετέρου να έχει υπόψη του ο δάσκαλος ποια συγκεκριμένα στοιχεία της συμπεριφοράς αποδεικνύουν την ύπαρξή της. Γίνεται αντιληπτό ότι σε μια μετωπική, δασκαλοκεντρική διδασκαλία είναι πολύ δύσκολο να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την εμφάνιση συνεργατικού και συλλογικού πνεύματος, αλλά και άλλων ικανοτήτων του κοινωνικού και συμμετοχικού τομέα.

Είναι αυτονόητο ότι ο δάσκαλος δεν μπορεί εκ των πραγμάτων να παρατηρεί όλους τους μαθητές του κάθε στιγμή σε σχέση με όλα τα χαρακτηριστικά που τον ενδιαφέρουν. Για τον λόγο αυτό μπορεί να επιλέξει συγκεκριμένες συμπεριφορές και να επιδιώξει μια κατά προσέγγιση συστηματική παρατήρηση σε όλους ή σε ορισμένους μόνο μαθητές για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Παράλληλα βέβαια μπορεί να σημειώνει ό,τι εμπίπτει στην αντίληψη του και θεωρεί σημαντικό από τις υπόλοιπες κατηγορίες (ευκαιριακή ή τυχαία παρατήρηση).

Αν και δεν μπορούν να τεθούν αυστηρές επιστημονικές απαιτήσεις της παρατήρησης της συμπεριφοράς από τον δάσκαλο, είναι απαραίτητο να προσπαθήσει να γνωρίσει και να καταλάβει τους μαθητές του προγραμματίζοντας και επιχειρώντας μια κατά προσέγγιση συστηματική παρατήρηση και ανάλυση γεγονότων στην τάξη. Για την ανάλυση της συμπεριφοράς ενός μαθητή που μας απασχολεί (π.χ. επιθετικότητα στα πλαίσια της εταιρικής εργασίας, ή υπερβολικό άγχος σε εξεταστικές δοκιμασίες) απαιτείται η παρατήρηση και περιγραφή ιδιαίτερων γεγονότων, προκειμένου να αντληθούν οι απαραίτητες πληροφορίες. Κατάλληλη μέθοδος παρατήρησης για την εξελικτική πορεία της συμπεριφοράς του παιδιού είναι η χρονικά κατανεμημένη παρατήρηση, κατά την οποία ορίζεται εκ των προτέρων η συγκεκριμένη χρονική διάρκεια (π.χ. στο διάλειμμα), η συχνότητα (π.χ. μια φορά τη μέρα) και η συνολική χρονική διάρκεια της παρατήρησης (π.χ. επί δύο εβδομάδες). Τέλος, η παρατήρηση σε σταθερές καταστάσεις οδηγεί τον δάσκαλο στην καλύτερη γνωριμία της συμπεριφοράς συγκεκριμένων μαθητών σε σταθερά επαναλαμβανόμενες καταστάσεις (π.χ. αντίδραση στην αποτυχία ή στην επιτυχία, συμπεριφορά στην ομαδική εργασία, στην ομαδική συζήτηση κ.ά.).

Είναι επίσης αυτονόητο ότι δεν υπάρχει "αντικειμενική" παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή στην τάξη, δεδομένου ότι στην αντίληψη του

δασκάλου υπεισέρχονται όχι μόνο γνωστικά αλλά και κοινωνικά και συναισθηματικά στοιχεία (αξίες, εμπειρίες, αυτογνωσία, προσδοκίες, πληροφόρηση, ατομικές ιδιότητες κ.ά.). Κάθε εικόνα που σχηματίζει ο δάσκαλος για έναν μαθητή αντανακλά πάντα ένα κομμάτι του εαυτού του. Εκείνο που ενοχλεί κάποιον δάσκαλο (π.χ. όταν ο μαθητής τρώει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας) μπορεί σε κάποιον άλλο να περάσει εντελώς απαρατήρητο. Η υποκειμενικότητα τέτοιων παρατηρήσεων πρέπει να είναι συνειδητή στον δάσκαλο. Εξάλλου είναι γνωστό ότι ο δάσκαλος παρατηρεί πιο συχνά και πιο εντατικά μια ασυνήθιστη ή αποκλίνουσα συμπεριφορά ενός μαθητή παρά μια ουδέτερη. Τα προβλήματα αυτά μπορούν να αμβλυνθούν, αν ο δάσκαλος προσπαθήσει να χρησιμοποιήσει πιο "συστηματικούς" τρόπους παρατήρησης της συμπεριφοράς. Σε κάθε περίπτωση η αυτοκριτική στάση και ο αυτοέλεγχος του δασκάλου αποτελούν μια αναγκαιότητα που μπορεί να εκφραστεί με το ερώτημα: Πότε και τι θέλω να παρατηρήσω;

*(γ) Καταγραφή των παρατηρήσεων:*

Οι παρατηρήσεις που κάνει ο δάσκαλος πρέπει με κάποιο τρόπο να "αποθηκεύονται" κάπου, να καταγράφονται, προκειμένου να αξιοποιηθούν και να χρησιμοποιηθούν όταν χρειαστεί: στις συναντήσεις με τους γονείς, σε κάποια συζήτηση με τον ενδιαφερόμενο μαθητή, κατά τη σύνταξη της περιγραφικής έκθεσης. Το στάδιο της καταγραφής των παρατηρήσεων θεωρείται ως η δυσκολότερη φάση της περιγραφικής αξιολογικής διαδικασίας.

Για την υποβοήθηση του δασκάλου στην παρατήρηση και καταγραφή τομέων της συμπεριφοράς έχουν συνταχθεί σε άλλες χώρες διάφορα σχετικά εργαλεία τα οποία θεωρούνται ως ένα καλό βοήθημα για προγραμματισμένη και διαφοροποιημένη παρατήρηση των μαθητών. Ωστόσο πολλά από αυτά τα βοηθήματα (π.χ. *Κατάλογοι ικανοτήτων*, *Κλίμακες εκτίμησης*) δεν θεωρούνται πρακτικά και εύχρηστα για τον δάσκαλο είτε επειδή περιέχουν υπερβολικά μεγάλο αριθμό κατηγοριών είτε επειδή περιλαμβάνουν επιθετικούς προσδιορισμούς της συμπεριφοράς με έντονη χαρακτηρισολογία (βλ. κεφ.2.4.1.3.)

Δυο σημαντικά εργαλεία που έχουν δοκιμαστεί με επιτυχία στην πράξη και μπορούν να βοηθήσουν τον δάσκαλο στην παρατήρηση και στην καταγραφή των διαπιστώσεων του είναι το *παιδαγωγικό ημερολόγιο* και το *δελτίο παρατήρησης*. Καθένα από αυτά παρουσιάζει βέβαια πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα, ωστόσο επαφίεται στον δάσκαλο να επιλέξει μόνος του αυτό που του ταιριάζει περισσότερο και ενδεχομένως να το τροποποιήσει, ώστε να το προσαρμόσει στις ανάγκες της τάξης του.

Στο παιδαγωγικό ημερολόγιο περιγράφονται σε ελεύθερη μορφή οι παρατηρήσεις του δασκάλου σχετικά με τις επιδόσεις του μαθητή στον κοινωνικό, συμμετοχικό και γνωστικό τομέα, τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του, την εξελικτική του πορεία και γενικά σκέψεις, απόψεις και προτάσεις του δασκάλου οι οποίες αφορούν είτε στον συγκεκριμένο μαθητή είτε στην τάξη ως σύνολο. Σε κάθε μαθητή αφιερώνονται μερικές σελίδες για την καταγραφή των παρατηρήσεων που τον αφορούν και θεωρούνται σημαντικές από τον δάσκαλο. Κρίνεται σκόπιμο να αναφέρεται η μέρα και ώρα, η αιτία και η πορεία μιας συγκεκριμένης κατάστασης. Το παιδαγωγικό ημερολόγιο αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία στηρίζεται η αξιολόγηση του μαθητή, η υποβοήθηση του ίδιου δασκάλου στο αξιολογικό και συμβουλευτικό του έργο, η συνεργασία του με τους γονείς ή ενδεχομένως με τον σχολικό σύμβουλο, καθώς και η σύνταξη της περιγραφικής έκθεσης. Ωστόσο πρέπει να επισημάνουμε ότι η καταγραφή των διαπιστώσεων του δασκάλου στο παιδαγωγικό ημερολόγιο σε ελεύθερη μορφή ενέχει τον κίνδυνο να συσσωρεύονται ως επί το πλείστον αρνητικά στοιχεία για τον μαθητή (αφού αυτά εμπíπτουν πιο εύκολα στην αντίληψη του δασκάλου) ή να μην καταγράφονται σημειώσεις για τους λεγόμενους "αφανείς" μαθητές της τάξης.

Αντιθέτως, το *δελτίο παρατήρησης* (βλ. εικ. 1) υπενθυμίζει συνεχώς στον δάσκαλο τι πρέπει να προσέξει και ταυτόχρονα του προσφέρει τη δυνατότητα καταγραφής των παρατηρήσεων σε ελεύθερη μορφή. Επίσης επιτρέπει στον δάσκαλο μια εύκολη και γρήγορη επισκόπηση των σημειώσεών του.

Η καταγραφή των διαπιστώσεων μπορεί να γίνεται μετά το τέλος των μαθημάτων, ενδεχομένως κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή και της διδασκαλίας ακόμη, όταν πρόκειται για προσχεδιασμένη παρατήρηση που επιτρέπει στον δάσκαλο να κρατάει σημειώσεις. Γενικά, ένα χρονικό διάστημα 15 λεπτών την ημέρα θεωρείται αρκετό για την καταγραφή των παρατηρήσεων του δασκάλου, οι οποίες στη φάση αυτή δεν πρέπει να φορτίζονται με αξιολογικούς όρους (π.χ. *τεμπέλης, εργατικός*). Ωστόσο, παρά την προσπάθεια του δασκάλου να περιγράψει ουδέτερα τη συμπεριφορά των μαθητών του, είναι αναμενόμενο να εμφανίζονται και αρνητικές κρίσεις (π.χ. "*Ο Γιώργος ενοχλεί συνεχώς στο μάθημα/ είναι συχνά αφηρημένος/επιθετικός*" κ.λπ.), οι οποίες δεν πρέπει να αποτελούν την τελική κρίση του δασκάλου, αλλά να εκλαμβάνονται ως προσωρινές υποθέσεις και αφορμή για πιο εντατική παρατήρηση.

Είναι επίσης σημαντικό να γνωρίζει ο δάσκαλος ότι κάθε παρατηρούμενη συμπεριφορά εξαρτάται από τη συγκεκριμένη κατάσταση μέσα στην οποία εμφανίζεται: τι προηγείται της συμπεριφοράς (αφορμή), πως αντιδράει ο

μαθητής (συμπεριφορά), τι επιπτώσεις προκύπτουν (συνέπειες). Θεωρείται σκόπιμο η καταγραφή των παρατηρήσεων να γίνεται σε παρελθοντικό χρόνο (π.χ. "Ο Γιώργος βοήθησε τον Γιάννη στις ασκήσεις χωρίς να του ζητηθεί" και όχι "ο Γιώργος ήταν σήμερα επιμελής"). Η αποφυγή των επιθέτων (π.χ. ο Γ. ήταν σήμερα αφηρημένος) και των ουσιαστικών (π.χ. η ανευθυνότητά του δεν έχει όρια!) και η προτίμηση στα επιρρήματα (π.χ. ο Γ. αντέδρασε βίαια και έβρισε άσχημα..) έχουν ως αποτέλεσμα να μη χαρακτηρίζεται η προσωπικότητα του μαθητή αλλά η παρατηρούμενη συμπεριφορά. Μια φορά τον μήνα ο δάσκαλος μπορεί να ρίχνει μια ματιά στο δελτίο παρατήρησης με σκοπό να επισημάνει τα στοιχεία εκείνα για τα οποία δεν είναι σίγουρος ή για ενδεχόμενα κενά, ώστε να προχωρήσει σε προγραμματισμένη παρατήρηση. Οι αξιολογήσεις που αφορούν στον κοινωνικό τομέα αποσκοπούν στην περιγραφή και ανάδειξη κυρίως των θετικών σημείων της συμπεριφοράς του μαθητή με στόχο την ενίσχυσή τους.

Πρέπει πάντως να παρατηρήσουμε ότι χρειάζεται αρκετή δουλειά στην περιοχή αυτή, ώστε να βελτιώνονται συνεχώς τα εργαλεία τα οποία χρησιμοποιεί ο δάσκαλος. Η απουσία κατάλληλων διαγνωστικών ή άλλων εργαλείων επιβάλλει την ανάγκη να εργασθούν οι ειδικοί στην περιοχή αυτή, ώστε να βελτιωθούν τα διαθέσιμα ή να δημιουργηθούν καινούρια.

### **5.2.3. Αξιολόγηση των επιδόσεων στα επιμέρους μαθήματα**

Η διαδικασία της αξιολόγησης των επιδόσεων στα επιμέρους μαθήματα περιλαμβάνει τα ίδια στάδια που αναφέραμε παραπάνω για την παρατήρηση της συμπεριφοράς, αλλά βέβαια με διαφορετικό περιεχόμενο:

- Καθορισμό διδακτικών στόχων
- Διάγνωση του βαθμού επίτευξης των στόχων
- Διαπίστωση και καταγραφή των επιδόσεων
- Αξιολόγηση των επιδόσεων με βάση κάποιο κριτήριο

(α) *Καθορισμός διδακτικών στόχων*: Ο καθορισμός και η διατύπωση των διδακτικών στόχων πρέπει να περιλαμβάνει τη διάκρισή τους σε βασικούς στόχους και σε ευρύτερους στόχους. Οι πρώτοι θεωρούνται απαραίτητοι, προκειμένου να μπορέσουν όλοι οι μαθητές να παρακολουθήσουν χωρίς προβλήματα τη διδασκαλία της επόμενης ενότητας ή να περάσουν χωρίς βασικές ελλείψεις στην επόμενη τάξη. Πρόκειται ουσιαστικά για τους στόχους εκείνους που αποτελούν μια "αλυσίδα" και η επίτευξη του ενός κρίκου

προαπαιτεί οπωσδήποτε την επίτευξη του αμέσως προηγούμενου (π.χ. πρώτη γραφή και ανάγνωση, Μαθηματικά). Ο καθορισμός βασικών στόχων για όλους τους μαθητές δεν συνεπάγεται ότι οι στόχοι αυτοί πρέπει να επιτευχθούν με τον ίδιο τρόπο και στον ίδιο χρόνο από όλους. Οι διαφορετικές δυνατότητες και προϋποθέσεις των μαθητών πρέπει να οδηγούν τον δάσκαλο σε διαφοροποιημένες απαιτήσεις επίδοσης.

Ένα παράδειγμα διάκρισης των στόχων είναι η γραπτή χρήση της γλώσσας: η δυνατότητα να πληροφορεί ένας μαθητής με ένα γραπτό κείμενο κάποιον άλλο για κάτι, αποτελεί ένα βασικό στόχο του Δημοτικού Σχολείου. Όμως, ως ποιο επίπεδο απαιτήσεων μπορεί ένας μαθητής να φτάσει, αυτό εξαρτάται από την παιδαγωγική πρακτική του δασκάλου. Με άλλα λόγια, οι απαιτήσεις που θέτει ο δάσκαλος σε κάθε μαθητή εξαρτώνται από το αν έμαθε ο μαθητής αυτό που τέθηκε ως στόχος, ή από το αν έκανε έστω κάποια βήματα προς τον στόχο αυτό.

*(β) Διάγνωση του βαθμού επίτευξης των στόχων:* Η διαπίστωση των επιδόσεων στα επιμέρους μαθήματα πραγματοποιείται μέσα από τη συμμετοχή του μαθητή στις καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη, τα υπάρχοντα κριτήρια αξιολόγησης στο βιβλίο του μαθητή και τις εργασίες που πραγματοποιεί στο σπίτι και στο σχολείο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται σε πολλές, μικρές, ει δυνατόν εξατομικευμένες εργασίες (διαφορετικών απαιτήσεων) και λιγότερο σε κοινές εργασίες για όλους τους μαθητές της τάξης. Οι τελευταίες μπορούν να διαγνώσουν απλές γνωστικές επιδόσεις (άτυπα τεστ, κριτήρια αξιολόγησης στο βιβλίο του μαθητή). Επίσης πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι μαθητικές εργασίες (ζωγραφίες, κατασκευές, έργα τέχνης κ.λπ.), καθώς και οι διαπιστώσεις που προκύπτουν τόσο από την ευκαιριακή, όσο και από τη "συστηματική" παρατήρηση του μαθητή σε διαφορετικές μορφές οργάνωσης της σχολικής εργασίας (ατομική, εταιρική, διάλογος κ.λπ.). Γενικά πάντως πρέπει να αποφεύγονται οι γραπτές εργασίες και οι εξεταστικές δοκιμασίες που έχουν τις ίδιες απαιτήσεις από όλα τα παιδιά της τάξης στον ίδιο χρόνο. Τα λάθη που κάνει ο μαθητής δεν αποτελούν απλά "ελλιπείς επιδόσεις", αλλά δείχνουν συνήθως στον δάσκαλο τον δρόμο της σκέψης του παιδιού. Η διάγνωση περιλαμβάνει την ερμηνεία των διαπιστώσεων σχετικά με τον ρυθμό μάθησης και τις επιδόσεις του μαθητή, ώστε πάνω σε αυτήν να στηριχτεί η διαφοροποίηση της διδασκαλίας.

Σε κάθε περίπτωση, η αποσαφήνιση και ο προσδιορισμός των στόχων μάθησης με τέτοιο τρόπο, ώστε να αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας του δασκάλου και δυνατότητες προσαρμογής στις ιδιαίτερες συνθήκες στις οποίες

διδάσκει, αποτελεί μια αναγκαία συνθήκη επίτευξης των παιδαγωγικών στόχων της αξιολόγησης.

(γ) *Καταγραφή των επιδόσεων*: Τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων, μετρήσεων και εξεταστικών δοκιμασιών που διενεργεί ο δάσκαλος καταγράφονται στο παιδαγωγικό ημερολόγιο σύμφωνα με τις αρχές που αναφέραμε τόσο για τον κοινωνικό όσο και για τον συμμετοχικό τομέα. Γενικά κρίνεται σκόπιμο να αποφεύγεται η συσσώρευση αρνητικών μόνο κρίσεων και περιγραφών για τις επιδόσεις και τα προβλήματα των μαθητών και να δίνεται έμφαση στις επιδόσεις που επιτεύχθηκαν και όχι στα λάθη που έγιναν· κάτι τέτοιο ενισχύει τον μαθητή και τον ενθαρρύνει.

(δ) *Αξιολόγηση των επιδόσεων*: Η αξιολόγηση των επιδόσεων του μαθητή έπεται της παρατήρησης και γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα με βάση τις καταγεγραμμένες παρατηρήσεις του δασκάλου. Με τον διαχωρισμό της καταγραφής των παρατηρήσεων από την αξιολόγηση αποφεύγεται η εσφαλμένη εκτίμηση λόγω στιγμιαίας συναισθηματικής φόρτισης. Κριτήριο αξιολόγησης των επιδόσεων του μαθητή αποτελεί η σύγκριση με προηγούμενες επιδόσεις του σε σχέση με τους βασικούς διδακτικούς στόχους και όχι με τους συμμαθητές του ή με τον μέσο όρο της τάξης. Η χρήση της ατομικής νόρμας αναφοράς κατά την αξιολόγηση (σύγκριση του παιδιού με προηγούμενες επιδόσεις του) αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ προσπάθειας και αποτελέσματος και έτσι συμβάλλει μεταξύ άλλων στη διατήρηση και ενίσχυση των κινήτρων μάθησης. Η υιοθέτηση της εξατομικευμένης νόρμας εναρμονίζεται με τα πορίσματα ερευνών και με την τάση απόρριψης της συγκριτικής αξιολόγησης και υποστήριξης της διαμορφωτικής αξιολόγησης, που παρατηρείται σε διάφορες χώρες.

#### **5.2.4. Περιγραφική έκθεση και επικοινωνία με τους γονείς**

Τη θέση των ενδεικτικών με βαθμούς στο τέλος του σχολικού έτους παίρνει η περιγραφική έκθεση, στην οποία αναφέρονται συγκεκριμένες διαπιστώσεις και κρίσεις του δασκάλου για τις επιδόσεις του μαθητή στον γνωστικό, κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα, την εξελικτική του πορεία, τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του και προτείνονται τρόποι βοήθειας και υπέρβασης των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Δεν αποτελεί ζητούμενο η σύγκριση με τα άλλα μέλη της ομάδας, αλλά η συνεκτίμηση της προσπάθειας, των δυσκολιών και των χαρακτηριστικών κάθε παιδιού.



Η έκθεση μπορεί να περιλαμβάνει συνοπτικές κρίσεις του δασκάλου για τον μαθητή, τη σκιαγράφιση μιας γενικής εικόνας της συμπεριφοράς και των επιδόσεών του, καθώς και οδηγίες για τον προσανατολισμό της προσπάθειας του μαθητή στο μέλλον. Ο δάσκαλος κατά τη σύνταξη της έκθεσης οφείλει να αναρωτηθεί αν έχει κάνει ο μαθητής βήματα προόδου, αν έμαθε αυτό που έπρεπε και σε ποιους τομείς πρέπει ακόμη να ενισχυθεί (τι έμαθε ο μαθητής, πως το έμαθε, πως συμπεριφέρεται στην κοινωνική ζωή της τάξης, πως μπορεί να βελτιωθεί). Έτσι η έκθεση αποκτά ένα διαγνωστικό και ταυτόχρονα συμβουλευτικό ρόλο. Ο έπαινος, η ενθάρρυνση και η ενίσχυση του μαθητή πρέπει να τεκμηριώνονται, αλλιώς λειτουργούν πληθωριστικά και χάνουν τη θετική τους επίδραση.

Η σύνταξη εξατομικευμένης έκθεσης για κάθε μαθητή προϋποθέτει από τον δάσκαλο ικανότητες και ευκαιρίες παρατήρησης των μαθητών του, εξοικείωση στην καταγραφή των παρατηρήσεων και ενημέρωση σχετικά με την πορεία ανάπτυξης του κάθε παιδιού. Οι εκθέσεις πρέπει να είναι κατανοητές και από τα παιδιά και από τους γονείς τους. Πρέπει μάλιστα να είναι με τέτοιο τρόπο γραμμένες, ώστε κάθε μαθητής να αναγνωρίζει στην έκθεση τον εαυτό του και τις επιδόσεις του, και βέβαια οι γονείς το παιδί τους.

Οι αρνητικές προγνώσεις για το μέλλον, οι ηθικολογίες και οι "καταδίκες", δηλαδή οι οριστικές τελικές αποφάνσεις και κρίσεις του δασκάλου ("πάντα", "ποτέ") δεν έχουν θέση στην περιγραφική έκθεση, ενώ αντίθετα πρέπει να παρουσιάζονται προοπτικές και να προτείνονται τρόποι ενίσχυσης των θετικών στοιχείων, αποφυγής των αρνητικών και υπέρβασης των δυσκολιών. Γενικά πρέπει να γίνει συνείδηση ότι η μάθηση στο Δημοτικό Σχολείο χαρακτηρίζεται από τις αρχές της αποδοχής και της ενθάρρυνσης. Στο πλαίσιο αυτό πρέπει να αποφεύγονται οι συνολικές εκτιμήσεις και εκφράσεις για την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του μαθητή ("τίμιος" "επιθετικός", "εγωιστής", "τεμπέλης"), οι συγκρίσεις με τους συμμαθητές και γενικά οι απαξιωτικές εκφράσεις που μπορούν να "σφραγίσουν" αρνητικά τη μετέπειτα πορεία του μαθητή. Επίσης πρέπει να αποφεύγονται επιστημονικές εκφράσεις και δυσνόητοι για τους γονείς όροι, ξενικές λέξεις αλλά και επουσιώδεις πληροφορίες ή λεπτομερειακές διατυπώσεις.

Μια αναλυτικότερη ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο του παιδιού τους γίνεται μέσω της επικοινωνίας με βάση τις καταγεγραμμένες σημειώσεις του δασκάλου στη διάρκεια του σχολικού έτους και την περιγραφική έκθεση. Η στενή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και γονέων αποτελούν μια από τις σημαντικότερες αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης. Η εντατικοποίηση και βελτίωση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

αποσκοπεί στην αλληλοενημέρωση και στην από κοινού μεθόδευση και εξεύρεση τρόπων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων. Η επικοινωνία μεταξύ δασκάλου και γονέων δεν μπορεί να αντικατασταθεί από κανένα ενδεικτικό με βαθμούς και από καμιά περιγραφική έκθεση. Είναι και παραμένει το κύριο όργανο της παιδαγωγικής ενίσχυσης, πληροφόρησης και συμβουλευτικής.

Αδυναμίες και προβλήματα της συμπεριφοράς του παιδιού που δεν κρίνεται σκόπιμο να γραφούν στην περιγραφική έκθεση μπορούν να συζητηθούν μεταξύ γονέων και δασκάλου. Οι καταγραμμένες σημειώσεις δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια ουσιαστική και γόνιμη επικοινωνία με τους γονείς, δεδομένου ότι στηρίζονται σε συγκεκριμένα στοιχεία (γεγονότα, επιδόσεις, συμπεριφορές, ενδιαφέροντα, ικανότητες, ελλείψεις κ.λπ.). Με τον τρόπο αυτό αποφεύγονται οι γνωστές κλασικές περιγραφές του στιλ: "καλός είναι αλλά δεν διαβάζει", "έξυπνος αλλά τεμπέλης". Στην περίπτωση που παρά τις προσπάθειες του δασκάλου, η επικοινωνία δεν είναι εφικτή, η πληροφόρηση των γονέων μπορεί να γίνει με μια εκτεταμένη επιστολή.

### **5.2.5. Μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας και αξιολόγηση**

Για να προκύψει μια εξατομικευμένη, πλούσια σε πληροφορίες, περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή, η οποία δεν θα περιορίζεται στα αποτελέσματα της μάθησης, αλλά θα αναφέρεται πολύπλευρα στον μαθητή, είναι απαραίτητη η διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας με ποικιλομορφία διδακτικών στρατηγικών μεθόδων και διδακτικού υλικού. Έτσι μόνο θα μπορέσει ο μαθητής να αναπτύξει και να εμφανίσει τις ικανότητές του σε όλους τους τομείς και θα πάψει να αντιμετωπίζεται από τον δάσκαλο ως παραγωγός νοητικών μόνο επιδόσεων.

Διαφοροποίηση των απαιτήσεων σημαίνει προσαρμογή στις δυνατότητες και τον χρόνο που χρειάζεται κάθε μαθητής, και διαφοροποίηση των προσφορών μάθησης σημαίνει "στον καθένα ανάλογα με τις ανάγκες του" και όχι "σε όλους το ίδιο". Η διαπίστωση των αδυναμιών και των ελλείψεων των μαθητών -σε ένα σχολείο που δεν είναι επιλεκτικό- αποκτά το παιδαγωγικό της νόημα όταν έχουμε τον χρόνο, το παιδαγωγικό υλικό και τη δυνατότητα να τις εξαλείψουμε ή έστω να τις αμβλύνουμε, προσαρμόζοντας τη διδασκαλία στις διαπιστωμένες διαφορετικές διδακτικές ανάγκες των μαθητών.

Η προσαρμογή της διδασκαλίας στον ατομικό ρυθμό μάθησης, εκτός από την ποικιλία μεθόδων, δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού που

προϋποθέτει, δυσχεραίνεται από επιπλέον παράγοντες, όπως οι ηλικιακές τάξεις, η προσκόληση του δασκάλου στην πιστή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, το ωράριο, το ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο και βέβαια η ελλιπής κατάρτιση των δασκάλων. Ωστόσο, αν το Δημοτικό Σχολείο ενδιαφέρεται όντως για την ανάπτυξη και ενίσχυση όλων των μαθητών, πρέπει αναπόφευκτα να στραφεί προς αντισταθμιστικές ρυθμίσεις. Η ενισχυτική διδασκαλία, αν και αναγκαία, λειτουργεί εκ των υστέρων· προσπαθεί δηλαδή να λύσει προβλήματα αλλά δεν τα προλαμβάνει. Αντιθέτως η έμφαση στη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας μέσα από την άρση των ανασταλτικών παραγόντων που αναφέραμε παραπάνω πρέπει να αποτελέσει τη βασική προτεραιότητα της εκπαιδευτικής μας πολιτικής στο άμεσο μέλλον.

Η πρόθεση να καταστεί η αξιολόγηση δίκαιη για κάθε μαθητή μπορεί να πραγματοποιηθεί με κριτήρια αξιολόγησης που θα προκύπτουν πρωτίστως από τον ίδιο τον μαθητή καθώς και με ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης του όρου "επίδοση", η έννοια της οποίας πρέπει να απομακρυνθεί από τον κοινωνικό ανταγωνισμό και τον επιλεκτικό της ρόλο και να γίνει κατανοητή ως βοήθεια προς τον μαθητή μέσα σε διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης οι οποίες είναι ανοιχτές σε συναισθηματικές, δημιουργικές και κοινωνικές μορφές μάθησης που με τη σειρά τους είναι εκ των πραγμάτων αδύνατον αλλά ούτε θέλουμε να βαθμολογηθούν.

Αξιολόγηση και οργάνωση της διδασκαλίας πρέπει λοιπόν να αλληλοσυμπληρώνονται, δεδομένου ότι αποτελούν στοιχεία ενός ενιαίου παιδαγωγικού και διδακτικού πλαισίου. Εξατομικευμένη, πολύπλευρη και διαφοροποιημένη αξιολόγηση είναι τότε μόνο δυνατή όταν ο δάσκαλος έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί με κάθε μαθητή, να τον παρατηρήσει να κατανοήσει τις δυσκολίες του κάτι που οδηγεί αυτόματα στην εξατομίκευση της διδασκαλίας. Αυτή η σχέση διδασκαλίας και αξιολόγησης πρέπει να ληφθεί υπόψη κατά την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης. Μαθητοκεντρικές και εξατομικευμένες μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας πρέπει να αποτελέσουν το βασικό αντικείμενο προπαρασκευαστικών ή συνοδευτικών επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους δασκάλους, οι οποίοι πρέπει να γνωρίσουν και να εξασκηθούν σε εξατομικευμένες μορφές της διδασκαλίας, όπως η ελεύθερη εργασία, η διδασκαλία Projekt, εργαστηριακή διδασκαλία, ανοιχτές μορφές μάθησης με ελεύθερη επιλογή γνωστικών αντικειμένων κ.ά. Για τις μικρές τάξεις προσφέρεται η ελεύθερη ή με κανόνες εργασία με συγκεκριμένα υλικά (Κουίζινέ, Lego) σε ατομική βάση, η ταξινόμηση αντικειμένων σε εταιρική βάση, παζλ ή ελεύθερο παιχνίδι σε μικρές ομάδες,

κοντολογίς δραστηριότητες που επιτρέπουν στον δάσκαλο να αποσυρθεί και να παρατηρήσει τους μαθητές του.

### **5.3. Προϋποθέσεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης**

Η περιγραφική αξιολόγηση στηρίζεται σε προϋποθέσεις και αρχές, οι οποίες φαίνεται κατ' αρχήν να αμφισβητούν και να αντιτίθενται σε αξίες, αντιλήψεις και στάσεις οι οποίες κυριαρχούν μέσα και έξω από το σχολείο (γονείς, δάσκαλοι, μαθητές πληθυσμός) και οι οποίες συχνά θεωρούνται ως αυτονόητες. Διαμορφωμένες υπό την επίδραση ιστορικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και πολιτικοοικονομικών παραγόντων, επιδρούν στη λειτουργία του σχολικού θεσμού και αντιστέκονται στην επιδίωξη ανανέωσής του, καθώς μεταβάλλονται δύσκολα και απαιτούν σωστούς χειρισμούς εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής και βάθος χρόνου. Ειδικότερα σε σχέση με την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο τα στοιχεία εκείνα τα οποία αντιτίθενται στο πνεύμα του νέου θεσμού και πρέπει να ληφθούν υπόψη είναι τα εξής:

(α) Αν και από τα μέσα της δεκαετίας του '80 μέχρι σήμερα *η ταύτιση της αξιολόγησης του μαθητή με τη βαθμολογία και τις εξετάσεις* επιδιώχτηκε να απαλειφθεί σε όλες τις εγκυκλίους, τα προεδρικά διατάγματα και γενικά τα επίσημα κείμενα και τις σχετικές οδηγίες, εντούτοις εξακολουθεί να κυριαρχεί στην ελληνική βιβλιογραφία, γεγονός βέβαια που αντανακλά την επικρατούσα παραδοσιακή νοοτροπία τόσο στους συγγραφείς, όσο και στους εκπαιδευτικούς και στην κοινή γνώμη (βλ. Κασσωτάκης, Μ., 1995:424 κ.κ.). Η σύγχυση αυτή οδηγεί πολλούς στην υπεράσπιση των βαθμών, δεδομένου ότι η κατάργησή τους θα σήμαινε και την κατάργηση κάθε αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο. Από μια αντίθετη οπτική, πολλοί υποστηρίζουν την κατάργηση κάθε είδους αξιολόγησης στο σχολείο, δεδομένου ότι την ταυτίζουν με τους βαθμούς.

(β) Παρά το γεγονός ότι στη σκοποθεσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην κοινωνική αξία και ισοτιμία της πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας, η διάκριση που γίνεται στην πράξη μεταξύ της ακαδημαϊκής γνώσης και της πρακτικής ή τεχνικο-επαγγελματικής είναι διάχυτη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στον πληθυσμό. Αν και το φαινόμενο αυτό δεν είναι καθαρά ελληνικό, υπάρχει μεγάλη διαφορά αποδοχής και έκτασης, η οποία το χαρακτηρίζει και το καθορίζει. Στο ελληνικό σχολείο η ακαδημαϊκή γνώση κατακερματίζεται σε ευδιάκριτες αυθύπαρκτες

περιοχές, το κάθε μάθημα τεμαχίζεται σε κεφάλαια και υποενότητες με βασικές έννοιες, νόμους, αρχές και επιστημονικούς όρους, ώστε να δημιουργείται η εντύπωση ότι η απόκτηση πληροφοριών και γνώσεων αποτελεί το ζητούμενο για την κατανόηση του κόσμου (βλ. Ματθαίου, Δ., 1997:122/123). Η διάκριση των γνωστικών τομέων είναι ορατή και στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων, στον άτυπο διαχωρισμό τους σε πρωτεύοντα και δευτερεύοντα, ενώ ο εγκυκλοπαιδικός χαρακτήρας της γνώσης αποτυπώνεται στο μεγάλο εύρος των γνωστικών πεδίων και στην προς όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές προσφορά των ίδιων αντικειμένων. Οι λογικές συνέπειες αυτής της κατάστασης είναι η γνωστή πίεση προς τον δάσκαλο "να βγει η ύλη" και η αναπαραγωγή και απομνημόνευση αυτού του είδους της γνώσης με προφορικές ή γραπτές εξετάσεις εκφρασμένη με βαθμούς (πρβλ. Κωνσταντίνου, Χ., 1995α:118).

(γ) Η ευρέως διαδεδομένη "πίστη" των γονέων, των μαθητών και γενικότερα του πληθυσμού στην απομνημόνευση και αναπαραγωγή γνώσεων και πληροφοριών, εκτός από τις ιστορικές της αιτίες, ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της μεγάλης σημασίας που έχει η συγκεκριμένη μορφή γνώσης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

(δ) Η αντίληψη για τον ρόλο του δασκάλου περιορίζεται συνήθως σε μια απλή ορθολογική διεκπεραίωση του εκπαιδευτικού έργου, χωρίς ουσιαστική συμμετοχή στον σχεδιασμό και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος ή σε άλλες σημαντικές αποφάσεις. Η επικρατούσα αντίληψη θέλει ένα δάσκαλο "εντολοδόχο" της πολιτείας, από τον οποίο αναμένεται η τήρηση των επίσημων εκπαιδευτικών προδιαγραφών και η μετάδοση ακριβώς προκαθορισμένων και ελεγχόμενων γνώσεων και αξιών, με ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών, αμφισβητήσεων και πειραματισμών (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1997/98:12). Οι διαπιστώσεις αυτές επιβεβαιώνονται σε μεγάλο βαθμό και από τον τρόπο με τον οποίο μεθόδευσε η πολιτεία την πρόσφατη αποτυχημένη προσπάθεια εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο (βλ. κεφ.4.2.). Ο συγκεντρωτισμός και η ιεραρχική διάρθρωση της ελληνικής εκπαίδευσης έχει ενσταλάξει βαθιά και για πολλά χρόνια μια τέτοια νοοτροπία, η οποία είναι δύσκολο να αλλάξει υπό την επίδραση της συσσωρευμένης δυσφορίας των υποκειμένων ή τη γνωστή διαπίστωση για την αναποτελεσματικότητά της (Ματθαίου, Δ., 1997:125/126).

(ε) Μετά από μια εικοσαετία αλλεπάλληλων αλλαγών στον τομέα της αξιολόγησης του μαθητή είναι αναμενόμενο να εμφανίζεται μια ελάττωση των προσδοκιών και της δυνατότητας αποδοχής νέων αλλαγών από τους δασκάλους. Ιδιαίτερα όταν ένα νέο μέτρο, όπως η περιγραφική αξιολόγηση,

απαιτεί περισσότερο χρόνο και κόπο από το προηγούμενο και βέβαια την εγκατάλειψη οικείων, κατεστημένων αντιλήψεων και πρακτικών. Θα μπορούσαμε επίσης να υποθέσουμε ότι ο συνδυασμός δύο παραγόντων, από τη μια η συγκεκριμένη μορφή περιγραφικής αξιολόγησης που επιλέχτηκε από την πολιτεία και από την άλλη ο τρόπος με τον οποίο επιδιώχτηκε η εισαγωγή της συνέβαλλαν στη δημιουργία μιας αρνητικής στάσης των δασκάλων απέναντι στην περιγραφική αξιολόγηση. Η πρώτη τους δηλαδή "συνάντηση" και "γνωριμία" με αυτήν ενδεχομένως να απέβη "τραυματική".

(στ) Διάχυτη είναι επίσης η αντίληψη σύμφωνα με την οποία σε μια κοινωνία ανταγωνιστική, που κρίνει και βαθμολογεί τους πάντες με βάση την αρχή των επιδόσεων, πρέπει και το σχολείο να λειτουργεί με την αρχή του ανταγωνισμού, ώστε να μη βρεθούν αργότερα οι μαθητές μπροστά σε δυσάρεστες εκπλήξεις και διαψεύσεις. Όπως ήδη αναφέρθηκε, εκτός από τις δυσάρεστες για το παιδί συνέπειες του ανταγωνιστικού κλίματος, μια τέτοια λογική και πρακτική στερεί από το σχολείο τη δυνατότητα να συμβάλλει έστω και λίγο στη μεταβολή της υπάρχουσας κοινωνικής πραγματικότητας.

(ζ) Εξίσου απλοϊκή και παραδοσιακή είναι η επικρατούσα άποψη ότι για τη σχολική αποτυχία και τις χαμηλές επιδόσεις ευθύνεται αποκλειστικά ο μαθητής. Με τον τρόπο αυτό οδηγούμαστε στην "αντικειμενική" διαπίστωση των επιδόσεων του μαθητή, παραβλέποντας άλλες σημαντικότερες ίσως αιτίες σχολικής αποτυχίας, όπως την ανεπάρκεια του ίδιου του σχολείου, των διδασκόντων, των βιβλίων, της υλικοτεχνικής υποδομής, το στιλ και τον ρυθμό της διδασκαλίας, τα ανούσια περιεχόμενα και την ανιαρή εργασία στην τάξη, την κοινωνική και πολιτιστική υστέρηση του μαθητή και γενικώς διάφορα προσωπικά προβλήματα που παρεμποδίζουν τη διάθεση για μάθηση και για τα οποία το σχολείο συνήθως αδιαφορεί.

(η) Η ευρεία κοινωνική αποδοχή των βαθμών, των εξετάσεων και των επιδόσεων, ως μέσων σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής ανέλιξης, προβλέπεται να περιοριστεί στο άμεσο μέλλον μέσα από τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η απόκτηση πτυχίων και πιστοποιητικών επίδοσης δεν εξασφαλίζει πια -λόγω της αύξουσας ανεργίας και του πληθωρισμού των πτυχιούχων- ούτε την περιβόητη θέση στο δημόσιο, ούτε κοινωνική αποκατάσταση και επαγγελματική επιτυχία. Αντιθέτως, άλλα προσόντα τα οποία δεν εξαρτώνται από την εκπαίδευση θα διαδραματίζουν όλο και μεγαλύτερο ρόλο στην κοινωνική και επαγγελματική εξέλιξη: κοινωνικές διασυνδέσεις της οικογένειας, κατοχή υλικών αγαθών, ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες (ξένες γλώσσες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, δημόσιες σχέσεις, ευελιξία), η διαδοχή της εργασίας των γονέων κ.ά.

Με βάση τις παραπάνω επισημάνσεις, προκύπτει η ανάγκη πριν από οποιαδήποτε επιδίωξη μεταβολής του συστήματος αξιολόγησης να δοθεί ιδιαίτερο βάρος στην πληροφόρηση και ενημέρωση των γονέων, των μαθητών αλλά και γενικότερα του πληθυσμού, προκειμένου να αρθούν ή εν μέρει να αμβλυνθούν οι επικρατούσες παραδοσιακές αντιλήψεις και παρανοήσεις για την αξιολόγηση και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα.

Ειδικότερα η αποδοχή της περιγραφικής αξιολόγησης από τους γονείς απαιτεί χρόνο, σωστή ενημέρωση και συνεργασία με το σχολείο. Η διαπιστωμένη αποδοχή και καταξίωση των βαθμών στην ελληνική κοινωνία είναι βέβαια ευεξήγητη και σχετίζεται, μεταξύ άλλων, με την άγνοια εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης. Ωστόσο αν και το ίδιο φαινόμενο είχε παρατηρηθεί και σε άλλες χώρες πριν από την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης, μετά από την εφαρμογή της και την εξοικείωση των εμπλεκομένων, οι προτιμήσεις αντιστράφηκαν.

Οι παραπάνω εκτιμήσεις ισχύουν κατά μείζονα λόγο για τους εκπαιδευτικούς που θα κληθούν να εφαρμόσουν την περιγραφική αξιολόγηση στην τάξη τους. Θεωρείται απαραίτητο όχι μόνο να επιμορφωθούν οι δάσκαλοι αλλά και να πειστούν για τη χρησιμότητα, τις δυνατότητες και τα όρια της περιγραφικής αξιολόγησης και να τους δοθούν κίνητρα και περιθώρια για να την εφαρμόσουν. Επιτυχής εφαρμογή του μέτρου χωρίς προηγούμενη συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση των δασκάλων δεν είναι εφικτή.

Η περιγραφική αξιολόγηση θέτει υψηλές απαιτήσεις από τον δάσκαλο και προϋποθέτει μια διαφορετική κατανόηση του ρόλου του, και μια διαφορετική παιδαγωγική αντίληψη για την αξιολόγηση και τη διδασκαλία. Ο δάσκαλος παύει πια να είναι ένας μεταδότης γνώσεων και "εντολοδόχος" της πολιτείας και γίνεται ο δάσκαλος ερευνητής, καινοτόμος, που είναι σε θέση να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να θέτει στόχους προσαρμοσμένους στις ανάγκες της τάξης του, να διαμορφώνει με ποικίλους τρόπους τη διδασκαλία του, να παρατηρεί συστηματικά τον κάθε μαθητή, να συντονίζει και να οργανώνει τη διαδικασία μάθησης με ενεργητική συμμετοχή και πρωτοβουλία των μαθητών του. Παράλληλα απαιτείται μια διαφορετική κατανόηση της αξιολόγησης με έμφαση στις παιδαγωγικές της λειτουργίες, στον υποστηρικτικό της ρόλο για τη διαδικασία της μάθησης και την ολόπλευρη ανάπτυξη τον μαθητή.

Όλα αυτά σημαίνουν ότι ο σημερινός δάσκαλος πρέπει να "ξεχάσει" τις μέχρι τώρα αντιλήψεις και εμπειρίες του, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στις νέες αυξημένες απαιτήσεις. Πράγμα βέβαια που δεν πρέπει να θεωρείται καθόλου εύκολο. Η συστηματική επιμόρφωση των δασκάλων για

την περιγραφική αξιολόγηση πρέπει να κατανοηθεί ως μια συνεχής διαδικασία η οποία θα περιλαμβάνει γενικές θεωρητικές θέσεις για την αξιολόγηση και την εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας, καθώς και πρακτικούς και αποτελεσματικούς τρόπους παρατήρησης, καταγραφής και μεταφοράς των παρατηρήσεων στην περιγραφική έκθεση, συμβουλευτικής, εξοικείωσης με τη χρήση των νέων κριτηρίων αξιολόγησης, παρατήρησης της εξελικτικής πορείας μάθησης κ.ά. Η συνεχής παρατήρηση των μαθητών στην τάξη, η καταγραφή των παρατηρήσεων και η αξιολόγηση του μαθητή προϋποθέτουν -εκτός από την ουσιαστική ενημέρωση- και τη χρήση κατάλληλων διαγνωστικών μέσων πάνω στα οποία πρέπει να εξασκηθούν πρακτικά οι δάσκαλοι.

Σημαντικό ρόλο στην επιμόρφωση και υποστήριξη των δασκάλων έχουν να παίζουν οι σχολικοί σύμβουλοι και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Τα λάθη και οι προχειρότητες του πρόσφατου παρελθόντος ενδεχομένως να δημιουργούν συναισθήματα απογοήτευσης και παραίτησης, ωστόσο δεν παύουν να αποτελούν μια πολύτιμη πηγή πληροφόρησης και καθοδήγησης, ώστε να αποφευχθεί η επανάληψή τους στο μέλλον. Η δυσκολία επίτευξης του όλου εγχειρήματος της ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών παραπέμπει άμεσα στην ανάγκη να δοθεί μεγάλο βάρος κατά τη διάρκεια της βασικής τους κατάρτισης στο Πανεπιστήμιο.

Πρέπει να θεωρείται σχεδόν βέβαιον ότι η επιμόρφωση του δασκάλου, όσο ουσιαστική και να είναι δεν θα επιφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, αν δεν συνοδευτεί με την παροχή κινήτρων προς τους εκπαιδευτικούς και με παράλληλα υποστηρικτικά μέτρα.

- Αποσυμφόρηση της διδακτέας ύλης μέσα από την αναμόρφωση και ελαστικοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων, ώστε να δημιουργηθούν οι χρονικές και ψυχολογικές για τον δάσκαλο προϋποθέσεις αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας και εξατομικευμένης παρατήρησης και αξιολόγησης των μαθητών του. Η πολιτεία πρέπει να στραφεί στον καθορισμό ενός πολύ γενικού πλαισίου σκοπών και στόχων, το οποίο θα συγκεκριμενοποιείται και θα εξειδικεύεται σε επίπεδο σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της. Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλλει και η κατάργηση του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου και η παροχή της δυνατότητας επιλογής στον δάσκαλο ή στη σχολική μονάδα μεταξύ περισσότερων βιβλίων.

- Κατάργηση της στασιμότητας του μαθητή, η οποία επανήλθε με τα τελευταία μέτρα και έρχεται σε ευθεία αντίθεση τόσο με την υπάρχουσα



σκοποθεσία του Δημοτικού Σχολείου, όσο και με τα αποτελέσματα πλήθους επιστημονικών ερευνών.

- Επέκταση της ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία, προκειμένου να βοηθηθούν οι αδύνατοι μαθητές.

- Περιορισμός του αριθμού μαθητών ανά τάξη (όχι πληθωρικές τάξεις με 30 μαθητές), βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων και ενίσχυση των σχολικών βιβλιοθηκών.

Όπως γίνεται αντιληπτό η διατύπωση των παραπάνω αρχών και προϋποθέσεων για την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο δείχνει την αλληλεπίδραση τόσο πολλών παραγόντων, απαραίτητων για την επιτυχία του μέτρου, ώστε εκτός από το βάθος χρόνου που απαιτείται, επιβάλλεται ένα συνολικό πλαίσιο μεταρρύθμισης του Δημοτικού Σχολείου με κεντρικούς άξονες τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση του μαθητή. Στον βαθμό που η περιγραφική αξιολόγηση επιτρέπει και ταυτόχρονα προϋποθέτει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι αναγκαία η παράλληλη επιδίωξη πραγμάτωσης και των δύο αυτών στόχων. Αν και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας, πρέπει να τονίσουμε ότι ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια για την εφαρμογή της είναι ο κλασικός διαχωρισμός των μαθητών στο σχολείο σε ηλικιακές τάξεις (βλ. κεφ.5.7.).

Στην περίπτωση που η εκπαιδευτική μας πολιτική επικεντρωθεί για μια ακόμη φορά μόνο στην αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης, είναι πολύ πιθανό ότι ακόμη και αν προετοιμαστεί σωστά η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης (επιμόρφωση δασκάλων, μέθοδοι και μέσα κ.ά.), εφόσον δεν υπάρξουν αντίστοιχες αλλαγές των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης (π.χ. διαφοροποίηση της διδασκαλίας), οι οποίες θα επιτρέψουν στον δάσκαλο να παρατηρήσει συστηματικά τους μαθητές του και σύμφωνα με τις διαφορετικές τους ανάγκες να διαμορφώσει τη διδασκαλία, τότε το μέτρο θα εκφυλιστεί στην πράξη, δεδομένου ότι τα θετικά αποτελέσματα και τα οφέλη θα είναι ελάχιστα.

Ενδεχομένως βέβαια μια γενικευμένη και σωστά προετοιμασμένη εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο να αποτελέσει το έναυσμα, ώστε ορισμένοι δάσκαλοι να επηρεαστούν και να προχωρήσουν στην αναθεώρηση και βελτίωση της διδακτικής τους πράξης. Ωστόσο με βάση τις γενικότερες συνθήκες που επικρατούν στην ελληνική εκπαίδευση, είναι δύσκολο να υποστηρίξει κανείς ότι με μια ενιαία διοικητική επιβολή του μέτρου θα ήταν όλοι οι δάσκαλοι ικανοί και πρόθυμοι να αντεπεξέλθουν στις

υψηλές απαιτήσεις που θέτει η περιγραφική αξιολόγηση και να την εφαρμόσουν με αποτελεσματικό τρόπο στην τάξη τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι όλοι οι δάσκαλοι πρέπει προηγουμένως να ενημερωθούν ουσιαστικά και να ασκηθούν σε θέματα Παιδαγωγικής Διαγνωστικής, είναι αμφίβολο αν αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί συνολικά για όλους τους δασκάλους, σε όλα τα σχολεία της επικράτειας. Εξάλλου δεν πρέπει να λησμονούμε ότι οι αλληπάλληλες αλλαγές των συστημάτων αξιολόγησης τα τελευταία είκοσι χρόνια και ειδικότερα η πιο πρόσφατη αποτυχημένη προσπάθεια εισαγωγής μιας νοθευμένης μορφής περιγραφικής αξιολόγησης (δηλαδή με βαθμούς), είχαν ως συνέπειες, τόσο την κούραση και την αρνητική προδιάθεση των δασκάλων για νέες αλλαγές στον τομέα αυτό, όσο και τον εκφυλισμό της έννοιας της περιγραφικής αξιολόγησης στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών.

Η πολιτεία οφείλει να υποστηρίξει και να προωθήσει την περιγραφική αξιολόγηση παίρνοντας συγκεκριμένα μέτρα στήριξης της επιλογής του δασκάλου, όπως η επιμόρφωση του στην περιγραφική αξιολόγηση, η έμπρακτη ενθάρρυνση και στήριξη για εναλλακτικές μορφές οργάνωσης της διδασκαλίας και η διαμόρφωση κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων. Τα μέτρα αυτά σε συνδυασμό με την προετοιμασία και άλλων μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων (αναθεώρηση αναλυτικών προγραμμάτων και βιβλίων, επέκταση της ενισχυτικής διδασκαλίας, σταδιακή κατάργηση των τάξεων κατά ηλικία, βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής, κατάργηση της στασιμότητας κ.ά.), θα μπορούσαν σταδιακά να αναθεωρήσουν ριζικά την παραδοσιακή διδακτική πράξη και να την προσανατολίσουν σε μια παιδαγωγική κατεύθυνση στην οποία εντάσσεται και η περιγραφική αξιολόγηση με βάση τις αρχές και τις προϋποθέσεις που αναφέραμε παραπάνω. Η δοκιμαστική εφαρμογή του μέτρου σε συγκεκριμένο αριθμό σχολείων θα συμβάλλει στην ανάδειξη των προβλημάτων που προκύπτουν, στη λήψη μέτρων για την εξάλειψή τους αλλά και στην ανάδειξη των πλεονεκτημάτων της περιγραφικής αξιολόγησης για μαθητές και δασκάλους.

## 6. Γενικά συμπεράσματα

Η σταδιακή αντικατάσταση της αρχής της καταγωγής από την αρχή της επίδοσης στις αρχές του 19ου αιώνα είχε ως συνέπεια την επιφόρτιση του θεσμού του σχολείου με την επιλεκτική λειτουργία. Η επικράτηση των βαθμών και των εξετάσεων ως μηχανισμών επιλογής οδήγησε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '60 στην πρόταξη του αιτήματος για ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην εμφάνιση της έντονης κριτικής κατά του επιλεκτικού ρόλου του σχολείου και του "μηχανισμού" που τον επιτελεί. Η κριτική αυτή επεκτάθηκε στην υποβάθμιση της κοινωνικοποιητικής λειτουργίας του σχολικού θεσμού, στην κυρίαρχη δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας -κατά κανόνα προσανατολισμένη στην παροχή κυρίως γνώσεων και πληροφοριών-, ενώ παράλληλα αμφισβητήθηκε έντονα η αρχή της επίδοσης και οι αρνητικές της επιδράσεις στην προσωπικότητα του μαθητή.

Από παιδαγωγική σκοπιά επιδιώχτηκε ένας επαναπροσδιορισμός της έννοιας της επίδοσης, ο οποίος περιελάμβανε τους σκοπούς, τα περιεχόμενα και τις μορφές της μάθησης στο σχολείο σε συνάρτηση με τη διαδικασία της αξιολόγησης του μαθητή. Σύμφωνα με τον παιδαγωγικό ορισμό της επίδοσης, στο επίκεντρο των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης δεν πρέπει να βρίσκονται ο ανταγωνισμός, η επιλογή και η έμφαση στο τελικό προϊόν της μάθησης, αλλά η προσπάθεια του μαθητή, η εξατομικευμένη πορεία μάθησης που ακολουθεί, η ενθάρρυνση και η παρώθησή του, καθώς και η κοινωνική διάσταση της μάθησης. Με γνώμονα την πορεία προς την ωριμότητα και τη χειραφέτηση της νέας γενιάς στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες διατυπώνεται η ανάγκη ανάπτυξης ιδιαίτερων ικανοτήτων του μαθητή στο σημερινό σχολείο: κρίσης και κριτικής, συλλογικής δράσης και αλληλεγγύης, επικοινωνίας, διατύπωσης προσωπικών ενδιαφερόντων, διευθέτησης συγκρούσεων, ατομικής και κοινωνικοπολιτικής δράσης κ.ά.

Μολονότι ο παιδαγωγικός λόγος αλλά και τα επίσημα νομοθετικά κείμενα για το σχολείο αναφέρουν συχνά τις παραπάνω διαστάσεις της επίδοσης, ωστόσο το πρόβλημα συνήθως εντοπίζεται στην έμπρακτη αξιοποίησή τους στη σχολική πράξη. Η πραγμάτωση παιδαγωγικών στόχων προσκρούει κυρίως στον επιλεκτικό ρόλο του σχολείου και στις κυρίαρχες παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης των επιδόσεων. Έτσι ο παιδαγωγικός λόγος εμφανίζεται μετέωρος και αδύναμος να αντιταχθεί στην αναγκαιότητα της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου, η οποία επισκιάζει τις παιδαγωγικές λειτουργίες της αξιολόγησης. Οι εξετάσεις και οι

βαθμοί, ως μηχανισμοί επιλογής, κυριάρχησαν επί μακρόν και εξακολουθούν να κυριαρχούν ακόμη και σήμερα στο σχολείο, παρά τις εμπειρικά διαπιστωμένες αδυναμίες και τις αρνητικές επιδράσεις τους. Ως εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα παρατηρείται κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων μια σαφής υποχώρηση και απομάκρυνση από τους βαθμούς και τις παραδοσιακές εξετάσεις στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πολλών ευρωπαϊκών χωρών (βλ. κεφ.2.12.)

Ακόμη και όταν μια σχολική βαθμίδα δεν έχει επιλεκτικό χαρακτήρα, η παρουσία και μόνο των βαθμών στο σχολείο επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας, προκρίνοντας την κοινωνική νόρμα αναφοράς, επιβάλλοντας δηλαδή τις ίδιες υποχρεώσεις για όλους με τον ίδιο ρυθμό, τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών, την ιεραρχική κατάταξή τους και τον ανταγωνισμό, ωσάν οι μαθητές να βρίσκονται συνεχώς σε μια κατάσταση άμεσης επιλογής. Ακόμη και στην περίπτωση που δεν τίθεται θέμα άμεσης επιλογής και κατανομής των μαθητών σε διαφορετικές βαθμίδες, ο κατάλογος των μειονεκτημάτων και των προβλημάτων που σχετίζονται με την κυριαρχία της βαθμολογίας στο σημερινό σχολείο είναι αρκετά εκτενής: ελλιπής πληροφοριακή αξία του βαθμού, έμφαση στο τελικό αποτέλεσμα της μάθησης και γενικά σε αυτό που μπορεί να μετρηθεί και να αξιολογηθεί εύκολα (π.χ. γνώσεις και πληροφορίες), αδυναμία να βαθμολογηθεί η προσπάθεια του μαθητή και άλλες σύνθετες ικανότητες και δεξιότητες, διατάραξη των σχέσεων του μαθητή με τον δάσκαλο και τους γονείς, μονόπλευρη εξωτερική παρώθηση, βαθμοθηρία, απάτη και αντιγραφή, δημιουργία αισθημάτων κατωτερότητας και φόβου στους αδύνατους μαθητές και αλαζονείας στους καλούς. Ιδιαίτερα ανησυχητική εμφανίζεται η αύξηση των ποσοστών του σχολικού άγχους, γεγονός που σχετίζεται μεταξύ άλλων με τις εξετάσεις, τους βαθμούς, την πίεση για επιδόσεις και τις επιλεκτικές διαδικασίες του σχολείου.

Ενώ από τη μια οι βαθμοί θεωρούνται ένα νομικά εύχρηστο και πρακτικό εργαλείο για την επιλογή των μαθητών, από την άλλη διαπιστώνεται από πλήθος εμπειρικών ερευνών η αδυναμία των βαθμών να ανταποκριθούν στα απαιτούμενα κριτήρια μέτρησης (αντικειμενικότητα, αξιοπιστία, εγκυρότητα). Οι ερευνητικές προσπάθειες για τον εντοπισμό των αιτιών που οδηγούν σε λάθη βαθμολόγησης εμφανίζουν ως σημαντικότερους παράγοντες επηρεασμού της κρίσης του δασκάλου, τις προσδοκίες του για τον μαθητή, τις υποκειμενικές του θεωρίες για τη διδασκαλία και την αξιολόγηση, τις προηγούμενες πληροφορίες για τον μαθητή, την προσωπικότητα του δασκάλου, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύει τα αίτια μιας σχολικής επίδοσης (π.χ. ικανότητα, προσπάθεια).

Παράλληλα με τις πολυάριθμες έρευνες που έγιναν για την ανεπάρκεια και τις αδυναμίες των βαθμών και των παραδοσιακών εξετάσεων, αναπτύχθηκε η Παιδαγωγική Διαγνωστική, η οποία αποσκοπεί μεταξύ άλλων στην κατασκευή αντικειμενικών τεστ επίδοσης που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των επιστημονικών κριτηρίων μέτρησης. Ωστόσο, παρά την αρχική ευφορία της δεκαετίας του '60, οι επικρίσεις που δέχτηκαν τα τεστ επίδοσης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες σε συνδυασμό με τις δυσκολίες κατασκευής τους είχαν ως συνέπεια την αδρανοποίηση των σχετικών προσπαθειών για εδραίωση και αποδοχή των τεστ στο Δημοτικό Σχολείο.

Από την άλλη, η οξεία κριτική κατά των βαθμών, οι επιρροές από το κίνημα της αντιαυταρχικής αγωγής, η επέκταση της διάρκειας της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η οριστική απώλεια της όποιας "ανταλλακτικής" αξίας του απολυτηρίου του Δημοτικού έστρεψαν την επιστημονική συζήτηση και την εκπαιδευτική πολιτική σε μια διαφορετική μορφή αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο, την περιγραφική.

Η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο δημόσιο σχολείο αποτελεί μια εξέλιξη των τελευταίων μόλις χρόνων στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, με συνεχείς τάσεις επέκτασης του νέου θεσμού. Με αφετηρία τον χώρο του Δημοτικού Σχολείου, η περιγραφική αξιολόγηση αναπτύχθηκε και επιδιώχτηκε με βάση τις αρχές της συνεχούς ενθάρρυνσης και ενίσχυσης του μαθητή, της ολόπλευρης ανάπτυξης, της εξατομικευμένης και αναλυτικής επανατροφοδότησης, της συνεργατικής και κοινωνικής μάθησης, της ουσιαστικής ισότητας ευκαιριών και της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Με άλλα λόγια, η περιγραφική μορφή αξιολόγησης -εστιάζοντας σε αμιγώς παιδαγωγικούς σκοπούς και λειτουργίες του Δημοτικού Σχολείου- στράφηκε εναντίον των παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης και των αρνητικών συνεπειών τους: φόβος και άγχος από τις κοινωνικές συγκρίσεις, πνεύμα ανταγωνισμού, παραμέληση των αδύνατων μαθητών, μετωπική ομοιόμορφη διδασκαλία, γνωσιοκεντρικός χαρακτήρας του σχολείου, ιεραρχική κατάταξη των μαθητών με βάση το τελικό προϊόν μάθησης κ.λπ. Η σημαντικότερη ίσως συμβολή της περιγραφικής αξιολόγησης έγκειται στο γεγονός ότι επιτρέπει μια διαφορετική οργάνωση της διδασκαλίας, τονίζει συνεργατικές μορφές σχολικής εργασίας και κυρίως επιτρέπει καλύτερα από οποιαδήποτε άλλη μορφή αξιολόγησης τη διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Είναι φανερό ότι η περιγραφική αξιολόγηση θέτει υψηλούς στόχους, η επίτευξη των οποίων προϋποθέτει τη συνεκτίμηση και μεταβολή πλήθους αλληλεξαρτώμενων παραγόντων που επηρεάζουν τη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση: τη συστηματική επιμόρφωση του δασκάλου και τη διαφορετική κατανόηση του ρόλου της αξιολόγησης, αλλά και του παιδαγωγικού του ρόλου, την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των περιεχομένων μάθησης, ώστε να απεγκλωβιστεί το σχολείο από τον γνωσιοκεντρικό του προσανατολισμό και τη συνεχή πίεση της διδακτέας ύλης, την ύπαρξη κατάλληλων διαγνωστικών εργαλείων για την παρατήρηση, αξιολόγηση και επανατροφοδότηση του μαθητή, τη λήψη παράλληλων υποστηρικτικών μέτρων για τους αδύνατους μαθητές κ.ά.

Υπό αυτές τις προϋποθέσεις η περιγραφική αξιολόγηση εμφανίζεται ως αφετηριακός παράγοντας μιας "μικρής εσωτερικής μεταρρύθμισης" στο Δημοτικό Σχολείο πολλών ευρωπαϊκών χωρών, η οποία ωστόσο προσκρούει στη δυσκολία μεταβολής οργανωτικών δομών και μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και σε παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές των δασκάλων που καλούνται να την εφαρμόσουν. Η επιδίωξη να αποτιμηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης στο δημόσιο σχολείο άλλων χωρών, προκειμένου να αξιοποιηθούν στην ελληνική πραγματικότητα, περικλείει αρκετούς κινδύνους, λόγω των ιδιαιτεροτήτων και διαφορών που υπάρχουν από χώρα σε χώρα (π.χ. εκπαιδευτική πολιτική, ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, δομή και λειτουργία του σχολείου, επιμόρφωση δασκάλων κ.ά.). Πάντως στο παράδειγμα της Γερμανίας, η οποία εισήγαγε πρώτη την περιγραφική αξιολόγηση στον ευρωπαϊκό χώρο (στο δημόσιο σχολείο), διαπιστώνεται από πολλές έρευνες ότι δεν είναι σε θέση όλοι ανεξαιρέτως οι δάσκαλοι να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις του νέου μέτρου. Ο βασικότερος ίσως λόγος είναι ότι δεν διαφοροποιείται η διδασκαλία, ώστε να προκύψει μια διαφοροποιημένη και πλούσια σε πληροφορίες αξιολόγηση.

Ανεξάρτητα από τις παραπάνω διαπιστώσεις είναι σχεδόν βέβαιο ότι η εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο χωρίς την παράλληλη επιδίωξη μεταβολής των παραδοσιακών διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης είναι αδύνατον να ανταποκριθεί σε όλους τους στόχους με τους οποίους συνδέθηκε. Το ερώτημα βέβαια που προκύπτει είναι, αν η περιγραφική αξιολόγηση έστω και υπό τις σημερινές αντίξοες σχολικές συνθήκες μπορεί να συμβάλει έστω κατά τι στην ανανέωση και βελτίωση της διδακτικής πράξης. Ως προς το σημείο αυτό, μπορούν να αξιοποιηθούν συμπεράσματα πολύχρονων ερευνητικών προσπαθειών οι οποίες ασχολήθηκαν

με συγκρίσεις τάξεων με αριθμητική βαθμολογία και τάξεων με περιγραφική αξιολόγηση. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα αυτά η κατάργηση των βαθμών στο σχολείο δεν σημαίνει και πτώση του επιπέδου μάθησης, όπως διατείνονται οι επικριτές της περιγραφικής αξιολόγησης. Τα παιδιά δηλαδή εξακολουθούν να μαθαίνουν το ίδιο και χωρίς το εξωτερικό κίνητρο των βαθμών, ενώ παράλληλα, όταν αξιολογούνται με την περιγραφική αξιολόγηση εμφανίζουν υψηλούς δείκτες ως προς την εκτίμηση των ικανοτήτων τους και τη συναισθηματική τους κατάσταση στο σχολείο και ιδιαίτερα οι αδύνατοι μαθητές.

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας επιχειρούνται συνεχείς μεταβολές στο σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Δημιουργείται συχνά η εντύπωση ότι οι εκάστοτε ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας ή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου επιδιώκουν συνεχώς την "ανακάλυψη" του καταλληλότερου συστήματος αξιολόγησης, χωρίς όμως επιτυχία, με αποτέλεσμα τις αλλεπάλληλες αλλαγές και τους γενικευμένους σε όλη την επικράτεια "πειραματισμούς". Οι περισσότερες ίσως αιτίες αποτυχίας των μέτρων που λαμβάνονται για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο συνδέονται με τον τρόπο που ασκείται η εκπαιδευτική μας πολιτική.

Από τη μελέτη του τρόπου προώθησης όλων των συστημάτων αξιολόγησης, τα οποία εφαρμόστηκαν ή επιδιώχτηκε να εφαρμοστούν κατά τη διάρκεια των τελευταίων είκοσι χρόνων, διαπιστώνονται γνωστές και πάγιες αδυναμίες ή λάθη της εκπαιδευτικής μας πολιτικής: (α) έντονος συγκεντρωτισμός και ομοιομορφία αποφάσεων, (β) λήψη μέτρων που δεν στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα ή δεν εφαρμόζονται προηγουμένως δοκιμαστικά, (γ) αδυναμία ολοκλήρωσης και αποτίμησης της αποτελεσματικότητας των νέων μέτρων, (δ) προχειρότητα και αποσπασματικότητα των ρυθμίσεων (δεν εντάσσονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο ή δεν συνοδεύονται από αλλαγές σε άλλους τομείς), (ε) αγνόηση των δασκάλων ως προς τη συμμετοχή τους στις αποφάσεις και την ουσιαστική τους ενημέρωση και επιμόρφωση πριν και μετά από την εφαρμογή, (στ) αλλεπάλληλες αλλαγές που κουράζουν μαθητές, γονείς και δασκάλους και οδηγούν στον εκφυλισμό των νέων ρυθμίσεων και (ζ) προσωπική-υπουργική πολιτική (σχεδόν κάθε νέος υπουργός Παιδείας εξαγγέλλει ή εισάγει ένα νέο σύστημα). Στα παραπάνω μπορούμε να προσθέσουμε και τις συνακόλουθες κομματικές αντιπαραθέσεις που μετατρέπουν τα εκάστοτε μέτρα σε αντικείμενο πολιτικής διαμάχης καθώς και τις συχνές πιέσεις των συνδικαλιστικών φορέων των δασκάλων, οι οποίοι προβάλλουν την

ικανοποίηση οικονομικών και εργασιακών αιτημάτων τους ως προϋπόθεση εφαρμογής των νέων μέτρων.

Αυτό που δεν φαίνεται να αντιλαμβάνεται η εκπαιδευτική μας πολιτική είναι το γεγονός ότι τα προβλήματα της διδακτικής πράξης δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο με τη μεταβολή του συστήματος αξιολόγησης. Αν και η διαπίστωση αυτή εμφανίζεται αυτονόητη, αν και είναι επιστημονικά ορθό ότι ούτε το σύστημα αξιολόγησης δεν αλλάζει σημαντικά, όταν αλλάζει μόνο αυτό, εντούτοις οι ιθύνοντες του Υπουργείου Παιδείας φαίνεται να πιστεύουν πως με ένα νέο σύστημα αξιολόγησης θα αλλάξει ριζικά η διδασκαλία και θα απαλλαγεί το ελληνικό Δημοτικό Σχολείο από την στείρα απομνημόνευση και τον γνωσιοκεντρικό του χαρακτήρα, υπέρ της κριτικής σκέψης, της ικανότητας εφαρμογής των γνώσεων, της δημιουργικότητας κ.λπ. Σε ορισμένες περιπτώσεις εξαγγελίας νέων μέτρων εκφράζεται η βεβαιότητα ότι η παραδοσιακή διδακτική πράξη μπορεί να εκσυγχρονιστεί, διότι μαζί με την αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης θα επιδιωχτούν και άλλες ρυθμιστικές παρεμβάσεις που αφορούν στη διδασκαλία. Ωστόσο το πρόβλημα είναι ότι τέτοιες παράλληλες υποστηρικτικές ρυθμίσεις δεν νομοθετούνται ή δεν επιδιώκονται.

Η μόνη καινοτομία που υπήρχε στα τελευταία μέτρα για την αξιολόγηση και προέβλεπε μια διαφορετικού τύπου διδακτική προσέγγιση ήταν οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες, οι οποίες όμως γρήγορα αποσύρθηκαν και εγκαταλείφθηκαν. Είναι γενικώς χαρακτηριστική η επικέντρωση της εκπαιδευτικής πολιτικής και της γενικότερης συζήτησης που ακολουθεί την εξαγγελία νέων μέτρων στον τρόπο ανακοίνωσης της αξιολόγησης του μαθητή (αριθμητικοί ή γραμματικοί βαθμοί, περιγραφικά, προφορικά κ.λπ.), ενώ αγνοείται τόσο η συνολική διαδικασία της αξιολόγησης στην τάξη (καθορισμός κριτηρίων-απαιτήσεων, διαγνωστικά εργαλεία, τρόποι παρατήρησης, καταγραφή παρατηρήσεων κ.ά.) όσο και η ένταξή της στο ευρύτερο πλαίσιο των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης.

Από μια άλλη οπτική θα μπορούσε να υποστηριχτεί η άποψη ότι σε τελική ανάλυση το πρόβλημα της εκπαιδευτικής μας πολιτικής είναι το πρόβλημα του χρόνου. Εκείνο που δεν φαίνεται να αντιλαμβάνονται οι εκάστοτε ιθύνοντες είναι ότι ο σχεδιασμός μιας καινοτομίας, η ουσιαστική επιμόρφωση και άσκηση των δασκάλων, η πειραματική εφαρμογή και η αξιολόγηση που πρέπει να την ακολουθήσει, η ενημέρωση των εμπλεκόμενων με στόχο τη μεταβολή κατεστημένων αντιλήψεων, όλα αυτά είναι στοιχεία που χρειάζονται χρόνο για να επιτευχθούν και όχι βιασύνη και προχειρότητα.



Σε κάθε περίπτωση πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι αν επαναλάβουμε τα λάθη του παρελθόντος και αν ως συνήθως περιοριστούμε σε μια απλή αλλαγή των τρόπων ανακοίνωσης της αξιολόγησης -π.χ. αντικατάσταση των αριθμών από λέξεις- η πράξη αυτή δεν εγγυάται σε καμιά περίπτωση ότι γενικά η διδασκαλία και ειδικότερα η αξιολόγηση του μαθητή θα προσανατολιστούν αυτόματα σε παιδαγωγικές κατευθύνσεις και θα συμβάλλουν στην ολόπλευρη και ισόρροπη ενίσχυση και ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Ένα από τα βασικά επιχειρήματα των υποστηρικτών της βαθμολογίας στο Δημοτικό Σχολείο στηρίζεται στην "πεποίθηση" ότι η κατάργηση των παραδοσιακών εξετάσεων και των βαθμών έχει ως αποτέλεσμα την πτώση του επιπέδου σπουδών, αφού οι μαθητές χωρίς την πίεση της βαθμολογίας δεν διαβάζουν και δεν μαθαίνουν στο σχολείο. Αν και το επιχείρημα αυτό χρησιμοποιείται και αλλού, ωστόσο στον ελληνικό χώρο αποκτά μια ιδιαίτερη σημασία και συχνότητα που σχετίζεται με τις ιστορικά διαμορφωμένες συνθήκες της ελληνικής εκπαίδευσης και της κοινωνίας γενικότερα.

Οι βαθμοί και οι εξετάσεις εισήχθησαν επίσημα από το κράτος στο Δημοτικό Σχολείο το 1896 και από τότε μέχρι και σήμερα εξακολουθούν να κυριαρχούν στη σχολική πράξη με εξαίρεση ένα πολύ μικρό διάλειμμα τη δεκαετία του '80. Επί πολλές δεκαετίες οι βαθμοί και οι εξετάσεις κυριαρχούσαν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα ως εξωτερικά κίνητρα μάθησης (μπιχεβιορισμός) και ως επιλεκτικοί μηχανισμοί που πιστοποιούσαν γνωστικές επιδόσεις και ιδίως τη δυνατότητα απομνημόνευσης και αναπαραγωγής συγκεκριμένων γνώσεων και πληροφοριών.

Η σχολική επιτυχία εκφρασμένη σε καλούς βαθμούς και πιστοποιητικά επίδοσης (απολυτήρια, πτυχία) ήταν ο βασικός παράγοντας κοινωνικής κινητικότητας και ιδίως της κατάληψης θέσεων στην υπαλληλική ιεραρχία. Οι μακροχρόνιες αυτές συνθήκες οδήγησαν αυτονόητα σε ανάλογες στάσεις και αντιλήψεις του συνολικού πληθυσμού ως προς την αξία της συγκεκριμένης γνώσης που απαιτεί το σχολείο, ως προς τη σημασία των εξετάσεων και βαθμών και γενικά ως προς τον ρόλο του σχολείου για την κοινωνική καταξίωση των ατόμων.

Παρά τις ραγδαίες μεταβολές που σημειώθηκαν και συνεχίζονται σε όλα τα πεδία της κοινωνικής μας ζωής (οικονομία, εργασία, οικογένεια) οι αντιλήψεις αυτές εξακολουθούν να επικρατούν και να βρίσκουν κοινωνική απήχηση. Όσον αφορά στο Δημοτικό Σχολείο που μας ενδιαφέρει άμεσα, ο φόβος της κατάργησης των βαθμών συνδέεται με την προϋπάρχουσα "πίστη" στους "συμβολικούς ενισχυτές" και στην (μελλοντική) αξία της

εγκυκλοπαιδικής γνώσης, ο έλεγχος της οποίας πραγματοποιείται "εύκολα" με τους βαθμούς και τις παραδοσιακές εξετάσεις. Θα μπορούσαμε να σχηματοποιήσουμε την παραπάνω διαπίστωση με την εξής φράση: "μην καταργείτε τους βαθμούς γιατί έτσι θα καταργηθεί και η αναπαραγωγή των γνώσεων!". Η "πίστη" αυτή εδραιώνεται λόγω της άγνοιας εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης και επιτείνεται από τη μη συνειδητοποίηση της ανάγκης "αλλαγής πλεύσης" του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες, στις οποίες οι γνώσεις συσσωρεύονται ραγδαία, ξεπερνούνται γρήγορα, ενώ άλλου είδους ικανότητες και δεξιότητες αποκτούν και θα αποκτούν όλο και περισσότερο βαρύνουσα σημασία.

Η αλλαγή της παραπάνω εικόνας που επιδιώχτηκε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 με την ελαστικοποίηση των εξετάσεων και την κατάργηση των βαθμών και της στασιμότητας στο Δημοτικό Σχολείο είχε ως αποτέλεσμα όχι την άρση ή έστω την άμβλυνση των παραδοσιακών αντιλήψεων και πρακτικών, αλλά την ενδυνάμωσή τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Οι λόγοι για αυτή την εξέλιξη σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο άσκησης της εκπαιδευτική μας πολιτικής και έμμεσα με τη γενικότερη τάση του εκπαιδευτικού συστήματος να "επιστρέφει" εύκολα σε οικείες θέσεις και πρακτικές, παρά την προσπάθεια αναμόρφωσής του.

Στην περίοδο αυτή η αρχική ευφορία για "αλλαγή" σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής μας ζωής εκφράστηκε στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι με την επικράτηση αρχών περί εκδημοκρατισμού, ισότητας ευκαιριών και εκσυγχρονισμού, η πραγμάτωση των οποίων επιδιώχτηκε και εν μέρει μόνο επιτεύχθηκε σε πολλούς επιμέρους τομείς της εκπαίδευσης. Στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου το "κλίμα" αυτό -και υπό την επίδραση ιδεών της προοδευτικής και αντιαυταρχικής αγωγής- οδήγησε σε μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη κατεύθυνση το σύστημα της αξιολόγησης του μαθητή, χωρίς ωστόσο τα νέα μέτρα να πλαισιωθούν από παράλληλες υποστηρικτικές ρυθμίσεις. Αν και οι επιπτώσεις των μέτρων στον μαθητικό πληθυσμό δεν αποτιμήθηκαν, εντούτοις από τα μέσα της δεκαετίας του '80 ξεκίνησε και στην Ελλάδα μια συζήτηση η οποία κορυφώθηκε στις αρχές της δεκαετίας του '90 και αναζωπυρώθηκε στο διάστημα 1994-95 μετά την εξαγγελθείσα κατάργηση των βαθμών και των τριμηνιαίων εξετάσεων. Στη συζήτηση αυτή υποστηρίζεται η θέση ότι η θέσπιση ακριβώς αυτών των μέτρων οδήγησε στην υποβάθμιση της μάθησης, στην ισοπέδωση προς τα κάτω, στην αύξηση του λειτουργικού αναλφαβητισμού, στην εξάλειψη της "ευγενούς άμιλλας", στην έξαρση των κρουσμάτων απειθαρχίας και βίας και γενικά στην αντίληψη ότι τα παιδιά δεν μαθαίνουν στο σχολείο όπως πριν.

Ιδιαίτερα το πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού προβλήθηκε συχνά στη σχετική συζήτηση ως αποτέλεσμα της κατάρτησης των βαθμών στη δεκαετία του '80, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που να επιβεβαιώνουν αυτή την άποψη. Η έκταση του προβλήματος παραμένει άγνωστη, οι διαχρονικές και συγκριτικές έρευνες απουσιάζουν, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουμε αν τα ποσοστά του λειτουργικού αναλφαβητισμού αυξήθηκαν ή παρέμειναν σταθερά τα τελευταία είκοσι χρόνια. Όπως επίσης δεν γνωρίζουμε αν από το 1990 μέχρι το 1993, μετά δηλαδή από την επαναφορά των αριθμητικών βαθμών και των τριμηνιαίων εξετάσεων, αμβλύθηκε το πρόβλημα, όπως αναμενόταν από τους υποστηρικτές των βαθμών ότι θα συμβεί.

Ανεξάρτητα πάντως από το μέγεθος του προβλήματος, συχνά παραβλέπεται το γεγονός ότι ο λειτουργικός αναλφαβητισμός συνδέεται άμεσα με την επικρατούσα παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση και έμμεσα μόνο με την αξιολόγηση του μαθητή. Στον βαθμό δηλαδή που η διδασκαλία χαρακτηρίζεται από τη μετωπική οργάνωση χωρίς να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τις δυνατότητες κάθε μαθητή απευθυνόμενη ομοιόμορφα στον ανύπαρκτο μέσο όρο της σχολικής τάξης, είναι αναμενόμενο να αφήνονται στην τύχη τους οι αδύνατοι μαθητές και να διαιωνίζουν από τάξη σε τάξη τα γνωστικά τους κενά. Η επίσημη επιβεβαίωση της αποτυχίας μέσω των βαθμών, με άλλα λόγια η συνήθης συσσώρευση επίσημων αρνητικών αξιολογήσεων στους αδύνατους μαθητές λειτουργεί αποθαρρυντικά για τη μάθηση και την προσπάθεια υπέρβασης των δυσκολιών και των προβλημάτων. Από την άλλη, ο λειτουργικός αναλφαβητισμός συνδέεται έμμεσα με την αξιολόγηση του μαθητή, δεδομένου ότι οι βαθμοί και οι εξετάσεις "προτρέπουν" και "επιβάλλουν" τέτοιες συντηρητικές και ομοιόμορφες διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να "δημιουργούνται" και να μεγενθύνονται οι ελλείψεις και οι αδυναμίες του μαθητή που δεν μπορεί να ακολουθήσει τον συγκεκριμένο ρυθμό μάθησης.

Σε αντίθεση όμως με τα παραπάνω διαφαίνεται ότι και στο πρόβλημα του λειτουργικού αναλφαβητισμού προβάλλεται ως αίτιο η αξιολόγηση και ως πανάκεια η βαθμολογία, οι εξετάσεις και η στασιμότητα του μαθητή. Ωστόσο, η απήχηση της κριτικής αυτής σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, η οικειοποίησή της από τους ιθύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής στις αρχές της δεκαετίας του '90 σε συνδυασμό με τις επιρροές από το κίνημα του εκπαιδευτικού νεοσυντηρητισμού που είχε πρωτοεμφανιστεί στην Ευρώπη στις αρχές της δεκαετίας του '80, όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την επαναφορά των βαθμών και την εισαγωγή των ανακεφαλαιωτικών εξετάσεων. Έτσι

επιτυγχάνεται η "αποκατάσταση" των βαθμών και των εξετάσεων στις συνειδήσεις των ενδιαφερομένων (γονείς, δασκάλους και κοινή γνώμη), οι οποίοι ούτως ή άλλως ήταν παλαιόθεν εξοικειωμένοι με τέτοιες αντιλήψεις και πρακτικές.

Η τάση να "φορτώνονται" τα κακώς κείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον τρόπο αξιολόγησης του μαθητή αντανακλάται έντονα και στη σχετική συζήτηση που αναζωπυρώθηκε το 1994-95 αμέσως μετά την εξαγγελία κατάργησης του προηγούμενου συστήματος αξιολόγησης. Αυτή τη φορά όμως με μια αντίστροφη επιχειρηματολογία και λογική: η απομνημόνευση και αναπαραγωγή γνώσεων, η διάκριση σε βάρος των παιδιών από χαμηλά στρώματα και η δασκαλοκεντρική διδασκαλία συνδέονται με την εισαγωγή των εξετάσεων και των βαθμών, των οποίων η κατάργηση θα σήμαινε αυτόματα την άρση των παραπάνω προβλημάτων.

Συμπερασματικά, η επικέντρωση τόσο των επιχειρημάτων που αναπτύσσονται στον δημόσιο διάλογο όσο και της εκπαιδευτικής μας πολιτικής στην κορυφή του παγόβουνου, δηλαδή την αξιολόγηση μπορεί να εκφραστεί σχηματικά ως εξής: Εξετάσεις και βαθμοί για να μαθαίνουν τα παιδιά περισσότερο (ποσότητα)· κατάργηση εξετάσεων και βαθμών για να μαθαίνουν τα παιδιά καλύτερα (ποιότητα). Και στις δύο περιπτώσεις απαλείφεται η βασική επιδίωξη να συνδεθεί η μεταβολή του τρόπου αξιολόγησης με αντίστοιχες αλλαγές στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης προς μια παιδαγωγική κατεύθυνση, την ενίσχυση αντισταθμιστικών μέτρων για τους αδύνατους μαθητές και γενικότερα με άλλες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Με βάση την εμπειρική διαπίστωση ότι οι αδύνατοι μαθητές προέρχονται κατά κύριο λόγο από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα και λαμβάνοντας υπόψη τις συγκριτικές έρευνες που διαπιστώνουν ότι η περιγραφική αξιολόγηση δεν συνεπάγεται σε καμιά περίπτωση "λιγότερη μάθηση" σε σύγκριση με την παραδοσιακή μορφή αξιολόγησης, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η κατάργηση των βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο δημιουργεί απλά τις προϋποθέσεις για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και συνεπώς για μεγαλύτερη ισότητα ευκαιριών. Η προσαρμογή στη διαφορετικότητα αποτελεί μέσο διασφάλισης της ισότητας αλλά και της ποιότητας. Αυτό δεν σημαίνει πτώση του επιπέδου σπουδών και "χαλάρωση" αλλά τη στροφή προς μια περισσότερη ποιοτική μάθηση και απεγκλωβισμό από τον εγκυκλοπαιδικό χαρακτήρα της σχολικής γνώσης.

Η επιδίωξη να αλλάξουμε ριζικά τη διδασκαλία μέσα από την αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης και μόνο δεν είναι ρεαλιστική. Θα μπορούσαμε να

διατυπώσουμε την αλληλεπίδραση της μεθόδου αξιολόγησης και της διδασκαλίας με τον εξής σχηματικό τρόπο: η επιτυχημένη εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης προϋποθέτει τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ταυτόχρονα η διαφοροποίηση της διδασκαλίας διευκολύνεται τα μέγιστα με την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης. Η διατύπωση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη σύνδεσης και την επιδίωξη ταυτόχρονης αλλαγής των δύο μεταβλητών, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Οι σκοποί και οι στόχοι που αναφέρονται γενικά στο σχολείο, στις επιμέρους βαθμίδες του ή στα διάφορα μαθήματα βρίσκονται κατά κανόνα σε αρμονία με τις κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις και επιστημονικές αρχές. Ωστόσο, το πρόβλημα εντοπίζεται συνήθως στην επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων, στη σύνδεση δηλαδή της συχνά "εξωραϊσμένης" θεωρίας με την πράξη βλ. Μασσιάλας, Β., 1984:42/43). Η σύνδεση αυτή είναι εφικτή σε μεγάλο βαθμό όταν οι σκοποί και στόχοι βρίσκονται σε αρμονία με τον τρόπο, τις προϋποθέσεις και την πρακτική υλοποίησής τους (βλ. Φλουρής, Γ., 1995:330κ.κ.). Μια από αυτές τις προϋποθέσεις είναι και η αξιολόγηση του μαθητή, η οποία οφείλει να υπηρετεί τους σκοπούς και στόχους της σχολικής βαθμίδας στην οποία εντάσσεται, να στηρίζεται στα επιστημονικά δεδομένα για τις ιδιαιτερότητες των μαθητών της συγκεκριμένης βαθμίδας και να εναρμονίζεται με το γενικότερο εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Ξεκινώντας από το τελευταίο σημείο πρέπει να επισημάνουμε ότι ο χαρακτήρας του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου επηρεάζεται μεταξύ άλλων από τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στο οποίο η άμεση επιλογή των μαθητών έχει μεταφερθεί στην πρόσβαση από το Λύκειο προς τα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Αυτό σημαίνει ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε αντίθεση με εκείνα άλλων ευρωπαϊκών χωρών, δεν έχει άμεση ανάγκη ήδη από την πρώτη βαθμίδα να απονέμει βαθμούς, προκειμένου να κατανέμει, με κριτήριο αυτούς τους βαθμούς, τον μαθητικό πληθυσμό σε διάφορα σχολικά δίκτυα. Η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κατάργηση των εξεταστικών φραγμών στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απελευθέρωσε πλήρως το ελληνικό Δημοτικό Σχολείο από την επιλεκτική του λειτουργία και την άσκοπη πίεση της βαθμοθηρίας.

Στη σκοποθεσία του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων, η ολόπλευρη, αρμονική, και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού με στόχο να εξελιχθεί σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα, η καλλιέργεια κλίσεων, ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων, η απόκτηση κοινωνικής ταυτότητας και συνείδησης, η ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, η συλλογική

προσπάθεια και συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών κ.ά. Η επίτευξη των συγκεκριμένων σκοπών στηρίζεται σε πολλές προϋποθέσεις, όπως η δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος στην τάξη, χωρίς τον φόβο των κοινωνικών συγκρίσεων, την ένταση της επιλογής και το άγχος του ανταγωνισμού, η διαφοροποίηση των απαιτήσεων και της διδασκαλίας σύμφωνα με τις διδακτικές ανάγκες των μαθητών, η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη διδασκαλία, η ομαδική εργασία κ.ά. Προϋποθέσεις δηλαδή, οι οποίες είναι δύσκολο να εξασφαλιστούν όταν στο σχολείο κυριαρχούν οι εξετάσεις, "το κυνήγι των βαθμών", η ιεραρχική κατάταξη των μαθητών και ο ανταγωνισμός. Με βάση τη σκοποθεσία, τη δομή και τη λειτουργία του ελληνικού Δημοτικού Σχολείου μια αντίστοιχα προσαρμοσμένη μορφή αξιολόγησης του μαθητή θα όφειλε να προσανατολίζεται στις παιδαγωγικές λειτουργίες, να είναι ενισχυτική και υποστηρικτική για τον μαθητή χωρίς διατομικές συγκριτικές κατατάξεις και ιεραρχήσεις, να ενισχύει την ετοιμότητα για μάθηση και την κοινωνική συμπεριφορά, να υποστηρίζει τη συλλογική σκέψη και δράση και να είναι λεπτομερής και διαφοροποιημένη ως προς τον αποδέκτη.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω, το ισχύον σύστημα αξιολόγησης του μαθητή στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο εξακολουθεί να αναπαράγει παραδοσιακές αντιλήψεις και πρακτικές και να έρχεται σε αντίφαση με τη σκοποθεσία της βαθμίδας αυτής και τον παιδαγωγικό της χαρακτήρα. Η παραμονή των βαθμών στις τέσσερις μεγαλύτερες τάξεις και η οριστική απομάκρυνση από τις νομοθετημένες αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης εκφράζει την απροθυμία και αδυναμία της πολιτείας να αναλάβει τις ευθύνες της και να προχωρήσει στην κατάργηση του σχολείου των γνώσεων και στη δημιουργία του παιδαγωγικού σχολείου, της "παιδαγωγούσας διδασκαλίας" με τον δάσκαλο όχι μεταδότη γνώσεων, αλλά παιδαγωγό-εκπαιδευτικό (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1997-98: 19).

Η κατάργηση των βαθμών στις δύο πρώτες τάξεις, αποτελεί ασφαλώς ένα θετικό μέτρο, το οποίο ωστόσο επαναφέρει το Δημοτικό Σχολείο στην προβληματική κατάσταση της δεκαετίας του '80. Μετά δηλαδή από την πρόσφατη "απόσυρση" του παιδαγωγικού ημερολογίου και του ειδικού εντύπου για την περιγραφική αξιολόγηση και με δεδομένη την απουσία επιμόρφωσης και ελλιπή κατάρτιση των δασκάλων είναι αναμενόμενο ότι η διαγνωστική πρακτική του δασκάλου και η αξιολογική διαδικασία ακολουθούν την πεπατημένη και εξαντλούνται στην αποτίμηση των αποτελεσμάτων μάθησης του γνωστικού τομέα, στη σύγκριση των μαθητών μεταξύ τους και

στη μετωπική οργάνωση της διδασκαλίας με συνέπεια την παραμέληση των αδύνατων μαθητών.

Εξάλλου, από πολλές εμπειρικές έρευνες επιβεβαιώνεται η παραδοσιακή εικόνα του Δημοτικού Σχολείου στο οποίο κυριαρχούν η παθητικότητα του μαθητή, ο διδακτικός ναρκισσισμός του δασκάλου, ο βερμπαλισμός, τα αδιάφορα περιεχόμενα και οι ακατάλληλες παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ("παράδοση" και "εξέταση"), ο εγκυκλοπαιδικός και αναπαραγωγικός του χαρακτήρας, η μηχανική απομνημόνευση γνώσεων και πληροφοριών, η απουσία σύγχρονων οπτικοακουστικών μέσων και η ελάχιστη χρήση των παραδοσιακών έστω συσκευών, η παρουσία των εγκυκλοπαιδειών ως κύριου εποπτικού υλικού, η κοινωνικά καθορισμένη συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία και η διεξαγωγή της με βάση τους "καλούς" της τάξης, ο στιγματισμός και η παραμέληση των αδύνατων μαθητών, η ιεραρχική κατάταξη και έμμεση επιλογή των μαθητών κ.ά. (βλ. κεφ.4.3.2.). Αυτή η αρνητική εικόνα, αν και ελάχιστα ευνοεί την επιτυχή εφαρμογή εναλλακτικών τρόπων αξιολόγησης, είναι δύσκολο να μετασχηματιστεί και να βελτιωθεί χωρίς την απομάκρυνση των παραδοσιακών εξετάσεων και βαθμών από το Δημοτικό Σχολείο και την εισαγωγή ενός συστήματος αξιολόγησης το οποίο θα λειτουργεί διαμορφωτικά στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης.

Επιπλέον, η υποβάθμιση των διαδικασιών μάθησης και η παραμέληση σημαντικών παιδαγωγικών στόχων συναρτάται άμεσα με τη γνωστή πίεση της διδακτέας ύλης και το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα. Η τάση εισαγωγής όλο και περισσότερων νέων γνωστικών αντικειμένων στο Δημοτικό Σχολείο (π.χ. ξένη γλώσσα, ηλεκτρονικοί υπολογιστές, κυκλοφοριακή αγωγή, περιβαλλοντική αγωγή, πρόγραμμα "Μελίνα" κ.λπ.) χωρίς τον αντίστοιχο περιορισμό του εύρους άλλων γνωστικών τομέων, επιδεινώνει την υπάρχουσα πίεση της ύλης. Είναι διάχυτη η εντύπωση ότι πολλά πράγματα στο σχολείο γίνονται μόνο για να γίνονται, ενώ στον δάσκαλο μένουν ελάχιστα χρονικά περιθώρια για τη διαφοροποίηση των καταστάσεων μάθησης, τη συστηματική παρατήρηση και την εξατομικευμένη ενασχόληση με τους μαθητές του.

Το Δημοτικό Σχολείο αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη και δυσκολότερη βαθμίδα ολόκληρης της εκπαιδευτικής κλίμακας. Σε αυτό διαμορφώνεται η μελλοντική στάση της νέας γενιάς απέναντι στη γνώση, τη μελέτη, τη δημιουργικότητα, τη μάθηση και πολλές άλλες δεξιότητες και ικανότητες. Η δυσκολία έγκειται όχι στις προσφερόμενες γνώσεις, οι οποίες μπορούν να χαρακτηριστούν εύκολες, αλλά στην αναγκαία και δύσκολη προσπάθεια προσαρμογής των παιδιών στον ρόλο του μαθητή, γεγονός που απαιτεί

συντονισμό πολλών δεξιοτήτων, χρόνο και κόπο, εξοικείωση με νέους τρόπους αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, με νέα σύμβολα, στάσεις, αρχές και κανόνες συμπεριφοράς, καθώς και την πολύ δύσκολη για τον μαθητή απόκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής. Όλα αυτά είναι αδύνατον να αξιολογηθούν και να ενισχυθούν μέσα από μια βαθμολογική κλίμακα ή τις παραδοσιακές εξεταστικές δοκιμασίες (βλ. Φραγκουδάκη, Α., 1989:26).

Ιδιαίτερα στο Δημοτικό Σχολείο, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού χαρακτηρίζεται από μεγάλη αστάθεια. Η αυτοεικόνα του μαθητή μεταβάλλεται, δεν έχει σταθεροποιηθεί, η αντίληψη που έχει σχετικά με τις επιδόσεις του υπόκειται σε θετικές και αρνητικές εξελίξεις. Μέσω της ανατροφοδότησης του μαθητή για τις επιδόσεις του, αλλά και μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τον δάσκαλο και τους συμμαθητές διαμορφώνεται σταδιακά η αυτοαντίληψή του ως προς την ικανότητά του για επιδόσεις. Όταν λοιπόν η επανατροφοδότηση του μαθητή για τις επιδόσεις του γίνεται με την αριθμητική βαθμολογία, ενυπάρχει πάντα ο κίνδυνος ενός πρόωρου, επίσημου, συνολικού στιγματισμού, ιδιαίτερα για τους αδύνατους μαθητές (W. Einsiedler/G. Schoell, 1995:120). Αποτελεί πρωταρχικό στόχο του Δημοτικού Σχολείου να αναπτύξει ο μαθητής εμπιστοσύνη στις ικανότητές του για επίδοση κάτι που αποτελεί με τη σειρά του μια βασική προϋπόθεση της μάθησης.

Ο κίνδυνος ενός πρόωρου στιγματισμού του μαθητή καταλογίζεται βέβαια και στην περιγραφική αξιολόγηση, ωστόσο τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν επιβεβαιώνουν αυτή τη μομφή. Αντίθετα, διαπιστώνεται ότι σε πολλές περιπτώσεις εμφανίζεται ως ανεπιθύμητο φαινόμενο ο υπερβολικός εξωραϊσμός των περιγραφικών εκθέσεων, η μετεγγραφή δηλαδή αρνητικών επιδόσεων με θετικό τρόπο. Εξάλλου βασικός στόχος της περιγραφικής αξιολόγησης είναι με κατάλληλες διατυπώσεις να υποστηρίξει την ανάπτυξη του παιδιού στον τομέα της επίδοσης με την παιδαγωγική της έννοια. Απαραίτητη προϋπόθεση της πραγμάτωσης των παιδαγωγικών στόχων είναι βέβαια ο απεγκλωβισμός από τον επιλεκτικό ρόλο της συγκεκριμένης βαθμίδας.

Μια πρόταση για την αλλαγή του συστήματος αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και τον προσδιορισμό των αναγκαίων και ικανών όρων επιτυχίας του οφείλει να στηρίζεται στην παιδαγωγική θεωρία, στη μελέτη των επιστημονικών ερευνών σχετικά με το προς εξέταση αντικείμενο και κυρίως στη διερεύνηση και συνεκτίμηση των ελληνικών δεδομένων και ιδιοτυπιών,



τουτέστιν στη συστηματική μελέτη και διερεύνηση τόσο των ευρύτερων εκπαιδευτικών συνθηκών (π.χ. σχολική κουλτούρα, εκπαιδευτική πολιτική, μεθόδευση εισαγωγής των νέων μέτρων, ιστορικά διαμορφωμένες "στρεβλώσεις" και αδυναμίες της ελληνικής εκπαίδευσης), όσο και του υφιστάμενου πλαισίου διδασκαλίας και αξιολόγησης με όλες τις συνισταμένες που το απαρτίζουν και το καθορίζουν (π.χ. νομοθετικά κείμενα, Παιδαγωγικού Ινστιτούτο, ενώσεις εκπαιδευτικών).

Η ένταξη της διαδικασίας της αξιολόγησης των επιδόσεων στο γενικότερο πλαίσιο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και των ειδικών συνθηκών μέσα στις οποίες οι επιδόσεις αυτές επιτελούνται προϋποθέτει ότι οι συνθήκες αυτές μπορεί να διαφοροποιούνται από βαθμίδα σε βαθμίδα, από περιοχή σε περιοχή, από σχολείο σε σχολείο ή ακόμη και από τάξη σε τάξη.

Η πρότασή μας για την εισαγωγή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο επικεντρώνεται σε παιδαγωγικούς σκοπούς, οι οποίοι μπορούν να συνοψιστούν στα εξής βασικά σημεία:

- α. Ενθάρρυνση αντί για φόβο των επιδόσεων που εμπεριέχουν οι κοινωνικές συγκρίσεις.
- β. Ενίσχυση του συνεργατικού πνεύματος αντί για ανταγωνιστική συμπεριφορά.
- γ. Βελτίωση της ισότητας ευκαιριών αντί για εγκατάλειψη των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις
- δ. Εξατομικευμένη ενίσχυση αντί για μετωπικά οργανωμένη και ομοιόμορφη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.

Η υλοποίηση των παραπάνω σκοπών προϋποθέτει την διεύρυνση των τομέων αξιολόγησης και τον καθορισμό κριτηρίων σύμφωνα με τα οποία αξιολογείται σφαιρικά ο μαθητής. Τα κριτήρια αυτά προκύπτουν από τη σκοποθεσία του Δημοτικού Σχολείου και δεν αναφέρονται μόνο στον γνωστικό τομέα αλλά και σε χαρακτηριστικά του μαθητή που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική περιοχή της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς και τα οποία πρέπει να ενισχυθούν με απώτερο σκοπό την *αρμονική και ολόπλευρη* ανάπτυξή του.

Με την περιγραφική αξιολόγηση επιδιώκεται ο εντοπισμός των προϋποθέσεων μάθησης του μαθητή και η διαπίστωση των επιδόσεων συμπεριφοράς και μάθησης μέσα από τη συστηματική και πολύπλευρη παρατήρηση του μαθητή από τον δάσκαλο σε διαφορετικές περιστάσεις μάθησης καθώς και με διαφοροποιημένες εργασίες για το σπίτι ή μέσα στην

τάξη. Η παρατήρηση του μαθητή απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλων εργαλείων, διαθέσιμο χρόνο από τον δάσκαλο για κάθε μαθητή και τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ώστε όλοι οι μαθητές να κατακτήσουν τουλάχιστον του βασικούς διδακτικούς στόχους.

Οι παρατηρήσεις του δασκάλου καταγράφονται στο παιδαγωγικό ημερολόγιο, στο οποίο περιγράφονται σε ελεύθερη μορφή τρόποι συμπεριφοράς του μαθητή, σκέψεις, απόψεις και προτάσεις του δασκάλου οι οποίες αφορούν είτε στον συγκεκριμένο μαθητή είτε στην τάξη ως σύνολο. Η αξιολόγηση του μαθητή γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα και στηρίζεται στην παρατήρηση και στην καταγραφή των παρατηρήσεων του δασκάλου στο παιδαγωγικό ημερολόγιο. Κριτήριο αξιολόγησης των επιδόσεων του μαθητή αποτελεί η σύγκριση με προηγούμενες επιδόσεις του και σε σχέση τους βασικούς διδακτικούς στόχους και όχι με τους συμμαθητές του ή με τον μέσο όρο της τάξης.

Η επανατροφοδότηση του μαθητή γίνεται με περιγραφικό τρόπο είτε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας είτε με μια γραπτή περιεκτική έκθεση η οποία δίνεται στο τέλος του σχολικού έτους. Στην περιγραφική έκθεση αναφέρονται συγκεκριμένες παρατηρήσεις για τις επιδόσεις του μαθητή στον γνωστικό, κοινωνικό και συμμετοχικό τομέα, την εξελικτική του πορεία, τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του ενώ παράλληλα προτείνονται τρόποι βοήθειας και υπέρβασης των προβλημάτων που παρουσιάζονται. Η ενημέρωση των γονέων γίνεται με βάση το παιδαγωγικό ημερολόγιο και την περιγραφική έκθεση. Η στενή συνεργασία και ο διάλογος μεταξύ δασκάλου και γονέων αποτελούν μια από τις σημαντικότερες αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης.

Για την επιτυχή εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο θα πρέπει να εξασφαλιστούν οι εξής προϋποθέσεις:

(α) Ουσιαστική επιμόρφωση των δασκάλων που θα κληθούν να την εφαρμόσουν

(β) Προετοιμασία κατάλληλου υποστηρικτικού υλικού και τεχνικής βοήθειας εκ μέρους της πολιτείας προς τους δασκάλους

(γ) Ενημέρωση των γονέων και γενικότερα του πληθυσμού για τα πλεονεκτήματα και τις δυνατότητες του μέτρου

(δ) Ανανέωση των Αναλυτικών προγραμμάτων και διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου σκοπών και στόχων

(ε) Κατάργηση της στασιμότητας του μαθητή

(στ) Επέκταση της ενισχυτικής διδασκαλίας σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία

(ζ) Κατάργηση των πληθωρικών τάξεων καθώς και του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου.

### **Προοπτικές της περιγραφικής αξιολόγησης**

Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία μέσα στην οποία λειτουργεί. Η δομή και η λειτουργία του είναι απόρροια του προσανατολισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και ως ένα βαθμό των συγκρούσεων και των μεταβολών που επιτελούνται μέσα στο κοινωνικό σύστημα.

Το σύγχρονο σχολείο φαίνεται να διέρχεται μια παρατεταμένη κρίση, η οποία εντοπίζεται τόσο στη θεσμική του υπόσταση -η οποία εκφράζεται και σήμερα με τη γνωστή από το πρόσφατο παρελθόν κριτική για τη "σχολειοποίηση της μάθησης"-, όσο και στην παιδαγωγική του αποστολή, η οποία επισκιάζεται από την επιλεκτική λειτουργία και περιορίζεται στην αναπαραγωγή και πιστοποίηση γνώσεων μέσα από ένα δασκαλοκεντρικό και αυταρχικό στιλ διδασκαλίας και την παθητική συμμετοχή του μαθητή.

Ωστόσο, οι συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες σε όλα τα πεδία των σύγχρονων κοινωνιών δημιουργούν νέα δεδομένα και εγείρουν νέες απαιτήσεις από την Παιδαγωγική επιστήμη, η οποία επιδιώκει ένα επαναπροσδιορισμό της σκοποθεσίας και λειτουργίας του σχολικού θεσμού σε μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη κατεύθυνση.

Φαινόμενα, όπως η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και άλλων εκφάνσεων της κοινωνικής ζωής, η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει όλο και περισσότερο τις σύγχρονες κοινωνίες, η συνεχιζόμενη αύξηση των επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, η έκρηξη της πληροφορικής, οι αλλαγές στο σύστημα αξιών, στις οικογενειακές δομές και κατ' επέκταση οι δημογραφικές εξελίξεις, αποκτούν ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση και θέτουν τον δάσκαλο και το σχολείο μπροστά σε νέες απαιτήσεις (βλ. Ξωχέλλης, Π., 1997-98)

Πρωταρχική σημασία για το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης κατέχει από τη μια η συνεχιζόμενη ραγδαία αύξηση των επιστημονικών γνώσεων και των τεχνολογικών επιτευγμάτων και από την άλλη η αυξανόμενη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι το σημερινό σχολείο, όσο και αν εκσυγχρονίζεται και βελτιώνεται σε μέσα και μεθόδους, είναι αδύνατον και άσκοπο να ανταποκριθεί στη μετάδοση όσο περισσότερων γνώσεων γίνεται. Αντιθέτως, χωρίς να παραμελείται η νοητική καλλιέργεια των μαθητών και η οικειοποίηση εκ μέρους τους ορισμένων βασικών γνώσεων, είναι απαραίτητο

να στραφεί και να δώσει το μεγαλύτερο βάρος σε τρόπους απόκτησης της γνώσης, σε μορφές διερευνητικής μάθησης, στη διαμόρφωση μιας κριτικής στάσης των μαθητών απέναντι σε γνώσεις και επιστημονικά επιτεύγματα, καθώς και στην ετοιμότητα μάθησης για μια διά βίου εκπαίδευση.

Κοινωνικά φαινόμενα όπως η βία και οι συγκρούσεις, ο απομονωτισμός και η ιδιώτευση, η πολυπολιτισμικότητα, το "έλλειμμα αγωγής" στην οικογένεια λόγω διαρθρωτικών αλλαγών στη σύνθεση και λειτουργία της (διαζύγια, μονογονεϊκή οικογένεια, μοναχοπαίδια, μακρά απουσία των γονέων από το σπίτι κ.ά.), η αντιφατικότητα και η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες, η πολλαπλότητα των επιλογών του ατόμου, όλα αυτά κάνουν ακόμη επιτακτικότερη την ανάγκη να απομακρυνθεί το σχολείο από τη μονόπλευρη γνωσιοκεντρική του κατεύθυνση και μέσα από την αναθεώρηση της σκοποθεσίας του να συμβάλει στην ανάπτυξη άλλων ικανοτήτων, στάσεων και αντιλήψεων στη νέα γενιά: προετοιμασία για ατομική και κοινωνικοπολιτική ικανότητα δράσης, ικανότητα επικοινωνίας, διατύπωσης προσωπικών συμφερόντων, αντίληψης και κατανόησης της θέσης του άλλου, συμμετοχής στις αποφάσεις, διευθέτησης συγκρούσεων, αποδοχής του "ξένου" και διαφορετικού, συλλογικής δράσης και αλληλεγγύης, δημιουργικής διευθέτησης του ελεύθερου χρόνου, διαμόρφωσης πολιτιστικής ταυτότητας και πάνω από όλα την καλλιέργεια σεβασμού της ανθρώπινης ελευθερίας και αξιοπρέπειας (βλ. Klafki, W., 1991:225 κ.κ., Holtappels, H.G., 1994:13 κ.κ., Ξωχέλλης, Π., ό.π.).

Οι παραπάνω διαπιστώσεις σηματοδοτούν μια διαφορετική σκόπευση του σύγχρονου σχολείου, τη στροφή από την ποσοτική διάσταση της εκπαίδευσης στην ποιοτική. Αν και πολλές από τις παραπάνω απαιτήσεις εμπεριέχονται σε παλαιότερες ιδέες της Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής και στην κριτική του σχολείου της δεκαετίας του '60, εντούτοις η έμπρακτη αξιοποίησή τους τα τελευταία χρόνια επιδιώκεται από επιμέρους επιστημονικούς κλάδους όπως η Παιδαγωγική της Ειρήνης, η Παιδαγωγική του Ελεύθερου Χρόνου, η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, η Κοινωνική Παιδαγωγική κ.ά.

Ο αναπροσανατολισμός της σκοποθεσίας του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνίες περιλαμβάνει όχι μόνο αλλαγές στους στόχους και τα περιεχόμενα της διδασκαλίας και μάθησης, αλλά και μεταβολές στη μεθόδευση της σχολικής εργασίας, διαφορετική κατανόηση του ρόλου του δασκάλου, αποστεγανοποίηση της μάθησης με άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τα προβλήματά της, σύνδεση των περιεχομένων μάθησης με τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τα προβλήματα των μαθητών και τέλος τη λήψη μέτρων αντισταθμιστικής αγωγής για την βελτίωση της ισότητας ευκαιριών.

Όσον αφορά τη μεθόδευση της σχολικής εργασίας και τη σύνδεσή της με την ποιοτική και παιδαγωγική διάσταση της εκπαίδευσης, ιδιαίτερη σημασία αποκτά η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή και η αυτενέργεια στη σχολική τάξη, η διαφοροποίηση και εξατομικεύση της διδασκαλίας, η δημιουργία ανοιχτών καταστάσεων μάθησης που θα επιτρέπουν την εμφάνιση και ενίσχυση ικανοτήτων και στάσεων, όπως τις συνοψίσαμε παραπάνω. Η δυνατότητα ανανέωσης και ποιοτικής βελτίωσης της σχολικής εργασίας ευνοείται και θα διευκολύνεται ακόμη περισσότερο στο μέλλον λόγω και των δημογραφικών εξελίξεων στις σύγχρονες κοινωνίες: η υπογεννητικότητα οδηγεί ήδη στη διαμόρφωση σχολικών τάξεων με μικρό αριθμό μαθητών, πράγμα βέβαια που ευνοεί με τη σειρά του τη διαφοροποίηση και εξατομικεύση της διδασκαλίας, την πιο άνετη παρατήρηση και ενασχόληση του δασκάλου με τους μαθητές του και τη δυνατότητα περαιτέρω ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο.

Από όσα αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, γίνεται αντιληπτό ότι η αξιολόγηση του μαθητή καλείται να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην υπέρβαση της κρίσης του σημερινού σχολείου μέσα από την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι δύσκολο να φανταστούμε ότι ο προσανατολισμός του σχολείου στην ανάπτυξη και ενίσχυση τόσο σύνθετων και πολύπλοκων ικανοτήτων και στάσεων, οι οποίες θα αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία στο μέλλον, μπορεί να υπηρετηθεί μέσα από ποσοτικές μετρήσεις, τυπικές εξετάσεις και αξιολογήσεις με αριθμητικές κλίμακες. Όσο η βαθμολογία και οι παραδοσιακές εξετάσεις παραμένουν στο σχολείο θα αποτελούν μια τροχοπέδη για την ανανέωσή του και τον εκσυγχρονισμό του. Αντιθέτως, όσο περισσότερο το σχολείο θα προσανατολίζεται σε ποιοτικές παραμέτρους της μάθησης και σε παιδαγωγικές αρχές και δραστηριότητες, τόσο μεγαλύτερη βαρύτητα θα αποκτούν οι ποιοτικές - διαμορφωτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η περιγραφική αξιολόγηση.

Ιδιαίτερα στον χώρο του Δημοτικού Σχολείου οι προοπτικές που περιγράψαμε εμφανίζονται περισσότερο πραγματοποιήσιμες, επειδή στη βαθμίδα αυτή κατά κανόνα δεν υπάρχει η ανάγκη επιλογής και κατανομής των μαθητών, και έτσι δημιουργούνται σε μεγαλύτερο βαθμό οι προϋποθέσεις ανταπόκρισης στον παιδαγωγικό του χαρακτήρα. Η πραγμάτωση αυτού του στόχου στο δημόσιο σχολείο πολλών ευρωπαϊκών χωρών επιδιώκεται σήμερα όλο και περισσότερο μέσα από την αναδιαμόρφωση και την εφαρμογή γνωστών από το παρελθόν σχολικών μοντέλων, όπως το ολοήμερο σχολείο και το ανοιχτό σχολείο (Holtappels, H.G., 1994). Και τα δύο αυτά μοντέλα επιδιώκουν -με διαφορετικό τρόπο το καθένα- το ξεπέραςμα της κρίσης του

σχολείου με βάση τις σύγχρονες απαιτήσεις και μέσα από μια παιδαγωγική οπτική και πρακτική.

Το ανοιχτό σχολείο επικεντρώνεται στη σύνδεση της σχολικής μάθησης με τα προβλήματα, τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών μέσα από το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και την πολυλειτουργική διεύθυνση του σχολικού χώρου. Το ολόημερο σχολείο διαφοροποιείται από το "ανοιχτό" στον βαθμό που η οργάνωσή του στηρίζεται στη διεύρυνση του χρόνου παραμονής των παιδιών στον σχολικό χώρο και στην κατανομή των μαθημάτων τις πρωινές και μεταμεσημβρινές ώρες. Έτσι, δημιουργούνται πολλές δυνατότητες για διαφοροποίηση της διδασκαλίας, παιχνίδια, κοινωνικές εμπειρίες, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες, εσωσχολική ψυχολογική υποστήριξη του μαθητή (σχολικοί ψυχολόγοι και κοινωνικοί παιδαγωγοί), ενώ ταυτόχρονα διευρύνεται ο αντισταθμιστικός ρόλος του σχολείου μέσα από την ενίσχυση των μαθητών και την εξισορρόπηση των "ελλειμμάτων" της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και αγωγής.

Η κοινή συνισταμένη μεταξύ των συζητήσεων και προσπαθειών που γίνονται σχετικά με τα δύο αυτά σχολικά μοντέλα και των μεταρρυθμιστικών επιδιώξεων του κανονικού σχολείου, είναι η ανάγκη περισσότερου χρόνου και χώρου για παιδαγωγικές δραστηριότητες, για σύνθετες και ανοιχτές διαδικασίες μάθησης, για περισσότερες δυνατότητες υποστήριξης του παιδιού και για τη διαμόρφωση του σχολικού χώρου ως χώρου ζωής. Τα διδακτικά μοντέλα που προτείνονται ή εφαρμόζονται σε δημόσια ολόημερα ή ανοιχτά σχολεία στηρίζονται στις αρχές της διεπιστημονικής προσέγγισης της μάθησης (Projekt), της μάθησης σε ομάδες (συνεργατική και κοινωνική μάθηση) και της μάθησης που προσανατολίζεται στην πράξη (βλ. Holtappels, H.G., 1994:49 κ.κ.). Προσανατολίζονται δηλαδή σε μια ριζική αλλαγή των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης, οι οποίες παύουν πια να μονοπωλούν το ενδιαφέρον, και το σχολείο γίνεται κατανοητό ως χώρος αγωγής με στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Στην ελληνική πραγματικότητα η ύπαρξη έστω ενός ολόημερου σχολείου, που να λειτουργεί με τις παραπάνω αρχές, αποτελεί μια πολυτέλεια, αφού ως γνωστόν δεν υπάρχουν εναλλακτικά σχολικά μοντέλα από τα οποία θα μπορούσαν να αντληθούν πολύτιμες πληροφορίες και εμπειρίες. Οι πρόσφατες εξαγγελίες του Υπουργείου Παιδείας για τη δημιουργία του ολόημερου σχολείου και στην χώρα μας φαίνεται να εξαντλούνται στη διαμόρφωση ενός απλού "χώρου φύλαξης" των παιδιών στο σχολείο, με ποικίλες δραστηριότητες, υποβοήθηση των μαθητών στην διεκπεραίωση των εργασιών τους και ενισχυτική διδασκαλία για τους αδύνατους μαθητές.

Αποτελεί δηλαδή ένα ανεξάρτητο και όχι ένα ενσωματωμένο μοντέλο ολοήμερου σχολείου (βλ. Μπουζάκης, Σ., 1996:2). Με βάση αυτό το μοντέλο λειτουργούν τα Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης των μαθητών, οργανωμένα είτε από το Υπουργείο Παιδείας είτε από συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και την τοπική αυτοδιοίκηση (βλ. ΥΠΕΠΘ, 12-12-1994).

Στον βαθμό που η προσπάθεια αυτή προσανατολιστεί στην ανάγκη εσωτερικής μεταρρύθμισης του Δημοτικού Σχολείου και προχωρήσει στη δημιουργία του ολοήμερου σχολείου με βάση όχι την διεύρυνση των γνωστικών λειτουργιών, αλλά τις παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές που αναφέραμε παραπάνω, τότε παρουσιάζονται ιδιαίτερα ευνοϊκές συνθήκες για την περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή. Αν οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου του μέλλοντος, όχι μόνο στα λόγια αλλά και στην πράξη, είναι η ελευθερία, η αυτονομία, η κοινωνικότητα, η χειραφέτηση, η κριτική ικανότητα, η υπευθυνότητα, η δημοκρατική συμπεριφορά, η ευελιξία, η ικανότητα επικοινωνίας κ.λ.π., τότε η παρουσία των βαθμών θα αποτελεί την μεγαλύτερη τροχοπέδη στην πραγμάτωσή τους και το σταθερό εμπόδιο στην άρση του γνωσιοκεντρικού χαρακτήρα και των προβλημάτων του σημερινού σχολείου.

Από την άλλη, λόγω της ανάγκης εσωτερικής μεταρρύθμισης του δημόσιου σχολείου και της συσσώρευση σχολικών προβλημάτων διαφαίνεται μία τάση απομάκρυνσης από τον κλασικό διαχωρισμό των σχολικών τάξεων κατά ηλικία. Ήδη στο δημόσιο Δημοτικό Σχολείο όρισμένων ευρωπαϊκών χωρών (π.χ. Βέλγιο, Γαλλία, Σκωτία), αλλά και σε πλείστα όσα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία στον ευρωπαϊκό χώρο τα οποία λειτουργούν στο πνεύμα του Jena - Plan, έχει καταργηθεί ο θεσμός των ενιαύσιων τάξεων και στη θέση τους δημιουργήθηκαν κύκλοι σπουδών με παιδιά διαφορετικής ηλικίας (βλ. Παπαδόπουλος, Χ., 1998:22 κ.κ., Κολοβός, Στ., 1992:12 κ.κ., Σκανδάλη, Μ, 1995:20 κ.κ.). Οι αλλαγές αυτές συνοδεύτηκαν από την εισαγωγή εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας (π.χ. σχέδια Project) και αξιολόγησης, τη δημιουργία ενός κλίματος κοινότητας ζωής στην τάξη και την εγκαθίδρυση μιας διαφορετικής σχέσης μεταξύ δασκάλου - μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους με στόχο την αυτόνομη και συνεργατική μάθηση.

Ανεξάρτητα πάντως από τις συγκεκριμένες επιλογές και προσπάθειες που γίνονται για την υπέρβαση του παραδοσιακού σχολείου, είναι γεγονός ότι το δημόσιο σχολείο έχει πολλές φορές στο παρελθόν οικειοποιηθεί παιδαγωγικές αρχές και πρακτικές που ισχύουν σε εναλλακτικά σχολικά μοντέλα. Όπως επίσης είναι γεγονός ότι τα σχολεία αυτά έχουν πίσω τους μια πολύτιμη και θετική εμπειρία όσον αφορά την περιγραφική αξιολόγηση και τους

εναλλακτικούς τρόπους οργάνωσης της σχολικής ζωής. Όσο περισσότερο γίνεται συνειδητή η ανάγκη εσωτερικής μεταρρύθμισης του Δημοτικού Σχολείου τόσο περισσότερο αναμένεται να οικειοποιηθεί αρχές λειτουργίας, μεθόδους και ιδέες της λεγόμενης προοδευτικής εκπαίδευσης. Η περιγραφική αξιολόγηση μπορεί να μην έχει λαμπρό παρελθόν και παρόν στο δημόσιο σχολείο, έχει όμως μέλλον.-



## **1. Πηγές (Προεδρικά Διατάγματα, Εγκύκλιοι, Οδηγίες κ.λπ.)**

- Δ.Ο.Ε.: Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. *Διδασκαλικό Βήμα*, φ.1089, Οκτώβριος - Νοέμβριος 1997:6-11.
- Δ.Ο.Ε.: Αν δεν ισχύσουν οι προϋποθέσεις που προτείνει ο κλάδος, τα νέα μέτρα για την αξιολόγηση του μαθητή θα αποτύχουν. *Διδασκαλικό Βήμα*, φ.1072, Ιανουάριος 1995:5.
- Δ.Ο.Ε.: Δεν θα προχωρήσει η περιγραφική αξιολόγηση χωρίς τις προϋποθέσεις που ζητάει ο κλάδος. *Διδασκαλικό Βήμα*, Φ.1073 Φεβρουάριος, 1995:3.
- Δ.Ο.Ε.: Η κριτική και οι προτάσεις της Δ.Ο.Ε. για τις "επείγουσες ρυθμίσεις" του κ. Σουφλιά. *Διδασκαλικό Βήμα*, Σεπτέμβριος 1991:6-13.
- Δ.Ο.Ε.: Αξιολόγηση του μαθητή. Οι θέσεις του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. σχετικά με τις προτάσεις της Ο.Ε. *Διδασκαλικό Βήμα*, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1994:19.
- Δ.Ο.Ε.: 57η Τακτική Γενική Συνέλευση (14η Μεταδικτατορική). *Διδασκαλικό Βήμα*, φ. 999, Μάρτης 1988:7.
- Δ.Ο.Ε.: Οι αποφάσεις που πάρθηκαν από την 57η Γ.Σ. του κλάδου. *Διδασκαλικό Βήμα*, φ.1004, Ιούλιος- Αύγουστος 1988:55-58.
- Δ.Ο.Ε.: Προτάσεις του Δ.Σ. της Δ.Ο.Ε. προς τη Γενική Συνέλευση. *Διδασκαλικό Βήμα*, Έκτακτη έκδοση, Απρίλιος 1987.
- Δ.Ο.Ε.: Η κατάργηση της βαθμολογίας. Συντελεστής υποβάθμισης του μορφωτικού επιπέδου. *Διδασκαλικό Βήμα*, Φ.990, Ιούνιος 1987:28.
- Δ.Ο.Ε.: Τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα βιβλία για μαθητές και δασκάλους. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, ειδική έκδοση, τ.6, 1984/85.
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ/9425/29-11-1980 "Ακόλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και κατάργηση αριθμητικής βαθμολογίας αυτών".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ1/231/30-4-1986 "Τίτλος για την προαγωγή των μαθητών".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ1/568/1134/25-9-1991 "Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ1/686/1402/20-11-1991 "Οδηγίες για την τριμηνιαία αξιολόγηση των μαθητών".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/167/Γ1/1056/28-11-94 "Αξιολόγηση - Έλεγχος Προόδου των μαθητών Α' τριμήνου".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ13/1225/Γ1/1145/12-12-94 "Ολοήμερο σχολείο-δοκιμαστική εφαρμογή προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης μαθητών - παιδιών".

- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/4/Γ1/17/9-1-95 "Ενημερωτικές συναντήσεις εκπαιδευτικών".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/28/Γ1/134/1-2-95 "Διευκρινιστικές οδηγίες για την αξιολόγηση του μαθητή".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/125/Γ1/192/22-2-95 "Οδηγίες για την εφαρμογή των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/238/Γ1/576/26-4-95 "Αξιολόγηση και προαγωγή μαθητών".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/258/Γ1/653/16-5-95 "Εφαρμογή Π.Δ.8/1995".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Γ1/720/31-5-1995 "Αποστολή ερωτηματολογίου".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/424/Γ1/1480/24-10-95 "Εφαρμογή των Π.Δ.8/95 και Π.Δ.121/95 (Αξιολόγηση των μαθητών Δημ. Σχολείου)".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/465/Γ1/1760/30-11-95 "Αξιολόγηση - Έλεγχος προόδου των μαθητών Α' τριμήνου".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/15/Γ1/89/25-1-1996 "Επανάληψη της τάξης".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/28/Γ1/186/12-2-1996 "Αξιολόγηση των μαθητών".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Φ7/228/Γ1/1961/15-11-1996 "Αξιολόγηση μαθητών".
- Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ Α.Π.Γ2.5039/19-9-1997 "Αξιολόγηση μαθητών της Α' τάξης Λυκείου".
- Προεδρικό Διάταγμα 483/1977 "Περί οργανώσεως και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων Δημοσίας και Ιδιωτικής Εκπαιδεύσεως".
- Προεδρικό Διάταγμα 497/1981 "Περί τροποποιήσεως, συμπληρώσεως και αντικαταστάσεως διατάξεων του Π.Δ.483/1977" (ΦΕΚ 134Α', 25-5-1981).
- Προεδρικό Διάταγμα 390/1990 "Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων" (ΦΕΚ 154Α'/21-11-1990).
- Προεδρικό Διάταγμα 462/1991 "Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου" (ΦΕΚ 171Α'/11-1-1991).
- Προεδρικό Διάταγμα 8/1995 "Αξιολόγηση μαθητών Δημοτικού Σχολείου" (ΦΕΚ 3Α', 10-1-1995)
- Προεδρικό Διάταγμα 121/1995 "Συμπλήρωση διατάξεων για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου" (ΦΕΚ 75Α', 18-4-1995)
- Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος/1987α "Οργάνωση και λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων"
- Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος/1987β "Οργάνωση και λειτουργία των Γυμνασίων"
- Σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος/1988 "Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων."

- ΥΠΕΠΘ: *Πράξη 17/1981 του Κέντρου Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως (Κ.Ε.Μ.Ε.), 1981.*
- ΥΠΕΠΘ: *Οδηγίες για τη χρήση των διδακτικών βιβλίων, τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου. Αθήνα, Κ.Ε.Μ.Ε., Τμήμα Δημοτικής, 1981.*
- ΥΠΕΠΘ: *Πράξη 7/1989 Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1989.*
- ΥΠΕΠΘ: *Πράξη 8/1989 Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1989.*
- ΥΠΕΠΘ: *Πράξη 24/1991 Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1991.*
- ΥΠΕΠΘ: *Πράξη 15/1991 Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1991.*
- ΥΠΕΠΘ: *Εθνικός διάλογος για την Παιδεία. Ομιλία του υπουργού Γ. Σουφλιά στο Ζάππειο. Αθήνα, 1991.*
- ΥΠΕΠΘ: *Εθνικός διάλογος για την Παιδεία. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Προτάσεις του Υπουργείου για τα επείγοντα θέματα. Αθήνα, 1991α.*
- ΥΠΕΠΘ: *Εθνικός διάλογος για την Παιδεία. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Β' μέρος προτάσεων του Υπουργείου. Αθήνα, 1992.*
- ΥΠΕΠΘ: *Περιγραφική αξιολόγηση. Οδηγίες εφαρμογής των νέων μέτρων αξιολόγησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα, Νοέμβριος 1994.*
- ΥΠΕΠΘ (Ομάδα Εργασίας Παιδαγωγικού Ινστιτούτου): *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έκθεση 1η. Γενικό πλαίσιο αξιολόγησης του μαθητή. Αθήνα, Μάιος 1994.*
- ΥΠΕΠΘ (άτυπη ομάδα εργασίας Π.Ι.): *Αποδελτίωση, ταξινόμηση και σχολιασμός των παρατηρήσεων των σχετικών με τις προτάσεις για την αξιολόγηση των μαθητών. Σεπτέμβριος, 1994.*
- ΥΠΕΠΘ (Π.Ι.): *Σχολεία εφαρμογής πειραματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης (ΣΕΠΠΕ). 2ο Κοινοτικό πλαίσιο στήριξης. Ενέργεια 1.1α Προγράμματα-βιβλία. Αθήνα, Σεπτέμβριος 1997.*
- ΥΠΕΠΘ (Π.Ι.): *Αλλαγές και καινοτομίες στην αξιολόγηση των μαθητών Γυμνασίου. Εισήγηση στην ενημερωτική συνάντηση Σχολικών Συμβούλων, 26-28 Σεπτεμβρίου, 1994α.*
- ΥΠΕΠΘ: *Εκπαίδευση 2000. Για μια Παιδεία ανοικτών οριζόντων. Αθήνα, 1997α.*

## Βιβλιογραφία

### 1. Ελληνόγλωσση

- Αβδάλη, Α.: Κατάργηση της βαθμολογίας στο Δημοτικό σχολείο. *Επιστημονική σκέψη*, τ.38, 1988:33-40.
- Αβδάλη, Α.: *Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι; Παιδαγωγικές - κοινωνιολογικές απόψεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση και βαθμολογία στο σχολείο*. Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1989.
- Αλεξόπουλος, Δ.: Η αξιολόγηση των μαθητών. *Σχολείο και ζωή*, τ.2, 1989:75-82.
- Αναστασιάδης, Τ.: Εξετάσεις ή όχι στα σχολεία; *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 6 Φεβρουαρίου 1992:28-34.
- Αναστασιάδης, Τ.: Οι "νέες" αξιολογήσεις των μαθητών. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τ.35, 1994:42.
- Ανδρέου, Απ.: Ωφέλιμος χρόνος για τους μαθητές δεν είναι μόνο η διδασκαλία. Εφημ. *"Ελευθεροτυπία"*, 26/3/1988:35.
- Ανδρέου, Απ. (επιμ.): *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διήμερο της Ο.Ι.Λ.Ε. Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, 1992.
- Ανθόπουλος, Κ.: Σκέψεις και προβληματισμοί για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Σχολείο και ζωή*, τ.4, 1990:185-189.
- Ανθόπουλος, Κ.: Κριτικές εκτιμήσεις και προβληματισμοί για την αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο με αφορμή το σχέδιο Προεδρικού Διατάγματος. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.4, 1990α:170-173.
- Αντωνίου, Γ.: Αξιολόγηση. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.6, 1991:275-278.
- Αποστολάκης, Ν.: Η αξιολόγηση του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο. *Σχολείο και ζωή*, τ.5-6, 1992:216-227.
- Αρναούτης, Ν.: Πρόταση για ένα "έλεγχο" διαφορετικό. Εφημ. *"Ελευθεροτυπία"*, 7/2/1989:35.
- Βαλσαμάκη - Ράλλη, Η.: *Εξέταση και βαθμολογία του μαθητή*. Αθήνα 1979.
- Βάμβουκας, Μ.: *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1988.
- Βάμβουκας, Μ./Κανάκης, Ι.: Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο-Α μέσα διδασκαλίας και μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.25, 1997:61-86.

- Βάμβουκας, Μ./Τρούλης, Γ.: Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στην αξιολόγηση των μαθητών. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1993:200-225.
- Βαρίνου, Ε.: Καταργούνται ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις - βαθμοί. Εφημ. "Ελευθεροτυπία", 7-10-1994:14/15.
- Βαρνάβα- Σκούρα, Τζ.: *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης μάθησης και αξιολόγησης*. Αθήνα, Παπαζήσης, 1994.
- Βασιλάκη, Ε./Παληός, Ζ. : *Εξετάσεις και κοινωνικός έλεγχος*. Αδημοσίευτη εργασία. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 1995.
- Βεκ, Χ.: *Αξιολόγηση και βαθμολογία στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Μετάφρ. Δ. Δασκαλάκης) Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1986.
- Βεργίδης, Δ.: Αξιολόγηση: φάρμακο στη γεροντική αρώστεια του σχολείου; (ή η αξιολόγηση στο στρουμφοσχολείο). *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.14, 1991:6-7.
- Bloom, B.S./Krathwohl, D.R.: *Ταξινόμια διδακτικών στόχων. Τόμος Α' - γνωστικός τομέας* (Μετάφρ. Παγανού - Λαμπράκη, Α.), Θεσσαλονίκη, Κώδικας, 1986.
- Bloom, B.S./Krathwohl, D.R.: *Ταξινόμια διδακτικών στόχων. Τόμος Β' - συναισθηματικός τομέας* (Μετάφρ. Παγανού - Λαμπράκη, Α.), Θεσσαλονίκη, Κώδικας, 1991.
- Βουγιούκας, Α.: Αξιολόγηση, διόρθωση και βαθμολογία (συμβολή στην άρση παρανοήσεων και προκαταλήψεων). *Τα Εκπαιδευτικά* τ.16, 1989:93-105.
- Βουγιούκας, Κ.: Ο ανταγωνισμός στη σχολική τάξη. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ. 43, 1997:74-79.
- Βώρος, Φ.: "Αλλαγές με φρόνηση και σύνεση". Συνέντευξη στην εφημ. "Ελευθεροτυπία", 31-7-1994:35.
- Carp, W./Kemmis, St.: *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Μετάφρ. Λαμπράκη-Παγανού, Α. / Μηλίγκου, Ευ./Ροδιάδου-Αλμπάνη, Κ.), Αθήνα, Κώδικας, 1997.
- Γασπαράκης, Μ.: Αυτοαξιολόγηση των μαθητών: μια στατιστική προσέγγιση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.59, 1991:66-68.
- Γέρου, Γ.: Αξιολόγηση των μαθητών με συνθετικές και όχι κατά μάθημα εξετάσεις. *Το Σχολείο του Μέλλοντος*, τ.24, 1998:2-3.
- Γέρου, Θ.: *Σχολική αποτυχία*. Αθήνα, Κέδρος, 1976.
- Γέρου, Θ.: Η αξιολόγηση των μαθητών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.31, 1995:20/21.

- Γέρου, Θ.: Η διαδικασία λήψης αποφάσεων στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Διερεύνηση και προτάσεις. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.35, 1996:16-17.
- Γεωργακάκος, Σ.: Πρόταση αμφισβήτησης της σχολικής αξιολόγησης. *Αντιθέσεις*, τ. 19, 1984:43-52.
- Γεωργούσης, Π.: Η μέτρηση και η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Σχολείο και ζωή*, τ.1, 1981:12-16, και τ.2, 1981:59-68.
- Γεωργούσης, Π.: *Μέθοδοι αξιολόγησης επιδόσεων των μαθητών. (Τα τεστ και οι μετρήσεις στην εκπαίδευση). Με στοιχεία στατιστικής*. Αθήνα, 1981α.
- Γεωργουσόπουλος, Κ.: Νεανικές αλλά και ώριμες αντιρρήσεις για το νέο σύστημα αξιολόγησης: Απροετοίμαστοι μπροστά στο αύριο. Εφημ. "Τα Νέα", 23/9/1986:2.
- Γιανναράς, Χρ.: "Αιματοβαμμένα" γραπτά. Εφημ. "Καθημερινή", 3/8/1994:2.
- Γιαννίκος, Γ.: Παράγοντες που σχετίζονται με την απόρριψη των μαθητών της Α' τάξης. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.6, 1982:250-253.
- Γιοκαρίνης, Κ.: *Η τεχνική των ερωτήσεων στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση*. Δράμα 1988.
- Γρόλλιος Γ.: Περιγραφική αξιολόγηση και νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ.34-35, 1995:50-56
- Δεληκωστοπούλου, Μ.: Η ερώτηση στη διδασκαλία. *Σχολείο και ζωή*, τ.5-6, 1983:196-197.
- Δημαράς, Α.: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας)*. Τόμος Α' (1821-1894) και τόμος Β' (1895-1967), Αθήνα, Ερμής, 1988.
- Δημαράς, Α.: Τα όρια της μεταρρύθμισης. Στο: Καζαμιάς, Α. / Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, 1995:73-83.
- Δημητράκη, Α.: Αίτια υποκειμενικής αξιολόγησης στο μάθημα της έκθεσης. *Γλώσσα*, τ.28, 1992:49-59.
- Δημητρίου, Μ.: Αυτό είναι το πρόγραμμα της Ν.Δ. για την παιδεία. Εφημ. "Το Βήμα", 25/12/1988:23.
- Δημητρίου, Π.: Προαγωγή ή απόρριψη. *Ελληνοχριστιανική αγωγή*, τ.300, 1982: 159-160.
- Δημητρίου, Π.: Η βαθμολογία των μαθητών. *Σχολείο και ζωή*, τ.1, 1985:45-48.
- Δημητρίου, Π.: Η βαθμολογία των μαθητών. *Σύγχρονο Σχολείο*, τ.7, 1992:16/17.
- Δημητρόπουλος, Ευστ.: Η "παραδοσιακή" αξιολόγηση της σχολικής επιδόσεως. Μια κριτική θεώρηση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.5, 1981:25-39.

- Δημητρόπουλος, Ευστ.: *Εκπαιδευτική αξιολόγηση (μέρος β')*: Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Η θεωρία της, η πράξη της, τα προβλήματα της. Θεσσαλονίκη, Πουρνάρας, 1983.
- Δημητρόπουλος, Ευστ.: *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία. Αξιολόγηση - Αποτυχία - Απόρριψη στο σχολείο. Μια διάσταση της εκπαιδευτικής ανισότητας.* Αθήνα, Γλάρος, 1984.
- Δημητρόπουλος, Στ.: 1977-1997, 20 χρόνια "Νέα Παιδεία", 20 χρόνια εκπαιδευτική αξιολόγηση. *Νέα Παιδεία*, τ.81, 1997:92-103.
- Δούκας, Χρ.: *Εκπαιδευτική πολιτική και εξουσία.* Αθήνα, Γρηγόρης, 1997
- Δούνας, Στρ.: Η αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.2, 1994:89-93.
- Δούνας, Στρ.: Κριτική και αξιολόγηση του μαθητή με τα νέα μέτρα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου - 1994. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.5, 1995:281/286.
- Ευθυμιάδου- Παπασταύρου, Σ.: Έλεγχοι προόδου μαθητών για προβληματισμούς και αποφάσεις. *Σύγχρονο Σχολείο*, τ.8, 1992:60-62.
- Ευθυμίου, Π.: Παιδεία ολοταχώς με την όπισθεν. Εφημ. "*Το Βήμα*", 28/2/1988:9.
- Ευθυμίου, Π.: Βεβιασμένη απόφαση. Εφημ. "*Το Βήμα*", 31/7/1994:11.
- Ευσταθιάδης Ι.: Άγχος, γραπτές εξετάσεις και αριθμητική βαθμολογία. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.6, 1995:337-351.
- European Community: *Πρόσφατες εξελίξεις στην αξιολόγηση της μάθησης. Ο φάκελος/προφίλ του μαθητή.* Bruxelles, 1984.
- Εφημερ. "*Απογευματινή*": Θα βγάσουν αγράμματους! 29/7/1994:9.
- Εφημερ. "*Ελεύθερος Τύπος*": Υποκειμενικά και αόριστα τα κριτήρια αξιολόγησης. 20-21/2/1988:9.
- Εφημερ. "*Ελεύθερος Τύπος*": Και τα Λύκεια στο στόχαστρο. 29/7/1994:17.
- Εφημερ. "*Ελευθεροτυπία*": Σουφλιάς: Νοοτροπία ήσσονος προσπάθειας. 7/10/1994:15.
- Εφημερ. "*Ελευθεροτυπία*": Ν.Δ.: Παράνομη η κατάργηση των βαθμών. 8/10/1994:15.
- Εφημερ. "*Ελευθεροτυπία*": Ανέβηκε το μορφωτικό μας επίπεδο. 7-10-1994:14.
- Εφημερ. "*Ελευθεροτυπία*": 7 "λυσάρια" για καθηγητές και απεταξάμενη την παπαγαλία. 26/8/1997:40.
- Εφημερ. "*Καθημερινή*": Το νέο σύστημα βαθμολόγησης. 3/8/1994:13.
- Εφημερ. "*Τα Νέα*": Τα ελληνικά σε νέες περιπέτειες. (Α. Φραγκουδάκη, Γ. Μπαμπινιώτης, Α.-Φ. Χρηστίδης κ.ά.), 13/2/1995:17.

- Ζαμπέτα, Ε.: *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, 1974-1989*. Αθήνα, Θεμέλιο, 1995.
- Ζαγοριανίτη, Π. - Μάτση, Α.: Γυμνάσια - Λύκεια: Α,Β,Γ αντί για βαθμούς. Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 19/2/1988:19.
- Ζαχαριάδου-Δουδουλιάκη, Ε.: Αξιολόγηση σχολικής επίδοσης. *Χρονικά Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, τ.2, 1992:62-66.
- Ηλιού, Μ.: Ποιος φοβάται την αξιολόγηση; Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών αλλαγών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.57, 1991:58-63.
- Ηλιού, Μ.: Απόψεις και πρακτικές αξιολόγησης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.69, 1993:19-21.
- Ηλιού, Μ.: Μία καταγραφή προβλημάτων στην ελληνική εκπαίδευση (σχεδίασμα). *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.76, 1994:19-21.
- Ηλιού, Μ.: Χρήση και κατάχρηση της μεταφοράς εννοιών και πορισμάτων: όψεις υπανάπτυξης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.98, 1998:27-28.
- Horf, D.: *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*. (Μετάφρ. Β. Δεληγιάννη-Κουιμτζή), Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1982.
- Husen, T.: *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το Σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. (Μετάφρ. Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα, Προτάσεις, 1991.
- Θεοδωρίδης, Β.: Η αξιολόγηση του μαθητή. *Σχολείο και ζωή*, τ.2, 1991:75-87.
- Θεοδώρου, Δ.: *Η πρακτική άσκηση στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή, Φλώρινα 1998.
- Θεοχαρόπουλος, Χ.: Επανάληψη της τάξης ή ακώλυτη προαγωγή; *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.5, 1996:301-305.
- Ιγνατιάδης, Λ.: Η κλίμακα βαθμολογίας 1-20 και κάποια προβλήματα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.7, 1982: 112-113.
- Ingenkamp, K.: *Παιδαγωγική διαγνωστική. Μέτρηση και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών*. (Μετάφρ. Αχ. Καψάλης), Θεσσαλονίκη, Εγνατία, 1980.
- Ingenkamp, K.: *Εγχειρίδιο Παιδαγωγικής Διαγνωστικής*. (Μετάφρ. Ε. Κουτσούκης) Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1993.
- Ινστιτούτο Παιδαγωγικών Ερευνών Λυκείου Βάσκα: *Η σχολική αξιολόγηση και τα προβλήματα της*. Αθήνα, Λύκειο Βάσκα, 1979.
- Καββαδίας, Γ.: Αξιολόγηση των μαθητών ή άλλοθι για ιδεολογική πειθάρχηση και ταξική επιλογή των μαθητών. Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*.



- Ποιος, ποιον και γιατί.* Αθήνα, Εκπαιδευτικός όμιλος - Αντιτετράδια, 1993:32-41.
- Καββαδίας, Γ.: Οι εξετάσεις στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ.29, 1994:21-23.
- Καββαδίας, Γ.: Για την "αξιολόγηση του μαθητή στο Γυμνάσιο". *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ.33, 1995:20-25.
- Καζαμίας, Α.: Εκπαιδευτική κρίση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: το παράδειγμα των ΗΠΑ. Στο: Πυργιωτάκης, Ι./Κανάκης, Ι. (επιμ.): *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1992:85-115.
- Καζαμίας, Α.: Η κατάρα του Σίσυφου: η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Στο: Καζαμίας, Α./Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, 1995:40-72.
- Καζαμίας, Α./Κασσωτάκης, Μ.: Εκπαιδευτικό μανιφέστο: Προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: Καζαμίας, Α./Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, 1995:12-39.
- Κακαλέτρης, Γ.: Το σχολείο ως μέσο κοινωνικής επιλεκτικότητας. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, τ.11-12-13-14-15, 1987:117-128.
- Κανακάκης, Η.: Η αμφισβήτηση του συστήματος αξιολόγησης των μαθητών. Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 21/12/1987:29.
- Κανάκης, Ι.: *Η οργάνωση της διδασκαλίας - μάθησης με ομάδες εργασίας. Θεωρητική θεμελίωση και πρακτική εφαρμογή*. Αθήνα, 1987.
- Κανάκης, Ι.: Η παραδοσιακή και η σύγχρονη αντίληψη για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. *Σχολείο και ζωή*, τ.10, 1988:273-281.
- Κανάκης, Ι.: Τρόποι και μέσα αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο γνωσιολογικό τομέα. *Σχολείο και ζωή*, τ.3, 1989:105-120.
- Κανάκης, Ι.: Εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας - μάθησης. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, 1990.
- Κανάκης, Ι.: Η μεθόδευση της καθημερινής διδασκαλίας στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.14-15, 1991:5-32.
- Κανάκης, Ι./Βάμβουκας, Μ.: Ο εξοπλισμός των σχολείων σε οπτικοακουστικά μέσα και οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. *Νέα Παιδεία*, τ.79, 1996:108-125.
- Καρακατσάνης, Γ.: Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα. *Σχολείο και ζωή*, τ.5-6, 1989:212-221.

- Καρακατσάνης Γ.: Αξιολόγηση προσώπων και λάθη αξιολόγησης. *Σχολείο και ζωή*, τ.5-6, 1994:193-205.
- Καρακατσάνης, Γ.: *Θέματα εκπαιδευτικής αξιολόγησης*. Αλεξανδρούπολη, Art of text, 1995.
- Καρακατσάνης, Γ.: *Λειτουργίες της σχολικής αξιολόγησης (βαθμολογίας) κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών, φοιτητών και μαθητών (Εμπειρική παιδαγωγική έρευνα)*. Θεσσαλονίκη, Art of text, 1996.
- Καρακατσάνης, Γ.: Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή από παιδαγωγικο-ψυχολογική άποψη. *Φιλολόγος*, τ.88, 1997:200-205.
- Καρακούσης Κ.: Η αξιολόγηση του μαθητή. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.37-38, 1995:105-109.
- Κασσωτάκης, Μ.: *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1981.
- Κασσωτάκης, Μ.: Η αξιολόγηση των μαθητών στο αυταρχικό και στο φιλελεύθερο δημοκρατικό σχολείο. (Δυο σχολεία, δυο αδιέξοδα). *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.15, 1984:23-33.
- Κασσωτάκης, Μ.: *Από την εκπαιδευτική ανανέωση στον εκπαιδευτικό νεοσυντηρητισμό*. Αθήνα, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, 1990.
- Κασσωτάκης, Μ.: Η αξιολόγηση των μαθητών και το Υπουργείο Παιδείας. Εφημ. "*Το Βήμα*", 14/8/1994:14.
- Κασσωτάκης, Μ.: Η αξιολόγηση των μαθητών: Ένα χρόνιο πρόβλημα της ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: Καζαμιάς, Α./Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, 1995:417-444.
- Κατσάνος, Γ.: Η βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.81, 1995:92-93.
- Κατσάνος, Γ.: Η βαθμολογία στο Δημοτικό. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.8, 1995α:453-454.
- Κάτσικας, Χρ.: Η επαναφορά εξετάσεων - βαθμολογίας: ένα βήμα μπροστά ή πολλά βήματα πίσω; *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ.12, 1990:13-14.
- Κάτσικας, Χρ.: Η επαναφορά εξετάσεων - βαθμολογίας: ένα βήμα μπροστά ή πολλά βήματα πίσω; *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.57, 1991:80-82.
- Κάτσικας, Χρ.: Η ιδεολογία του χαρίσματος και το κυνήγι των "ανάξιων". Στο: *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα, Εκπαιδευτικός Όμιλος - Αντιτετράδια, 1993:23-31.
- Κάτσικας, Χρ.: Διαβατήριο οι γνωριμίες στην κοινωνία των "κολλητών". Οι απόψεις των μαθητών για τους παράγοντες μιας επιτυχημένης κοινωνικής αποκατάστασης. Εφημ. "*Τα Νέα*", 18 /3/1996.

- Κάτσικας, Χρ./ Νταβάρη, Μ.: Τα μέτρα του ΥΠΕΠΘ για την αξιολόγηση των μαθητών. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.27-28, 1992:258-261.
- Κατσιμάνης, Κ.: Απόψεις για την αξιολόγηση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.11, 1983:33-35.
- Καφανέλης, Χ. : Ενδεικτικό διάγραμμα διδασκαλίας και αξιολόγηση της στο Δημοτικό Σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.27-28, 1992:155-159.
- Καψάλης, Αχ.: *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1986.
- Καψάλης, Αχ.: Η επίδραση της επιείκειας στα λάθη κοινωνικής αντίληψης κατά την αξιολόγηση των εκθέσεων. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.13, 1990:205-218.
- Καψάλης, Αχ.: Η αξιολόγηση των επιδόσεων στο Δημοτικό Σχολείο. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.22-23, 1990-91:193-210.
- Καψάλης, Αχ.: Απόρριψη και στασιμότητα στο Δημοτικό Σχολείο. *Σχολείο και ζωή*, τ.7-8-9, 1991:241-254.
- Καψάλης, Αχ.: *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη, Art of text, 1993.
- Καψάλης, Αχ.: *Θεωρία του σχολείου. Τεύχος Α': Λειτουργίες του σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Υπηρεσία Δημοσιευμάτων Α.Π.Θ., 1996.
- Κελπανίδης, Μ.: Οι εκπαιδευτικές επιλογές σήμερα: σύγκλιση των μεγάλων κομμάτων once again; *Χρονικά Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, τ.4, 1993:11-19.
- Κλαφκί, W.: Η αποστολή και η μεταρρύθμιση του Δημοτικού Σχολείου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.6, 1987:47-80
- Κοκκίνη, Στ.: Η εξισωτική εκπαίδευση και η προβληματική της. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.23, 1985:32-38 και τ.24, 1985:21-32.
- Κολοβός, Στ.: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Γαλλίας μετασχηματίζεται. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.17, 1992:12-15.
- Κολοβός, Στ.: Το επίπεδο ανεβαίνει; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.35, 1996:34-39.
- Κονδύλης, Π.: Η τεχνική και το ιδεώδες. Εφημ. "*Το Βήμα*", 7/6/1998:34.
- Κοντογιαννόπουλος, Β.: Παιδεία: Εκσυγχρονισμός υπό αναστολή (επίλογος). *Σύγχρονο Σχολείο*, τ.7, 1992:36-37.
- Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη, Γ.: Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση: συναίνεση και αξιοκρατία ή έλεγχος και αναπαραγωγή. *Σύγχρονα θέματα*, τ.18, 1983:41-56.
- Κορομηλάς, Στρ.: Μαθησιακές δυσκολίες και τρόποι αντιμετώπισης τους. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.20, 1985:97-100.
- Κοτσανίδης, Θ.: *Η σχολική επίδοση στην Α' τάξη κάτω απ' το φως διαφορετικών μεταβλητών*. Καβάλα, 1979.

- Κοτσιπετσιδής, Γ.: Η βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο. *Σχολείο και ζωή*, τ.1, 1988:23-27.
- Κοτσιπετσιδής, Γ.: Παιδαγωγική έρευνα στα Δημοτικά σχολεία του Νομού Ξάνθης. Θέμα: Ποιο είδος βαθμολογίας προτιμούν οι μαθητές της Β', Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεως. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.1, 1996:47-53.
- Κουλουμπαρίτση, Α./Καβούρη, Π.: Πως υλοποιείται το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο. Εμπειρική έρευνα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.74, 1994:62-70.
- Κουλουμπαρίτση, Α.: Περιγραφική αξιολόγηση. Προτάσεις για την αξιοποίησή της. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.34, 1995:16-17.
- Κούρταλης, Ν.: Ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις και παιδαγωγική πολιτική (μια άλλη άποψη). *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.64, 1992:79-81.
- Κουτζαμάνης, Α.: Η ανατροφοδότηση της πληροφόρησης ως διαδικασία παρώθησης της σχολικής τάξης και αύξησης της αποδοτικότητας του δασκάλου. *Σχολείο και ζωή*, τ.12, 1988:371-379.
- Κρίβας, Σπ.: *Παιδαγωγική επιστήμη: βασική θεματική*. Αθήνα, Gutenberg, 1995.
- Κυνηγός, Μ.: Ο χαρακτήρας του Δημοτικού σχολείου και οι αλλαγές του στη δεκαετία 74-84. *Σύγχρονα θέματα*, τ.25, 1985:11-16.
- Κυπριωτάκης, Α.: *Αξιολόγηση και επιλογή. Προτάσεις για μια κοινωνικά δίκαιη επιλογή*. (Ανάτυπο από το περιοδικό "Συνάντηση", τ.1, 1983), Αθήνα, 1983.
- Κυρίδης, Α.: Οι κοινωνικές προεκτάσεις του συστήματος αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης. Η στρατηγική μιας κοινωνικής επιλογής. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.79, 1994:24-31.
- Κυριαζόπουλος, Γ.: Εξετάσεις - Βαθμολογία και αξιολόγηση. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.11, 1988:11-22.
- Κυριακίδης, Λ.: Οι αντιλήψεις των Κυπρίων δασκάλων για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των μαθητών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.24, 1996:261-284.
- Κυριακίδης, Π.: *Κοινωνικά και ψυχολογικά αίτια της αυστηρότητας και επιείκειας των φιλολόγων καθηγητών*. Ιωάννινα, 1984.
- Kuhn, Th.: *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. (Μετάφρ. Γ. Γεωργακόπουλος/ Β. Κάλφας) Θεσσαλονίκη, Σύγχρονα Θέματα, β' εκδ. 1987.
- Κωνσταντίνου, Χ.: Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως "θεραπευτικό παιδαγωγικό μέσο". *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.39-40, 1995:222-241.

- Κωνσταντίνου, Χ.: *Η προφορική εξέταση της επίδοσης των μαθητών ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Ιωάννινα, Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ.8, 1995α:113-142.
- Κωνσταντίνου, Χ.: *Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή. Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών, μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Gutenberg, 1997.
- Κωνσταντίνου, Χ.: *Οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και περιθωριοποίηση του μαθητή*. Εισήγηση στο Η' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Γιάννενα 17-19 Οκτωβρίου 1997α.
- Κωνσταντουδάκης Χρ.: *Η επανάληψη είναι φάρσα. Οικονομικός Ταχυδρόμος*, τ.41, 1994:36.
- Λάμνιαν, Κ.: *Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας*. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ.26, 1997:7-36.
- Λάμνιαν, Κ./Τσατσαρώνη, Α.: *Σχολική γνώση και πρακτικές αξιολόγησης. Ο ρόλος τους σε σχέση με την αποτυχία στο σχολείο και τον κοινωνικό αποκλεισμό*. Εισήγηση στο Η' διεθνές συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος που έγινε στη Σχολή Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 17-19 Οκτωβρίου, 1997.
- Λάμπρου, Ε.: *Κριτήρια αξιολόγησης*. *Σχολείο και ζωή*, τ.7-8-9, 1986:268-272 και τ.10, 1986:305-315
- Λεγάκη, Μ.: *Διαμορφωτική αξιολόγηση*. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.7, 1982:114-117.
- Λέφας, Χρ.: *Ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Ο.Ε.Σ.Β., 1942.
- Linell, L.: *Η αξιολόγηση στα σουηδικά σχολεία: προσπάθειες μεταρρύθμισης*. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1993:129-145.
- Λιόλιος, Ν.: *Βαθμοί και έλεγχοι*. *Σχολείο και ζωή*, τ.7/8/9, 1985:277-280.
- Λολώνης Δ.: *Οι γραπτές εξετάσεις στο Δημοτικό*. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.3, 1995:171.
- Lütgert, W.: *Δελτία προόδου στο "Εργαστηριακό" Σχολείο (Laborschule) Bielefeld σε συσχετισμό με την αμφισβήτηση των βαθμών*. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1993:106-127.
- Λύρσα, Λ.: *Η αποτυχία και αδιαφορία στο Δημοτικό σχολείο*. (Μετάφρ. Π. Κωστέα), Αθήνα, Ζαχαρόπουλος, 1981.
- MacDonald, B.: *Η αξιολόγηση και ο έλεγχος της εκπαίδευσης*. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.11, 1989:127-147.

- Μάκρας, Σ.: Μορφές αξιολόγησης στην εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.7, 1982:105-108.
- Μάκρας, Σ.: Οι δυο όψεις της αξιολόγησης και τα προβλήματα τους. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.7, 1982α:109-111.
- Μακρυνιώτη, Δ./ Σολομών, Ι.: Παιδαγωγικές τάσεις και κοινωνικός έλεγχος. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.56, 1991:62-69.
- Μάνος, Κ.: *Μέθοδοι αξιολογήσεως*. Αθήνα, 1981.
- Μαραντζίδης, Ν.: Σκόρπιες σημειώσεις για το πρόβλημα των εξετάσεων. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.8, 1990:33-35.
- Μαρίνος, Γ.: Αντίλογος: Γιατί όχι και γιατροί χωρίς εξετάσεις; *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 6 Φεβρουαρίου 1992:34.
- Μαρκατάτος, Π.: Η αξιολόγηση της έκθεσης στο δημοτικό μας σχολείο. *Σχολείο και ζωή*, τ.7-8-9, 1992:241-246.
- Μασσιάλας, Β.: *Το σχολείο εργαστήριο ζωής. Εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1984.
- Ματθαίου, Δ.: Νέες πολιτικές εισαγωγής στην Αγγλική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: λειτουργικός εκσυγχρονισμός ή συντηρητική ανασύνταξη; *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 1996:69-79.
- Ματθαίου, Δ.: Η ιδεολογία του ελληνικού σχολείου και η συνθετική δημιουργική εργασία: σχέση ασύμβατη ή διαλεκτική; Μια συγκριτική θεώρηση. *Νέα Παιδεία*, 1997:121-131.
- Ματσαγγούρας, Η.: Η διδασκαλία στο ελληνικό σχολείο: ερευνητική περιγραφή, αξιολόγηση και διδακτικές υποδείξεις. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.25, 1985:77-86.
- Ματσαγγούρας Η.: Οι αντιδράσεις του δασκάλου στις απαντήσεις των μαθητών. Διαπιστώσεις και υποδείξεις. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.6, 1987:5-22.
- Ματσαγγούρας, Η.: *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές της διδασκαλίας: από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Τόμος, Β'. Αθήνα, Gutenberg, 1996.
- Μάτση, Αλ.: Αλλάζει ο τρόπος αξιολόγησης στο Δημοτικό. Οι μαθητές θα εξετάζονται από ομάδα δασκάλων. Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 29/2/1988:3.
- Μαυρογιώργος, Γ.: "Συμμετοχή" των μαθητών στο μάθημα, άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 49, 1989:15-20.
- Μαυρογιώργος, Γ.: "Τεστομανία" στη Μεγάλη Βρετανία. (1ο μέρος) *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.58, 1991:15-21 και "Τεστομανία" στη Μεγάλη Βρετανία.

- Η εκπαιδευτική πράξη 1988: η συντηρητική ανασυγκρότηση στην εκπαίδευση(2ο μέρος). τ.59, 1991:15-19.
- Μαυρογιώργος, Γ.: *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1993.
- Μαυρογιώργος, Γ.: "Συμμετοχή" των μαθητών στο Μάθημα, άτυπες μορφές αξιολόγησης και κοινωνική διάκριση στο Δημοτικό Σχολείο. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα 1993α:28-33.
- Μαυρογιώργος, Γ.: Ρύποι ιδεολογημάτων και ο διάλογος για την παιδεία... *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.78, 1994:13-15.
- Μαυρομάτης, Γ.: Διερευνώντας το φαινόμενο της αξιολόγησης στην τάξη: οι φάσεις της αξιολογικής διαδικασίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 1997, τ.97-98:61-68.
- Mclean, M./ Υφαντή, Α.: Η εκπαίδευση στην Αγγλία και Ουαλία με ειδικότερη αναφορά στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, αξιολόγηση μαθητών και αξιολόγηση εκπαιδευτικών. Στο: Μπουζάκης, Σ.: *Συγκριτική Παιδαγωγική II - θεωρητικές προσεγγίσεις και ξένα εκπαιδευτικά συστήματα*. Αθήνα, Gutenberg, 1990.
- Μηλιός, Γ.: Αξιολόγηση, εξετάσεις, επιλογή: η τεχνική της εξουσίας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.55, 1990:71-77.
- Μηλιός, Γ.: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση και οι κοινωνικοί συσχετισμοί. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ.9, 1992:9-13.
- Μουζέλης, Ν.: Τι είναι η κοινωνία των πολιτών. Εφημ. *"Το Βήμα"*, 14/12/1997.
- Μουρατιάν, Ζ.: Λειτουργικός αναλφαβητισμός και νεοελληνική εκπαίδευση: Μια κριτική προσέγγιση της διαδικασίας της αξιολόγησης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.58, 1991:62-68.
- Μουριάδου, Φ.: Για να συνεργάζονται μαθητές - καθηγητές. Εφημ. *"Ελευθεροτυπία"*, 16/4/1988:19.
- Μπαμπινιώτης, Γ.: Σχολείο χωρίς εξετάσεις; Εφημ. *"Το Βήμα"*, 4/9/1994:38.
- Μπαμπλέκου, Ζ.: Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.56, 1991:70-76.
- Μπασλής, Ι.: *Κοινωνική - γλωσσική διαφοροποίηση και σχολική επίδοση*. Αθήνα 1988.
- Μπίκος, Κ.: Υποκειμενικοί παράγοντες κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. *Χρονικά Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, τ.3, 1993:38-48.

- Μπίκος, Κ.: Η Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα. Μια προσπάθεια αναδρομής στην πορεία εξέλιξής της και καταγραφής τάσεων. *"Το Σχολείο και το Σπίτι"*, τ.8, 1995:473-479.
- Μπίκος, Κ.: *Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ο ρόλος της στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Υπό δημοσίευση, 1997.
- Μπίντας, Χρ.: Για μερικά παιδιά δεν φτάνουν οι ώρες του σχολείου. Εφημ. *"Ελευθεροτυπία"*, 25/7/1988:35.
- Μπιτσάκη, Ε.Ι.: Το σχολείο των παπαγάλων. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.18, 1984:16-20
- Μπουζάκης, Σ.: *Παιδαγωγικοί και κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί*. Αθήνα, Gutenberg, 1986.
- Μπουζάκης, Σ.: Εσωτερική μεταρρύθμιση στο Δημοτικό σχολείο. Η περίπτωση της αξιολόγησης των μαθητών. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.38, 1988:30-36.
- Μπουζάκης, Σ.: Θεωρία και πράξη των συστημάτων αξιολόγησης των μαθητών σε επιλεγμένα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.55, 1990:87-96.
- Μπουζάκης, Σ.: Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη δεκαετία του '80. Μια αναλυτική - ερμηνευτική προσέγγιση των νέων προσπαθειών και των νέων αδιεξόδων. Στο: Πυργιωτάκης, Ι./Κανάκης, Ι. (επιμ.): *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1992:240-265.
- Μπουζάκης, Σ.: Η αξιολόγηση των μαθητών στη γενική υποχρεωτική εκπαίδευση: Προβληματική, διεθνείς εμπειρίες - τάσεις, συγκριτική θεώρηση. Στο: Χιωτάκης Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο. Επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1993:89-105.
- Μπουζάκης, Σ.: Σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση. Μια συγκριτική προσέγγιση της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση. Στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.): *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, 1993α:55-100.
- Μπουζάκης, Σ.: Η αξιολόγηση των μαθητών. Προβληματική, συγκριτική προσέγγιση των σύγχρονων τάσεων. Στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.): *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg, 1993β:207-225.
- Μπουζάκης, Σ.: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση. Τόμος Α': Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913-1929*. Αθήνα, Gutenberg, 1994 και



- Τόμος Β΄: *Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959- 1964- 1976/77- 1985*. Αθήνα, Gutenberg, 1995
- Μπουζάκης, Σ.: *Το ολοήμερο σχολείο. Θεωρία και πράξη, σύγχρονες τάσεις*. Εισήγηση σε ημερίδα εργασίας με θέμα: Ολοήμερο Σχολείο. Επιτροπή Παιδείας, Αθλητισμού και Νεολαίας της Νομαρχιακής Αυτοδιοίκησης Θεσσαλονίκης, 31-5-1996.
- Μπουρίτσας, Γ.: Ο κοινωνικός εκσυγχρονισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η αξιολόγηση των μαθητών στη 12χρονη εκπαίδευση ζητούμενο για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.59, 1991:44-49.
- Μυλωνάς, Θ.: Κοινωνία και σχολείο. Συνάντηση στις εξετάσεις. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.55, 1990:61-70.
- Μυλωνάς, Θ.: Η κοινωνική ανάγκη ελέγχου της "ροής" του μαθητικού πληθυσμού προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και η εξέλιξη της βαθμολογικής κλίμακας στην Ελλάδα. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1993:277-332.
- Μυλωνάς, Θ./ κ.ά.: Οι μεγενθύνσεις των αριθμητικών κλιμάκων βαθμολογίας στη μέση εκπαίδευση. Η εξωεκπαιδευτική τους διάσταση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.57, 1991:64-79.
- Neill, A. S.: *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης. Σάμμερχιλ: το επαναστατικό παράδειγμα ενός ελεύθερου σχολείου*. (Μετάφρ. Κ. Λάμπου) Αθήνα, εκδ. Μπουκουμάνης, 1972.
- Νέτας, Β.: Επικίνδυνη ισοπέδωση στα σχολεία; Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 17/6/1986:9.
- Νικολόπουλος, Σπ./ κ.α.: Πυρ ομάδων κατά Τρίτση. Καθολικές και οργισμένες αντιδράσεις από εκπαιδευτικούς και μαθητές για το σχέδιο προεδρικού διατάγματος. Εφημ. "*Η Βραδυνή*", 20/2/1988:7.
- Νούτσος, Μπ.: *Συγκυρία και εκπαίδευση*. Αθήνα, Πολίτης, 1990.
- Νούτσος, Μπ.: Οι ρυθμίσεις του Υπουργού για την αξιολόγηση. Συνέντευξη στην "*Εκπαιδευτική Κοινότητα*", τ.14, 1991:8-15.
- Ντάρεντορφ, Ρ.: Έχει μέλλον το κοινωνικό κράτος; Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 19/3/1997:26-27.
- Νταριλλής Δ.: Αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της γλωσσικής διδασκαλίας μιας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. *Ανοιχτό Σχολείο*, τ.50, 1994:36-37.
- Ντρέγκας, Ν.: Προτάσεις για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών δημοτικού σχολείου. *Σχολείο και ζωή*, τ.3, 1984:140-143.

- Ξωχέλλης, Π.: *Θέματα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σημερινά προβλήματα - μελλοντικοί στόχοι*. Αθήνα, Δίπτυχο, 1981.
- Ξωχέλλης, Π.: Διαδικασίες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: απόψεις. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.6, 1982:21-22.
- Ξωχέλλης, Π.: Διδακτική έρευνα. Θεωρητικό πλαίσιο, στόχοι και μεθοδολογία, προβλήματα και προοπτικές. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.3, 1985:57-72.
- Ξωχέλλης, Π.: *Παιδαγωγική του σχολείου. Θέματα κοινωνιολογίας του σχολείου και γενικής διδακτικής*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1986.
- Ξωχέλλης, Π.: *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα. Προβλήματα και προοπτικές στη σύγχρονη εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1989.
- Ξωχέλλης, Π.: Ο νέος τρόπος αξιολόγησης των μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο και το Γυμνάσιο: σχόλια και ερωτήματα. *Δελτίο Ο.Λ.Μ.Ε.*, τ.633, 1992:25-27.
- Ξωχέλλης, Π.: Οι εξετάσεις στην ελληνική εκπαίδευση: προθέσεις και πραγματικότητα. *Χρονικά Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, τ.4, 1993:42-51.
- Ξωχέλλης, Π.: "Υπαρξιακά" προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης στο παρελθόν και σήμερα. Στο: Βάμβουκας, Μ./Χουρδάκης, Α. (επιμ.): *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές*. Πρακτικά Ζ' διεθνούς συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας στο Ρέθυμνο, 3-5-1995. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Ξωχέλλης, Π.: Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις: Η ποιοτική διάσταση στην εκπαίδευση ως διέξοδος και προοπτική; *Μακεδόν*, τ.4, 1997-98:3-19.
- Ξωχέλλης, Π., /κ.α.: Μεθόδευση της διδασκαλίας και αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης στο Γυμνάσιο και Λύκειο. Πορίσματα μιας εμπειρικής έρευνας στην Ελλάδα (1ο μέρος) . *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.26, 1986:85-103 (1ο μέρος), τ.27, 1986:17-31 (2ο μέρος), και τ.28, 1986:69-87 (3ο μέρος).
- Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (επιμ. Ανδρέου Απ.): *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, 1992.
- Ο.Λ.Μ.Ε.: Απόφαση του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση των μαθητών. *Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ*, τ.643, 1994:18
- Ο.Λ.Μ.Ε.: *Αξιολόγηση του μαθητή*. Πρακτικά Β' εκπαιδευτικού συνεδρίου, 26-27 Μαρτίου, 1983.

- Ομάδα Εκπαιδευτικών "Πηλαλά σαν άλογο": Ποιοι θέλουν τους βαθμούς; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.31, 1995:23-26.
- Παλαιοκρασάς, Σ./Δημητρόπουλος, Στ./Κωστάκη, Α./Βρετάκου, Β.: *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης. Ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Κέντρο πολιτικής έρευνας και επιμορφώσεως. Αθήνα, Ίων, 1997.
- Παναγοπούλου- Δατσιώτου, Κ.: Οι βαθμοί και η πρόοδος του μαθητού. *Επιστημονικό βήμα του δασκάλου*, τ.3-4, 1968:48-49.
- Παντίδης, Στ.: Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων και κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σύγχρονου σχολείου. *Νέα Παιδεία*, τ.74, 1995:67-77.
- Παπαδόπουλος, Χ.: Και πάλι για την αξιολόγηση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.37, 1996:18-23.
- Παπαδόπουλος, Χ.: Μια μικρή επανάσταση: από την τάξη στον κύκλο ή η μαγεία της ομαδικής δουλειάς. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.46, 1998:22-25.
- Παπαϊωάννου, Δ.: Η α-παιδεία της συμμόρφωσης. Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 3/9/1994:9.
- Παπακωνσταντίνου, Π.: Η ανισότητα στην υποχρεωτική ελληνική εκπαίδευση. *Ο Πολίτης*, τ.44, 1981:17-45.
- Παπακωνσταντίνου, Π.: Εφαρμογές της αντισταθμιστικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.26, 1986:17-33.
- Παπακωνσταντίνου, Π.: Αξιολόγηση (μαθητών -εκπαιδευτικών) και κοινωνική δυναμική. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.1, 1989:24-25.
- Παπακωνσταντίνου, Π.: Ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις και εκπαιδευτική πολιτική. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.60, 1991:23-28.
- Παπακωνσταντίνου, Π.: *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση, υλικό στήριξης*. Αθήνα, Έκφραση, 1993.
- Παπαλεωνίδα, Γ. /κ.ά.: Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.56, 1991:77-83.
- Παπαμιτσάκης, Γ.: Το πρόβλημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Μια πρώτη προσέγγιση με μια πρόταση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.57, 1991:83-85.
- Παπαμιχαήλ, Γ.: Αξιολόγηση και εκπαιδευτική σχέση. *Νέα Παιδεία*, τ.33, 1985:35-42.
- Παπαναούμ - Τζίκα, Ζ.: *Η αξιολόγηση της επίδοσης. Δυνατότητες και όρια*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1985.

- Παπαναούμ-Γζίκα, Ζ.: Σχολική μονάδα και εκπαιδευτικές καινοτομίες. *Χρονικά Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, τ.4, 1993:30-36.
- Παπαναστασίου, Κ.: Αξιολόγηση και στατιστική. *Νέα Παιδεία*, τ.4, 1978: 33/38.
- Παπανδρέου, Γ.: Για να έχουμε σύγχρονο σχολείο και στην Ελλάδα. Εφημ. "*Το Βήμα*", 21-5-1995:13.
- Παπασταμάτης, Α.: Προτάσεις για μια καλύτερη βασική εκπαίδευση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ.12, 1990:25-49.
- Παπάς, Α.: *Η αντιπαιδαγωγικότητα της Παιδαγωγικής. Σχολικές εξετάσεις και βαθμοί: κλίνη του Προκρούστη στην κοινωνικοποίηση του παιδιού*. Αθήνα, Βιβλία για όλους, 1985.
- Παπάς Α.: Η μεθοδολογική διάσταση της ερώτησης στη μαθησιακή διαδικασία. *Περιοδ. Συνάντηση*, τ.4, 1984:3-25, τ.5, 1985α:63-79 και τ.6, 1985β:55-67.
- Παπάς, Α.: Το ανοιχτό σχολείο. *Σχολείο και ζωή*, τ.5-6, 1988:177-201.
- Παυλίδης, Δ.: Ακόλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.4, 1981:177.
- Perrenoud, Ph.: Οι συνήθειες διαδικασίες αξιολόγησης τροχοπέδη στην αλλαγή των παιδαγωγικών πρακτικών. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.31, 1995:31-37.
- Πετσαλνίκος, Κ.: Τα "νέα" μέτρα για την εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.58, 1991:75-76.
- Πετσάλνικος, Φ.: Χρειάζονται αλλαγές στην εκπαίδευση; Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 14-8-1994.
- Πλιουμπής, Κ.: Η βαθμολογία στο σχολείο - διαστροφή της ουσιαστικής αποστολής του. Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 29/12/1988:35
- Πολυχρονόπουλος, Π.: Φιλοσοφική, Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική θεώρηση της αξιολόγησης. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.58, 1991:69-74.
- Πουλίδης Α.: Οι επιδόσεις στην εκπαίδευση και η αξιολόγησή τους. *Νέα Παιδεία*, τ.70, 1994:84-87.
- Prahl, H.-W.: Η λειτουργική σημασία των εξετάσεων στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 1993:15-27.
- Πυργιωτάκης, Ι.: Η ερμηνευτική μέθοδος στην Παιδαγωγική επιστήμη. *Ανάπτυχο από το περιοδ. Απόστολος Τίτος* της Ιεράς Αρχιεπισκοπής Κρήτης. Ηράκλειο, 1982.

- Πυργιωτάκης, Ι.: Εκπαίδευση και κοινωνική δυναμική. Διαπιστώσεις για την ελληνική εκπαίδευση και προοπτικές για το μέλλον. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.12, 1988:18-28.
- Πυργιωτάκης, Ι.: *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1989.
- Πυργιωτάκης, Ι.: Η ελληνική εκπαιδευτική κρίση: Μύθοι και πραγματικότητες. Στο: Πυργιωτάκης, Ι./Κανάκης, Ι. (επιμ.): *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1992:177-205.
- Πυργιωτάκης, Ι.: Κράτος Πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Καζαμίας, Α. / Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, 1995:84-119.
- Πυργιωτάκης, Ι./Κανάκης, Ι. (επιμ.): *Παγκόσμια κρίση στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1992.
- Ράπτη, Μ.: Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ. 82-83, 1995:131-136.
- Ράπτη, Σ.: Τα "υπέρ" και τα "κακά" του "συστήματος" που πρωτοεφαρμόζεται φέτος στο δημοτικό. Εφημ. "*Τα Νέα*", 22/9/1986:18.
- Ράπτη, Σ.: Παιχνίδι με τις λέξεις. Εφημ. "*Τα Νέα*", 29/7/1994:16.
- Ράπτη, Σ.: Θα βαθμολογούνται και οι καθηγητές. Τα σημαντικότερα στοιχεία της βαθμολογικής μεταρρύθμισης σε δημοτικά και Γυμνάσια που ανακοινώθηκε από το πουργείο Παιδείας. Εφημ. "*Το Βήμα*", 9/10/1994:69.
- Ράπτης, Π.: Η λαϊκή παιδεία κατά την Οθωνική περίοδο (1833-1862). *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.82-83, 1995:97-103.
- Ράπτης, Π.: Διάγραμμα περιοδολόγησης της "Ιστορίας της Νεοελληνικής εκπαίδευσης" κατά το 19ο αιώνα. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.8, 1995α:455-463.
- Ρέππας, Χρ.: Αξιολόγηση και αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.46, 1998:18-21.
- Σαΐτης, Χρ.: Διοικητική μεταρρύθμιση στην ελληνική εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, τ.81, 1997:109-120.
- Σακκάς, Β.: Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο. Το Π.Δ. 462/91. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.3, 1994:200-202.
- Σαλαμούρας, Γ. : Αξιολόγηση μαθητή: επιβολή προτύπων συμπεριφοράς και κοινωνικός έλεγχος. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.14, 1989:11-15.
- Σαλαμούρας, Γ. : Η αξιολόγηση του μαθητή στο Γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.56, 1991:84-85.

- Σαλβάρας, Γ.: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση τα είκοσι τελευταία χρόνια (1976-1996). *Νέα Παιδεία*, τ.81, 1997:104-107.
- Σαμματάς, Μ.: Ο ελληνικός εκπαιδευτικός γραφειοκρατισμός: Μια κοινωνικοπολιτική θεώρηση της γραφειοκρατούμενης ελληνικής εκπαίδευσης. Στο: Καζαμίας, Α. / Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, 1995:σ.120-149.
- Σιγάλας Γ.: Αξιολόγηση της εικαστικής αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση. *Λόγος και πράξη*, τ.29, 1992:81-87.
- Σιπητάνου, Α.: *Μηχανισμοί επιλογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1834-1985)*. Διδακτορική διατριβή στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, 1992.
- Σκανδάλη, Μ.: Σ' ένα δημοτικό σχολείο σε ζώνη προτεραιότητας στο Παρίσι. - Μια βιωματική αναφορά-. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.30, 1995:20-21.
- Σουγλές, Γ.: Οι βαθμοί στο Δημοτικό σχολείο, *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.6, 1991:271 - 273.
- Σουφλιάς, Γ.: Το πρόγραμμα της Ν.Δ. για την εκπαίδευση. Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 20/2/1989:32.
- Σουφλιάς, Γ.: "Γιατί λέω 'όχι' στην κατάργηση των εξετάσεων". Συνέντευξη στην εφημ. "*Εθνος*", 7/8/1994:17.
- Σοφιανού Ε.: Εξομολογήσεις για την αξιολόγηση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.59, 1991:58-59.
- Σπυρόπουλος, Κ.: Αξιολόγηση μαθητών και δασκάλων. Εφημ. "*Ελευθεροτυπία*", 15/4/1988:35.
- Σταμέλος, Γ.: Εξέλιξη βασικών μεγεθών της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα 1981/82-1991/92. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.29-30, 1993:162-170.
- Σταμέλος, Γ.: *Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα*. Εισήγηση στο Η' Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Γιάννενα 17-19 Οκτωβρίου 1997.
- Στεργίου, Δ.: Ράπισμα σε "σοσιαλιστικό" μέτρο Ν.Δ. και ΠΑΣΟΚ. *Οικονομικός Ταχυδρόμος*, 2-3-1995:43-45.
- Στεφανάκου, Π.: Τα γράμματα, οι αριθμοί και τα Προεδρικά Διατάγματα. Εφημ. "*Κυριακάτικη Αυγή*", 11/9/1994:22-23.
- Σύφαντος, Ν.: Τα "νέα μέτρα" για την εκπαίδευση, ένας πρώτος σχολιασμός. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.30, 1995:6-7.

- Σύφαντος, Ν.: Μπορεί να υπάρξει μια άλλη αξιολόγηση; *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.43, 1997:6-8.
- Σώκου-Μπάδα, Κ./κ.ά.: Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες. Μέρος Α: Μεθοδολογία της έρευνας και σχέση της σχολικής επίδοσης με σχολικούς παράγοντες. *Ψυχολογικά θέματα*, τ.2, 1988:44-81.
- Σωτηριάδης, Α.: Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Σχολείο και ζωή*, τ.5-6, 1979:234-238.
- Σωτήρχου, Ι.: Αυτοκτονίες ανηλίκων. Πως φτάνουν οι νέοι στην απόγνωση. Εφημ. "Ελευθεροτυπία", 26/10/1992:46-47.
- Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε.: *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης του μαθητή (Με παραδείγματα από τα βιβλία του Δημοτικού Σχολείου)*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1995.
- Τερζής, Δ.: Η αξιολόγηση και η βαθμολογία στο Δημοτικό σχολείο. *Σχολείο και ζωή*, τ.12, 1992:392-398.
- Τελόπουλος, Θ.: Αξιολόγηση ή βαθμοδοσία; *Σχολείο και ζωή*, τ.2, 1992: 90-93.
- Τζάνη, Μ.: *Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*. Αθήνα, 1983.
- Τομπαΐδης, Δ.: *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση. Συμβολή στη μελέτη εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης*. Αθήνα 1982.
- Τριλιανός, Θ.: Η τέχνη των ερωτήσεων σε μια αποτελεσματική διδασκαλία. *Τα Εκπαιδευτικά*, τ.24, 1991:56-61.
- Τρομπούκης, Α.: Οι εξετάσεις και η αξιολόγηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.59, 1991:60-65.
- Τσακαλίδης, Α. (επιμ.): *Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας, 1995.
- Τσιάκαλος, Γ.: Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η Ελλάδα εκτός Ευρωπαϊκής τροχιάς; Στο: Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. (επιμ. Ανδρέου Απ.): *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών, 1992:29-45.
- Τσιάγκης, Ι.: Προαγωγή και απόρριψη. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.12, 1981:443.
- Τσιλιγκιρόγλου- Φαχαντίδου, Α.: *Η επίδοση του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο και η αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης*. Θεσσαλονίκη, 1986.
- Τσιμπούκης, Κ.: Βαθμοί και έλεγχοι προόδου. *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.232, 1981.
- Τσόγκας, Σπ.: Οι επιθέσεις κατά των εκπαιδευτικών και τα πραγματικά δεινά της παιδείας. Εφημ. "Ελευθεροτυπία", 15/4/1988:35.

- Τσουκαλάς, Κ.: Η Δημοκρατία της τεχνολογίας. Η απελευθέρωση της γνώσης και οι δραματικές προεκτάσεις της. Εφημ. *"Το Βήμα"*, 19/10/1997:39-41.
- Τσουντας, Κ./Χρονοπούλου, Μ.: *Οργάνωση και διοίκηση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα, Μεταίχμιο/Εκφραση, 1996.
- Τσουρινάκης, Α.: Η σχετική και η ουδέτερη αξιολόγηση. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, τ.7, 1982:118-119.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου: *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης στα πλαίσια της εννιάχρονης εκπαίδευσης*. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Λευκωσία, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, 1994.
- Φατούρου, Α.: Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αξιολόγηση των μαθητών. Κριτική ανάλυση των νέων Π.Δ. του Υ.Π.Ε.Π.Θ. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ.32, 1994:17-27.
- Φατούρου, Α./Τσιριγώτης Θ.: Πειθάρχηση των μαθητών και (προληπτική) καταστολή. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ.12, 1990:10-12.
- Φίντης, Θ.: Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. *Διδασκαλικό βήμα*, τ.1, 1984:13.
- Φλουρής, Γ.: *Ο σκεπτόμενος - συναισθανόμενος άνθρωπος. Εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, χ.χ.
- Φλουρής, Γ.: Αναντιστοιχία εκπαιδευτικών σκοπών, αναλυτικού προγράμματος και εκπαιδευτικών μέσων. Μερικές όψεις της εκπαιδευτικής αντιφατικότητας. Στο: Καζαμιάς, Α. / Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.): *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα, Σείριος, 1995:328-367.
- Φλουρής, Γ.: *Αρχιτεκτονική της νόησης και της διδασκαλίας. Προς ένα διδακτικό σύστημα*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις, 1995α.
- Φράγκος, Χρ.: *Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη, University Studio Press, 1983.
- Φραγκουδάκη, Α.: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα, Παπαζήσης, 1985.
- Φραγκουδάκη, Α.: Το νέο Π.Δ. και η αξιολόγηση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.1, 1989:26-29.
- Φραγκουδάκη, Α.: Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου. *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 1993:26-30.
- Φραγκουδάκη, Α.: Μαθητές και εξετάσεις. Εφημ. *"Τα Νέα"*, 14/9/1994:6.
- Φρειδερίκου Α./ Φολερού-Τσερούλη, Φ.: *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα, Ύψιλον, 1991.



- Φρειδερίκου, Α./ Φολερού - Τσερούλη, Φ.: Η βαθμολογία και οι εξετάσεις στο Δημοτικό Σχολείο. "Φίλτρο και κίνητρο" ή "Καρπούζια με βούλα". *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, τ.19, 1992:37-38.
- Φρειδερίκου, Α./ Φολερού, Φ.: Η ταξική λειτουργία του βαθμού. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τ.31, 1995:22.
- Φυκάρης, Ι.: Η "λειτουργικότητα" της αξιολόγησης, *Το σχολείο και το σπίτι*, τ.4, 1992:163-165.
- Χάρης, Κ.: Ο προγραμματισμός και η αξιολόγηση του έργου του σχολείου στη συγκεκριμένη τάξη. Στο: Τσακαλίδης, Α. (επιμ.): *Η περιπέτεια της αξιολόγησης στα σχολεία μας*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας, 1995:48-79.
- Χαρογιάννης, Ν.: Βελτιώθηκε ή όχι η γλώσσα των μαθητών μας; Εφημ. "Ελευθεροτυπία" 2/12/1991:43.
- Χατζηδημητρίου, Φ.: Ζήτησαν η βαθμολογία και τα διαγωνίσματα στο Δημοτικό σχολείο. *Εκπαιδευτική κοινότητα*, τ.15, 1992:10.
- Χιωτάκης, Στ.: Ποιόν θα ωφελούσε η κατάργηση των εξετάσεων και των βαθμών στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο. *Δεκαπενθήμερος Πολίτης*, τ.73, 1986:23-25.
- Χιωτάκης, Στ.: Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο Δημοτικό Σχολείο: προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο: Χιωτάκης, Στ. (επιμ.): *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*. Αθήνα, Γρηγόρης, 1993:48-85.
- Χοντολίδου, Ε.: *Η συζήτηση για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1976-1981)*. Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1987.
- Χριστιάς, Ι.: Μέτρηση και αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό σχολείο. *Σχολείο και ζωή*, τ.11, 1980 και τ.12, 1980.
- Χριστιάς, Ι.: *Προτάσεις για την αξιολόγηση του μαθητή, προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*. Χειρόγραφο, 25/5/1987.
- Χρόνης, Γ.: Αξιολόγηση της σχολικής επιδόσεως του πρώτου μαθητή της τάξεως. *Σχολείο και ζωή*, τ.12, 1989:398-401.

## 2. Ξενόγλωσση

- Ahe v., H.: "... weil du damit Samira und Tim unrecht tust". Lernentwicklungsberichte in der Grundschule sind "mega-in" - Warum eine veränderte Kindheit neue Formen der Leistungsbeobachtung erforderlich macht. In: *Päd extra*, 1992/10, S.21-23

- Alber, W.: Die verbale Beurteilung in der Grundschule. Erfahrungen in Südtirol. In: *Erziehung und Unterricht*, 1984/4, S. 240-247.
- Arbeitskreis Neue Erziehung, e.V. (Hrsg.): *Leitfaden zur Diskussion über Noten und verbale Beurteilung*. Berlin, 1991.
- Bartnitzky, H.: Der pädagogische Leistungsbegriff: natürlich nur ohne Zensuren! Warum der herkömmliche Leistungsbegriff fragwürdig ist. In: *Päd extra*, 1992/10, S.13-15
- Bartnitzky, H.: Abschaffen der Noten muß pädagogisch gewollt sein. Nicht alle verbalen Zeugnisse sind Lernentwicklungsberichte. In: *Päd Extra*, 1995/7-8, S.9-11.
- Bartnitzky, H. & Christiani, R.: *Zeugnisschreiben in der Grundschule*. 2.Auflg, Heisenberg/Rhld, Agentur Dieck, 1987.
- Baurmann, J.: Untersuchungen zur Bedeutung von Vorinformationen und Reihenfolgeeffekten auf die Aufsatzbeurteilung. In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg.), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6.Aufl., Weinheim, Beltz, 1976, S.117-130.
- Becker, G.: *Auswertung und Beurteilung von Unterricht. Handlungsorientierte Didaktik* (Teil III). Weinheim u. Basel, Beltz, 1988.
- Becker, G.U.: Aus der Praxis der Beurteilens und Berichtens an der Odenwaldschule. In: Becker, H./ Hentig, v. H. (Hrsg.): *Zensuren. Lügen - Notwendigkeit - Alternativen*. Ullstein, Klett-Cotta, 1983:75-96.
- Becker, H. / Winkel, R.: Zensuren. Lebenslüge oder Notwendigkeit? In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1982/5, S.204-207.
- Becker, H.: *Zensuren. Ihre Fragwürdigkeit, Berechtigung und Alternativen*. Heidelberg, C.F. Müller Juristischer Verlag, 1991.
- Becker, H./ Hentig, v. H. (Hrsg.): *Zensuren. Lügen - Notwendigkeit - Alternativen*. Ullstein, Klett-Cotta, 1983.
- Bendler, A.: Leistungsbeurteilung in offenen Unterrichtsformen. Qualität ohne Lernkontrolle? In: *Pädagogik*, 1995/3, S.10-13.
- Benner, D./Ramseger, J.: Zwischen Ziffernzensur und Pädagogischem Entwicklungsbericht: Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1985/2, S.151-174.
- Biermann, Ch.: Zensuren - nein, danke. In: *Arbeiten und lernen*, 1982/23, S.19-22.
- Blumenthall, V. von: Zurück zu den Noten? Die Italienische Pflichtschule bislang ohne Zensuren. In: *Päd extra*, 1993/2, S.33-34.
- Böhm, W.: *Wörterbuch der Pädagogik*. 13. Auflg, Stuttgart, Kröner, 1988.

- Bönsch, M.: Tauschwert-Pädagogik. Zur Problematik herkömmlicher Leistungsbeurteilung. In: *Päd extra*, 1992/10, S.10-12
- Bolscho, D.: Beurteilen - ein Abriß zum Stand der wissenschaftlichen Forschung. In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979, S.89-99.
- Bolscho, D.: "Staatlich verordnete Kulturrevolution" durch Zeugnisse ohne Noten? -Notizen zur einer öffentlichen Kontroverse-. In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979, S.120-129.
- Brandt, H./Schlömerkemper, J.: Kommunikative Lerndiagnose. Konzept und Wirklichkeit des Lernentwicklungsberichts in Team-Kleingruppen-Modell. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1985/31, S.201-219.
- Brezinka, W.: Eine "Bildungsreform" auf illusionären Grundlagen. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1986/3, S.10-11.
- Brütting, L.: Leistungsmessung, Leistungsbeurteilung und Notengebung in der Schule. In: Schnitzler, A. (Hrsg.), *Schwerpunkt: Leistung in der Schule*. München 1981, S.185-226.
- Buff, A. / Rohner, A.: *Schulversuch: Schülerbeurteilung ohne Noten. Schlußbericht zur begleiteten Versuchsphase 1981-1988*. Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1989.
- Burk, K.H.: Ziele und Inhalte der neuen Zeugnisbestimmungen - Zum gegenwärtigen Stand in den Bundesländern. In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979, S.149-167.
- Burk, K.H.: Ministerielle Hinweise zur Abschaffung der Zeugnisberichte-genügend oder ungenügend? In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979a.
- Buschbeck, H.: Positionswechsel. Vom agierenden Wissensvermittler zum reagierenden Beobachter. In: *Päd extra*, 1992/10, S.24-26.
- Buschbeck, H.: Literaturhinweise zum Thema verbale Beurteilung. Pädagogisches Zentrum Berlin, 1990.
- Carter, R.S.: Wie gültig sind die durch Lehrer erteilten Zensuren? In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6.Aufl., Weinheim, Beltz, 1976, S.148-158.

- Christiani, R./ Meis,R.: Neue Grundschulzeugnisse in Nordrhein - Westfalen. In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979:103-114.
- Danner, H.: *Methoden Geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München, Basel, E. Reinhardt, 1979.
- Dicker, W.: Die Zuverlässigkeit bei der wiederholten Beurteilung von Mathematikarbeiten. In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6. Aufl., Weinheim, Beltz, 1976, S.173-176.
- Dietrichs, E.: Beginnt der Ernst des Lebens mit dem Zeugnis? In: *Grundschule*, 1993/1, S.49-50 (1 Teil) und 1993/2, S.66-67 (2 Teil).
- Döbrich, P./Pirgiotakis, J.: Zeit für Schule: Griechenland. In: Brinkmann, G./Döbrich, P./Pirgiotakis, J.: *Zeit für Schule. Italien, Griechenland*. Köln - Wien, Böhlau, 1991.
- Dohse, W.: *Das Schulzeugnis. Sein Wesen und sein Problematik*. 2Aufl., Weinheim, Beltz, 1967.
- Doormann, L.: Beiträge zur Humanisierung der Schule. Schafft die Noten ab?!. Eine Umfrage unter Experten und Betroffenen. In: *Demokratische Erziehung*, 1977/5, S.520-524.
- Dreschler-Kutsch, H./Gürtel-Redlich, A./Reinemann, G.: Praxisbericht über die Entwicklung der Lernzustandberichte im Primarbereich der Integrierten Gesamtschule Hannover-Roderbruch. In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979, S.190-202.
- Dumke, D.: *Schülerleistung und Zensur*. Hannover, Schroedel, 1973.
- Dumke, D.: Schülerbeurteilung und Erwartungseffekte. In: Bolscho, D./Schwarzer, Chr. (Hrsg.): *Beurteilen in der Grundschule*. München, Urban & Schwarzenberg, 1979:54-66.
- Eells, W.C.: Die Zuverlässigkeit wiederholter Benotung von aufsatzähnlichen Prüfungsarbeiten. In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6. Aufl., Weinheim, Beltz, 1976, S.167-172.
- Einsiedler, W./Schöll, G.: Pro und contra ziffernfreie Beurteilung in der Grundschule. In: *Pädagogische Praxis*, 1995/3, S.120-
- Elbing, E./Buschmann, St.: *Schülerbeurteilung mittels Wortzeugnissen - eine empirische Analyse*. Psychologische Arbeiten und Berichte (PAB), Nr.

- 21, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Universität München, 1985.
- Erlemeier, N.: Zur Frage der Wirkungen von Lehrererwartungen auf das Schülerverhalten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1973/4, S.536-551.
- Eurydice (Europäische Informationsstelle Brüssel): *Das griechische Bildungssystem*. Athen, 1986.
- Firnkes, H.: Gute Noten für keine Noten! In: *Lehrer Journal*, 1984/6, S.241-244.
- Flitner, A.: Gerechtigkeit und Unrecht in unserem Schulwesen - Pädagogische Perspektiven. In: *Bayerische Schule*, 1980/11, S. 360-367.
- Furck, C.-L.: *Das Pädagogische Problem der Leistung in der Schule*. 5.Aufl., Weinheim u. Basel, Beltz, 1975.
- Gaude, P.: *Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern*. Frankfurt/M., Diesterweg, 1989.
- Georg, J., Prinz von Hohenzollern / Liedtke, M. (Hrsg.): *Schülerbeurteilungen und Schülerzeugnisse. Historische und systematische Aspekte*. Bad Heilbrunn/Obb, Klinkhardt, 1991.
- GEW - Lehrerzeitung*: Lehrer begrüßen 'Schulbericht'. 1977/15-17, S.393
- Grunder, H.-U.: Regionale Besonderheiten der Schulzeugnisse in der Schweiz. Ansätze zu einer historisch-systematischen Skizze. In: Georg, J., Prinz v. Hohenzollern/ Liedtke, M.: *Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse. Historische und systematische Aspekte*. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt, 1991, S.175-193.
- Hadley, S.T.: Feststellungen und Vorteile in der Zensierung. In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6.Aufl., Weinheim, Beltz, 1976, S.166-199.
- Hanisch, G.: Untersuchungsplan und Meßinstrumente (Projekt: Effektive unterschiedlicher Motivierung in der Schuleingangsstufe). In: Olechowski, R./Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Wien - München, J&V, 1990, S.210-217.
- Hanke, B./Lohmöller, J-B./Mandl, H.: *Schülerbeurteilung in der Grundschule*. München, R. Oldenbourg, 1980.
- Hanke, B./Mandl, H.: Erwartungseffekte in der Schule. *Pädagogische Welt*, 1975/29, S.726-739.
- Hanowski-Zabel, G.: Reformhappchen lieblos serviert. Schleswig-Holstein: Wie der Versuch, die Zensuren in der Grundschule abzuschaffen, in einem problematischen Kompromiß endete. In: *Päd extra*, 1992/10, S.27-28.

- Hartenstein, M./Ruddies, G.H.: *Der Schulbericht. Arbeitsanleitung für Grundschullehrer, Verstehenshilfe für Eltern*. Stuttgart, Galwer, 1978.
- Haußer, K.: Verbalbeurteilung in Schulzeugnissen. Eine psychologische Inhaltsanalyse. In: *Die Deutsche Schule*, 1991/3, S.348-359.
- Heckhausen, H.: Lehrer - Schüler - Interaktion. In: Weinert, F.E./ u.a. (Hrsg.), *Funkkolleg, Pädagogische Psychologie*, Bd.1. Frankfurt/M., 1974, S.547-573.
- Heller, K. (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*. Bern, Huber, 1984.
- Hentig, v. H.: Das Beurteilungssystem der Bielefelder Laborschule. In: Becker, H./ Hentig, v. H. (Hrsg.): *Zensuren. Lügen - Notwendigkeit - Alternativen*. Ullstein, Klett-Cotta, 1983, S.97-180.
- Henze, G./Nauck, J.: *Testen und Beurteilen*. Bad Heilbrunn/OBB, Klinkhardt, 1985.
- Höhn, E.: *Der schlechte Schüler*. 2Aufl. München, Piper, 1977.
- Hofer, M.: Lehrer - Schüler - Interaktion. In: Schiefele, H./Krapp, A. (Hrsg.), *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München, 1981, S.218-222
- Holtappels, H.G.: *Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung*. Weinheim u. München, Juventa, 1994.
- Hüne, H.-M.: Schule ist mehr als die Summe ihrer Fächer. Zensuren - ein problematisches Mittel zur Leistungsbeurteilung. In: *Päd extra*, 1992/10, S.15-20.
- Ingenkamp, K.H.: Zur Problematik der Zensurengebung. In: *Deutsche Schule*, 1970/12, S.438-456.
- Ingenkamp, K.H.: *Pädagogische Diagnostik*. Weinheim und Basel, Beltz, 1975.
- Ingenkamp, K.H. (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6.Aufl., Weinheim, Beltz, 1976.
- Ingenkamp, K.H.: Zensuren auf dem Prüfstand. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1982/5, S.198-201.
- Ingenkamp, K.H.: *Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik*. Weinheim, 1985.
- Ingenkamp, K.H.: Zeugnisse und Zeugnisreform in der Grundschule aus der Sicht empirischer Pädagogik. In: Olechowski, R./ Persy, E. (Hrsg.), *Fördernde Leistungsbeurteilung*. Ein Symposium. Wien - München, J&V, 1987, S.38-79.
- Ingenkamp, K.H.: *Diagnostik in der Schule. Beiträge zu Schlüsselfragen der Schülerbeurteilung*. Weinheim u. Basel, Beltz, 1989.
- Ingenkamp, K.H.: Beurteilungsfehler minimieren! Lernerfolgsmessung durch Schultests. In: *Pädagogik*, 1995/3, S.25-30.

- Ipfling, H.-J.: Wettkampf um Tabellenplätze. Zum Problem der Benotung in der Grundschule. In: *Bayerische Schule*, 1989/42, S.144-146
- Jurisch, M./Kassel, A./Storch, A.: Verbale Beurteilung in einer Gesamtschule. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1982/5, S.211-213.
- Kanakis, I./Döbrich, P.: *Prüfungen in der Schule: Griechenland*. Frankfurt/M., Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1994.
- Karas, E.: Leistungsbeurteilung aus pädagogischer Sicht. In: *Erziehung und Unterricht*, 1983/1-10, S.535-540
- Klafki, W.: Probleme der Leistung und ihrer Bedeutung für die Reform der Grundschule. In: *Die Grundschule*, 1975/10, S.527-532.
- Klafki, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritische- konstruktive Didaktik*. Weinheim - Basel, Beltz, 1991.
- Klauer, K.J.: Fördernde Notengebung durch Benotung unter drei Bezugsnormen. In: Olechowski, R./ Persy, E. (Hrsg.), *Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium*. Wien - München, J&V, 1987a, S.180-206.
- Klauer, K.J.: Notengebung unter individueller Bezugsnorm. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1987b/2, S.158-169
- Kleber, E.: Funktionsbestimmung der Schülerbeurteilung. In: Bolscho, D./ Schwarzer, Chr. (Hrsg.): *Beurteilen in der Grundschule*. München, Urban & Schwarzenberg, 1979, S.19-35.
- Kleber, E.: *Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation*. Weinheim u. München, Juventa, 1992.
- Knoche, W.: Die Noten im Auslesekriterium und der Schulerfolg am Gymnasium In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6.Aufl., Weinheim, Beltz, 1976, S.283-298.
- Kormann, A. (Hrsg.): *Beurteilen und Fördern in der Erziehung. Orientierungshilfen bei Erziehungs- und Schulproblemen*. Salzburg, O.Müller, 1987.
- Krampen, G.: Differentielle Effekte von Lehrerkommentaren zu Noten bei Schülern. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1985/2, S.99-123.
- Krampen, G.: Effekte von Lehrerkommentaren zu Noten bei Schülern. In: Olechowski, R./ Persy, E. (Hrsg.): *Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium*. Wien - München, J&V, 1987:207-227.

- Krampen, G.: Welche Funktionen haben Zensuren in der Schule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaftliche Forschung*, 1984/2, S.89-102.
- Krapp, A./ Hofer, M./ Prell, S.: *Forschungswörterbuch. Grundbegriffe zur Lektüre wissenschaftlicher Texte*. München - Wien - Baltimore, 1982.
- Krapp, A./ Prell, S.: *Empirische Forschungsmethoden. Einführung*. Studienhefte zur Erziehungswissenschaft. H.5, München, 1975.
- Kraul, M.: Wie die Zensuren in die Schule kamen. In: *Pädagogik*, 1995/3, S.31-33.
- Krope, P.: Das Worturteil in der Leistungsbewertung: Die Gleichgültigkeit beim Zählen überwinden. In: *Empirische Pädagogik*, 1990a/1, S.59-68
- Krope, P.: Und es herrscht doch Gleichgültigkeit! Eine Antwort an v. Saldern, Jäger und Ingenkamp. In: *Empirische Pädagogik*, 1990b/1, S.80-82.
- Krumm, V.: Leistung - Schulleistung- Schulleistungsmessung. In: Wulf, Chr. (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung*. 6. Aufl., München, 1984, S.382-389.
- Kunert, K.: Noten - fragwürdig, anachronistisch, notwendig? Zur Problematik und Leistungsfeststellung und -bewertung in der Schule. In: *Pädagogische Welt*, 1977/6, S. 323-330.
- Lambrou, U.: Leistungsmessung. Eine Grenzwanderung zwischen der Täuschung aller Beteiligten und der Ent-Deckung von Noten als das, was sie sind: eine persönliche Fremdbeurteilung. In: *Päd. extra & Demokratische Erziehung*, 1989/3, S.36-39.
- Langer, A./Langer, H./Theimer, U.: *Lehrer beobachten und beurteilen Schüler. Praktische Hilfen und Ratschläge*. München, Oldenburg, 1983.
- Lichtenstein-Rother, I.: Leistung, Leistungsbeurteilung in der Schule. In: *Wörterbuch der Schulpädagogik*. 5. Aufl., Freiburg, Herderlexikon, 1977.
- Lichtenberg-Gesamtschule: *Der Lernentwicklungsbericht als Mittel der Lerndiagnose in der IGS Göttingen-Geismar*. Göttingen, 1978.
- Marlow, K.: Keine Noten für NaSCH-Katzen. Wie Lernentwicklungsberichte in der Nachbarschaftschule Leipzig entstehen. In: *Päd Extra*, 1995/7-8, S.6-9.
- Matschulat, Th.: "Na und, ditt ist mir doch ejal!" Notengebung in einer (Berliner) Hauptschule. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1982/5, S.208-210.
- Max - Träger - Stiftung (Hrsg.): *Grundschule ohne Zensuren*. Eine Veröffentlichung der Max - Träger - Stiftung in Zusammenarbeit mit der Fachgruppe Grund- und Hauptschule der G.E.W. Berlin, χ.χ.



- Müller, B./Haarmann, D.: Elternsprechtag- einmalige Pflichtübung oder kontinuierlicher Auftrag? In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion.* Frankfurt/M, Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979, S. 232-241.
- Olechowski, R.: Schülerbeurteilung unter dem Aspekt der Humanisierung der Schule. In: Olechowski, R./ Persy, E. (Hrsg.), *Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium.* Wien - München, J&V, 1987, S.22-37.
- Olechowski, R.: Elemente einer Theorie für einen Unterricht mit verbaler Beurteilung. In: Olechowski, R. / Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten.* Wien - München, J&V, 1990, S. 226-238.
- Olechowski, R.: Vorwort. In: Olechowski, R. / Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten.* Wien - München, J&V, 1990a, S.11-13.
- Osnes, J.: Der Einfluß von Handschrift und Fehlern auf die Aufsatzbeurteilung. In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung.* 6.Aufl., Weinheim, Beltz, 1976, S.131-147.
- Pekrun, R.: Schulische Unterricht, schulische Bewertungsprozesse und Selbstkonzeptentwicklung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 1985/3, S.220-248.
- Persy, E.: Auswirkungen der Leistungsbeurteilung auf Merkmale der Schülerpersönlichkeit. In: Olechowski, R. / Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten.* Wien - München, J&V, 1990:129-173.
- Pirgiotakis, J.: *Schulreformen in Griechenland.* Köln - Wien, Böhlau, 1988.
- Rauscher, H.: Neue Formen der Leistungsbeurteilung verlangen einen veränderten Unterrichtsstil. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1979/5, S.178-180.
- Regelein, S.: Anregungen zur Praxis der Beurteilung und Benotung in der Grundschule. In: Schwark, W./ Weiß, W./ Regelein, S.: *Beurteilen und Benoten in der Grundschule. Bestandaufnahme und Anregungen für die Praxis.* München, Ehrenwirth, 1986, S.103-152.
- Reimers, H.: Was "leisten" Verbalzeugnisse? In: *Die Deutsche Schule*, 1991/3, S.334-347.
- Rheinberg, F.: *Leistungsbewertung und Lernmotivation.* Göttingen, Hogrefe, 1980.
- Rheinberg, F.: Einführung. In: Rheinberg, F. (Hrsg): *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention.* Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf, Schwann, 1982a, S.11-18.

- Rheinberg, F. (Hrsg.): *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention*. Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf, Schwann, 1982b.
- Rheinberg, F.: Soziale versus individuelle Leistungsvergleiche und ihre motivationalen Folgen in Lehr- Lernsituationen. In: Olechowski, R./ Persy, E. (Hrsg.): *Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium*. Wien - München, J&V, 1987, S.80-115.
- Rheinberg, F./Reinhard, P.: Selbstkonzept, Ängstlichkeit und Schulunlust von Schülern: Eine Längsschnittstudie zum Einfluß des Klassenlehrers. In: Rheinberg, F. (Hrsg.): *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention*. Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf, Schwann, 1982, S.143-159.
- Rieder, K.: Problematik der Notengebung. In: Olechowski, R. / Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Wien - München, J&V, 1990a, S.16-55.
- Rieder, K.: Leistung und Funktion der Leistungsbeurteilung. In: Olechowski, R. / Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Wien - München, J&V, 1990b, S.56-91.
- Riedl, J. : *Leistungsbeurteilung konkret*. Linz, 1980.
- Rumpf, H.: Blutsaugerisch? Über die Wirkung der Noten. In: *Päd extra*, 1992/10, S.5-6.
- Sacher, W.: *Praxis der Notengebung. Hilfen für den Schulalltag*. Bad Heilbrunn/Obb., Klinkhardt,1984.
- Scheerer, H./ Schmied, D./Tarnai, Ch.: Verbalbeurteilung in der Grundschule. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1985/2, S.175-200.
- Scheiber, B.: Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung in der Schule. In: Olechowski, R. / Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Wien - München, J&V, 1990, S.92-128.
- Schiefele, H.: *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. 2.Aufl., München, 1978.
- Schiefele, H./ Krapp, A. (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München 1981.
- Schimunek, F.P.: *Schülerbeurteilungen. Lehrer schreiben Wortgutachten*. München, R. Oldenbourg, 1993.
- Schlottke, P.F./Speidel, E: Der Schulbericht in der Grundschule. Empirische Befunde zur Aufnahme und Bewertung durch die Eltern. In: *Lehren und Lernen*, 1979/5, S.24-41.
- Schmack, E.: Zur neuen Schülerbeurteilung in der Grundschule. In: *Pädagogische Rundschau*, 1978/32, S.233-253.

- Schmack, E.: Nordrhein-Westfalens neues Grundschulzeugnis in der Bewährung- Ergebnisse einer Stichprobenauswertung. In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979, S.130-147.
- Schmidt, H.J.: Grundschulzeugnisse unter der Lupe. In: *Die Deutsche Schule*, 1981/7-8, S.486-496.
- Schmidt, H.J.: Reformziel noch nicht erreicht- Fazit einer Untersuchung niedersächsischer Grundschulzeugnisse. In: Olechowski, R./ Persy, E. (Hrsg.): *Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium*. Wien - München, J&V, 1987, S.228-247.
- Schröder, H.: *Leistung in der Schule. Begründung - Forderung - Beurteilung*. München, Michael Arndt, 1990.
- Schröter, G.: *Zensuren? Zensuren!* 3.Aufl., Baltmannsweiler, 1981.
- Schröter, G.: Was Deutsche von Zensuren halten. In: *Westermanns Pädagogische Beiträge*, 1982/5, S.194-197.
- Schüller, B.: Schule ohne Noten. Erfahrungen mit einem Schulversuch. In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979, S.203-220.
- Schwark, W.: Leistung und Zenuren in der Grundschule. In: Schwark, W./ Weiß, W./ Regelein, S.: *Beurteilen und Benoten in der Grundschule. Bestandaufnahme und Anregungen für die Praxis*. München, Ehrenwirth, 1986, S.11-58.
- Schwark, W./Weiß, W.: Ausgewählte Probleme der Beurteilung und Benotung in der Grundschule. In: Schwark, W./ Weiß, W./ Regelein, S.: *Beurteilen und Benoten in der Grundschule. Bestandaufnahme und Anregungen für die Praxis*. München, Ehrenwirth, 1986, S.50-58.
- Schwarz, E.: Eingangsbericht statt Zensurenzeugnis! Wie sag' ich's Kind und Eltern? In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundshule e.V., 1979, S.182-189.
- Schwarzer, Chr.: *Lehrer Urteil und Schüler Persönlichkeit*. München, 1976.
- Schwarzer, Chr.: Schulleistungsbeurteilung. In: Schiefele, H./ Krapp, A. (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogoschen Psychologie*. München, Kösel, 1981, S.316-322.
- Schwarzer, R./Schwarzer Chr.: *Praxis der Schülerbeurteilung*. München, 1977.

- Schwarzer, R.: Zur Situation der Pädagogischer Diagnostik in der Grundschule. In: Bolscho, D/ Burk, K.H./Haarmann, D.: *Grundschule ohne Noten. Neue Zeugnisse in der Diskussion*. Frankfurt/M., Arbeitskreis Grundschule e.V., 1979, S.64-78.
- Schwarzer, R./ Lange, B.: Implizite Unterrichtstheorie von Lehrern. In: Bolscho, D./ Schwarzer, Chr. (Hrsg.): *Beurteilen in der Grundschule*. München, Urban & Schwarzenberg, 1979.
- Schwarzer, R./ Lange, B./ Jerusalem, M.: Die Bezugsnormen des Lehrers aus der Sicht des Schülers. In: Rheinberg, F. (Hrsg.): *Bezugsnormen zur Schulleistungsbewertung: Analyse und Intervention*. Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft 1982. Düsseldorf, Schwann, 1982, S.161-172.
- Severinski, N.: Motivierung in der Schuleingangsstufe (Projekt: Effekte unterschiedlicher Motivierung in der Schulingangsstufe). In: Olechowski, R. / Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Wien - München, J&V, 1990, S.208-209.
- Severinski, N.: Ergebnisse der Untersuchung (Projekt: Effekte unterschiedlicher Motivierung in der Schuleingangsstufe). In: Olechowski, R. / Rieder, K. (Hrsg.): *Motivieren ohne Noten*. Wien - München, J&V, 1990a, S.218-224.
- Singer, K.: *Maßstäbe für eine Humane Schule. Mitmenschliche Beziehung und angstfreies Lernen durch partnerschaftlichen Unterricht*. Frankfurt/M., Fischer, 1981.
- Singer, K.: Auf dem Weg zur Zensurenfreien Klassenarbeit. In: *Pädagogik*, 1988/4, S. 32-35.
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung: *Handreichung zur Ermittlung und Beschreibung von Schülerleistungen in der Grundschule*. München, 1987.
- Starch, D./ Elliot, E.C.: Die Verlässigkeit der Zensurierung von Mathematikarbeiten. In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg.): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6. Aufl., Weinheim, Beltz, 1976, S.81-89.
- Starck, W.: *Die Sitzenbleiber-katastrophe. Tatsachen und erforderliche Maßnahmen*. Stuttgart, Ernst Klett, 1974.
- Steinig, W.: Experten im Unterricht. Nicht Lehrer - Schüler stellen die Fragen. In: *Pädagogik*, 1995/1, S.41-45.
- Steltmann, K.: Fort mit der Schulzensur? In: *Bildung und Erziehung*, 1978/5, S.453-460.

- Strattmann, K.: Schule, Leistung und Zensur. In: *Die Deutsche Schule*, 1976/5, S.333-339.
- Susteck, H.: Die Zensierungsproblematik in neuer Sicht. In: *Neue deutsche Schule*, 1976/19, S.337-338.
- Tent, L./ Fingerhut, W./ Langfeldt, H-P.: *Quellen des Lehrerurteils. Untersuchungen zur Aufklärung der Varianz von Schulnoten*. Weinheim, 1976.
- Thomas, H.: Überblick über Untersuchungen zur verbalen Beurteilung. Konsequenzen für die Konzeption des Unterrichts. In: Olechowski, R./ Persy, E. (Hrsg.): *Fördernde Leistungsbeurteilung. Ein Symposium*. Wien - München, J&V, 1987, S.248-264.
- Träbert, D.: Besser lernen ohne Noten. In: *Päd. extra & Demokratische Erziehung*, 1989/4, S.36-39.
- Ulich, D.: Attribuierung. In: Schiefele, H./ Krapp, A. (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München, 1981, S. 21-26.
- Ullrich, H./ Wöbcke, M.: *Notenelend in der Grundschule. Alternative Beurteilungsformen für die Praxis*. München, Kösel, 1981.
- Vogelsberger, K.: Leistungsmessung zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Pädagogik*, 1995/3, S.6-9.
- Vretakou, V.: *Schulische Berufsorientierung in Griechenland*. Diss. Berlin 1987.
- Wahl, D.: Implizite Theorien. In: Schiefele, H./ Krapp, A. (Hrsg.): *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie*. München, 1981, S.172-176.
- Weber, R.: Zur pädagogischen Dimension lernzielorientierter Leistungsmessung. In: *Pädagogische Welt*, 1977/6, S.330-333.
- Weiss, R.: Aufgaben der Zensuren und Zeugnissen. In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6. Aufl., Weinheim, Beltz, 1976a, S.62/66.
- Weiss, R.: Die Zuverlässigkeit der Ziffernbenotung bei Aufsätzen und Rechenarbeiten. In: Ingenkamp, K.H. (Hrsg): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. 6. Aufl., Weinheim, Beltz, 1976b, S.104-116.
- Weiss, R.: *Leistungsbeurteilung in den Schulen - Notwendigkeit oder Übel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschläge*. Wien - München, J&V, 1989.
- Weiss, R.: Verbale Leistungsbeurteilung - ein Fortschritt? In: *Erziehung und Unterricht*, 1989a/4, S.190-199.
- Weiß, W.: Lehrerbefragung zur Leistungsbeurteilung in der Grundschule. In: Schwark, W./ Weiß, W./ Regelein, S.: *Beurteilen und Benoten in der*

- Grundschule. Bestandaufnahme und Anregungen für die Praxis.* München, Ehrenwirth, 1986, S.59-102.
- Winter, F.: Schreiben - Verbessern - Schlüsse ziehen. Alternativen zur Notengebung entwickeln! In: *Päd extra*, 1992/11, S.34-35.
- Winter, F.: *Schüler lernen Selbstbewertung*. Frankfurt a.M., 1991.
- Wulf, Chr.: *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München, Juventa, 1983
- Wulf, Chr. (Hrsg.) : *Wörterbuch der Erziehung*. München 1984 (6.Aufl.).
- Ziegenspeck, J.: *Zensur und Zeugnis in der Schule*. Hannover, Schroedel, 1973.
- Ziegenspeck, J.: Zensur und Zeugnis: ein Mangelbericht. In: Bolscho, D./ Schwarzer, Chr. (Hrsg.): *Beurteilen in der Grundschule*. München, Urban & Schwarzenberg, 1979, S.36-48.
- Zielinski, W.: Die Beurteilung von Schülerleistungen. In: Funkkolleg, *Pädagogische Psychologie*, Bd.II. Frankfurt/M., Fischer, 1974, S.877-923.