

ΔΗΜΗΤΡΗ Π. ΣΤΑΣΙΝΟΥ

## «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 2000»:

### ΤΑ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΤΕΣΤ ΚΑΙ Η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΣΤΟ «ΕΝΙΑΙΟ ΛΥΚΕΙΟ»

Η επιχειρούμενη, εδώ και ένα χρόνο περίπου, «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΕΠΘ) στηρίζεται, ανάμεσα σε άλλα, στην αρχή ότι «στο κατώφλι του 21ου αιώνα, προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη η ποιοτική αναβάθμιση της Παιδείας, η ανάπτυξη των ικανοτήτων και η απόκτηση νέων και ευέλικτων δεξιοτήτων»<sup>1</sup>. Σε προηγούμενο συναφές άρθρο μας<sup>2</sup> και στα πλαίσια της υλοποιούμενης, σε πρώτη φάση, «Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» διερευνήσαμε διεξοδικά το ευρύ φάσμα των γνωστικών ικανοτήτων (με επίκεντρο την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα του μαθητή) όπως αυτές εμπλέκονται στο «νέο» εκπαιδευτικό περιβάλλον του «Ενιαίου Σχολείου» (ΕΣ) και συσχετίζονται με την ενδυνάμωση ή μη της ψυχικής υγείας του παιδιού<sup>3</sup>. Θεωρούμε ότι η προκωγή αυτών των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού προϋποθέτει κατάλληλη προετοιμασία και σωστό σχεδιασμό εκ μέρους του εκπαιδευτικού της τάξης. Θεωρούμε, επίσης, ότι στην αναφορά του ΥΠΕΠΘ στα τεστ αξιολόγησης εμπεριέχονται τα στοιχεία της ασάφειας, της βισύνης, της ελλειμματικής πληροφόρησης και, σε ορισμένα σημεία, της ανακολουθίας σε διακηρύξεις εκ μέρους του αλλά και των συνεργατών του στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο).

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). «Εκπαίδευση 2000». Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζώντων (γ' έκδ.). Αθήνα.

2. Βλ. Δημήτρη Π. Στασινού (1998). «Εκπαίδευση 2000»: Γνωστικές ικανότητες και ψυχική υγεία του παιδιού. Ο μύθος και η λανθάνουσα αλήθεια. Επιστημονική Επετηρίδα «Δωδώνη», του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. ΚΣΤ', σσ. 201-270.

3. Στα πλαίσια αυτής της ενασχόλησης, επισημαίνουμε συγκεκριμένα ότι και όποιες μορφές προβλεπόμενες αξιολογήσεις του μαθητή (διαγνωστική, σχολικής επίδοσης, δε-



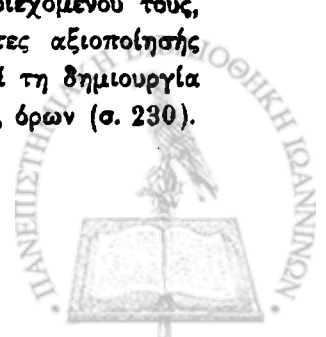
Στο παρόν άρθρο θ' ασχοληθούμε συνοπτικά με τις διαγνωστικές δοκιμασίες» και τα «τέστ δεξιοτήτων» που, σύμφωνα με τις ρητορικές εξαγγελίες του ΥΠΕΠΘ, αποτελούν «κλινοτόμα» στοιχεία στο χώρο του «Ενιχίου Λυκείου». Τα τέστ αυτά συνιστούν, κατά τη δική μας άποψη, θεμελιώδη και αναπόσπαστα συστατικά των διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης και της κλινικής προσέγγισης του μαθητή στο «Ενιχίο Σχολείο». Η διάταξη της δικπραγμάτευσης του όλου θέματος συμπεριλαμβάνει τρεις ενότητες: Η πρώτη ενότητα αφορά τη λογική, το προφίλ και την πρακτική χρήσης των τέστ αξιολόγησης του μαθητή του «Ενιχίου Λυκείου» όπως αυτά ενσωματώνονται στον κορμό της επιχειρούμενης «Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του ΥΠΕΠΘ με τη μορφή των «διγνωστικών δοκιμασιών» και των «τέστ δεξιοτήτων». Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται σε στοιχεία της σύγχρονης επιστημονικής βιβλιογραφίας και σε προσωπικές μας εκτιμήσεις σε συνάρτηση με τη λογική και τις πρακτικές αξιοποίησης των δεδομένων που προκύπτουν από τη χρήση των δοκιμασιών αυτών και το συνολικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη σχολική πράξη. Η τρίτη ενότητα εμπεριέχει ορισμένες συμπερασματικές θέσεις που αφορούν, ιδιαιτέρως, τη σκοπιμότητα, τις προϋποθέσεις και τις προοπτικές χρήσης των τεχνικών αυτών σε συνάρτηση με την προσωπικότητα του παιδιού στο «Ενιχίο Σχολείο». Θεωρούμε, τέλος, ότι μια ποιοτική δικπραγμάτευση των ψυχοτεχνικών μέσων του είδους αυτού που για πρώτη φορά εισάγονται στα εκπαιδευτικά δρώμενα του τύπου μας θα είναι, ίσως, χρήσιμη στο διδακτικό κοινό γιατί, όσο γνωρίζουμε, δεν επισημαίνεται παρόμοια προσπάθεια στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία.

### *I. Τα «τέστ αξιολόγησης» στο «Ενιχίο Λύκειο» και η πολιτική του ΥΠΕΠΘ*

Ο όρος «τέστ αξιολόγησης», όπως χρησιμοποιείται στο παρόν άρθρο, αφορά τις «κλινοτόμες» τεχνικές των «διγνωστικών τέστ» και τις «δοκιμασίες δεξιοτήτων» που εμπεριέχονται στην «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» και αποσκοπούν, σύμφωνα με τους ιθύνοντες οραματιστές του ΥΠΕΠΘ, στην «ποιοτική αναβάθμιση της Παιδείας» και στην παροχή «ίσων ευκαιριών» στην εκπαίδευση για κάθε Έλληνα πολίτη<sup>1</sup>. Σημειώνου-

ξιοτήτων κτλ.) εγείρουν ερωτηματικά ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου τους, το χρόνο και τη σκοπιμότητα διενέργειάς τους αλλά και τις δυνατότητες αξιοποίησής τους στη σχολική πράξη, πράγμα που, με κανένα τρόπο, δε νομιμοποιεί τη δημιουργία ευνοϊκών, για την προαγωγή της ψυχικής υγείας του μαθητή στο σχολείο, όρων (σ. 230).

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000. ... ό.π., σ. 11.



με ότι τα «διαγνωστικά tests» χορηγούνται υποχρεωτικά στην Α' τάξη Λυκείου. Δεν έχουν ενικό χαρακτηριστήρα και φερούν ξεχωριστά το κάθε Λύκειο και κάθε μάθημα από άποψη σχεδισμού, κατασκευής, χορήγησης και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τους. Αντίθετα, η «δοκιμασία δεξιοτήτων» που χορηγείται υποχρεωτικά στη Β' τάξη Λυκείου και μπορεί να επαναλαμβάνεται προαιρετικά στην Γ' τάξη Λυκείου έχει ενικό χαρακτηριστήρα σ' επίπεδο σχεδισμού και περιεχομένου και χορηγείται ταυτόχρονα, σε πανελλαδική κλίμακα, στο σύνολο των «Ενικών Λυκείων» του τόπου μας.

Επειδή, κατά την άποψή μας, πρόκειται για κάποιες μορφές ψυχοτεχνικές δοκιμασίες με τις οποίες οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σχεδόν στο σύνολό τους, δεν είναι προφανώς εξοικειωμένοι με τη φύση και τις πρακτικές χρήσεις και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τους, θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο για το αναγνωστικό εκπαιδευτικό κοινό να παρουσιάσουμε κριτικά τη λογική και το προφίλ των δοκιμασιών αυτών όπως τουλάχιστο αυτές σκιαγραφούνται και αναλύονται σ' ενημερωτικά φυλλάδια ή τευχίδια του ΥΠΕΠΘ, στα πλαίσια της υλοποιούμενης «Εκπαιδευτικής μετarrύθμισης». Μια τέτοια παρουσίαση θα μας επιτρέψει να επισημάνουμε τυχόν παραλείψεις, παρανοήσεις ή και υπερβολές σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο και τη σκοπιμότητα των τεχνικών αυτών και παράλληλα να συγκρίνουμε τη λογική αυτή του ΥΠΕΠΘ με αντίστοιχα συναφή στοιχεία της σύγχρονης επιστημονικής βιβλιογραφίας.

### 1. «Διαγνωστικά tests» στο «Ενικό Λύκειο» και η συναφής πολιτική του ΥΠΕΠΘ

Η τεχνική των «διαγνωστικών tests» ή «διαγνωστικών δοκιμασιών» κατά κανόνα, συνδέεται στενά με το όλο φάσμα της αξιολόγησης του μαθητή στο σχολείο σε μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν τις πλέον κατάλληλες συνθήκες για ποιότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση που συντελείται σ' ένα σχολικό κλίμα δημοκρατικό, ανθρωπιστικό και ψυχολογικά υγιές για κάθε εμπλεκόμενο στις διαδικασίες αυτές.

Σύμφωνα με το ΥΠΕΠΘ, η αξιολόγηση<sup>1</sup> ορίζεται ως «η συστηματικά οργανωμένη και συνεχής διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στην οποία κατακτώνται από τους μαθητές οι σκοποί και οι στόχοι τους οποίους επι-

1. Ο σημερινός Υπουργός Παιδείας σε συνέντευξή του στα «ΝΕΑ», εδώ και ένα χρόνο περίπου, τόνισε «...το νέο εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι εξεταστικό. Εμείς δε χρησιμοποιούμε καν τη λέξη εξέταση. Χρησιμοποιούμε τη λέξη αξιολόγηση (οι υπογραμμίσεις δικές μας) εφημ. «ΤΑ ΝΕΑ» (15-9-1997).



διώκει το σχολείο» (σ. 9)<sup>1</sup>. Θεωρείται, επομένως, ότι αποτελεί «οργανικό στοιχείο της εκπαιδευτικής πράξης», (σ. 9)<sup>2</sup>. Επισημαίνεται, ιδιαίτερα, ότι «η αξιολόγηση του μαθητή επιτελεί σημαντικές αλλά και κοινωνικές λειτουργίες, οι οποίες είναι αναγκαίες τόσο για την ίδια την εκπαίδευση όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο» (σ. 10)<sup>3</sup>. Μια από τις παιδαγωγικές της λειτουργίες είναι, μέσα από τα αποτελέσματά της, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για το αν συντρέχουν οι αναγκαίες προϋποθέσεις από την πλευρά των μαθητών για την απόκτηση καινούριας μάθησης (διαγνωστική αξιολόγηση). Το είδος αυτό της αξιολόγησης του μαθητή στο σχολείο διχφοροποιείται από άλλες μορφές αξιολόγησης που αφορούν είτε την εκτίμηση, σ' εξελικτικό επίπεδο, των αποτελεσμάτων της διδακτικής πράξης (διαμορφωτική αξιολόγηση) είτε μια παρόμοια εκτίμηση, αθροιστικά, μετά την ολοκλήρωσή της (αθροιστική ή τελική αξιολόγηση).

Στο παρόν άρθρο το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη διαγνωστική αξιολόγηση των μαθητών στο «Ενικό Λύκειο» που επιτυγχάνεται με τη χρήση διαγνωστικών tests. Τούτο, γιατί θεωρούμε ότι οι εμπνευστές της εξελισσόμενης στον τόπο μας «Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» έκριναν σκόπιμο να εισαγάγουν την πρακτική των tests αυτών στην Α' τάξη του «Ενικού Λυκείου» πιθανόν για να πρωτοτυπήσουν στη μεταρρυθμιστική τους φιλοσοφία και πρακτική αγνοώντας ή παραβλέποντας προφανώς το γεγονός ότι μια τέτοια στρατηγική είναι (σχεδόν) άγνωστη όχι μόνο στο μαθητικό κοινό αλλά και στη συντριπτική (αν όχι στο σύνολό τους) πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που καλούνται να εμπλακούν στη διαδικασία αυτή.

Η άποψή μας αυτή ασφαλώς δε στηρίζεται σε ερευνητικές μαρτυρίες. Στοιχειοθετείται όμως με βάση προσωπικές εμπειρίες<sup>4</sup> που απορρέουν από τη διδακτική μας εμπλοκή, τα τελευταία χρόνια, σε προγραμματισμένα μαθήματα επιμόρφωσης, εξομοίωσης και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών σε σχολεία των δύο πρώτων βαθμίδων της περιφέρειας Ηπείρου.

Το ΥΠΕΠΘ, από την άλλη, ομολογεί και συνάδει ταυτόχρονα με την προσωπική μας άποψη διαπιστώνοντας, συγκεκριμένα, ότι: «Οι εκπαιδευτικοί είναι ανεπαρκώς (η υπογράμμιση δική μας) ενημερωμένοι - όχι πά-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' τάξης Λυκείου (Γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας). Αθήνα: ΟΕΔΒ.

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ (1997)....ό.π.

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ (1997)....ό.π.

4. Προσωπική επικοινωνία με εκπαιδευτικούς σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Ηπείρου.



ντα από δική τους υπκειτιότητα - σε θέματα αξιολόγησης. ... Ελάχιστα διδάχτηκαν, κατά τις αρχικές πνευματικές τους σπουδές, αντικείμενα σχετικά με την αξιολόγηση, ενώ κάποια στοιχεία που προσφέρθηκαν σ' όσους είχαν την τύχη να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά προγράμματα θεωρούνται ανεπαρκή» (η υπογράμμιση δική μας) (σ. 13)<sup>1</sup>. Η ηγεσία του Υπουργείου, προβλίνοντας σε αυτή την (οδυνηρή για τα εκπαιδευτικά δρώμενα) ομολογία υπογραμμίζει παράλληλα την αναγκαιότητα μιας τέτοιας ενημέρωσης με την εξής φράση του: «Απαιτείται βέβαια να γνωρίζει (ο εκπαιδευτικός) και ορισμένα πράγματα γύρω από τη αξιολόγηση και κυρίως γύρω από τη μεθοδολογία της, αλλά και τις εναλλακτικές δυνατότητες που έχει στη διάθεσή του κάθε φορά» (σ. 12)<sup>2</sup>.

Με άλλα λόγια, επισημαίνουμε στο σημείο αυτό μια κάποια αντίφαση της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ που εστιάζεται στην υιοθετούμενη φιλοσοφία και πρακτική του για την εισαγωγή πρόμοιων τεχνικών στο «Ενιαίο Λύκειο», από τη μία, και στις δικπιστώσεις του γι' απουσία επαρκούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών σε συναφή θέματα, από την άλλη. Ένα εύλογο ερώτημα που τίθεται είναι «κατά πόσο οι νεοεισαγόμενες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών στο «Ενιαίο Λύκειο» μπορούν να τύχουν σωστής χρήσης και κατάλληλης αξιοποίησης των αποτελεσμάτων τους εκ μέρους των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σε πρόμοιες διαδικασίες. Το ερώτημα αυτό θεωρείται, τουλάχιστο για μας, αρκετά σοβαρό γιατί συνυφίνεται με θεμελιώδεις πρακτικές δικπιστωτικού και θεραπευτικού χαρακτήρα σε ό,τι αφορά το κλινικό προφίλ του μαθητή στη σχολική τάξη και τις προοπτικές βελτίωσης της συμπεριφοράς του στο σχολικό περιβάλλον, γενικότερα.

Προκειμένου να δοθούν χρήσιμες για το σχολείο απαντήσεις στο παραπάνω κείμενο ερώτημα, θα εκθέσουμε παρακάτω το σκεπτικό της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ και των συνεργατών της γύρω από τα «διαγνωστικά τεστ» των μαθητών του «Ενιαίου Λυκείου».

Το ΥΠΕΠΘ προχώρησε στην εισαγωγή των «διαγνωστικών τεστ» στο «Ενιαίο Λύκειο» εκκινώντας από τη δικηρυγμένη αρχική του θέση ότι για τους αναβάθμιση των σπουδών στο Λύκειο είναι αναγκαία, ανάμεσα σ' άλλα, η «υιοθέτηση νέων τρόπων διδασκαλίας και αξιολόγησης» (σ. 21)<sup>3</sup>. Η πολιτική του ηγεσία, συγκεκριμένα, τονίζει: «Με σκοπό την καλύτερη εισαγωγή του συστήματος (αξιολόγησης) οι μαθητές της Α' τάξης Λυκεί-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ (1997). Αξιολόγηση των μαθητών.... ό.π.

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ (1997)....ό.π.

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 ....ό.π.



ου, με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, υποβάλλονται σε μια διαγνωστικού χαρακτήρα εξέταση (sic)<sup>1</sup>, ώστε να διαπιστωθεί το επίπεδο γνώσεών τους και να αντιμετωπιστούν ενδεχόμενα προβλήματα με την ενισχυτική διδασκαλία ή με άλλους τρόπους» (σ. 24)<sup>2</sup>. Σημειώνεται ότι στα διάφορα πληροφοριακά έντυπα ή και προφορικές εξαγγελίες της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ καθώς και στον ημερήσιο τύπο ο χρόνος χορήγησης των διαγνωστικών tests στους μαθητές της Α' τάξης Λυκείου ποικίλλει: 'Έτσι, σε πρόσφατο ενημερωτικό φυλλάδιο του Υπουργείου η χρονική τοποθέτηση της διαγνωστικής αξιολόγησης των μαθητών συμπίπτει με την «αρχή του σχολικού έτους και μέσθ στο μήνα Σεπτέμβριο...» (σ. 8)<sup>3</sup>. Αντίθετα, στον ημερήσιο τύπο πλιότερα είχε αναγραφεί ότι η διεξαγωγή τον test του είδους αυτού προβλέπεται να γίνεται αμέσως μετά τον αγιασμό (η υπογράμμιση δική μας)... προκειμένου να διαπιστωθεί αν (οι μαθητές της Α' τάξης Λυκείου) είναι σε θέση να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία της νέας ύλης...»<sup>4</sup>, ή (ακόμα) «στη διάρκεια όλης (η υπογράμμιση δική μας) της χρονιάς ...»<sup>5</sup>. Με άλλα λόγια, το κοινό σημείο όλων αυτών των πηγών πληροφόρησης είναι πως τα «διαγνωστικά tests» ή «tests γνώσεων» όπως, διευκρινιστικά, αποκαλούνται από υπευθύνους του ΥΠΕΠΘ, χορηγούνται στους μαθητές της Α' τάξης Λυκείου στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς. Τούτο έχει, κατά την άποψή μας, πρόσθετη σημασία, τουλάχιστο απο ψυχολογική-κλινική άποψη του παιδιού γιατί το ίδιο κλείται να συμμετάσχει σε μια διαγνωστικού χαρακτήρα διαδικασία που, από τη μιά, του είναι άγνωστη και, από την άλλη, λαμβάνει χώρα σε μια περίοδο - μεταίχιμο στη σχολική του εμπειρία, μιας και φιλοξενείται πλέον σ' ένα κινούργιο γι' αυτό σχολικό περιβάλλον<sup>6</sup> με νέα ίσως δεδομένα προσαρμογής, επαυξημένη υπευθυνότητα σχολικής εργασίας και με διευρυμένες προοπτικές προσανατολισμού και λήψης αποφάσεων εκ μέρους του για το μέλλον του.

Τα «διαγνωστικά tests» ή «διαγνωστικές δοκιμασίες», όπως ήδη προαναφέρουμε, έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα για τους μαθητές της Α'

1. Διαπιστώνουμε εδώ ότι, παρόλες τις διαβεβαιώσεις του σημερινού Υπουργού Παιδείας ότι «...εμείς δε χρησιμοποιούμε καν τη λέξη εξέταση (στο νέο εκπαιδευτικό μας σύστημα)...» (βλ. συνέντευξη στα «ΝΕΑ» ...ό.π.), ο όρος εξέταση εγγράφεται στο λεξιλόγιο των συγχρόνων «μεταρρυθμιστών» του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 .... ό.π.

3. Βλ. ΥΠΕΠΘ- Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (χ.χ.). Μετά το Γυμνάσιο, τί; Αθήνα.

4. Βλ. εφημ. ΕΞΟΥΣΙΑ (26-8-1997).

5. Βλ. εφημ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ (20 Μαΐου 1998).

6. Από όσα γνωρίζουμε, σε προηγμένες χώρες του εξωτερικού οι εναλλαγές σχολικού περιβάλλοντος, κυρίως από εκπαιδευτική βαθμίδα σ' εκπαιδευτική βαθμίδα



τάξης Λυκείου και είναι προαιρετικές για τις υπόλοιπες τάξεις. Στην πρώτη περίπτωση, οι δοκιμασίες αυτές αφορούν τα μαθήματα: Ελληνικά (Αρχαία και Νέα), Μαθηματικά, (Φυσική, Χημεία) και Ξένες Γλώσσες. Στη δεύτερη περίπτωση, που αφορά τις δύο τελευταίες τάξεις του «Ενιχίου Λυκείου», η διεξαγωγή των διγνωστικών tests προγραμματίζεται στα μαθήματα τα οποία, κατά την κρίση των εκπαιδευτικών, θεωρούνται απαραίτητα.

Σύμφωνα με τη λογική του ΥΠΕΠΘ<sup>1</sup>, οι δοκιμασίες αυτές είναι σύνθεση γραπτών ερωτήσεων διφόρων τύπων<sup>2</sup>, οι οποίες εκπονούνται από τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς κάθε «Ενιχίου Σχολείου», χορηγούνται με δική τους ευθύνη και χωρίς προειδοποίηση των μαθητών και βαθμολογούνται, επίσης, από τους ίδιους. Έχουν διάρκεια μιας διδακτικής ώρας και, δεσμευτικά, δε λαμβάνονται υπόψη στη συνολική αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα «Διαγνωστικού κριτηρίου Ι» στ' αρχαία ελληνικά, όπως αυτό έχει εκπονηθεί από το ΥΠΕΠΘ, παρατίθεται σε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ στο τέλος του άρθρου αυτού.

Σκοπός της χορήγησης των διγνωστικών tests, έτσι όπως τον έχει οραματιστεί και υποχρησάσει η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, είναι: α) οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί του σχολείου να δύνανται, μέσα από τα συναφή αποτελέσματά, να προσδιορίσουν το επίπεδο (γνώσεων) των μαθητών στα προαναφερθέντα μαθήματα έτσι ώστε «να εφορμώσουν τα ανάλογα σχέδια (sic) διδασκαλίας». β) Να διερευνηθεί αν οι μαθητές διχθέτουν, πράγματι, τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες προκειμένου «να παρακολουθήσουν χωρίς προβλήματα τη διδασκαλία της νέας (οι υπογραμμίσεις δικές

(δηλαδή οι εξελικτικές μεταβάσεις του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό, από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο) αλλά και οι μετακινήσεις του από σχολείο σε σχολείο της ίδιας εκπαιδευτικής βαθμίδας αποτέλεσαν, κατά καιρούς, αντικείμενα μελέτης σε συνάρτηση με παραμέτρους όπως σχολική επίδοση, σχολική-κοινωνική προσαρμογή, ψυχική υγεία του παιδιού κ.τ.ό. Μελέτες του είδους αυτού, όσο γνωρίζουμε, δεν εμπεριέχονται στην ελληνική παιδαγωγική και ψυχολογική βιβλιογραφία. Ίσως, μια πρώτη νύξη για την ελληνική πραγματικότητα στο καιριο αυτό εκπαιδευτικό θέμα γίνεται σε άρθρο ρεπορτάζ των «ΝΕΩΝ» με τίτλο: «Το ... μετέωρο βήμα των πρωτάρηδων» (Εφημ. «ΤΑ ΝΕΑ» 12 - 9 - 1997). Χαρακτηριστικές είναι οι εξής επιστημάνσεις του άρθρου: «άγχος και γλυκιά προσμονή για το άγνωστο (Α' Δημοτικού), «ψάχνοντας την παρέα του δημοτικού» (Α' Γυμνασίου) και «ανησυχία για βαθμούς-εξετάσεις» (Α' Λυκείου). Με άλλα λόγια, οι διαμορφούμενες προσδοκίες, τα βιώματα και οι προβληματισμοί των μαθητών ποικίλουν από σχολείο σε σχολείο και ενδεχόμενα, έχουν επιπτώσεις σ' επίπεδο μάθησης και προσαρμογής τους στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο φιλοξενούνται κάθε φορά.

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (χ.χ.)... ό.π.

2. Ο συνδυασμός των γραπτών ερωτήσεων μπορεί να συμπεριλαμβάνει τα εξής είδη: Ανοικτές ερωτήσεις ή ερωτήσεις ελεύθερης ανάπτυξης ή επίλυση ασκήσεων, ερωτή-



μς) ύλης» (σ. 8)<sup>1</sup>. γ) Να επισημκνθούν τυχόν ελλείμματα τους προκειμένου «να συμπληρωθούν με τον προσφορότερο, κατά την κρίση του διδάσκοντος, τρόπο κατά τη διδασκαλία στην (κανονική) τάξη ή όπου κρίνει σκόπιμο μέσω της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (ΠΔΣ) - Ενισχυτικής Διδασκαλίας» (ΕΔ) (οι υπογραμμίσεις δικές μς)<sup>2</sup>. Σημειώνεται εδώ ότι οι εισηγήσεις προγραμμάτων ΠΔΣ-ΕΔ προβλέπεται να γίνονται από τους διδάσκοντες τα μαθήματα στα οποία χορηγούνται διγνωστικά τεστ σε συνεργασία με το διευθυντή του «Ενιαίου Σχολείου».

Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται μόνο ύστερα από θετική απόφαση του Συλλόγου των διδασκόντων στο σχολείο. Η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη, σύμφωνα μ' ενημερωτικό τευχίδιο του ΥΠΕΠΘ, «κλιθερώνεται...για μικρές ομάδες μαθητών που έχουν κενά ή συγκεκριμένες μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευέλικτα αυτά προγράμματα διαμορφώνονται από τους μαθητές κάθε Λυκείου σε 5 βασικά μαθήματα: Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία. Τα τμήματα Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης προσφέρονται μέσα στο σχολείο και είναι προαιρετικά για όσους μαθητές θέλουν να τα παρακολουθήσουν» (σ. 6)<sup>3</sup>.

Σημειώνεται ακόμη ότι η κατάταξη των μαθητών σε επίπεδα με βάση τα αποτελέσματα των διγνωστικών δοκιμασιών γίνεται μόνο (η υπογράμμιση δική μς) στα μαθήματα των ξένων γλωσσών γιατί το ΥΠΕΠΘ εκτιμά ότι «οι μαθητές δεν έχουν κοινή αφετηρία στην εκμάθηση των ξένων γλωσσών» (σ. 9)<sup>4</sup>. Ενδιαφέρει στο σημείο αυτό η γενόμενη διευκρίνιση της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ ότι ο τρόπος διαμόρφωσης των συνκλών επιπέδων και η μορφοποίησή τους καθορίζονται με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας. Τούτο μας αναγάγει σε γνώριμη παραδοσιακή πρακτική του ΥΠΕΠΘ σε θέματα Παιδείας νομοθετικού περιεχομένου που θυμίζει τον τίτλο άρθρου του Α. Δημητρά: «'Άλλη μια χαμένη ευκαιρία... το περιεχόμενο της γενικής παιδείας αφήνεται σε δικτάγματα και υπουργικές αποφάσεις»<sup>5</sup>.

Σημειώνεται επίσης ότι η Α' τάξη Λυκείου χαρακτηρίζεται από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ ως «τάξη προετοιμασίας, εξοικείωσης και προσανατολισμού» (οι υπογραμμίσεις δικές μς) (σ. 8)<sup>6</sup>. Υποθέτουμε ότι σεις σύντομης απάντησης και κλειστές ή αντικειμενικού τύπου ερωτήσεις (βλ. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' τάξης Λυκείου. ... ό.π. (σσ. 24-37).

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ- Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (χ.χ.) ... ό.π.
2. Βλ. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ (χ.χ.) ... ό.π.
3. Βλ. ΥΠΕΠΘ-Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (χ.χ.). ... ό.π.
4. Βλ. ΥΠΕΠΘ-ΚΕΕ (χ.χ.) ... ό.π.
5. Εφημ. ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ (7-9-1997).
6. Βλ. ΥΠΕΠΘ-Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (χ.χ.) ... ό.π.





με τη λέξη προετοιμασία η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ θα εννοεί πως η πρώτη χρονιά του «Ενιαίου Λυκείου» θα πράσχει τη δυνατότητα στο μαθητή, μέσω από την παρεχόμενη «πολύμορφη πληροφόρηση» που αφορά την επιχειρούμενη «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», να διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές και να κάνει «με ασφάλεια και σιγουριά τις επιλογές των σπουδών (του) ...» (σ. 3)<sup>1</sup>.

Η λέξη εξοικείωση, όπως διευκρινίζει το ΥΠΕΠΘ, αφορά το «νέο τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης» (του μαθητή) ενώ η λέξη προσανατολισμός περιλαμβάνει την έννοια της καθοδήγησης του μαθητή, ο οποίος μέσω από συζητήσεις με τους καθηγητές του - ιδιίτερα στην «εβδομάδα προσανατολισμού» - «καθοδηγείται ανάλογα με τη θέλησή του και την κλίση του προς την κατεύθυνση της προτίμησής του» (σ. 8)<sup>2</sup>.

Ασφαλώς, στο σημείο αυτό προβάλλει το ερώτημα κατά πόσο ο ελάχιστος χρόνος μιας εβδομάδας και μάλιστα εκείνης που συμπίπτει με την έναρξη του σχολικού έτους για το μαθητή της Α' Λυκείου με το «άγχος του πρωτάρη» στους κόλπους του Λυκείου και την «ανησυχία του για βαθμούς και εξετάσεις» θα μπορούσε να είναι επαρκής και ταυτόχρονα κατάλληλος για τον προσανατολισμό του σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που για ορισμένους σχολιαστές της «Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» θυμίζει μάλλον «ναρκοπέδιο»<sup>3</sup>; Θεωρούμε ότι οι στόχοι του ΥΠΕΠΘ για την Α' τάξη του «Ενιαίου Λυκείου» που συμπυκνώνονται στο τρίπτυχο «προετοιμασία, εξοικείωση, προσανατολισμός», μόλο που ως θεωρητική σύλληψη συνθέτουν πράγματι μια αισιόδοξη προοπτική στα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου μας, δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν με βάση τη διέπουσα λογική της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου και τις συναρτώμενες υπαρκτές συνθήκες υλοποίησής τους στην εκπαιδευτική πράξη. Φαίνεται πως το ενδιαφέρον του ΥΠΕΠΘ εστιάζεται στην «εσπευσμένη εφαρμογή» της «Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισής» του παρελθόντος ενδεχομένως παράγοντες που παρεμποδίζουν ή επιβραδύνουν μια τέτοια προσπάθεια. Έτσι, για παράδειγμα, το ΥΠΕΠΘ, ενώ επιδιώκει τη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιολόγησης, στο οποίο συγκαταλέγονται και τα «διαγνωστικά τεστ», που να «εξασφαλίζει εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα...» (σ. 14)<sup>4</sup>, αναθέτει ταυτόχρονα τη διεξαγωγή, σε όλα τα επίπεδα (κατασκευή, χορήγηση, βαθμολόγηση, μετουσίωση σε σχολική πράξη), των διαγνωστικών τεστ στους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς κάθε «Ενιαίου Σχολείου». Διχιστώνεται ακόμη κάποια ασάφεια

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ-Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (χ.χ.) ... ό.π.

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ-Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (χ.χ.) ... ό.π.

3. Βλ. Εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ (7-9-1997). «Ναρκοπέδιο η Α' Λυκείου».

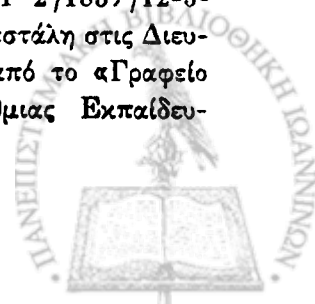
4. Προγράμματα Επισχολικής Διδασκαλίας εφαρμόζοντας, σύμφωνα με το Ν. 2525/1997, για μαθητές όλων των τάξεων του «Ενιαίου Λυκείου» και σε προαιρετική



σε ό,τι αφορά τον τρόπο προσδιορισμού του επιπέδου (γνώσεων και δεξιοτήτων) του παιδιού που λημβάνεται σοβαρά υπόψη για την εφαρμογή αναλογικών σχεδίων διδασκαλίας (sic) και την πρόβλεψη αν η εφαρμογή της νέας ύλης θα αφομοιωθεί με ή χωρίς προβλήματα από το μαθητή. Με άλλα λόγια, η έμφαση των «δικγνωστικών τέστ» βρίσκεται περισσότερο στην επισήμανση ελλειμμάτων του παιδιού και στη συμπλήρωσή τους, «κατά την κρίση του διδάσκοντος» είτε μέσα στη συμβατή τάξη είτε, «όπου (αυτός) κρίνει σκόπιμο» με την εφαρμογή της Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης - Ενισχυτικής Διδασκαλίας εντός του σχολείου και μετά τη λήξη του κληνικού ημερήσιου σχολικού προγράμματος. Έτσι, το όλο θέμα των ενδεχομένων δυσκολιών μάθησης του παιδιού στα μαθήματα που προαναφέραμε εσωτερικοποιείται και αντιμετωπίζεται αποκλειστικά από τους εμπλεκόμενους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επομένως, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου δεν κάνει λόγο για την αναγκαιότητα ύπαρξης εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού που, ως ομάδα, θα έχει την ευθύνη του σχεδιασμού παρόμοιων δικγνωστικών τέστ με την απαιτούμενη εγκυρότητα και αξιοπιστία, ενδεχομένης χορήγησης, και, το βασικότερο, ερμηνείας των αποτελεσμάτων τους αλλά και διατύπωσης προτάσεων για

βάση (βλ. Ν. 2525 (ΦΕΚ 188 Α' / 23-9-1997, άρθρο 1 (10). Σύμφωνα με το Νόμο αυτό, για τη λειτουργία παρόμοιων προγραμμάτων στις τάξεις του «Ενιαίου Λυκείου» εφαρμόζονται οι τροποποιημένες και ισχύουσες διατάξεις σχετικού άρθρου του Ν. 1304/1982 (ΦΕΚ 144 Α'). Με άλλα λόγια, η εφαρμογή προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας δε συνιστά «καινοτομία» στην «Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση» του ΥΠΕΠΘ. Απλά, ανασύρθηκε «επιδέξια» από τους σχεδιαστές της μεταρρύθμισης στην παιδεία παλιότερος νόμος και επεκτάθηκε η εφαρμογή του στο σύνολο των τάξεων του νεοσύστατου «Ενιαίου Λυκείου». Μια πρώτη παρουσίαση-αξιολόγηση της εφαρμογής της Ενισχυτικής Διδασκαλίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1991-1992) συνοδευόμενη με παρατηρήσεις και προτάσεις έγινε από τις Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα και Αναστασία Κων/τάκη (1992). «Η Ενισχυτική Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (1991-1992). Έκθεση προς το ΥΠΕΠΘ-Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αθήνα».

Σημειώνεται, τέλος, ότι, ενώ στο νόμο της «Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης» (βλ. Ν. 2525/1997) η καθιερωμένη ορολογία είναι απρογράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ σε κατοπινές συναφείς διακηρύξεις, ενημερωτικά φύλλαδια και εγκυκλίους επενόησε και καθιέρωσε νέα ορολογία δηλ. «Πρόγραμμα Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης (Ενισχυτικής Διδασκαλίας), ενδεχομένως, για να πρωτοτυπήσει, τουλάχιστο σ' επίπεδο ορολογίας ή για να απεμπλακεί από την παραδοσιακή ορολογία της προηγούμενης δεκαετίας. Σε σχετικό νόμο της προηγούμενης δεκαετίας χρησιμοποιείται η ορολογία: Ενισχυτική διδασκαλία και πρόσθετη διδακτική βοήθεια [βλ. Ν. 1824 (ΦΕΚ 296 Α' / 30-12-1988). Βλ., επίσης, Εγκύκλιο αρ. Γ 2/1857/12-3-1988 με θέμα: «Προγράμματα Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης», που εστάλη στις Διευθύνσεις και Γραφεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όλης της χώρας από το «Γραφείο Ενισχυτικής Διδασκαλίας» (sic) της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευ-



μετουσίωσή τους σε άμεση εκπαιδευτική πράξη προς όφελος ασφαλώς του εμπλεκόμενου μαθητή<sup>1</sup>.

Η κατάταξη, των μαθητών σ' επίπεδα στο μάθημα της Ξένης Γλώσσας, με βάση τ' αποτελέσματα διαγνωστικών tests βρίσκεται, κατά την άποψή μας, στη σωστή κατεύθυνση. Διχθόλοουμε, ωστόσο, κάποιες συναφείς δυσκολίες σ' επίπεδο σχολικής πράξης γιατί η εφαρμογή μιας τέτοιου στρατηγικής απαιτεί επάρκεια διδασκτικού προσωπικού αλλά και αναπροσαρμογή του ωρολογίου προγράμματος του Σχολείου<sup>2</sup>. Πέραν των τεχνικών αυτών θεμάτων, ο διχθωρισμός των μαθητών σ' επίπεδα επάρκειας στην Ξένη γλώσσα, μπορεί να δημιουργήσει προϋποθέσεις γι' ανάπτυξη, κατά περίπτωση, κλισθημάτων υπεροχής ή μειονεξίας στους εμπλεκόμενους μαθητές πράγμα που συνυφαίνεται, κατά πολύ, με την ανάλογη στάση και μεταχείρισή τους από το διδασκτικό προσωπικό το οποίο αναλαμβάνει την ευθύνη υλοποίησης στην τάξη συναφών προγραμμάτων.

σης του ΥΠΕΠΘ. Επίσης, ο όρος «Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη», χωρίς να γίνεται καν αναφορά στον όρο «Ενισχυτική Διδασκαλία» χρησιμοποιείται από τον Υπουργό Παιδείας σε πρόσφατο γραπτό μήνυμά του (Σεπτέμβριος 1998) προς το μαθητικό πληθυσμό του τόπου μας (βλ. ΥΠΕΠΘ - Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (χ.χ.) ό.π., σ. 3).

1. Σημειώνεται ότι σε Σχέδιο Νόμου του ΥΠΕΠΘ που αφορά την Ειδική Αγωγή και που, παρά τις επανειλημμένες υποσχέσεις της πολιτικής του ηγεσίας δεν έχει κατατεθεί ακόμα στη Βουλή προς ψήφιση, προβλέπεται η ίδρυση και λειτουργία στις έδρες των νομών Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) (βλ. ΣΧΕΔΙΟ ΝΟΜΟΥ «Συμπλήρωση του θεσμικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή, την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική και τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (άρθρο 3, σε σύνολο άρθρων 12). Θεωρούμε ότι χωρίς τη (σωστή) λειτουργία παρόμοιων κέντρων στον τόπο μας η, κατά τον προσφερότερο τρόπο, χρήση, και αξιοποίηση στην εκπαίδευση, κλίμακα, των διαγνωστικών tests δεν είναι δυνατό να καταστεί πραγματικότητα.

Σύμφωνα με πρόσφατες εξαγγελίες του Υπουργού Παιδείας, ανάμεσα στα βοηθήματα που έχουν συνταχθεί και για τους εκπαιδευτικούς συγκαταλέγεται και ειδικό εγχειρίδιο για τα διαγνωστικά tests της Α' Λυκείου. Το βοήθημα αυτό εμπεριέχει οδηγίες μεθοδολογικού περιεχομένου και ενδεικτικά παραδείγματα διαγνωστικών κριτηρίων για τα μαθήματα που προαναφέραμε. Επειδή το βοήθημα αυτό δεν έχει φτάσει ακόμα στα σχολεία, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε το περιεχόμενο και τις πρακτικές εφαρμογές του στη σχολική πράξη. Επιφυλασσόμαστε, ωστόσο, να πράξουμε τούτο στο άμεσο μέλλον. Παρόλα αυτά, πιστεύουμε ότι, κι αν ακόμα έχει εκπονηθεί το καλύτερο συναρές βοήθημα, η χρήση των διαγνωστικών tests στα «Ενιαία Σχολεία» θα παραμείνει προβληματική τουλάχιστον όσα οι διδάσκοντες εκπαιδευτικοί, στερούνται επαρκούς ειδικής κατάρτισης σε παρόμοια θέματα (βλ. εφημ. ΕΞΟΥΣΙΑ της 28-8-1998).

2. Διευθύντρια Γυμνασίου Αττικής και πρόεδρος τοπικής ΕΛΜΕ, αναφερόμενη στο θεσμό της επιπεδοποίησης στο «Ενιαίο Σχολείο» και στις πιθανές δυσκολίες υλοποίη-



## 2. «Δοκιμασίες δεξιοτήτων» στο «Ενιαίο Λύκειο» και η συναφής πολιτική του ΥΠΕΠΘ

Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ έχει οραματισθεί έναν νέο τύπο Λυκείου που να προσφέρει στους μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις και να τους παρέχει «δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν μετά την έξοδό τους από το Λύκειο να έχουν πρόσβαση... στην σύγχρονη αγορά εργασίας» (σ. 18)<sup>1</sup>.

Σύμφωνα με την αρχική λογική της ηγεσίας του Υπουργείου<sup>2</sup>, στη διάρκεια της Γ' τάξης του «Ενιαίου Λυκείου» οι μαθητές θα υποβάλλονται σ' εξετάσεις μ' ένα «τεστ γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων». Τα αποτελέσματα του τεστ αυτού δε λαμβάνονται υπόψη για τη χορήγηση του Εθνικού Απολυτηρίου. Μπορούν όμως να χρησιμοποιηθούν για καθαρά παιδαγωγικούς σκοπούς (πχ. προσανατολισμός μαθητών, αναγκαιότητα πρόσθετης διδακτικής βοήθειας κτλ.). Παράλληλα, λαμβάνονται υπόψη, με μικρό συντελεστή<sup>3</sup>, προκειμένου να καθοριστεί ο βαθμός προτεραιότητας πρόσβασης του μαθητή σε σχολές ή τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται για την «υπερβάλλουσα ζήτηση».

Η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, υπαναχωρώντας από την αρχική της θέση σε ό,τι αφορά το χρονικό προσδιορισμό της διεξαγωγής της δοκιμασίας δεξιοτήτων - πρόσθετο στοιχείο, άλλωστε, βισύνης, προχειρότητας αλλά και έλλειψης συνεπούς σχεδιασμού και προοπτικής της πολυσυζητούμενης «Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» - μετέθεσε τη διεξαγωγή αυτής της δοκι-

---

σής του στη σχολική πράξη, μεταξύ άλλων, τόνισε τα εξής: «Όταν πρέπει να χωρίσεις τους μαθητές μιας τάξης σε τρία χωριστά επίπεδα δηλαδή, και την ίδια στιγμή διαθέτεις έναν (η υπογράμμιση δική μας) καθηγητή αγγλικών, την ώρα που κάνει μάθημα στο ένα, τα άλλα δύο τι θα κάνουν;». Η ίδια, στη συνέχεια, επισήμανε, «Απλώς θα αναγκασθείς να κάνεις κυκλική εναλλαγή μαθημάτων: να κάνουν άλλα μαθήματα τα παιδιά εκείνη την ώρα, χωρισμένα όμως σε επίπεδα» (Βλ. εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ της 1-12-1996 σε σχετικό άρθρο με τίτλο: «Σχολεία δύο ταχυτήτων»).

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση 2000 .... ό.π. Βλ., επίσης, Ν. 2525 / 97: «Σκοπός του Ενιαίου Λυκείου είναι... α) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων (η υπογράμμιση δική μας) που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας» (άρθρο 1(5)). (Ν. 2525/ΦΕΚ, αρ. φυλ. 188/23-9-1997: «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις»).

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.)... ό.π. (σ. 25).

3. Σύμφωνα με Σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, «Αν οι απόφοιτοι Λυκείου ζητούν να εγγραφούν σε Τμήματα στα οποία υπάρχει υπερβάλλουσα ζήτηση, η εισαγωγή τους θα καθορίζεται από τα μέρη τους τα οποία προκύπτουν:.... β) Κατά 15% από τη δοκιμασία δεξιοτήτων (συντελεστής 1,5)». (σ. 7). Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Συνοπτική παρουσίαση του Σχεδίου Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο και του πλαισίου της Υπουργικής Απόφασης για την πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.



μασίς στο τέλος της Β' τάξης του Ενιαίου Λυκείου, χωρίς, ωστόσο, και να επεξηγεί τη σκοπιμότητα αυτής της «προς τα κάτω» μετόπισης<sup>1</sup>.

Το ΥΠΕΠΘ δικτείνεται ότι «η αποτίμηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών (sic) γίνεται με τρόπο αντικειμενικό, αξιόπιστο και αδιάβλητο (οι υπογρχμμίσεις δικές μας), ο υποίος βασίζετχι στο συνδυασμό δικφορετικών μεθόδων και τρόπων αξιολόγησής τους και αναφέρεται όχι μόνο στην απόκτηση γνώσεων αλλά και σε άλλες δεξιότητες των μαθητών, όπως είναι η κριτική σκέψη και η δημιουργική και συνθετική τους ικανότητα<sup>2</sup>.

Σύμφωνα με τη λογική της ηγεσίς του Υπουργείου, με την ενιαία δοκιμασία δεξιοτήτων ελέγχοντχι «βασικές δεξιότητες λογικής και κρίσης». Η δοκιμασία αυτή δεν προέρχεται από μια συγκεκριμένη ύλη και αφορά, ιδιίτερη, την καθολική συγκρότηση του μαθητή, το επίπεδο της κριτικής του ικανότητας, την αφομοιωτική του ικανότητα «σ' επίπεδο λέξεων - εννοιών - κοινωνικών καταστάσεων - θεσμών - λειτουργιών και διαδικασιών» και άλλα πρόμοια<sup>3</sup>. Συνίστατχι από ένα πολύμορφο πλέγμα ερωτήσεων που αφορούν: α) γενικές γνώσεις, β) ασκήσεις γλώσσας (γνώση λεξιλογίου, συνώνυμη, αντίθετη κτλ.), γ) ερμηνεία κοινής χρήσης όρων, δ) βασικές μαθηματικές γνώσεις και επίλυση ασκήσεων λογικής, ε) ερμηνείες στατιστικών τεχνικών (αριθμητικοί πίνακες, διαγράμματα κτλ.) και στ) εξαγωγή συμπερασμάτων από δοσμένα στοιχεία. Η εξέταση του είδους αυτού διενεργείτχι σ' εθνικό επίπεδο μ' ευθύνη της Κεντρικής Επιτροπής (Γενικών) Εξετάσεων «Ενιαίου Λυκείου» και τη βοήθεια Ειδικής Επιτροπής Εμπειρογνομώνων. Τα ερωτήματα της δοκιμασίας δεξιοτήτων λαμβάνοντχι, όπως διευκρινίζει το ΥΠΕΠΘ, από *Ειδική Τράπεζα* θεμάτων και οριστικοποιούντχι από την Ειδική Επιτροπή Εμπειρογνομώνων την ημέρα των εξετάσεων για ν' αποστχλεί με ηλεκτρονική μορφή (σε μορφή εντύπων) στο σύνολο των «Ενιαίων Λυκείων» της χώρας μας. λίγο πριν από την εξέταση των μαθητών. Η διόρθωση των γραπτών θα γίνεται σε *Ειδικό Κέντρο* που θα συγκροτηθεί για το σκοπό αυτό στην Αθήνα και θα συναρτίζεται από ειδικό *Σώμα Βαθμολογητών*<sup>4</sup>.

Η συμμετοχή του μαθητή στη δοκιμασία δεξιοτήτων μπορεί να επανκληφθεί αν ο ίδιος δεν είναι ικανοποιημένος με την προηγούμενη συν-

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Συνοπτική παρουσίαση .... ό.π. (σ. 6).

2. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.) Συνοπτική παρουσίαση .... ό.π.

3. Βλ. εφημ. ΕΘΝΟΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ, της 30-8-1998.

4. Σύμφωνα με διευκρινίσεις της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου που, κατά τη γνώμη μας, παρουσιάζουν γενικά κάποια ασάφεια, σύγχυση ή και έλλειψη συνέπειας, η διόρθωση των συμπληρωμένων εντύπων από το Σώμα Βαθμολογητών θα γίνεται μέσα σε 20 μέρες και τα αποτελέσματα θ' αποστέλλονται σε πίνακες με τις επιδόσεις των μαθητών στα «Ενιαία Λύκεια» του τόπου μας (Βλ. εφημ. Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ της 24-9-1998).



φή απόδοσή του<sup>1</sup>. Η ηγεσία του Υπουργείου διευκρίνισε πρόσφατα ότι το «τέστ δεξιοτήτων» που, για πρώτη φορά, καλούνται, να «δώσουν» οι μαθητές της Β' τάξης του «Ενιαίου Λυκείου» «είναι μια δοκιμασία που μπορούν τα παιδιά να την επανλάβουν όσες φορές το επιθυμούν αλλά για το βαθμό θα λαμβάνεται υπόψη μόνο η τελευταία δοκιμασία»<sup>2</sup>. Σύμφωνα με τις πρόσφατες αυτές διευκρινίσεις του ΥΠΕΠΘ, σκοπός του «τέστ δεξιοτήτων» είναι να δοθεί στο μαθητή η δυνατότητα να βελτιώσει τη συνολική μοριακή βαθμολογία για την εισαγωγή του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτή η δυνατότητα μοριακής βελτίωσης του υποψηφίου για την εισαγωγή του σε μια πανεπιστημιακή σχολή ή ΤΕΙ παρέχεται στον ίδιο και μετά την αποφοίτησή του από το «Ενιαίο Λύκειο». Το ΥΠΕΠΘ δικτείνεται ότι η δοκιμασία αυτού του είδους «αποτελεί, σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα, το πλέον ασφαλές κριτήριο για την έλεγχο νοημοσύνης (η υπογράμμιση δική μας) εκείνων που θέλουν να έχουν (πρόσβαση στην) Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»<sup>3</sup>.

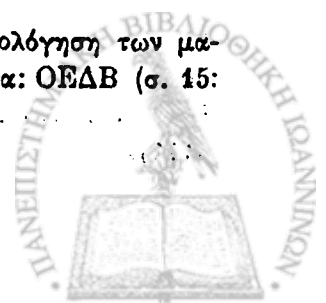
Σε ό,τι αφορά το ακριβές περιεχόμενο των δεξιοτήτων που ελέγχονται με τη χορήγηση της συνκφούς δοκιμασίας πρέπει να πούμε πως η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ δεν έχει δώσει, τουλάχιστο μέχρι σήμερα, σαφείς απαντήσεις. Με άλλη λογική, παραμένει άγνωστο ποιές ακριβώς δεξιότητες (θα) ελέγχει και (θ') αξιολογεί η δοκιμασία δεξιοτήτων που (θα) χορηγείται στους μαθητές της Β' τάξης του «Ενιαίου Λυκείου». Θεωρούμε, ωστόσο, σκόπιμο να σταθούμε στην πληροφορία του ΥΠΕΠΘ ότι με το εν λόγω τέστ ελέγχονται, όπως προαναφέρουμε, «βασικές δεξιότητες λογικής και κρίσης». Υποθέτουμε ότι το πλέγμα των συνκφών δεξιοτήτων συμπεριλαμβάνει μια ποικιλία ψυχολογικών, (ψυχο)γλωσσικών και νοητικών ικανοτήτων όπως αυτές προαίθενται από ομάδα συνεργατών του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του ΥΠΕΠΘ δηλ. μνήμη, κριτική σκέψη, γόνιμη (δημιουργική) φαντασία, ερευνητική ικανότητα, συνθετική ικανότητα, ικανότητα αποκωδικοποίησης, αναλυτική ικανότητα, κ.ά.<sup>4</sup>. Ασφαλώς η δοκιμασία δεξιοτήτων, όπως τουλάχιστο την αντιλαμβάνεται η ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, (θα) εμπεριέχει και ερωτήματα για τον έλεγχο «γενικών γνώσεων» του μαθητή, γι' αυτό, άλλωστε, η δοκιμασία αυτή, όπως προαναφέρουμε, αποκαλείται μερικές φορές «τέστ γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων».

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Συνοπτική παρουσίαση... ό.π. (σ. 6).

2. Βλ. εφημ. ΕΘΝΟΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ, ό.π.

3. Βλ. εφημ. ΕΘΝΟΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ, ό.π.

4. Βλ. ΥΠΕΠΘ - Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (1997). Αξιολόγηση των μαθητών της Α' Λυκείου στα φιλολογικά μαθήματα (Τεύχος Β'). Αθήνα: ΟΕΔΒ (σ. 15: υποσημείωση).



Από όσα εκθέσαμε παραπάνω, προκύπτει ότι η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, στα πλαίσια της θέσπισης του «Ενικίου Λυκείου» για την «αναβάθμιση των σπουδών» και των «βελτιωτικών παρεμβάσεων στη δομή και λειτουργία του»<sup>1</sup>, εισήγαγε την τεχνική της «δοκιμασίας (ή τέστ) δεξιοτήτων» των μαθητών. Οι εμπνευστές της εισαγωγής αυτής της δοκιμασίας στο Σχολείο από την αρχική σύλληψη της ιδέας ως τον προκείμενο χρόνο υλοποίησής της στη σχολική πράξη διήλθαν από διαφορετικά σημεία σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο, τη σκοπιμότητα χρήσης αλλά και τη διεξαγωγή στη σχολική τάξη. Με άλλα λόγια, επισημαίνεται ότι, αρχικά, η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ προσέδωσε στο περιεχόμενο της δοκιμασίας αυτής χαρακτήρα ελέγχου των γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων του παιδιού γι' αυτό και εισήγαγε στην εκπαιδευτική ορολογία του τόπου μας τον όρο «τέστ γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων». Ταυτόχρονα, η ηγεσία του Υπουργείου δικταίνεται ότι τέστ του είδους αυτού μπορούν να χρησιμοποιούνται για «παιδαγωγικούς σκοπούς» (προσανατολισμός μαθητών, πρόσθετη βοήθεια κτλ.) και για εκπόνηση του επιπέδου μοριοδότησης του μαθητή-υποψηφίου σε τμήματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης με «υπερβάλλουσα ζήτηση». Η αρχική σύλληψη αυτής της «κκιννοτόμου» ιδέας προέβλεπε, ταυτόχρονα, τη χορήγηση του τέστ δεξιοτήτων στους μαθητές της Γ' τάξης του «Ενικίου Λυκείου».

Ενώ αυτές ήταν οι αρχικές θέσεις της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ για την εισαγωγή του «τέστ γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων στο «Ενικό Λύκειο» και ενώ ακόμη δε γίνεται καν αναφορά στο νόμο της «Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» για το εν λόγω τέστ<sup>2</sup>, που εφαρμόζεται, για πρώτη φορά, στο αρχόμενο σχολικό έτος (1998-99), δικπιιστώνονται ορισμένες θεμελιώδεις διαφοροποιήσεις των θέσεων του ΥΠΕΠΘ σχετικά με το θέμα. Με άλλα λόγια, η ηγεσία του Υπουργείου θεωρεί σήμερα ότι η συνάφης τεχνική αφορά την επονομαζόμενη «δοκιμασία (ή τέστ) δεξιοτήτων» - απκλείφτηκε, επομένως, ο όρος «γενικών γνώσεων» - με την οποία ελέγχονται «βασικές δεξιότητες λογικής και κρίσης». Η δοκιμασία αυτή δεν έχει πλέον παιδαγωγικό χαρακτήρα, όπως αρχικά είχε προβλεφθεί, αλλά αποβλέπει στην παροχή δυνατότητας στο μαθητή να βελτιώσει το επίπεδο μοριοδότησής του, εφόσον το επιθυμεί, για την εισαγωγή του σε τμήματα

1. Βλ. ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). Εκπαίδευση, 2000 ... ό.π. (σ. 17).

2. Βλ. Ν. 2525 / 1997 ... ό.π. Μια γενική αναφορά σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου, όπου ο τρόπος και η διαδικασία της παραπέμπονται σε (μελλοντική) έκδοση Προεδρικού Διατάγματος, γίνεται στο άρθρο 1 (9). Βλ. Σχέδιο Π.Δ. για την αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο ... ό.π.



της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που χαρακτηρίζονται από «υπερβάλλουσα ζήτηση» (όπως, για παράδειγμα, Τμήματα Ιατρικής κτλ.). Παράλληλα, η διεξαγωγή της δοκιμασίας αυτής τοποθετείται στη Β' τάξη του «Ενιαίου Λυκείου» με δυνατότητα επανάληψής της όσες φορές ο μαθητής το επιθυμεί, ακόμη και μετά την αποφοίτησή του από το Λύκειο. Σημειώνεται ότι η δυνατότητα επανάληψης της δοκιμασίας από το μαθητή αναιρεί τον αρχικό παιδαγωγικό της χαρακτήρα. Η πιθανή βελτίωση, εξάλλου, της επίδοσης του μαθητή σε μια δεύτερη συμμετοχή του στη δοκιμασία αυτή δε θεωρούμε ότι (θα) είναι καθοριστικής σημασίας για την εισαγωγή του σε πανεπιστημιακά τμήματα «υπερβάλλουσας ζήτησης» μιας και ο συντελεστής της καλύπτει το  $1/7$  (ή το 15%) περίπου του συνόλου των μορίων του υποψηφίου, πράγμα που, ίσως, δε μεταβάλλει ουσιαστικά το μοριακό του φορτίο. Όμως, κι αν ακόμη συνέβαινε το αντίθετο, δικτηρούμε και πάλι τις επιφυλάξεις μας για την «αντικειμενικότητα», την «αξιοπιστία» και το «αδιάβλητο» της δοκιμασίας αυτής σ' επίπεδο περιεχομένου και διαδικασιών χορήγησης και βαθμολόγησής της. Θεωρούμε ότι οι περιοδικές δυσκρινίσεις της πολιτικής ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ για την ίδρυση Ειδικής Τράπεζας θεμάτων και τη συγκρότηση Κεντρικής Επιτροπής Ειδικών Εμπειρογνομόνων και Σώματος Βαθμολογητών σε Ειδικό Κέντρο στο ΥΠΕΠΘ δε βοηθούν στην αποκρυστάλλωση μιας σαφούς εικόνας που αφορά το όλο θέμα. Η περιρρέουσα ασάφεια των δικηρύξεων του ΥΠΕΠΘ για τη διαδικασία χρήσης της «δοκιμασίας δεξιοτήτων» στο «Ενιαίο Λύκειο» μάλλον σύγχυση προκαλεί παρά καθησυχάζει, ενώ επκυζάνει το άγχος και την αγωνία των μαθητών για «βαθμούς - εξετάσεις». Ταυτόχρονα, το κλίμα αγωνίας και ανησυχίας φαίνεται να επεκτείνεται και στον κύκλο των «μαχομένων» εκπαιδευτικών μιας και οι ίδιοι στερούνται επαρκούς κατάρτισης και εμπειρίας συναφούς με τη χρήση και αξιολόγηση πρόμοιων τεχνικών στο σχολείο. Ο προγραμματισμός, εξάλλου, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ολιγοήμερου σεμιναρίου το οποίο θα «απευθύνεται στους 400 περίπου πολλαπλασιαστές της διδακτικής μεθοδολογίας και της αξιολόγησης» που, στη συνέχεια, και για ένα τετραήμερο «θα αναμεταδώσουν όλη τη γνώση και την εμπειρία τους (οι υπογράμμισα δική μας) στους εκπαιδευτικούς που θα μπουν στις αίθουσες της Α' και Β' Λυκείου»<sup>1</sup> αποτελεί ένα ακόμη δείγμα βιασύνης, έλλειψης υπευθυνότητας αλλά και μη ρεαλιστικής αντιμετώπισης τόσο σοβαρών θεμάτων που άπτονται της αξιολόγησης των μαθητών στα πλαίσια της «Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης».

1. Βλ. εφημ. ΕΘΝΟΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ ... ό.π.



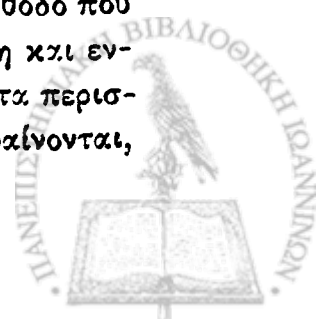


## II. Τα τεστ αξιολόγησης στο «Ένιαίο Λύκειο» και στοιχεία από τη συναφή διεθνή βιβλιογραφία

### 1. Διάγνωση, διαγνωστικά τεστ

Ο όρος «διάγνωση» (diagnosis) στην κλινική ψυχολογία, κατά κλονόν, έχει χρησιμοποιηθεί με την ίδια γενική έννοια που απαντά στην ιατρική, δηλαδή εμπεριέχει τα στοιχεία της ταξινόμησης (classification) και της κατηγοριοποίησης (categorization) που συνθέτουν τον πυρήνα του ενδιαφέροντός της. Μια τέτοια πρακτική έχει φανεί, ωστόσο, ότι, κάποιες φορές, συγκλύπτει περισσότερο παρά αποσπληνίζει το πρόβλημα. Η χρήση της διαγνωστικής αυτής μεθόδου ενδείκνυται ακριβώς εκεί μόνο που πράγματι υφίστανται συγκεκριμένες (φυσικές) ασθένειες ή σύνδρομα (π.χ. σχιζοφρένεια ή μανιοκαταθλιπτική συμπεριφορά ή άλλη ειδική ψυχολογική ή ψυχιατρική διαταραχή). Με άλλα λόγια, αυτές οι διαγνωστικές κατηγορίες υποτίθεται ότι προσδιορίζονται τόσο καλά όσο συμβαίνει με ασθένειες όπως π.χ. πνευμονία ή ιλαρά. Ενώ η κλινική ψυχολογική και ψυχιατρική διάγνωση βασίστηκε στο επονομαζόμενο ιατρικό μοντέλο, σήμερα αναγνωρίζεται, γενικά, ότι μια τέτοια υπόθεση και πρακτική δε μπορεί πάντοτε να υποστηριχτεί. Με άλλα λόγια, στη σύγχρονη πρακτική δίνεται όλο και περισσότερη έμφαση σε ποιοτικά στοιχεία του ατόμου, δηλαδή στη συμπεριφορά, στη σκέψη και στο συναισθηματικό του κόσμο που συνεκτιμώνται ότι παρεκκλίνουν ή μη από τις παραδεκτές κοινωνικές νόρμες. Έτσι, η διαγνωστική έμφαση στο χώρο της ψυχιατρικής και της κλινικής ψυχολογίας μεταστράφηκε από την παραδοσιακή αναγνώριση και σημασία μιας υποτιθεμένης ασθένειας ή ψυχικής διαταραχής σ' ένα μάλλον πιο αντικειμενικό χαρακτηρισμό των συμπτωμάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζει το άτομο (Reber 1995).

Μια μορφή διάγνωσης είναι η επονομαζόμενη «διαφορική διάγνωση» (diagnosis, differential). Αποσκοπεί στη διάκριση ποια από δυο (ή περισσότερες) παρόμοιες ασθένειες ή διαταραχές παρουσιάζει ένα άτομο. Σημειώνεται ότι ο όρος αυτός έχει επεκταθεί σήμερα πέραν του χώρου της ιατρικής και κλινικής ψυχολογίας και χρησιμοποιείται για διάκριση μεταξύ διαφόρων καταστάσεων στην κοινωνική ψυχολογία και στη μελέτη της προσωπικότητας του ατόμου. Ο όρος «διαγνωστικό τεστ» (diagnostic test) είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε οποιαδήποτε τεστ ή μέθοδο που χρησιμοποιείται προκειμένου να υποδειχθεί με ακρίβεια η ειδική φύση και ενδεχόμενα οι απρχές μιας δυσκολίας ή διαταραχής. Σημειώνεται ότι τα περισσότερα διαγνωστικά τεστ αξιολογούν δεξιότητες του ατόμου που συνυφάνονται,



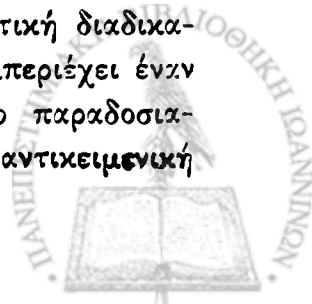
για παράδειγμα, με την ανάγνωση, τη γλώσσα, το συντονισμό των αισθήσεων ή κινήσεων, τη νόηση κτλ. (Reber 1995).

Η επιλογή ενός τέστ, και, στην περιπτώσή μας, ενός διαγνωστικού τέστ, πρέπει να βασίζεται κυρίως στο είδος των πληροφοριών που με τη χορήγησή του επιδιώκεται να αντληθούν. Σύμφωνα με τους Fallen & Umansky (1985), ένα από τα βασικά κριτήρια επιλογής του είναι η εγκυρότητα (validity) και η αξιοπιστία (reliability) του. Η εγκυρότητα αναφέρεται στο πόσο καλά ένα τέστ αξιολογεί αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί να μετρήσει. Η αξιοπιστία αφορά το πόσο σταθερά ένα τέστ μετράει αυτό που αποσκοπεί να αξιολογήσει. Υπάρχουν, ασφαλώς, και άλλα κριτήρια επιλογής ενός τέστ για χρήση όπως π.χ. ο σχεδιασμός, η μορφή, το περιεχόμενο και η περιοχή δεξιότητας που μετρείται έτσι ώστε να είναι κατάλληλο για την ηλικία του παιδιού, το οικονομικό όφελος από πλευράς χρόνου και χρημάτων που απαιτούνται για την κατασκευή, τη χορήγηση και τη βαθμολόγησή του κτλ. Σημειώνεται, ωστόσο, ότι το κόστος ενός τέστ σε επίπεδο απαιτούμενου χρόνου και χρημάτων δε μπορεί να θεωρηθεί ως ενδεικτικό της ποιότητάς του. Τα παραπάνω κριτήρια απαιτούν αρκετή σκέψη και σχεδιασμό από την πλευρά του εξεταστή. Τούτο, γιατί μια τυχαία επιλογή ενός τέστ μπορεί να οδηγήσει σε άντληση λανθασμένων πληροφοριών για την κατάσταση ενός ατόμου και, κατ' επέκταση, στη λήψη μη ρεαλιστικών αποφάσεων που θα το αφορούν. Είναι, γενικά, αποδεκτό ότι όταν τα διάφορα τέστ επιλέγονται, χορηγούνται και ερμηνεύονται σωστά, αποτελούν χρήσιμες τεχνικές αξιολόγησης του ατόμου (Fallen & Umansky 1985, Shaughnessy & Zechmeister 1994).

Η ψυχολογική αξιολόγηση (psychological assessment) του ατόμου αφορά, ιδιαίτερα, τις νοητικές-γνωστικές ικανότητες του παιδιού καθώς και τη (σχολική) του επίδοση σε σύγκριση με παραδεκτά standards. Καθορίζεται, επίσης, η προτίμησή του σε επίπεδο διόδων επικοινωνίας για μάθηση (δηλαδή οπτική, ακουστική, ή άλλη), περιγράφονται τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που επιβοηθούν ή παρεκκλίνουν τη μαθησιακή διαδικασία (γίνεται εδώ αναφορά στην κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη) και αναλύεται, τέλος, η συμπεριφορά του.

Τα στάδια από τα οποία διέρχεται η διαδικασία της αξιολόγησης είναι: α) ο καθορισμός των σκοπών της αξιολόγησης, β) οι πληροφορίες που απαιτείται να αποκομίσει κανείς για το παιδί και γ) οι τεχνικές που πρέπει να επιλεγούν προκειμένου να χρησιμοποιηθούν για τη (σωστή) αξιολόγησή του (Bloom and Lahey, 1978).

Από όσα εκθέσαμε παραπάνω, προκύπτει ότι η διαγνωστική διαδικασία που αφορά, ιδιαίτερα, το άτομο σχολικής ηλικίας: α) Εμπεριέχει έναν ταξινόμητικό-κατηγοριοποιητικό χαρακτήρα που ανάγεται στο παραδοσιακό ιατρικό μοντέλο και β) ταυτίζεται με μια μάλλον πιο αντικειμενική



απεικόνιση του εσωτερικού κόσμου του ατόμου σ' επίπεδο συμπτωμάτων συμπεριφοράς, σκέψης και συναισθημάτων του ατόμου και αποτελεί μια μετastροφή από την παραδοσιακή στην πλέον σύγχρονη συναφή διγνωστική πρακτική.

Η διάγνωση, επίσης, της κατάστασης ενός ατόμου επιτυγχάνεται με τη χρήση ομώνυμων tests που διέπονται από το στοιχείο της ακριβούς επισήμανσης μιας ειδικής δυσκολίας ή διαταραχής σ' επίπεδο φύσης ή και αιτιολογίας της. Οι δυσκολίες αυτές συνυφίνονται συνήθως με τη γλώσσα, τη νόηση, τον αισθησιοκινητικό συντονισμό κτλ. Οι τεχνικές αυτές αξιολόγησης του ατόμου καθίστανται χρήσιμες, ιδιαίτερα στη σχολική πράξη όταν ακολουθείται από τον εξεταστή η ενδεδειγμένη διαδικασία σ' επίπεδο επιλογής, χορήγησης και ερμηνείας. Τα βασικά κριτήρια επιλογής ενός διγνωστικού tests είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενώ, παράλληλα, εξετάζονται η ηλικία του ατόμου και, σε ορισμένες περιπτώσεις, το κόστος του σ' επίπεδο, ιδιαίτερα, απαιτούμενου χρόνου και ενδεχομένης κόπωσης του εξεταζομένου κατά τη χορήγησή του. Τέλος, η ψυχολογική αξιολόγηση ενός ατόμου, γενικότερα, επικεντρώνεται κυρίως στη νοητική στάθμη και τη (σχολική) επίδοση του ατόμου λαμβάνοντας οπωσδήποτε υπόψη ορισμένα προκαθορισμένα standards ή κριτήρια σύγκρισης. Στην περίπτωση αυτή, ενδιαφέρει μια ενδοατομική αξιολόγηση του ατόμου δηλαδή συνεκτιμώνται και συγκρίνονται μεταξύ τους οι διάφορες επιμέρους νοητικές ικανότητες του ατόμου προκειμένου να προσδιοριστεί η δυναμική μεταξύ τους και το εύρος των ενδεχόμενων αδυναμιών του. Σημειώνεται ότι ο εντοπισμός της προτίμησης του παιδιού σ' επίπεδο χρήσης διόδων επικοινωνίας και η περιγραφή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του που λειτουργούν ως επιβοηθητικά ή ανασταλτικά στοιχεία στη μαθησιακή του εμπειρία φίνεται να έχουν ιδιαίτερη σημασία στη σχολική πράξη. Δημιουργούνται έτσι οι απαραίτητες προϋποθέσεις για έναν καλύτερο σχεδιασμό και για μια αποτελεσματικότερη χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Ασφαλώς, η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών αυτών είναι, επίσης, συνάρτηση του επιπέδου ειδικής κατάρτισης και κλινικής εμπειρίας του εκπαιδευτικού σε συναφή θέματα. Τούτο όπως άλλωστε και η δυνατότητα επιλογής διγνωστικών tests με την απαιτούμενη εγκυρότητα και αξιοπιστία ελλείπουν, όσο γνωρίζουμε, από τη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πρακτική.

## 2. Δοκιμασίες (tests) δεξιοτήτων και η συναφής διεθνής βιβλιογραφία

Ο όρος «δεξιότητα» (skill) αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να «εκδηλώνει ... ομαλά και κατάλληλα σύνθετες και καλά οργανωμένες



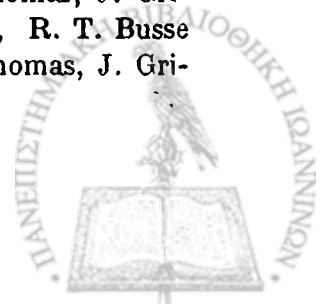
μορφές συμπεριφοράς για την επίτευξη κάποιου σκοπού» (Reber 1985, σ. 701). Σημειώνεται ότι ο όρος αυτός χρησιμοποιήθηκε αρχικά σε αναφορές στην *κινητική δραστηριότητα* (motor activity) του ατόμου και, στη συνέχεια, σε *λεκτικές* (verbal) και *κοινωνικές* (social) δεξιότητες. Ο όρος, επίσης, βασικές «δεξιότητες» (basic skills) στο χώρο της εκπαίδευσης είναι «οι ικανότητες εκείνες που θεωρούνται θεμελιώδεις για τη περαιτέρω εκπαίδευση του ατόμου και βασικές για την εκμάθηση άλλων μαθημάτων. Στις βασικές δεξιότητες συμπεριλαμβάνονται η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική» (Reber 1985, σ. 83).

Με βάση το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου «δεξιότητα» έχουν κατασκευαστεί, κατά καιρούς, διάφορα τεστ δεξιοτήτων που χρησιμοποιούνται, συνήθως, σ' επίπεδο διάγνωσης αλλά και γενικότερης αξιολόγησης των συναφών ικανοτήτων του ατόμου. Η χρήση παρόμοιων τεχνικών συνυφίνεται με το σχεδισμό και την εφαρμογή πρακτικών παρέμβασης στη σχολική πραγματικότητα. Η σύνδεση της αξιολόγησης με την παρέμβαση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης επιστημόνων που εργάζονται στο χώρο της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής<sup>1</sup>. Η διδασκαλία και η άσκηση δεξιοτήτων υπήρξε, επίσης, αντικείμενο μελετών και δικηγορίας στα πλαίσια, γενικότερα, στρατηγικών παρέμβασης προς όφελος του παιδιού προσχολικής και σχολικής ηλικίας<sup>2</sup>.

Όσοι εμπλέκονται με τη διδασκαλία και την άσκηση των δεξιοτήτων του παιδιού διέρχονται από ορισμένα στάδια πραγμάτωσης των συναφών στόχων τους. Τα στάδια αυτά, σύμφωνα με τους Heward & Orlansky (1988), είναι τα εξής: α) Διατύπωση με ακρίβεια των λειτουργικών ορισμών που αφορούν τις ειδικές συμπεριφορές του παιδιού οι οποίες πρόκειται να διδασθούν. β) Ανάλυση του έργου παρέμβασης, δηλαδή κατάτμηση των σύνθετων δεξιοτήτων σ' επιμέρους δεξιότητες, (subskills) ή μικρότερες ενότητες πράγμα που απαιτεί από το μαθητή να προχωρεί, κάθε φορά, στην εκμάθηση ενός μόνο στοιχείου (συστατικού) του προγραμματιζόμενου παρεμβατικού έργου. γ) Χρήση άμεσων διδασκτικών μεθόδων

1. Βλ., για παράδειγμα, G. M. Batsche, H.M. Knoff (1995). Best practices in linking assessment to intervention. Στο, A. Thomas, J. Grimes (Eds.) Best practices in school psychology - III. Washington, D. C. : The National Association of School Psychologists (σσ. 569-585).

2. Βλ., για παράδειγμα, α) V. S. Harvey (1995). Best practices in teaching study skills. Στο, A. Thomas, J. Grimes (Eds.) ... ό.π. (σσ. 931-942). β) F. M. Gresham (1995). Best practices in social skills training. Στο, A. Thomas, J. Grimes (Eds.) ... ό.π. (σσ. 1021-1030.). γ) S. N. Elliot, C. N. Racine, R. T. Busse (1995). Best practices in preschool social skills training. Στο, A. Thomas, J. Grimes (Eds.) ... ό.π. (σσ. 1009-1020).



που επιτρέπουν στο μαθητή ν' ασκείται επηκειλημμένα στη νέα δεξιότητα. δ) Διενέργεια άμεσης καθημερινής αξιολόγησης (direct measurement) για τον έλεγχο της προόδου του και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των χρησιμοποιούμενων για το σκοπό αυτό διδακτικών μεθόδων.

Από όσα εκθέσαμε παραπάνω, προκύπτει ότι ο σχεδιασμός, η χορήγηση και ερμηνεία των τέστ δεξιοτήτων δεν είναι, τουλάχιστο για τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς των σχολείων του τόπου μας, μια εύκολη υπόθεση. Με άλλα λόγια, απαιτείται κατάλληλη προετοιμασία και σχεδιασμός<sup>1</sup>, ιδιίτερη, στο στάδιο της μετουσίωσης των αποτελεσμάτων ενός ομώνυμου τέστ σε άμεση εκπαιδευτική πράξη αλλά και της διαρκούς αξιολόγησης μιας τέτοιας πράξης για ενδεχόμενη τροποποίηση ή ενλλαγή χρησιμοποιούμενων στρατηγικών διδασκαλίας και μεταχείρισης του παιδιού. Οι τεχνικές της εφαρμοσμένης ανάλυσης της συμπεριφοράς και η άμεση και ακριβής διδασκαλία συνιστούν μερικές από τις προσεγγίσεις όσων επωμίζονται το έργο της άσκησης δεξιοτήτων και συναπκρτίζουν ένα δυναμικό και συστηματικό πλέγμα παρέμβασης στις διάφορες όψεις του περιβάλλοντος του παιδιού. Η συνισταμένη του συνόλου αυτών των πρακτικών είναι η προχή ευκαιριών στο παιδί για τη διευκόλυνση της απόκτησης και συγκράτησης από την πλευρά του μιας νέας δεξιότητας.

### III. Συμπερασματικές θέσεις — Προτάσεις

Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ στην προσπάθειά της να εισαγάγει «κινοτόμες» πρακτικές αξιολόγησης των μαθητών του «Ενιχίου Λυκείου» ανέσυρε από την ξένη εκπαιδευτική εμπειρία τα «δικογνωστικά τέστ» και τις «δοκιμασίες (ή τέστ) δεξιοτήτων». Τα αυτοσχεδιαζόμενα -γιατί περί αυτού πρόκειται - «δικογνωστικά τέστ» άρχισαν να χρησιμοποιούνται με ευθύνη του κάθε διδάσκοντα εκπαιδευτικού, από την περσινή σχολική χρονιά πράγμα που, θεωρητικά τουλάχιστο, επέτρεψε στην ηγεσία του ΥΠΕΠΘ να αποκομίσει τις πρώτες εμπειρίες από τη χρήση τους. Οι δοκιμασίες (ή τέστ) δεξιοτήτων, αντίθετα, θα εφαρμοστούν, για πρώτη φορά, στη διάρκεια της αρχομένης σχολικής χρονιάς.

Από την παραπάνω δικπραγμάτευση του όλου θέματος προκύπτει, τουλάχιστο κατά τη δική μας άποψη, ότι η «υπεύθυνη» πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ εισήγαγε χωρίς σαφή σχεδιασμό, συνέπειες, αντικειμενικότητα και ανάλογο ρεαλισμό τις ομώνυμες τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών του «Ενιχίου Λυκείου». Οι συναφείς ρητορικές της δικηρύξεις πα-

1. Βλ., για παράδειγμα, L. J. Cronbach (1970). *Essentials of psychological testing* (3rd ed.). New York: Harper & Row.

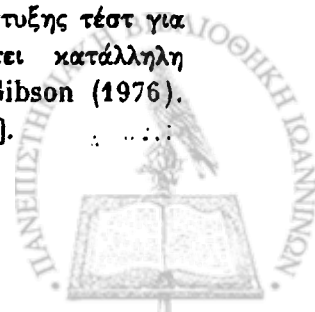


ρουσιάζουν, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα στοιχεία της ασάφειας, της ελλειμματικής πληροφόρησης αλλά και της δημιουργίας εντυπώσεων μέσω από τη χρήση ασυνήθιστων, για το εκπαιδευτικό κοινό, συναφών όρων και εκφράσεων π.χ. δοκιμασίες ή τεστ δεξιοτήτων, Ειδική Τράπεζα Θεμάτων, (Ειδικό) Σώμα Βαθμολογητών, λειτουργία «πολλαπλασιαστών» στα σχολεία κτλ.

Θεωρούμε ότι η χρήση στο «Ενικό Σχολείο» των «διαγνωστικών τεστ» και της «δοκιμασίας (ή του τεστ) δεξιοτήτων», τουλάχιστο ως θεωρητικές συλλήψεις του ΥΠΕΠΘ, παρουσιάζει πράγματι ενδιαφέρον σε ό,τι αφορά τα εκπαιδευτικά δρώμενα του τόπου μας. Ασφαλώς, ο κάθε εκπαιδευτικός απειτείται να γνωρίζει αρκετά πράγματα γύρω από τους μθητές του, δηλαδή το εύρος των δυνατοτήτων του και των αδυναμιών του καθώς και στοιχεία που αφορούν την κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Μόνο μέσω από μια πρόμοια γνώση θα δύνηθεί ο ίδιος να προσχρμόσει τις διδακτικές μεθόδους και τη στάση του απέναντι στο μθητή ανάλογα με τις καθορισμένες εκπαιδευτικές ανάγκες και τη φύση της προσωπικότητας του τελευταίου. Η σκιαγράφηση του προφίλ του μθητή, σ' επίπεδο δυνατοτήτων και αδυναμιών, θα το βοηθήσει να διαμορφώσει μια σαφή εικόνα για τον εκυτό του και, ενδεχόμενα, θα του πκράσχει κίνητρα για βελτίωση της σχολικής του επίδοσης.

Όμως, ο σχεδιασμός<sup>1</sup> πρόμοιων τεστ και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την χορήγησή τους σε μθητές δε μπορεί να βασίζεται μόνο στους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς και τις θετικές αποφάσεις του συλλόγου των εκπαιδευτικών κάθε σχολείου, σύμφωνα με τις εμπνευστές του ΥΠΕΠΘ. Θεωρούμε ότι βασικές προϋποθέσεις για μια αποτελεσματική χρήση πρόμοιων τεχνικών στο σχολείο είναι η επαρκής κατάρτιση και κλινική εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού σε πρόμοια θέματα, η θεσμοθέτηση νέων θέσεων εξειδικευμένου προσωπικού κατά σχολείο ή κατά ομάδες ή συγκροτήματα σχολείων (δηλ. σχολικού / εκπαιδευτικού ψυχολόγου, κλινικού ψυχολόγου ή παιδοψυχιάτρου, λογοπεδικού, ειδικού παιδαγωγού, κοινωνικού λειτουργού κτλ.), η δυνατότητα ύπαρξης αξιολογητή θεραπευτικών προγραμμάτων, ή κατασκευή και διάθεση από το ΥΠΕΠΘ σταθμισμένων διαγνωστικών τεστ και δοκιμασιών δεξιοτήτων με την απαιτούμενη εγκυρότητα και αξιοπιστία, η συνεκτίμηση των αποτελεσμάτων τους με άλλα ποιοτικά στοιχεία του μθητή, η δυνατότητα προσχρμογής τους στις ιδιαιτερό-

1. Έχει υποστηριχτεί, άλλωστε, η άποψη ότι, στα πλαίσια της ανάπτυξης τεστ για εφαρμογή στη σχολική τάξη, η κατασκευή ενός έγκυρου τεστ προϋποθέτει κατάλληλη προετοιμασία και σχεδιασμό εκ μέρους των ενδιαφερομένων [Βλ. J. T. Gibson (1976). *Psychology for the classroom*. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice Hall].



τητες κάθε περιοχής ή σχολείου, η πρόβλεψη για περιορισμό των ερωτήσεων που απευθύνονται ευρύτερες σχολικές και κοινωνικές γνώσεις εκ μέρους του μαθητή γι' αποφυγή της πιθανότητας κοινωνικών διακρίσεων των εξεταζομένων<sup>1</sup> κτλ.

Ο ισχυρισμός, εξάλλου, της ηγεσίας του ΥΠΕΠΘ ότι το τεστ δεξιοτήτων «αποτελεί σύμφωνα με τα διεθνή δεδομένα το πλέον ασφαλές κριτήριο για τον έλεγχο της νοημοσύνης (οι υπογραμμίσεις δικές μας) εκείνων που θέλουν να έχουν Τριτοβάθμια Εκπαίδευση»<sup>2</sup>, αποτελεί μάλλον εγχείρημα δημιουργίας εντυπώσεων εκ μέρους του Υπουργείου το οποίο προφανώς, απευθύνεται στο ευρύτερο ελληνικό κοινό που ίσως δε γνωρίζει το εν λόγω θέμα στις πραγματικές του διαστάσεις. Η (γνώριμη) τακτική, τέλος, της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου και των συμβουλευτικών του οργάνων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας) για εκπόνηση και διάθεση εγχειριδίων ή όπως συνήθως αποκαλούνται «βιβλίων πορείας» ή ντοσιέ πληροφοριών για τον καθηγητή που ο σημερινός υφυπουργός τα χαρικτήρισε επίσημα «τυφλοσύρτες»<sup>3</sup>, θεωρούμε ότι δεν επιλύει το πρόβλημα που συνυφίνεται, ιδιίτερα, με το σχεδιασμό και τη χρήση των προαναφερομένων τεχνικών αξιολόγησης του μαθητή. Αναζητείται, επομένως, μια άλλη λογική, μια άλλη πρακτική και μια άλλη προοπτική σε ό,τι αφορά την αντικειμενική αξιολόγηση και βελτίωση της επίδοσης του μαθητή στο «Ενικό Λύκειο». Αν η σημερινή ηγεσία του ΥΠΕΠΘ εξακολουθήσει να μένει περιχαρκαωμένη στις δικαηρυγμένες προδοσιακές και αναποτελεσματικές της θέσεις που συνθέτουν την υλοποιούμενη «Εκπαιδευτική μεταρρύθμισή» της, ιδιίτερα, σε τόσο ευαίσθητα θέματα όπως είναι η αξιολόγηση των μαθητών με χρήση τεστ, τότε, ασφαλώς, θα πρέπει να ομιλούμε και να εννοούμε ταυτόχρονα μια «Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» με ασφαλές και γοργά βήματα προς τα πίσω. Η πρόκληση όμως σε θέματα επαναπροσδιορισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής του τόπου μας, στην άκρη του αιώνια, παραμένει.

1. Η πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ δευκρίνισε πρόσφατα ότι το τεστ δεξιοτήτων δεν (θα) προέρχεται από μια συγκεκριμένη ύλη και θ' αφορά την καθολική συγκρότηση του μαθητή. «Θα ερωτηθεί ο μαθητής, για παράδειγμα, τι σημαίνει πληθωρισμός...». (βλ. εφημ. ΕΘΝΟΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ της 30-8-1998). Η απλή μας απορία είναι αν ένας μαθητής Λυκείου, ο οποίος ανήκει σε κατώτερη κοινωνική διαστρωμάτωση και ζει σε μια γεωγραφικά απόμακρη περιοχή του τόπου μας, θα δυνηθεί να απαντήσει μ' επιτυχία σε παρόμοια ερωτήματα.

2. Βλ. εφημ. ΕΘΝΟΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ της 30-8-1998.

3. Βλ. εφημ. ΕΘΝΟΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΚΗΣ, της 30-8-1998.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bloom L. and Lahey M. (1978). Language development and language disorders. New York: Willey.
- Fallen N.H., Umansky W. (1985). Young children with special needs (sec. ed). Columbus: Merrill.
- Heward W. L., Orlansky M. D. (1988). Exceptional children. An introductory survey of special education (Third ed). Columbus: Merrill.
- Reber, A. S. (1985). Dictionary of psychology. London: Peguin Books.
- Shaughnessy J.J. and Zechmeister E.B. (1994). Research methods in psychology. (Third. Ed.). New York: McGraw-Hill.
- Στασινός, Δ. Π. (1998). «Εκπαίδευση 2000»: Γνωστικές ικανότητες και ψυχική υγεία του παιδιού. Ο μύθος και η λανθάνουσα αλήθεια. Επιστημονική Επετηρίδα «Δωδώνη», του Τμήματος Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Μέρος Τρίτο, τόμος ΚΣΤ', 1997, σσ. 201-270.





# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



**ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ Ι'**

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ: .....

Τάξη: ..... Τμήμα: .....

Εξεταζόμενο Μάθημα: Αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο

Ημερομηνία: .....

**1. ΚΕΙΜΕΝΟ**

Βιβλιοθήκη του Απολλόδωρου 3, 52-53

Κρέοντος τοῦ Μενοικέως βασιλεύοντος οὐ μικρὰ συμφορὰ κχτέσχε Θήβας. Ἐπεμψε γὰρ Ἡρα Σφίγγα, ἥ μητρὸς μὲν Ἐχίδνη ἦν πατρὸς Τυφῶνος, εἶχε δὲ πρόσωπον μὲν γυναικός, στῆθος δὲ κχι βάσιν κχι οὐρὰν λέοντος κχι πτέρυγας ὄρνιθος. Μαθοῦσα δὲ αἰνιγμὰ κχρὰ μουσῶν ἐπὶ τὸ Φίκιον ὄρος ἐκαθέζετο, καὶ τοῦτο προὔτεινε Θηβαίοις. Ἦν δὲ τὸ αἰνιγμὰ τί ἐστίν, ὃ μίαν ἔχον φωνὴν τετράπουν καὶ δίπουν καὶ τρίπουν γίνετχι; ... ἐπεὶ δὲ μὴ εὕρισκον, ἀρπάζουσα ἕνα κατεβίβρωσκε. Πολλῶν δὲ ἀπολομένων ... κχρῦσσει Κρέων τῶ τὸ αἰνιγμὰ λύσοντι καὶ τὴν βασιλείαν κχι τὴν Λαίου γυναῖκα δώσειν. Οἰδίπους δὲ ἀκούσας ἔλυσεν, λέγων τὸ αἰνιγμὰ τὸ ὑπὸ τῆς Σφίγγος προτεινόμενον ἄνθρωπον εἶνχι.

**2. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ****2.1 Ερμηνευτικές**

α) Πὼς περιγράφεται στο κείμενο ἡ Σφίγγα; Ποιο αἰνιγμὰ υπέβαλλε στους Θηβαίους;

.....  
 .....  
 .....

β) Από πού φαίνεται το αδιέξοδο στο οποίο είχαν φτάσει οι Θηβαίοι;

.....  
 .....  
 .....

1. Εστάλη, ως ενδεικτικό παράδειγμα, από το ΥΠΕΠΘ στα «Ενιαία Λύκεια» της χώρας μας για χρήση (προσωπική επικοινωνία με εκπαιδευτικό, σχολ. έτος 1997-1998).



## 2.2 Γραμματικές

2.2.1. Να συμπληρώσετε τους τύπους που λείπουν.

	Δοτ. ενικού	Κλητ. ενικού	Γεν. πληθυντ.	Δοτ. πληθυντ.
ἄνθρωπον				
μουσῶν				
βάσιν				

2.2.2 Να προσθέσετε τους κατάλληλους τύπους:

τοῦτο	Γεν. ενικού .....
	Δοτ. ενικού .....
	Γεν. πληθ. ....
	Αιτ. πληθ. ....

2.2.3. Να ξαναγράψετε τις προτάσεις μεταφέροντας τα ρήματα στον αντίστοιχο τύπο όλων των χρόνων.

α) «Κηρύσσει Κρέων»

β) «Τί ἐστιν;»

Ενεστ.	Κηρύσσει Κρέων	Τί ἐστιν;
Παρατ.		
Μελλ.		
Αόρ.		
Παρακ.		
Υπερσ.		

2.2.4 Να μεταφέρετε στην υποτακτική, ευκτική και προστακτική (στο πρόσωπο, χρόνο και αριθμό που βρίσκονται) τα ρήματα: ἔλυσεν, ἔπεμψε

	Υποτακτική	Ευκτική	Προστακτική
ἔλυσεν			
ἔπεμψε			



2.3. Συντακτικές

2.3.1 Να συμπληρώσετε τα κενά των προτάσεων, ώστε να χαρακτηρίζεται ο συντακτικός ρόλος των λέξεων που δίνονται:

- α) Σφήγγα: είναι ..... του ρήματος .....
- β) Θηβαίοις: είναι ..... του ρήματος .....
- γ) δώσεις: είναι ..... του ρήματος .....
- δ) μαθοῦσα: είναι μετοχή, επιρρηματική που δηλώνει .....

2.3.2 Να τοποθετήσετε τις παρακάτω λέξεις στον αντίστοιχο πίνακα, ανάλογα με το συντακτικό τους ρόλο.

	Ομοιόπτωτοι	Ετερόπτωτοι	Επιρρ. Εμπρ. προσδ.
τοῦ Μενοικέως			
οὐ μικρὰ			
Τυφῶνος			
λέοντος			
παρὰ Μουσῶν			
ἐπὶ τὸ ὄρος			

2.4 Λεξιλογικές--Σημασιολογικές

2.4.1 Να βρείτε τρεις (3) λέξεις (απλές ή σύνθετες) στα νέα ελληνικά για καθένα από τα ακόλουθα ρήματα «ἐπεμψε» και «γίνεται».

.....

.....

.....

2.4.2 Να σχηματίσετε 6 φράσεις στα νέα ελληνικά χρησιμοποιώντας λέξεις-πράγωγες από τα ρήματα «κατέχω» και «κηρύσσω» (3 για κάθε ρήμα):

α) «κατέχω»

- .....
- .....
- .....



β) «κηρύσσω»

•

•

•

2.4.3 Να συνδέσετε τις λέξεις της αρχαίας ελληνικής με την απόδοσή τους στη νέα ελληνική.

- |                 |                         |
|-----------------|-------------------------|
| α. κατέσχε      | 1. πόδια                |
| β. βάσιν        | 2. κατέστρεφε σιγά-σιγά |
| γ. κατεβίβρωσκε | 3. επειδή έχασαν        |
| δ. ἀπολομένων   | 4. εξουσίαζε            |
|                 | 5. καταβρόχθιζε         |
|                 | 6. έπληξε               |
|                 | 7. αφού χάθηκαν         |
|                 | 8. έδρα                 |

**ΣΧΟΛΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ**  
(Το φύλλο αυτό επισυνάπτεται στο κείμενο της δοκιμασίας)

1. Αν δεν απάντησες σε όλες τις ερωτήσεις ή δεν ολοκλήρωσες την απάντησή σου σε μερικές από αυτές, σημείωσε εδώ τον αύξοντα αριθμό των ερωτήσεων εκείνων στις οποίες δεν απάντησες και γράψε δίπλα τι δεν ήξερες ή τι δεν καταλάβαινες.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



2. Γράψε τι θα ήθελες να λάβει υπόψη του ο καθηγητής σου στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

### ΟΔΗΓΙΕΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

Απευθύνονται μόνο στους διδάσκοντες και δε δίνονται στους μαθητές.

Ερμηνευτικές ερωτήσεις: Μονάδες 4 (2 + 2)

Γραμματικές ερωτήσεις: Μονάδες 6

αναλυτικότερα	2.2.1	$(12 \times 125) = 1.5$
	2.2.2	$(4 \times 0.375) = 1.5$
	2.2.3	$(6 \times 0.0.25) = 1.5$
	2.2.4	$(6 \times 0.25) = 1.5$

Συντακτικές ερωτήσεις: Μονάδες 4

αναλυτικότερα	2.3.1	$(4 \times 0.5) = 2$
	2.3.2	$(4 \times 0.5) = 2$

Λεξιλογικές-Σημασιολογικές: Μονάδες 6

αναλυτικότερα	2.4.1	$(6 \times 0.25) = 1.5$
	2.4.2	$\alpha (3 \times 0.5) = 1.5$
	2.4.3	$\beta (3 \times 0.5) = 1.5$

Σύνολο 20



## ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ:

Η βαθμολόγηση των διαγνωστικών δοκιμασιών αποσκοπεί στη διευκόλυνση της ανάλυσής τους και στην υποβοήθηση της συλλογής στατιστικών στοιχείων ή άλλων πληροφοριών που είναι αναγκαίες στους διδάσκοντες. Βαθμολογία στους μαθητές με βάση τα διαγνωστικά τεστ δε δίδεται ούτε το αποτέλεσμά τους λαμβάνεται υπόψη στην αξιολόγηση της επίδοσής τους (βλ. και το κεφάλαιο: *Αξιοποίηση των διαγνωστικών δοκιμασιών στη διδακτική πράξη*).

