

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ Ι. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

**ΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ
ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ
ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ**

Ιωάννινα 1999

Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου*

Το παιδαγωγικό περιεχόμενο στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και οι ανασταλτικοί παράγοντες εφαρμογής του¹

Περίληψη

Στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας μελέτης επισημαίνεται με έμφαση ότι η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύνολο των μαθησιακών και ευρύτερα των παιδαγωγικών ενεργειών του σχολείου. Αυτό συνεπάγεται ότι η μορφή που παίρνει η αξιολόγηση εξαρτάται από τον τρόπο, με τον οποίο λειτουργεί και είναι οργανωμένο το σχολείο. Ακολούθως προσδιορίζονται οι βασικές έννοιες του κειμένου, δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στις έννοιες της αξιολόγησης και της επίδοσης. Στη συνέχεια σχηματοποιείται η διαδικασία της αξιολόγησης σε πέντε στάδια, τα οποία θεωρούμε ότι κατέχουν καταλυτική θέση στην παιδαγωγική εφαρμογή της. Σε συνδυασμό με τα στάδια αυτά και σε σχέση πάντα με το μαθητή και τις μαθησιακές διαδικασίες παρουσιάζονται οι σημαντικότερες διαστάσεις της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης. Την τελευταία ενότητα της μελέτης αποτελεί η ανάδειξη των παραγόντων που εμποδίζουν ή παρεμποδίζουν την πρακτική εφαρμογή του παιδαγωγικού περιεχομένου της αξιολόγησης και οι οποίοι έχουν ως σημείο αναφοράς τη συγκεκριμένη ελληνική σχολική και ευρύτερα κοινωνική πραγματικότητα.

The pedagogical context in student's progress evaluation and weak points in its implementation

Summary

In the introduction section of the certain study it is stressed with emphasis that, valuation is closely linked with the mass of learning and the wide pedagogical effort of the school. This implies that the form in which valuation undertakes depends on the way, the school is organized and way it functions. Next, the basic meaning are defined in the text, giving specific importance on the meaning of valuation and progress. In continuation the process of valuation is schematized in five stages, by which we regard that they have, in the application of pedagogic, a catalytic position. In connection with those stages and related always with the pupil and the learning functions which are presented as the most important extensions in the pedagogical function of valuation. The last section of the study consists knowing the factors that prevent or stop the practical appliance for the pedagogical contents of valuation and of which they have as a point of research the Greek school and the wide social reality.

* Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

1. Η συγκεκριμένη μελέτη βασίζεται στη διάλεξη που πραγματοποιήθηκε από τον κ. Χ. Κωνσταντίνου στις 17.3.1999 στο Καμπέρειο Πνευματικό Ίδρυμα, την οποία διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημ. Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Εισαγωγικά

Καταρχήν, για να προσεγγίσει κανείς οποιοδήποτε θέμα του εκπαιδευτικού συστήματος, πρέπει απαραίτητα από επιστημονική και ειδικότερα μεθοδολογική σκοπιά να το εντάξει αφενός στο μακροεπίπεδο, δηλαδή στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο και αφετέρου στο μικροεπίπεδο, δηλαδή στη σχολική πραγματικότητα, στα επίπεδα των οποίων υπάγεται και με τα οποία αλληλεπιδρά.

Στην προκείμενη περίπτωση η αξιολόγηση, ως διαδικασία και πρακτική, συνδέεται άρρηκτα με το σύνολο των μαθησιακών και ευρύτερα παιδαγωγικών ενεργειών και στόχων του σχολείου. Επίσης, το σχολείο αποτελεί δημιουργήμα του κοινωνικού συστήματος και συνεπώς συναρτάται άμεσα και έμμεσα με τον τρόπο που η ίδια η κοινωνία είναι οργανωμένη και ειδικότερα με το πλαίσιο λειτουργίας της, δηλαδή συνδέεται με τους πολιτικούς, οικονομικούς, θρησκευτικούς, επιστημονικούς, πολιτισμικούς και λοιπούς παράγοντες.

Αυτό σημαίνει ότι η μορφή με την οποία λειτουργεί η αξιολόγηση, εξαρτάται από τον τρόπο που είναι οργανωμένο και δομημένο το σχολείο από παιδαγωγική, διοικητική και υλικοτεχνική άποψη, ή, διαφορετικά, εξαρτάται από το είδος της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται. Με άλλα λόγια, έχει μεγάλη παιδαγωγική και γενικά κοινωνικοποιητική σημασία ο τρόπος με τον οποίο ιεραρχεί το σχολείο τις προτεραιότητές του και επιτελεί τις λειτουργίες του. Με άλλη διατύπωση, πώς συνδυάζει ή, διαφορετικά, πώς εξισορροπεί το σχολείο την προσφορά του, αφενός προς το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα και αφετέρου προς τον παράγοντα άτομο, δεδομένου ότι η κοινωνία και το άτομο είναι οι δύο άξονες στους οποίους διαρθρώνεται το σύνολο των λειτουργιών του. Μήπως δίνει βαρύτητα στον έναν παράγοντα και ποιος είναι αυτός, και παραμελεί τον άλλο και γιατί συμβαίνει αυτό;

Πριν προσεγγίσει κανείς αυτές τις διαστάσεις συνοπτικά, επιβάλλεται επιστημονικά να προσδιορίσει την αξιολόγηση ως έννοια και παιδαγωγική διαδικασία.

Εννοιολογική προσέγγιση

Σε επίπεδο εκπαίδευσης όταν ακούμε τον όρο αξιολόγηση, ο νους μας σχεδόν συνειρμικά πηγαίνει κατεξοχήν στο μαθητή, στις εξετάσεις, στους βαθμούς κ.ο.κ. Γιατί όμως συμβαίνει αυτό; Είναι ερώτημα που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια.

Ένα συναφές ερώτημα μ' αυτό, η διερεύνηση του οποίου συμβάλλει στη διασαφήνιση συγγενικών ή συνώνυμων με την αξιολόγηση εννοιών, είναι το ακόλουθο: ποια σχέση έχει η αξιολόγηση με τις έννοιες γραπτές ή προφορικές

εξετάσεις, τεστ, ερωματολογία, βαθμοί, λεκτικοί και γραμματικοί χαρακτηρισμοί, περιγραφική αξιολόγηση κ.λπ.:

Καταρχήν, στη συγκεκριμένη προσέγγιση τον όρο “**αξιολόγηση**” τον θεωρούμε ευρύτερο όλων των παρεμφερών, δηλαδή ως τον όρο ομπρέλα και μ’ αυτόν εννοούμε τη διαδικασία που αποβλέπει να προσδιορίσει όσο πιο συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, τη λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα μιας διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της και με συγκεκριμένα κριτήρια αποτίμησης.

Κατά συνέπεια, για κάθε αξιολόγηση χρειάζεται να προσδιοριστεί το **υποκείμενο**, δηλαδή ο αξιολογητής, το **αντικείμενο** (π.χ. ο μαθητής), ο **στόχος** και η **περίσταση**, μέσα στην οποία προδιαγράφονται οι δυνατότητες πραγματοποίησης της επίδοσης. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι οι επικρίσεις, οι αμφισβητήσεις και οι προβληματισμοί έχουν ως σημείο αναφοράς κατά κύριο λόγο τα υποκειμενικά κριτήρια του αξιολογητή, τη μονομέρεια και την αποκλειστικότητα χρήσης των τεχνικών, τον τρόπο και τα μέσα που χρησιμοποιούνται και γενικά τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες διεξάγονται, καθώς και τους στόχους που τίθενται ή υποκρύπτονται. Εξάλλου, τα σημεία αυτά αποτελούν στο σύνολό τους και τις πλέον επίμαχες περιοχές στο ζήτημα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Είναι γνωστό, τουλάχιστον σε επίπεδο ειδικών, ότι υπάρχει μεθοδολογικό πρόβλημα προσδιορισμού και μέτρησης των ανθρώπινων ικανοτήτων και δραστηριοτήτων και μάλιστα μεγαλύτερο, όταν η αξιολόγηση εκφράζεται με ποσοτικές-αριθμητικές τιμές. Από τα ζητήματα αυτά συνεπώς, προκύπτουν ερωτήματα όπως: τι αξιολογώ, πώς το αξιολογώ και γιατί το αξιολογώ. Ή, σε επίπεδο σχολικής πραγματικότητας: τι αξιολογείται στο σχολείο, τι είδους επιδόσεις αξιολογεί το σχολείο, μετριέται η επίδοση σε όλες τις δραστηριότητες, με ποια κριτήρια αξιολογείται κ.ο.κ. . Στα ερωτήματα αυτά θα δοθεί έμμεση ή άμεση απάντηση στη διάρκεια προσέγγισης του ζητήματος.

Σε σχέση με τα ερωτήματα αυτά τίθεται θέμα εργαλείων ή διαφορετικά **τεχνικών** για τη διαδικασία της αξιολόγησης. Τα πλέον συνήθη και διαδεδομένα εργαλεία είναι: η γραπτή και προφορική εξέταση, το τεστ, το ερωματολόγιο και η συνέντευξη. Γύρω από το ζήτημα αυτό υπάρχουν θεωρητικές και εμπειρικές έρευνες που έχουν οδηγήσει σε πολλές και ως ένα σημείο αντικρουόμενες απόψεις. Πάντως, κοινή είναι η διαπίστωση ότι η παραδοσιακή μορφή γραπτών και προφορικών εξετάσεων επιδρά αρνητικά στο γνωστικό, νοητικό και συναισθηματικό επίπεδο του μαθητή, ενώ τα τεστ, και ειδικότερα τα σταθμισμένα, πλεονεκτούν αυτών και θεωρούνται πιο αντικειμενικά και αποτελεσματικά στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Σύγχυση υπάρχει επίσης ως προς τα μέσα **έκφρασης ή αποτύπωσης** του αποτελέσματος της αξιολόγησης. Ποια μέσα δηλαδή θεωρούνται στην παρουσίαση και έκφραση των επιδόσεων του μαθητή ως τα περισσότερο ενδεδειγμένα και αποτελεσματικά από παιδαγωγική σκοπιά; Είναι οι ποσοτικές τιμές, δηλαδή οι βαθμοί με τις αριθμητικές τους κλίμακες, είναι οι λεκτικοί και γραμματικοί χαρακτηρισμοί (Α,Β,Γ,Δ) ή είναι η περιγραφική αξιολόγηση; Και στο σημείο αυτό οι έρευνες έχουν αναδείξει ως το πλέον αποτελεσματικό μέσο αποτύπωσης της αξιολόγησης από παιδαγωγική σκοπιά την περιγραφική αξιολόγηση, με πιο ενδεδειγμένο πεδίο εφαρμογής το δημοτικό σχολείο και ειδικότερα τις πρώτες τάξεις του.

Σχηματοποιώντας τη διαδικασία της αξιολόγησης στο σύνολο των προσανατολισμών της, καταλήγει κανείς στα εξής πέντε στάδια:

Στάδιο 1ο: Προσδιορισμός του κεντρικού διδακτικού στόχου, των κριτηρίων και των προϋποθέσεων αξιολόγησης, δηλαδή τι επιδιώκω στη συγκεκριμένη μαθησιακή διαδικασία (Θέμα γνωστικού αντικείμενου, γενικοί και ειδικοί στόχοι, π.χ. ειδικά κριτήρια αξιολόγησης προφορικού λόγου –ειδικοί στόχοι: ικανότητα διήγησης, κατανόησης, συνάφειας, γλωσσικής διατύπωσης, ορθότητας, επικοινωνίας).

Στάδιο 2ο: Επιλογή της τεχνικής (του εργαλείου) της αξιολόγησης, με την οποία θα συλλέξω τις πληροφορίες που θα αναδείξουν την επίτευξη ή μη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων (Γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, ερωτηματολόγια, τεστ, συνεντεύξεις).

Στάδιο 3ο: Ερμηνεία των πληροφοριών σε σχέση με το διδακτικό στόχο, τα κριτήρια και τις προϋποθέσεις αξιολόγησης (ατομική επίδοση, επιδόσεις συμμαθητών, μαθησιακοί στόχοι).

Στάδιο 4ο: Έκφραση-αποτύπωση του αποτελέσματος της αξιολόγησης (Προφορικά, γραπτά -περιγραφική αξιολόγηση, βαθμοί, χαρακτηρισμοί...).

Στάδιο 5ο: Ενδεχόμενα διορθωτικά μέτρα σε επίπεδο διδακτικό και παιδαγωγικό.

Ωστόσο, για να προσεγγίσει κανείς πιο συστηματικά την αξιολόγηση, οφείλει, πέραν των Επιστημών της Αγωγής, να συμπεριλάβει και την Κοινωνιολογία και ειδικότερα να δώσει απάντηση στο ερώτημα: πότε και γιατί καθιερώθηκε ή επιβλήθηκε η αξιολόγηση ή τέλος πάντων κάποια μορφή αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Κάνοντας μια μικρή ιστορική αναδρομή οδηγείται κανείς υποχρεωτικά στον όρο **“επίδοση”**. Με την έναρξη της εκβιομηχάνισης των κοινωνιών προέκυψε ζήτημα κριτηρίου επιλογής των ικανότερων ή διαφορετικά των καταλληλότερων ατόμων. Μέχρι το σημείο εκείνο διαδραμάτιζαν ρόλο άλλου είδους κριτήρια για τη διεκδίκηση ή κατάληψη μιας θέσης. Τέτοια κριτήρια ήταν για παράδειγμα η κοινωνική καταγωγή (π.χ. δούκας, λόρδος), η θρησκευτική ιδεολογία κ.λπ. Μέσα λοιπόν από τις πολιτικές, οικονομικές και γενικά κοινωνικές εξελίξεις (γαλλική επανάσταση, βιομηχανοποίηση κοινωνιών κ.λπ.) τέθηκε ζήτημα ενός κριτηρίου δικαιότερου, αντικειμενικότερου και βέβαια δημοκρατικότερου στο πλαίσιο της ισοτιμίας και των ίσων δικαιωμάτων των ατόμων. Κριτήριο με αυτά τα συστατικά θεωρήθηκε η επίδοση του ατόμου ή μιας ομάδας. Ειδικότερα, η **αρχή της επίδοσης**, σύμφωνα με την οποία “ο καθένας αμείβεται ανάλογα μ’ αυτό που παράγει” ή, διαφορετικά, “η επαγγελματική και κοινωνική θέση που καταλαμβάνει κανείς στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από την ατομική επίδοση”, κυριάρχησε και εξακολούθησε να κυριαρχεί στις καπιταλιστικά οργανωμένες κοινωνίες, ως ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των βιομηχανοποιημένων κοινωνιών. Στην εξέλιξη των οποίων έπαιξε καταλυτικό ρόλο. Για το λόγο αυτό οι κοινωνίες που υιοθέτησαν την αρχή της επίδοσης αποκλήθηκαν “κοινωνίες επιδόσεων” και κατ’ επέκταση και το σχολείο “σχολείο επιδόσεων”, δεδομένου ότι δεν αμφισβητείται η παραδοχή, με βάση την οποία το σχολείο αποτελεί δημιουργία της κοινωνίας, προορισμένο να συμβάλει στη ρύθμιση ή στην επίλυση βασικών αναγκών και ζητημάτων της.

Ο κοινωνικός προσδιορισμός της επίδοσης, ως έννοιας και περιεχομένου, είναι αμφιλεγόμενος, γεγονός που έχει οδηγήσει σε διαφορετικές απόψεις ως προς τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και τη χρήση της στο σχολείο. Βέβαια, η επίδοση ενός ατόμου, ως δραστηριότητα και ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας σε σχέση με ένα συγκεκριμένο κριτήριο, είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό που συναρτάται με την επιδίωξη κάθε ατόμου να αναγνωριστεί (νομιμοποιηθεί) στο στενότερο και ευρύτερο περίγυρό του. Την επιδίωξη αυτή για αναγνώριση στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα από τις επιδόσεις την επιζητεί και το μικρό παιδί, ακόμη και ο άρρωστος, ο οποίος θέλει να φανεί χρήσιμος στην κατάσταση που βρίσκεται. Κατά συνέπεια, η επιδίωξη - τάση του ατόμου για επίδοση συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη των ατομικών (επαγγελματικών, οικογενειακών...) και κοινωνικών στόχων (οικονομικών, πολιτικών, επιστημονικών, πολιτισμικών...). Η επίδοση αναδεικνύεται σε πρόβλημα, όταν το άτομο, οι κοινωνικές ομάδες και γενικά η ίδια η κοινωνία πιέζονται ή καταπιέζονται για υψηλές επιδόσεις. Με άλλα λόγια, αυτό συμβαίνει όταν η “εξωτερική” απαίτηση για επίδοση παίρνει τη μορφή καταλυτικού και

ανεξέλεγκτου παράγοντα επίδρασης ή καθίσταται τελικά αυτοσκοπός.

Αυτό συνεπάγεται ότι στο όνομα της αρχής της επίδοσης, η οποία κυριαρχεί στο κοινωνικοοικονομικό σύστημα και η οποία χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό στην παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων, περιθωριοποιούνται παιδαγωγικά σημαντικές αρχές και κανόνες που σχετίζονται με τη συλλογική αντίληψη και την αλληλεγγύη στις διαπροσωπικές σχέσεις και πολύ περισσότερο με την προσωπικότητα του ατόμου, η οποία, αναφορικά με τους μαθητές, βρίσκεται στο στάδιο ανάπτυξης της. Στο σημείο αυτό διαφαίνεται εμμέσως, πλην όμως σαφώς, ότι το ζήτημα της επίδοσης στο σχολείο συναρτάται άμεσα με το ρόλο που αυτή παίζει στη δομή, την οργάνωση και στον τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας γενικότερα και ειδικότερα σε διάφορους εξειδικευμένους τομείς της (οικονομικούς, πολιτικούς κ.λπ.). Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο, ως δημιουργήμα της κοινωνίας, υιοθέτησε στη λειτουργία του την κοινωνικοοικονομικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης.

Παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης

Το παιδαγωγικό ερώτημα που προκύπτει στο σημείο αυτό είναι πώς είναι δυνατόν να γίνει εφαρμογή της αρχής της επίδοσης σε έναν παιδαγωγικό οργανισμό, όπως είναι το σχολείο, αφού οι επιδόσεις ακόμη και στην οικονομική και δημόσια ζωή, όπου και έχουν καθιερωθεί, χαρακτηρίζονται πολύπλοκες, πολυσύνθετες αλλά και δυσπροσδιόριστες ως έννοιες, περιεχόμενα και πρακτικές. Η προβληματική αυτή επιτείνεται ακόμη περισσότερο, αν λάβει κανείς υπόψη ότι στο σχολικό χώρο κοινωνικοποιούνται άτομα που βρίσκονται στο στάδιο ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους και ότι η επίδοση προϋποθέτει συγκεκριμένη ετοιμότητα του ατόμου (ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική), η οποία διαμορφώνεται και ενεργοποιείται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες πραγμάτωσης και αξιολόγησης. Η αρχή της επίδοσης επιβαρύνει επίσης την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών, αφού είναι γνωστό ότι οι κανόνες του έντονου ανταγωνισμού επιδρούν καταλυτικά στις κοινωνικές σχέσεις ακόμη και των ενήλικων ατόμων.

Πάντως, ανεξάρτητα από αυτή την κοινωνιολογική διάσταση, αποτελεί κοινή παραδοχή ότι κάθε οργανωμένη και συστηματική προσπάθεια (δραστηριότητα) του ανθρώπου και γενικότερα της κοινωνίας διέρχεται από τα ακόλουθα στάδια:

- α) τον **προγραμματισμό**,
- β) την **εφαρμογή** του και
- γ) την **αξιολόγηση** του αποτελέσματος.

Τα στάδια αυτά διακρίνονται με σαφήνεια στις ιδιαίτερα σημαντικές ανθρώπινες δραστηριότητες, στις οποίες πρόκειται να δαπανηθούν σημαντικά χρηματικά ποσά, να απασχοληθεί μεγάλο ανθρώπινο δυναμικό και των οποίων το αποτέλεσμα θα έχει σημαντικές επιπτώσεις στη ζωή πολλών ανθρώπων ή κοινωνικών τομέων. Πρόκειται για συλλογικές ανθρώπινες δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από διάφορους φορείς ή οργανισμούς, όπως είναι για παράδειγμα το σχολείο².

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και από παιδαγωγική-διδασκική σκοπιά, ο όρος αξιολόγηση είναι συνδυασμένος με την πολυσύνθετη και πολύπτυχη διαδικασία της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια, η αξιολόγηση έχει ως αντικείμενό της τους εκπαιδευτικούς στόχους, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα αναλυτικά προγράμματα, τα βιβλία, τον εκπαιδευτικό, το μαθητή και τελικά το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα. Εντούτοις, στη σημερινή κοινωνική και σχολική πραγματικότητα ο όρος είναι ταυτόσημος με τις εξετάσεις, τους βαθμούς, τους τίτλους σπουδών και βέβαια την υψηλή επίδοση του μαθητή. Το γεγονός αυτό αποσιωπά και περιθωριοποιεί την ουσιαστική λειτουργία της αξιολόγησης στο σχολείο.

Υπό το πρίσμα αυτό ειδικότερα, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης από παιδαγωγική σκοπιά αποσκοπεί στην αποτίμηση εφαρμογής των μαθησιακών δραστηριοτήτων, που έχουν ως κέντρο βάρους: α) τους **διδασκικούς** και **παιδαγωγικούς στόχους**, β) το **μαθητή**, ως δέκτη και συμμετέχο στη διαδικασία μάθησης, γ) τον **εκπαιδευτικό**, ως υπεύθυνο και αρμόδιο για την οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και βέβαια δ) την ίδια τη **διαδικασία μάθησης**.

Με βάση τα τέσσερα αυτά σημεία αναφοράς, παρέχεται η δυνατότητα, μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης, να εντοπιστούν και να διαγνωστούν: α) η επίτευξη ή μη των διδασκικών και παιδαγωγικών στόχων, β) οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, οι ικανότητες, οι ελλείψεις κ.ο.κ. του μαθητή και γ) τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα κάθε μορφής παιδαγωγικής και διδασκικής οργάνωσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, που ερμηνεύεται με αυτόν τον τρόπο, βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία, να βελτιώσουν το επίπεδο μάθησης και ειδικότερα να συμβάλουν θετικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Με άλλα λόγια, **απώτερος στόχος της αξιολόγησης** από παιδαγωγική σκο-

2. Βλ. επίσης Κασσωτάκης, Μ. 1989: 13-14.

πιά είναι να ληφθούν τα αντίστοιχα παιδαγωγικά μέτρα, τα οποία ευνοούν την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων, την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή και συνολικά τη βελτίωση-αναβάθμιση των διαδικασιών της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης. Με την έννοια αυτή λοιπόν, ο εκπαιδευτικός, ως αξιολογητής, προσδιορίζει και ερμηνεύει τις αιτίες των προβλημάτων, παρεμβαίνει με διδακτικά-παιδαγωγικά μέτρα επανακαθορίζοντας ενδεχομένως τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους και διερευνά τους τομείς στους οποίους καθίσταται ο ίδιος υπεύθυνος για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Σύμφωνα λοιπόν με αυτού του είδους την αξιολόγηση, ο μαθητής δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, νοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του "κανόνες" και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης των περιστάσεων. Κατά συνέπεια, γίνεται σύγκριση γι' αυτό που πέτυχε ή δεν πέτυχε, γι' αυτό που έμαθε περισσότερο ή λιγότερο σε σχέση με προηγούμενες φορές, για τις προϋποθέσεις που ήταν απαραίτητες, για τις δυσκολίες που εμφανίστηκαν, για το είδος της βοήθειας και υποστήριξης που στη συνέχεια χρειάζεται κ.λπ. Με άλλα λόγια, η **ατομικότητα** του μαθητή και όλες οι ιδιαιτερότητες που απορρέουν απ' αυτήν αποτελούν κυρίαρχα σημεία αναφοράς στην παιδαγωγική μορφή λειτουργίας της αξιολόγησης της επίδοσής του. Επιπλέον, ως "συνοδευτικά" σημεία αναφοράς ή κριτήρια για την αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή συνυπολογίζονται η **κοινωνική ομάδα ή υποομάδα (π.χ. η τάξη)**, στις μαθησιακές διαδικασίες της οποίας συμμετέχει ο μαθητής, καθώς και οι **γενικοί και ειδικοί στόχοι μάθησης** ή διαφορετικά οι πραγματολογικές-αντικειμενικές αξιώσεις επίδοσης.

Σύμφωνα λοιπόν με τα τρία αυτά σημεία αναφοράς, το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης θεωρείται ότι έχει πληρότητα και επομένως γίνεται αποδεκτό, όταν παράλληλα τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις που σχετίζονται με: α) την **εγκυρότητά** του, δηλαδή όταν αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος και κανένας άλλος (δηλ. συγκεκριμένες γνώσεις, ικανότητες... του μαθητή και σε συγκεκριμένα θέματα), β) την **αξιοπιστία** του αποτελέσματος της αξιολόγησης, με την έννοια ότι όσες φορές κι αν επαναληφθεί η διαδικασία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα, και γ) την **αντικειμενικότητά** του, δηλαδή όταν η διαδικασία δεν επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που είναι άσχετοι προς το αντικείμενο αξιολόγησης (π.χ. υποκειμενικοί παράγοντες -ψυχική κατάσταση αξιολογητή, κοινωνική προέλευση μαθητή κ.λπ.).

Αξιολογώντας από θεωρητική-δεοντολογική σκοπιά τα γνωρίσματα και τις λειτουργίες που αναφέρονται στη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδο-

σης του μαθητή, θα υποστηρίξαμε ότι αποτελούν την παιδαγωγικά επιθυμητή ή, διαφορετικά, την ιδεατή πλευρά στο συνολικό ζήτημα, που αναμφίβολα, εφόσον υλοποιούνταν, θα ευνοούσε την επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Οι στόχοι αυτοί, με τη σειρά τους, θα επιδρούσαν θετικά στην ανάπτυξη των ατομικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή, δηλαδή της επίδοσης, της αντίληψης, της ακρίβειας, της υπευθυνότητας, της αυτενέργειας, της κριτικής, της δημιουργικότητας, της σύνθεσης, της συνεργασίας, της συλλογικότητας, της αυτοαντίληψης και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Αυτό σημαίνει όμως ότι οι επιδιώξεις του σχολείου και οι προϋποθέσεις λειτουργίας του, που διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα, στην οποία εντάσσεται αυτή, ευνοούν πρακτικά την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην παιδαγωγική της μορφή.

Ωστόσο, αυτού του είδους την πραγματικότητα δεν την εμφανίζει το υπαρκτό σχολείο. Αντίθετα, επικρίνεται ότι έχει υποβαθμίσει τις μαθησιακές και γενικά τις παιδαγωγικές διαδικασίες και ασφαλώς την ίδια την αξιολόγηση ως παιδαγωγική λειτουργία.

Ανασταλτικοί παράγοντες στην πρακτική εφαρμογή της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης

Το τι ισχύει σήμερα στη σχολική πραγματικότητα θα πρέπει να το αξιολογήσει κανείς σε συνάρτηση με τη συνολική υπόσταση και τη μορφή λειτουργίας του σχολείου και φυσικά σε σχέση με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Οι κοινωνιολόγοι πάντως συμφωνούν ότι το σχολείο, ως δημιούργημα της κοινωνίας, ιδρύθηκε ή και επιβλήθηκε, αφενός για να συμβάλει στη ρύθμιση και επίλυση βασικών κοινωνικών αναγκών και βέβαια στη διατήρηση και προαγωγή του πολιτισμού και αφετέρου να προσφέρει προσόντα στους μαθητές και τελικά να συντείνει με τους άλλους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Το σχολείο λοιπόν, ως δημιούργημα της κοινωνίας, φέρει έκδηλα τα γνωρίσματα και τις ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από την επιρροή των ιστορικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών παραγόντων της. Ειδικότερα, η μορφή διάρθρωσης και λειτουργίας του σχολείου εκφράζει τους κανόνες, τις αξίες και τους προσανατολισμούς της εκπαιδευτικής πολιτικής και ως ένα βαθμό του κοινωνικού συστήματος. Αυτή η σύνδεση σχολείου και κοινωνίας αποτελεί μια σχέση αμοιβαίας επίδρασης. Ωστόσο, η κοινωνία επηρεάζει καθοριστικά τον τρόπο που το σχολείο διαρθρώνεται και λειτουργεί θεσμικά και οργανωτικά, καθώς και τη μορφή που εκδηλώνει και υλοποιεί τις απαιτήσεις και προσδοκίες της. Βέβαια, οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου

ου, που διακηρύσσονται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, τα προεδρικά διατάγματα και τις εγκύκλιες ρυθμίσεις, φαινομενικά διακρίνονται από την τάση να “συμβαδίζουν” με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις περί αγωγής, μάθησης, κοινωνικοποίησης κ.λπ. Όμως, οι αμφισβητήσεις, οι επικρίσεις και οι προβληματισμοί δεν αφορούν μόνο το παιδαγωγικά συγκαλυμμένο περιεχόμενο των διακηρυγμένων στόχων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι επιδιώξεις του σχολείου ταυτίζονται πάντα με τις παραδοχές της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά πολύ περισσότερο αναφέρονται στη δυσαρμονία που υπάρχει ανάμεσα στη θεωρία-διακήρυξη και την πράξη και συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά τον τρόπο, τις προϋποθέσεις και την πρακτική υλοποίησή τους.

Στα οποιαδήποτε λοιπόν μέτρα των θεσμοθετημένων οργάνων της πολιτείας, που υποτίθεται ότι έχουν ως σημείο αναφοράς το “παιδαγωγικό συμφέρον” του παιδιού και ειδικότερα σ’ αυτά που αφορούν τη διαδικασία, το περιεχόμενο, τους στόχους, τα εκφραστικά μέσα κ.λπ. της αξιολόγησης (π.χ. ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις, περιγραφική αξιολόγηση), θα πρέπει να ισχύουν οι παιδαγωγικές θέσεις-διαπιστώσεις ότι η αξιολόγηση από καθαρά παιδαγωγική σκοπιά, όταν και εφόσον λειτουργεί, δεν παίζει το ρόλο που της έχει αποδοθεί στη σημερινή σχολική πραγματικότητα (δηλ. ιεράρχηση, ταξινόμηση και επιλογή μαθητών). Αντίθετα, πρέπει να έχει μια διαπιστωτική, ενημερωτική, κινητοποιητική και προφανώς διορθωτική λειτουργία στις παιδαγωγικές-διδασκτικές διαδικασίες του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στην επίτευξη των παιδαγωγικών-διδασκτικών στόχων του. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις παιδαγωγικές διαδικασίες του σχολείου και για να λειτουργήσει πρέπει πρωτίστως το σχολείο να βρίσκεται σε πρακτική πορεία υλοποίησης των παιδαγωγικών του στόχων. Να διασφαλιστούν δηλαδή εκείνες οι προϋποθέσεις (θεσμικές, οργανωτικές, παιδαγωγικές...), που επιτρέπουν να λειτουργήσει το σχολείο στη θεωρητικά και παιδαγωγικά διακηρυγμένη του μορφή. Συνεπώς, ουσιαστική σημασία έχει στις διαδικασίες και στους στόχους του σχολείου να υπάρχει θεωρητική και πρακτική “εναρμόνιση”, έτσι ώστε και η διαδικασία της αξιολόγησης να “εναρμονιστεί” με την κατεύθυνση υλοποίησης των παιδαγωγικών-διδασκτικών επιδιώξεών του, δηλαδή **επίτευξη στόχων μάθησης, επιβεβαίωση προόδου, ενθάρρυνση μαθητή, ικανοποίηση γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών-ενδιαφερόντων μαθητή...**

Παιδαγωγικές “παρεκτροπές” στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας και στην αξιολόγησή της

Η σημερινή σχολική πραγματικότητα αποδεικνύει ότι στο σχολείο έχουν επικρατήσει αρχές, κανόνες και προσανατολισμοί, που κυριαρχούν και στην

εγγύτερη και ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Αυτή όμως η διαμορφωμένη πραγματικότητα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για την υλοποίηση όχι μόνο της αξιολόγησης στην παιδαγωγική της μορφή και επιδίωξη, αλλά πολύ περισσότερο και γενικά της λειτουργίας του σχολείου στην παιδαγωγική του κατεύθυνση.

Τα πορίσματα θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών³ εμφανίζουν το σχολείο να λειτουργεί περισσότερο ως **γραφειοκρατικός** παρά ως παιδαγωγικός οργανισμός. Έτσι, σ' αυτόν κυριαρχούν οι αρχές της ομοιομορφίας, της τυπολατρίας, της κυριαρχίας του εκπαιδευτικού, της επίδοσης, της ιεραρχίας κ.λπ. Η "παραδοσιακή" διδασκαλία έχει αναγορευθεί σε κυρίαρχη σχολική διαδικασία, μέσα από την τυποποιημένη μορφή της οποίας ("παράδοση", "εξέταση") ο μαθητής "εξαναγκάζεται" όχι να αναζητεί τη γνώση, αλλά να την αναπαράγει πιστά (χρονολογίες, κανόνες, ονόματα...) από τα σχολικά εγχειρίδια και τις σημειώσεις των "παραδόσεων", προσβλέποντας στην αμοιβή του βαθμού και την "καταλληλότερη" προετοιμασία για τις εξετάσεις (ετήσιες, εισαγωγικές κ.λπ.). Αναφορικά με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, η αρχή της επίδοσης, ως κυρίαρχο στοιχείο των σημερινών κοινωνιών, που έχει ως προσδιοριστικά της γνώρισμα την παραγωγή έργου, τον ανταγωνισμό και την επιλογή των ατόμων, επηρεάζει καθοριστικά την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών και τις σχολικές διαδικασίες της αγωγής, της μάθησης και της κοινωνικοποίησης. Με αυτή την έννοια, η αρχή της επίδοσης αποτελεί **κυρίαρχο κανόνα συμπεριφοράς** όχι μόνο για το μαθητή και τη μαθητική του σταδιοδρομία αλλά και ευρύτερα για τη συνολική σχολική πραγματικότητα. Ειδικότερα, το σχολείο δεν αξιολογεί το μαθητή με βάση τις κοινωνικοποιητικές και ατομικές ιδιαιτερότητές του, καθώς και την προσπάθειά του, αλλά σύμφωνα με το "έργο" που παρήγαγε και του "υπαγορεύτηκε". Ουσιαστικά δηλαδή αξιολογεί αυτό που έχει προκύψει από την αναπαραγωγή-απομνημόνευση της γνώσης, η οποία βρίσκεται στα σχολικά εγχειρίδια ή στις σημειώσεις των μαθητών από τις "παραδόσεις" των εκπαιδευτικών. Για την "εντόπιση" της επίδοσης του μαθητή, δηλαδή της παραγωγής έργου-αναπαραγωγής γνώσεων, χρησιμοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά οι προφορικές ή γραπτές εξετάσεις στην "παραδοσιακή" τους μορφή, συνήθως μία ή δύο φορές το τρίμηνο αντίστοιχα, ή στο τέλος του εξαμήνου και του διδακτικού έτους. Το αποτέλεσμά τους μεταφράζεται σε γραμματικά (Α-Β-Γ-Δ) ή αριθμητικά σύμβολα (βαθμοί 0-10 ή 0-20), τα οποία έχουν πρωτοποριακή θέση και αξία στη σχολική πραγματικότητα, τέτοια ώστε η **βαθμο-**

3. Βλ. Rutter, M. u.a. 1980, Ulich, K. 1983, Κωνσταντίνου, Χ. 1994 κ.ά.

θηρία να έχει προσλάβει για το μαθητή, αλλά και για τους γονείς, τη μορφή αυτοσκοπού. Παράλληλα, νομιμοποιείται η αντίληψη ότι ο μαθητής στο σχολείο δε μαθαίνει, αλλά βρίσκεται συνεχώς υπό εξέταση, στην οποία και τελικά εξασκείται. Η εξάσκηση αυτή προσλαμβάνει τη μορφή **αυτοσκοπού**, ιδιαίτερα στο Λύκειο, όπου σχεδόν όλες οι σχολικές διαδικασίες είναι στραμμένες στην κατά το δυνατόν αρτιότερη προετοιμασία του μαθητή για τις **γενικές εξετάσεις**, που αφορούν την εισαγωγή του στα ανώτατα και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ και ΤΕΙ). Το πλήθος των “επίσημων” **φροντιστηρίων**⁴ και η μεγάλη (δηλ. η σχεδόν καθολική) συμμετοχή των Ελλήνων μαθητών σ’ αυτά⁵ αποδεικνύουν ότι, αφενός η Ελλάδα στο ζήτημα αυτό κατέχει μία “πρωτοποριακή” αλλά και ίσως “απλησίαστη” και καθόλου “αξιοζήλευτη” θέση και αφετέρου ότι ο θεσμός του φροντιστηρίου διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο τόσο στην προετοιμασία του μαθητή κατεξοχήν για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ και ΤΕΙ όσο και στην εκπαίδευση γενικότερα. Και αυτό συμβαίνει δεδομένου ότι ο θεσμός του φροντιστηρίου τείνει να καταστήσει το ρόλο του σχολείου για τους μαθητές σε **τυπικό, υποχρεωτικό και συμπληρωματικό**.

Με την έννοια αυτή λοιπόν, μαθαίνει κανείς στο σχολείο και κατ’ επέκταση στο φροντιστήριο όχι πώς θα αντιμετωπίσει τα πρακτικά ζητήματα της ατομικής και κοινωνικής ζωής, αλλά πώς θα είναι πιο “αποτελεσματικός” σε συγκεκριμένες αλλά και τυποποιημένες μορφές εξετάσεων. Εξάλλου, η **ιεράρχηση των γνώσεων** σε “χρήσιμες και μη χρήσιμες” και κατ’ ακολουθία και των μαθημάτων σε “πρωτεύοντα”, “δευτερεύοντα” και “τριτεύοντα” δείχνει με εύγλωττο τρόπο ποιο είδος γνώσης έχει μεγαλύτερη και μικρότερη αξία στη σχολική πραγματικότητα. Έτσι, την ιστορία, τη βιολογία κ.λπ. ο μαθητής πρέπει να την αποστηθίσει (αναπαραγάγει) αυτολεξεί, διαφορετικά οι πιθανότητες “επιτυχίας” για εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ μειώνονται καθοριστικά. Αυτό το “υποδεικνύουν” οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους, προκειμένου να αυξηθούν οι πιθανότητες “επιτυχίας” τους στις εισαγωγικές εξετάσεις. Στο σημείο αυτό δηλαδή έχουμε “μυθοποίηση” και αναγόρευση συγκεκριμένων αντιλήψεων και πρακτικών σε “**υπέρθατα κοινωνικά αγαθά**” ή, διαφορετικά, σύμφωνα με το γνωστό γνωμικό, “Ο σκοπός αγιάζει τα μέσα”.

Γενικά, η προετοιμασία των μαθητών για όλα τα λεγόμενα “μαθήματα δέσμης”, που αφορούν τις “εισαγωγικές εξετάσεις, δηλαδή η αυτολεξεί-σείρα

4. Το 1993 υπήρχαν περισσότερα από 2.500 φροντιστήρια (Βλ. εφημ. “Νέα” 5.10.93, από: Κάτσικας, Χ. / Καββαδίας, Γ.Κ.-1994: 52), ενώ σήμερα υπολογίζεται ότι ξεπερνούν τα 5.000.

5. Βλ. περισσότερα: Δήμιου, Γ. 1992:16 & 74 και Κάτσικας, Χ. / Καββαδίας, Γ. Κ. 1994: 52-56.

απομνημόνευση και η φροντιστηριακή ενίσχυση, πρέπει να ξεκινήσουν το αργότερο από την Α΄ τάξη του Λυκείου. Σε μια τέτοια λογική πρέπει να εντάξουμε και την **έκθεση**, ως εξεταζόμενο μάθημα για όλες ανεξαιρέτως τις δέσμες μαθημάτων, η οποία, μολονότι δε διδάσκεται ως γνωστικό αντικείμενο στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης, εντούτοις αποτελεί καθοριστικό κριτήριο εισαγωγής του υποψηφίου στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Το ρόλο της “διδασκαλίας” της ή καλύτερα της “αριστείας” προετοιμασίας της για τις εισαγωγικές εξετάσεις “έχει αναλάβει” το φροντιστήριο ή τα ιδιαίτερα μαθήματα (συνήθως “κατ’ οίκον”), στην οποία διαδικασία βέβαια ευνοούνται και υπερέχουν οι υποψήφιοι που διαθέτουν και τα “ισχυρότερα” οικονομικά μέσα.

Η διδακτική και παιδαγωγική πράξη επιτείνεται και επιβαρύνεται από το γεγονός ότι η **παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών**, ειδικότερα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι από **ανεπαρκής μέχρι ανυπόστατη**⁶ ή, όπως επισημαίνεται με έμφαση σε σχετική έρευνα⁷, είναι αντιεπιστημονική και ακατάλληλη. Αυτό έχει ως επακόλουθο να είναι η διδασκαλία σε μεγάλο βαθμό “**αυταρχική**”, “**βερμπαλιστική**” (μεγαλόστομη) και **δασκαλοκεντρική** (μετωπική), αποβλέποντας κατεξοχήν στην προσφορά και αφομοίωση έτοιμων και χρησιμοθηρικών γνώσεων, με τυποποιημένα κυρίως διδακτικά σχήματα (π.χ. η λεγόμενη “**τριμερής πορεία**” διδασκαλίας)⁸. Η ελλιπής μέχρι ανυπόστατη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών προσδιορίζει συνακόλουθα και την ποιότητα των διαδικασιών και των στόχων της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Με την επισήμανση αυτή υπονοείται η επικράτηση του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης, το οποίο έχει ως χαρακτηριστικά του γνωρίσματα συγκεκριμένες μορφές γραπτών και προφορικών εξετάσεων, καθώς και την αριθμητική βαθμολογία, και το οποίο έχει επικριθεί ότι “**απέχει**” πολύ από τους στόχους που προβλέπονται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης. Στο παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, και ειδικότερα στην προφορική εξέταση, κυριαρχούν οι “**ανακριτικές**” **ερωτήσεις** ή διαφορετικά οι ερωτήσεις που αξιώνουν απομνημόνευση και αναπαραγωγή “**στείρων**” γνώσεων (ερωτήσεις μνήμης, κατανόησης, εφαρμογής)⁹.

Αναλυτικότερα, και όπως προαναφέρθηκε, τα χαρακτηριστικά του παραδοσιακού συστήματος αξιολόγησης συνιστούν οι ερωτήσεις ανάπτυξης που

6. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1994:89-100.

7. Βλ. Φραγκουδάκη, Α. 1993:30.

8. Βλ. Ξωχέλλης, Π. 1986:50. Κανάκης, Ι. 1993:255.

9. Βλ. Μασαγγούρας, Η. 1985:77-86, Κανάκης, Ι. 1993:262 και Κωνσταντίνου, Χ. / Μίχος, Ν. 1997: 223/224.

χρησιμοποιούνται ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο προφορικής ή γραπτής εξέτασης των μαθητών, η αναπαραγωγή και απομνημόνευση της διδακτέας ύλης (διδασκτικό εγχειρίδιο, σημειώσεις) που αποτελούν σχεδόν αποκλειστική μορφή προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, δηλαδή μοναδική πηγή άντλησης πληροφοριών, και οι μεμονωμένες (αποσπασματικές) προφορικές ή γραπτές εξετάσεις (συνήθως μία ή δύο φορές το τρίμηνο ανά μάθημα) που καθορίζουν τη θέση του μαθητή στη βαθμολογική ιεραρχία της τάξης ή του σχολείου και κατ' επέκταση τη μαθητική και, κατά ένα μεγάλο μέρος, την επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Η συνολική αυτή εκπαιδευτική εξέλιξη έχει αναδείξει τη **διδασκαλία** ή αλλιώς τη μεταβίβαση-αναπαραγωγή “έτοιμων” γνώσεων σε κυρίαρχη διαδικασία του σχολείου και βέβαια τις **εξετάσεις** σε επιλεκτικό μηχανισμό ιεράρχησης και προώθησης στις ανώτερες και ανώτατες εκπαιδευτικές βαθμίδες των “ικανότερων” από πλευράς αποστήθισης, φροντιστηριακής υποστήριξης, οικονομικής και μορφωτικής “εγγύησης” κ.λπ. Σύμφωνα λοιπόν με αυτά που ισχύουν στη σχολική πραγματικότητα, δεν απαιτείται (:) για τους εκπαιδευτικούς διδακτική και παιδαγωγική κατάρτιση. Και αυτό συμβαίνει, δεδομένου ότι το σχολείο έχει αναγορεύσει την παραδοσιακή διδασκαλία, δηλαδή την αναπαραγωγή σειράς και άκριτης γνώσης με βάση μια συνήθως μέθοδο, την αποκαλούμενη “μετωπική” ή δασκαλοκεντρική, σε κυρίαρχη και αποκλειστική διαδικασία μάθησης, μέσα από την οποία “επιτυγχάνονται” (δηλ. οφείλουν να επιτυγχάνονται) όλοι οι παιδαγωγικοί και κοινωνικοποιητικοί στόχοι του σχολείου. Μέσα από τη διδασκαλία, σ’ αυτή τη σχεδόν αποκλειστική μορφή (δασκαλοκεντρική), παρέχεται (δηλ. επιβάλλεται) η δυνατότητα να διεκπεραιωθεί η διογκωμένη **διδασκτέα** (δηλ. ουσιαστικά **εξεταστέα**) ύλη και σχεδόν να “εξαντληθεί” μέχρι το τέλος του διδακτικού έτους, ο εκπαιδευτικός να μην “παρεκκλίνει” από το αναλυτικό πρόγραμμα και βέβαια να ελέγχονται με περισσότερη ευκολία οι μαθησιακοί και ιδεολογικοί στόχοι και οι επιδιώξεις του σχολείου. Με άλλα λόγια δηλαδή, το άκαμπτο αναλυτικό πρόγραμμα δεν αφήνει πολλά περιθώρια για χρήση άλλου γνωστικού υλικού για το οποίο ο μαθητής δε θα χρειαστεί να εξεταστεί. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται και η αξιολόγηση της “**διαγωγής**” του μαθητή. Είναι γνωστό ότι ο χαρακτηρισμός της διαγωγής του μαθητή αναγράφεται στους τίτλους προόδου-σπουδών του, ως ένα πειθαρχικό μέτρο (δηλ. ουσιαστικά “φόβητρο”) για να ενταχθεί (δηλ. αλλιώς να υποταχθεί) ο μαθητής “ευκολότερα” στο εξεταστικό και “μαθησιακό-κοινωνικοποιητικό” κλίμα του σχολείου.

Αυτή η υποβάθμιση των διαδικασιών μάθησης και του παιδαγωγικού-κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου έχει αποφασιστικής σημασίας συνέπειες κυρίως για το μαθητή, ο οποίος βρίσκεται σε μια κατάσταση διαρκούς

πίεσης και καταπίεσης για υψηλές επιδόσεις σε συγκεκριμένες περιοχές γνώσεων. Ο **φόβος της αποτυχίας, το άγχος και η ανασφάλεια της επιτυχίας, τα αισθήματα αντιπαλότητας και ανταγωνισμού, ο κίνδυνος στιγματισμού ως αποτυχημένου ή ακόμη κάποιες φορές και η “σκέψη” για αυτοκτονία** αποτελούν σχεδόν μόνιμη κατάσταση για το μαθητή, που “παρωθούμενος” και από το οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό του περιβάλλον, επιδιώκει μέσα από τον εκπαιδευτικό-εξεταστικό “**λαβύρινθο**” να επιβιώσει, να αποκατασταθεί και να αναρριχηθεί επαγγελματικά και κοινωνικά.

Μια άλλη παιδαγωγική θέση-διαπίστωση, που προκύπτει από αυτή τη σχολική πραγματικότητα, είναι ότι, παρά τις διακηρυγμένες-ρητορικές επιδιώξεις, το σχολείο, και μέσα από τη συγκεκριμένη λειτουργία του σχολείου και ο εκπαιδευτικός, έχουν υποβαθμίσει σημαντικούς παιδαγωγικούς στόχους, που σχετίζονται με καθοριστικές πτυχές στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης του μαθητή. Τέτοιοι στόχοι είναι, για παράδειγμα, οι κοινωνικές αξίες της συνεργασίας, της συλλογικής εργασίας και της αλληλεγγύης. Στην ίδια κατηγορία εντάσσονται επίσης διαδικασίες μάθησης και αξιολόγησης, οι οποίες ενισχύουν και προάγουν την αναζήτηση και παραγωγή της γνώσης, την υπευθυνότητα του μαθητή, την αυτενέργειά του, την κριτική και δημιουργική του ικανότητα κ.λπ.

Τελικές Επισημάνσεις

Γενικά, και με βάση βέβαια την παραπάνω προσέγγιση, γίνεται αντιληπτό ότι η λήψη οποιουδήποτε μέτρου, που αφορά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, θα πρέπει να συνδεθεί άρρηκτα με τη μορφή λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (σχολείου) στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον που υφίσταται. Συνεπώς, για την αποτελεσματικότερη πρακτική εφαρμογή της συγκεκριμένης μορφής αξιολόγησης, δηλαδή της παιδαγωγικής, θα πρέπει να “ανατραπούν” και να “αρθούν”, ή τουλάχιστον να περιοριστεί σημαντικά η αρνητική επιρροή τους, στερεότυπες-“παραδοσιακές” (ατομικές, εκπαιδευτικές, πολιτικές και κοινωνικο-πολιτισμικές) αντιλήψεις (νοοτροπίες), οργανωτικές ρυθμίσεις, πρακτικές κ.λπ., που αφορούν το ρόλο του σχολείου και ειδικότερα του εκπαιδευτικού στο ισχύον κοινωνικοοικονομικό σύστημα. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα λειτουργεί πλέον στην πράξη ως παιδαγωγικός οργανισμός, ο οποίος ασκεί αγωγή σε πλαίσια παιδαγωγικά και δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή. Το σχολείο δηλαδή έτσι θα αποδεικνύει έμπρακτα ότι οι διαδικασίες και οι στόχοι του έχουν στο επίκεντρό τους τη διαμόρφωση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή, καθώς και την πληρότητά του στην επικοινωνία.

νωνία και την πράξη (δηλ. τη συγκρότηση της προσωπικότητάς του). Συνεπώς, το σχολείο δε θα λειτουργεί ως επιλεκτικός μηχανισμός ιεράρχησης των γνώσεων και των μαθητών. και βέβαια δε θα μετατραπεί σε “υποκατάστημα-παράρτημα” του κοινωνικοοικονομικού συστήματος από το οποίο υιοθετεί απαρέγκλιτα και αυτούσια προσανατολισμούς, οι οποίοι δε συνάδουν με τον παιδαγωγικό του ρόλο. Εξάλλου, το σχολείο επικρίνεται ιδιαίτερα, γιατί ενδιαφέρεται για την αναπαραγωγή των κοινωνικών δομών και σχέσεων, μέσα από την εξασφάλιση και διαιώνιση συγκεκριμένων αξιών, ηθικών κανόνων και γενικά προσανατολισμών.

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να του διασφαλιστούν τέτοιες προϋποθέσεις, ώστε να του παρέχεται η επαγγελματική, οργανωτική και οικονομική ευχέρεια-αυτονομία να απαλλαγεί από το δημοσιούπαλληλικό-γραφειοκρατικό ρόλο, μέσα από τον οποίο αναδεικνύεται σε “τυπικό” μεταβιβαστή έτοιμων γνώσεων. Με τον τρόπο αυτό αποφεύγεται η αναγόρευση του σε βαθμολογητή αυτών, με βάση αναξιόπιστες και αμφισβητούμενες εξεταστικές πρακτικές που υποβαθμίζουν τις διαδικασίες της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης και βέβαια τον ίδιο το ρόλο του ως παιδαγωγού.

Οι μονομερείς σχολικές πρακτικές, μέσα από τις οποίες αναδεικνύονται πρωτίστως χρησιμοθηρικοί και εξετασιοκεντρικοί στόχοι, οι οποίοι δημιουργούν αισθήματα, αντιλήψεις και στάσεις που επιβαρύνουν και υποβαθμίζουν την προσωπικότητα του μαθητή, έρχονται σε ευθεία αντίθεση με τον παιδαγωγικό ρόλο του ίδιου του εκπαιδευτικού και ευρύτερα του σχολείου. Ο μαθητής έχει ανάγκη από γνώσεις και ικανότητες που δεν αξιώνουν τόσο οι αυταρχικές μορφές εξετάσεων του σχολείου, αλλά πολύ περισσότερο οι πραγματικές “εξετάσεις” στις οποίες θα υποβάλλεται καθημερινά στην κοινωνική του ζωή. Η ελληνική και ευρύτερα η διεθνής κοινωνία έχει ανάγκη από άτομα με συλλογική αντίληψη, με αισθήματα αλληλεγγύης και γενικά άτομα που να είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν με ορθολογικό τρόπο τα πρακτικά προβλήματα της πολυδιάστατης και απαιτητικής ζωής.

Βιβλιογραφία

- ΔΗΜΟΥ, Γ. (1992): *Η φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα-Διερεύνηση του φαινομένου του φροντιστηρίου από τη σκοπιά της στάσης*, Αθήνα.
- ΚΑΝΑΚΗΣ, Ι. (1993): *Οι ερωτήσεις του δασκάλου και οι αντιδράσεις του στις απαντήσεις των μαθητών*. (Μια εμπειρική έρευνα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Ρεθύμνου). Στο: Χιωτάκης, Σ. κ.ά.: *Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο*, σ. 255-266, Αθήνα.
- ΚΑΣΣΩΤΑΚΗΣ, Μ. (1989): *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών - Μεσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Αθήνα.
- ΚΑΤΣΙΚΑΣ, Χ. / ΚΑΒΒΑΔΙΑΣ, Γ. Κ. (1994): *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ. (1994): *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Αθήνα.
- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ, Χ./ΜΙΧΟΣ, Ν. (1997): *Η ποιότητα των ερωτήσεων και της παιδαγωγικής επικοινωνίας στη μαθησιακή διαδικασία*. Στην: Επιστ. Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τ. 10, σ. 205-243, Ιωάννινα.
- ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Η. (1985): *Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.25, σ.77-86, Αθήνα.
- ΞΩΧΕΛΛΗΣ, Π. (1986): *Παιδαγωγική του Σχολείου - Θέματα Κοινωνιολογίας του Σχολείου και Γενικής Διδακτικής*, Θεσσαλονίκη.
- RUTTER, M. ua. (1980): *Fünfzehntausend Stunden*, Weinheim.
- ULICH, K. (1983): *Schüler und Lehrer im Schulalltag - Eine Sozialpsychologie der Schule*, Weinheim/Basel.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1993): *Η ελλιπής εκπαίδευση και η απουσία μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: κύριο αίτιο της αποτυχίας του διδακτικού έργου*. Στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.71, σ.26-30, Αθήνα.