

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ  
ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Ιωάννινα 1995



ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Η ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΕΞΕΤΑΣΗ  
ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΩΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΛΟΓΙΚΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

1. Εισαγωγική προσέγγιση

Ο θεσμός των εξετάσεων, και ειδικότερα των γραπτών, αποτελεί, σε πανελλαδικό και διεθνές επίπεδο, την παλαιότερη, την πιο διαδεδομένη ("εύχρηστη") και την πλέον πολυσυζητημένη και αμφιλεγόμενη μέθοδο (τεχνική) στη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών.

Ως κλασική χώρα του θεσμού των εξετάσεων και των βαθμών αναφέρεται η Κίνα, στην οποία από την εποχή της αυτοκρατορικής μοναρχίας εφαρμοζόταν ένα πολύπλοκο σύστημα διαδοχικών εξετάσεων, προκειμένου οι υποψήφιοι να επιλεγούν για τις διάφορες υπαλληλικές θέσεις<sup>1</sup>. Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ευρώπης οι εξετάσεις εμφανίστηκαν αρχικά με τη δημιουργία των πανεπιστημίων, κατά το 12ο και 13ο αιώνα. Πολύ αργότερα, κατά το 19ο και 20ο αιώνα, επεκτάθηκαν στις μεσαίες και κατώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες που διαμορφώθηκαν την εποχή εκείνη. Έκτοτε, οι εξετάσεις έχουν εισχωρήσει με γοργό ρυθμό σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, σε σημείο που ακόμη και το νηπιαγωγείο να χαρακτηρίζεται στην Ιαπωνία ως "κόλαση εξετάσεων"<sup>2</sup>. Η καθιέρωση του θεσμού των εξετάσεων συνδέθηκε με πολλές λειτουργίες, όπως ως διαδικασία ελέγχου στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών, ως διαδικασία επαγγελματικής και κοινωνικής επιλογής ή ως κίνητρο και έλεγχος για υψηλή επίδοση. Ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο οι εξετάσεις και οι βαθμοί έπαιζαν και έναν ρόλο κοινωνικού ελέγ-

---

1. Becker, H. 1983:15

2. Prahl, H.-W. 1993:15, Χιωτάκης, Σ. 1993:50

χου. Αποσκοπούσαν, δηλαδή, να συμβάλουν στη διαμόρφωση "εργατικών" και "ευπειθών" πολιτών. Ο έλεγχος αυτός γινόταν με τη χρήση και άλλων "εκφοβιστικών" μέσων, όπως για παράδειγμα το χαρακτηρισμό της διαγωγής του μαθητή ως "κόσμιας" ή "κοσμιότητας". Ωστόσο, οι περισσότερες από τις λειτουργίες αυτές επιβλήθηκαν από την κοινωνία και όχι από την παιδαγωγική θεωρία<sup>3</sup>.

Στην ελληνική πραγματικότητα, και ειδικότερα στις πρώτες δεκαετίες μετά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους, ο επιλεκτικός ρόλος του σχολείου επιβλήθηκε από τις ίδιες τις σχολικές συνθήκες που ίσχυαν τότε. Οι συνθήκες αυτές ήταν ιδιαίτερα δυσμενείς για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και γεωγραφικές περιοχές (κυρίως αγροτικές), όπου η έλλειψη σχολείων και εκπαιδευτικών ήταν σαφώς έντονη. Με την έννοια αυτή, η σχολική, επαγγελματική και κοινωνική επιλογή γινόταν με βάση τις άνισες σχολικές και κοινωνικές συνθήκες, χωρίς να είναι απαραίτητες ενδιάμεσες εξετάσεις που θα ρύθμιζαν τη μετάβαση του συγκεκριμένου ατόμου από τον έναν στον άλλο τύπο σχολείου. Οι εξετάσεις στη στοιχειώδη (πρωτοβάθμια) εκπαίδευση, καθώς και στις επόμενες σχολικές βαθμίδες, λαμβάνουν έναν απαραίτητο ή υποχρεωτικό χαρακτήρα όσο πιο πολύ βελτιώνονται οι συνθήκες λειτουργίας των σχολείων σ' όλη την επικράτεια και, επιπλέον, όσο περισσότερο αυξάνεται το ενδιαφέρον για αναβάθμιση των σπουδών<sup>4</sup>. Με κυρίαρχη μορφή τις εισαγωγικές (γενικές) εξετάσεις στα ανώτατα (ΑΕΙ) και ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΤΕΙ) θα υποστηρίξαμε ότι ο θεσμός των εξετάσεων στην Ελλάδα αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικότερα γνωρίσματα της σχολικής πραγματικότητας, που αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, πανεπιστήμιο). Και βέβαια, η εξεταστική αυτή διαδικασία συνιστά σχεδόν τον αποκλειστικό μηχανισμό ιεραρχικής ταξινόμησης των μαθητών ή επιλογής τους για παραπέρα φοίτηση και επαγγελματική κατάρτιση. Το πλήθος των οργανωμένων (και μη) φροντιστηρίων που λειτουργούν ως θεσμοί προετοιμασίας των μαθητών για την οποιασδήποτε μορφής εξέταση και η ευρύτατη και έντονη δραστηριοποίηση (συχνά σε σημείο έξαρσης) των άμεσα ή έμμεσα ενδιαφερομένων μερών (υποψήφιοι, γονείς, κρατική μηχανή, μέσα επικοινωνίας, αστυνομία...), πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τις λεγόμενες πανελλήνιες εξετάσεις, αποκαλύπτουν με έκδηλο τρόπο την υπερβολική αξία που αποδίδεται στο θεσμό τους. Επίσης, οι ευρύτερες συζητήσεις, σε επίσημο και ανεπίσημο επίπεδο, το πλήθος των

3. Χιωτάκης, Σ. 1993:51

4. ό.π. :53

δημοσιευμάτων, οι νόμοι, τα προεδρικά διατάγματα και οι συχνές υπουργικές αποφάσεις, γύρω από ζητήματα που αφορούν το θεσμό των εξετάσεων, δείχνουν ότι η "επικράτησή" τους στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί αντικείμενο κριτικής, αμφισβήτησης και γενικά σημείο αναφοράς για επαναπροσδιορισμό ή ανασυγκρότησή τους. Η κριτική που ασκείται εστιάζεται κατεξοχήν στο γεγονός ότι οι εξετάσεις δεν εκπληρώνουν τις λειτουργίες για τις οποίες υποτίθεται ότι καθιερώθηκαν. Εξάλλου, αυτό αποτέλεσε όχι μόνο αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης, αλλά συνιστά πλέον και εύρημα ερευνητικής προσπάθειας.

Αρχικά, η κριτική κατά των εξετάσεων αφορούσε την περιορισμένη αξιοπιστία τους. Στη συνέχεια, και με τη συμβολή των ερευνητικών ευρημάτων, εμφανίζονται τα τεστ (κριτήρια ελέγχου ή ελεγκτική δοκιμασία) ως πιο αντικειμενικά και αξιόπιστα εργαλεία αξιολόγησης, με αποτέλεσμα οι εξετάσεις να "εκχωρήσουν" σημαντικό μέρος από την ισχύ και τη χρήση τους. Ο θεσμός των εξετάσεων επικρίθηκε ιδιαίτερα από τα φοιτητικά και μαθητικά κινήματα της δεκαετίας του '60 ως εργαλείο και σύμβολο της εξουσίας και, επιπροσθέτως, ως διαδικασία υποκειμενική που παρέχει τη δυνατότητα στο σχολείο και ειδικότερα στους εκπαιδευτικούς να μονοπωλούν, να αυθαιρετούν και να καταστρατηγούν τη δικαιοδοσία αυτή<sup>5</sup>.

Πιο πειστική επιχειρηματολογία, αναφορικά με τις επιπτώσεις που έχουν οι εξετάσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό και διανοητικό επίπεδο των μαθητών, και συνολικά στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, προσέφεραν τα πορίσματα των νεότερων επιστημονικών ερευνών<sup>6</sup>. Σύμφωνα, λοιπόν, με τα πορίσματα αυτά οι κυριότερες αρνητικές επιπτώσεις, που προκύπτουν από τις εξετάσεις για τους μαθητές και γενικά για τις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες του σχολείου, είναι οι παρακάτω:

1. Οι εξετάσεις, ιδιαίτερα στο λύκειο, έχουν πάρει τη μορφή **αυτοσκοπού** με σαφή **χρησιμοθηρικό** χαρακτήρα. Αυτό συνεπάγεται υποβάθμιση των διαδικασιών μάθησης, δεδομένου ότι μαθαίνει κανείς σχεδόν μόνο ό,τι είναι χρήσιμο για τις εξετάσεις. Έτσι, ο μαθητής εξαναγκάζεται στην αναπαραγωγή έτοιμων και εφήμερων γνώσεων, που προκύπτουν μέσα από στείρα απομνημόνευση, αντί να διερευνά ο ίδιος (ατομικά ή ομαδικά) τη γνώση που είναι χρήσιμη για την αντιμετώπιση των πρακτικών προβλη-

5. Prahl, H.-W. 1993:17-18, Κωνσταντίνου, Χ. 1992:157-163

6. Βλ. περισσότερα: Φράγκος, Χ. 1978:10, Κασσωπάκης, Μ. 1981:39-47, Hausser, K./ Kreuzer, M. 1994:469-481, Κωνσταντίνου, Χ. 1995:222-241



μάτων της ζωής και να αναπτύσσει παράλληλα τη δημιουργικότητά του. Με τον τρόπο αυτό, οι γνώσεις ιεραρχούνται σε χρήσιμες και μη χρήσιμες, και κατ' ακολουθία και τα μαθήματα σε "πρωτεύοντα", "δευτερεύοντα" και "τριτεύοντα". Η εξέλιξη αυτή εμποδίζει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στο μαθητή και ευνοεί περισσότερο την εμφάνιση εξωτερικών κινήτρων μάθησης.

2. Ο μαθητής μετατρέπεται σε **παθητικό δέκτη** των σχολικών διαδικασιών που οργανώνει ο εκπαιδευτικός, υπακούοντας στη λογική των εξετάσεων, οι διαδικασίες των οποίων δεν ευνοούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων της κριτικής, της αυτενέργειας κ.ο.κ.

3. Οι διαδικασίες μάθησης "διαστρεβλώνονται" παιδαγωγικά και εξωθούν τους μαθητές στον **ανταγωνισμό** και την **αντιπαλότητα**. Το γεγονός αυτό εμποδίζει να αναπτυχθεί στους μαθητές ένα ομαδικό και συνεργατικό πνεύμα (αλληλεγγύη), ενώ παράλληλα συμβάλλει στην εμφάνιση εγωιστικών-ατομικιστικών τάσεων και στάσεων.

4. Η πίεση (πολλές φορές γίνεται καταπίεση) για υψηλή επίδοση στις εξετάσεις και η απειλή της αποτυχίας προκαλούν στους μαθητές αισθήματα **άγχους, φοβίας, ανασφάλειας...**, τα οποία μπορούν να τους οδηγήσουν μέχρι και στην αυτοκτονία, ενώ παράλληλα για το μαθητή ελλοχεύει ο κίνδυνος του **κοινωνικού στιγματισμού** και της **περιθωριοποίησης**. Αντί, δηλαδή, το σχολείο να ενθαρρύνει και να ενισχύει το μαθητή, προσφέρει σ' αυτόν, μέσα από τις εξετάσεις, σχεδόν μόνο κυρώσεις.

5. Γενικά, και ανεξάρτητα από τις αρνητικές επιδράσεις που έχουν στους μαθητές, οι εξεταστικές διαδικασίες στην παραδοσιακή τους μορφή χαρακτηρίζονται **αναξιόπιστες, μη αντικειμενικές και μη έγκυρες**.

Οι παραπάνω λειτουργίες των εξετάσεων έχουν συμβάλει στην ανάδειξη του σχολείου σε επιλεκτικό μηχανισμό. Δηλαδή, σε μηχανισμό αξιολογικής ιεράρχησης των μαθητών και προώθησης στις ανώτερες και ανώτατες εκπαιδευτικές ή και κοινωνικές βαθμίδες των "ικανοτέρων" από πλευράς αποστήθισης, φροντιστηριακής υποστήριξης, οικονομικής, μορφωτικής και κοινωνικής "εγγύησης". Ωστόσο, και αυτός ο ρόλος του σχολείου, με τις τελευταίες εξελίξεις, μετριάζεται από τη λειτουργία των οργανωμένων (και μη) φροντιστηρίων, τα οποία, αναλαμβάνοντας "αυτοδίκαια" και "αυτονόητα" την "κατάλληλη" προετοιμασία των μαθητών, πρωτίστως για τις εισαγωγικές εξετάσεις στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, τείνουν να υποβαθμίσουν και προφανώς να αναλάβουν, αν δεν το έχουν πράξει ήδη, το "προνόμιο" αυτό του σχολείου.

Η εκπαιδευτική και κοινωνική αυτή εξέλιξη, που οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στον κυρίαρχο ρόλο των εξετάσεων στις παιδαγωγικές και διδακτικές διαδικασίες, έχει ως αποτέλεσμα ο εκπαιδευτικός να οργανώνει την παιδαγωγική και διδακτική επικοινωνία με τους μαθητές σύμφωνα με τις απαιτήσεις και το συγκεκριμένο λειτουργικό ρόλο των εξετάσεων. Θα υποστηρίξαμε, μάλιστα, ότι ο εκπαιδευτικός, ιδιαίτερα αυτός της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σχεδόν εγκλωβισμένος να παίζει έναν τέτοιο ρόλο, δεδομένου ότι η παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση είναι από ανεπαρκής μέχρι ανυπόστατη<sup>7</sup>. Άλλωστε, το σχολείο λειτουργεί περισσότερο ως γραφειοκρατικός παρά ως παιδαγωγικός οργανισμός.

## 2. Οι εξετάσεις ως μία μορφή (τεχνική) αξιολόγησης

Η συνοπτική παρουσίαση της κριτικής ή καλύτερα της επίκρισης που ασκείται στο θεσμό των εξετάσεων, και την οποία παρουσιάσαμε παραπάνω, αφορά περισσότερο τον παραδοσιακό τρόπο εξέτασης και ειδικότερα εκείνον της γραπτής εξέτασης.

Ως παραδοσιακό τρόπο εξέτασης εννοούμε εκείνο που έχει κυρίαρχα γνωρίσματα: α) τη χρήση ερωτήσεων ανάπτυξης ενός θέματος ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο εξέτασης της επίδοσης των μαθητών, β) τη μεγάλη σημασία που αποδίδεται στη **στείρα απομνημόνευση** έτοιμων γνώσεων από τα σχολικά εγχειρίδια και τις "παραδόσεις" των εκπαιδευτικών, και γ) τη συχνή χρήση **μεμονωμένων και αποσπασματικών γραπτών ή προφορικών εξετάσεων**<sup>8</sup>. Τόσο οι ερωτήσεις ανάπτυξης και η εμμονή σε διδακτικούς στόχους, που συγκροτούνται κατά κανόνα από τον εκπαιδευτικό με υποκειμενικά κριτήρια, όσο και η μονομερής και αποσπασματική διαδικασία της εξέτασης της επίδοσης των μαθητών καθιστούν το παραδοσιακό σύστημα εξέτασης ως το πιο "ευάλωτο" από τη σκοπιά της αντικειμενικότητας, της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας. Στο σύστημα αυτό "παρέχεται" στον αξιολογητή η γενναιόδωρη δυνατότητα να παρέμβει υποκειμενικά στον ύψιστο βαθμό επιρροής, δεδομένου ότι βασίζεται μόνο σε μία ή δύο γραπτές ή προφορικές εξετάσεις ανά μάθημα και ανά τρίμηνο και αξιολογεί με "προσωπικά" (εμπειρικά) του κριτήρια τον τρόπο ανάπτυξης του θέματος καθώς και οποιοδήποτε στοιχείο θεωρεί αυτός ως σημαντικό.

7. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1994:43-56 και 89-104

8. Κασσωτάκης, Μ. 1981 :49

Παρά τις αδυναμίες που αποδίδονται γενικά στις εξετάσεις, ωστόσο αυτές ως θεσμός και ειδικότερα ως διαδικασία εξακολουθούν να παίζουν κυρίαρχο ρόλο στη σχολική πραγματικότητα. Βέβαια, 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 που γίνεται, 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. Ωστόσο, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες "αναδόμησης", "αναβάθμισης" ή και κατάργησης κάποιων μορφών εξέτασης (π.χ. ανακεφαλαιωτικές, διαγωνίσματα), οι εξετάσεις, ως μια τεχνική (ένα εργαλείο ανάμεσα στ' άλλα), εξακολουθούν να εφαρμόζονται και να είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διαδικασία της αξιολόγησης των επιδόσεων του ατόμου ή της ομάδας ατόμων. Αυτό σημαίνει ότι στη διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να χρησιμοποιούνται, πέραν των εξετάσεων, και άλλες τεχνικές ή συνδυασμός τεχνικών, σε εναλλακτική μορφή και με αδιάλειπτη διάρκεια, έτσι ώστε να αποφεύγεται η μονομέρεια, και πολύ περισσότερο να διαμορφώνονται οι προϋποθέσεις που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητα του αποτελέσματος της συγκεκριμένης διαδικασίας και βέβαια να επιτυγχάνεται η παιδαγωγική λειτουργία της. Για το σκοπό αυτό γίνεται χρήση των άλλων τεχνικών, δηλαδή των τεστ, σε σταθμισμένη ή μη μορφή, των ερωτηματολογίων, των συστηματικών παρατηρήσεων και των συνεντεύξεων. Το είδος των τεχνικών αυτών και γενικότερα η μορφή οργάνωσης των διαδικασιών αξιολόγησης εξαρτώνται από τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αξιολογήσει συστηματικά, έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά τις επιδόσεις του μαθητή. Αυτό συνεπάγεται ότι ο εκπαιδευτικός-αξιολογητής, εκτός από τις διαφοροποιήσεις που εμφανίζονται ενδεχομένως ως απόρροια ειδικών και συγκεκριμένων σχολικών ή μαθησιακών περιστάσεων στη σχολική πραγματικότητα, οργανώνει τις διαδικασίες αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή με βάση ενέργειες που έχει σχεδιάσει και συστηματικά ακολουθεί (δηλ. στρατηγικές).

Ο σχεδιασμός αυτός περιλαμβάνει τα εξής βασικά σημεία<sup>9</sup>:

1. Επιλογή των περιεχομένων μάθησης (διδακτικό υλικό).
2. Επιλογή της μορφής αξιολόγησης (γραπτά, προφορικά, πρακτικά).

9. Sacher, W. 1994:96-125



3. Επιλογή της μορφής των ασκήσεων (κλειστές, ανοικτές...).
4. Καθορισμός του επιπέδου των απαιτήσεων (ατομικότητα-ιδιαιτερότητες μαθητή...).
5. Καθορισμός της έκτασης των ερωτήσεων-ασκήσεων.
6. Διατύπωση-διαμόρφωση των ερωτήσεων-ασκήσεων (γλωσσικά-νοηματικά κατανοητές - όχι γρίφους).
7. Διάταξη-σειρά των ερωτήσεων (από τις εύκολες προς τις δύσκολες).
8. Οργάνωση της εξεταστικής περίπτωσης (ο αξιολογητής λαμβάνει υπόψη: τη χρονική στιγμή και διάρκεια εξέτασης - π.χ. αν είναι έπειτα από αργία - , τον ατομικό ρυθμό εργασίας, τις στιγμές κόπωσης, τη διάρκεια αυτοσυγκέντρωσης - π.χ. υπολογίζεται ότι στους μαθητές της Δ' τάξης είναι περίπου 15-20 λεπτά, ενώ για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων 30-45 λεπτά).

Γίνεται αντιληπτό ότι με την πρακτική εφαρμογή ενός τέτοιου σχεδιασμού διαμορφώνονται ευνοϊκές, αν όχι ιδανικές, προϋποθέσεις ώστε η διαδικασία της αξιολόγησης να διεξάγεται με σαφή παιδαγωγική μορφή. Ειδικότερα, ο σχεδιασμός αυτός ευνοεί την παιδαγωγική προσέγγιση των γνωστικών, νοητικών και συναισθηματικών αναγκών, καθώς και των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του μαθητή, ο οποίος βρίσκεται στο στάδιο ανάπτυξης των ικανοτήτων του και γενικά της προσωπικότητάς του.

### 3. Γνωρίσματα και λειτουργίες της παιδαγωγικής αξιολόγησης

Λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές αντιλήψεις γύρω από τα γνωρίσματα και τις λειτουργίες που πρέπει να διέπουν το σχολείο ως παιδαγωγικό οργανισμό<sup>10</sup>, καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της αξιολόγησης, για να ενταχτεί στην παιδαγωγική λογική και πρακτική του σχολείου, οφείλει να λειτουργεί ως διευκόλυνση-υποστήριξη στις κυρίαρχες διαδικασίες του, δηλ. στις διαδικασίες της διδασκαλίας (μάθησης), της αγωγής και ευρύτερα της κοινωνικοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δε στοχεύει σε βαθμολογική ιεράρχηση και συνεπώς σε ταξινόμηση των μαθητών σε κακούς, μέτριους και καλούς, γιατί με τον τρόπο αυτό δημιουργούνται συνθήκες που ευνοούν και αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης παιδαγωγικών "παρενεργειών", όπως είναι η βαθμοθηρία, ο ανταγωνισμός, η αντιπαλότητα κ.λπ. Αλλά πολύ περισσότερο, μέσα από την αξιολόγηση στην παιδαγωγική της λογική, προβλέπεται να γίνει αποτίμηση της εφαρμογής των μαθησιακών

10. Βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1994:24-38

δραστηριοτήτων, οι οποίες έχουν ως κέντρο βάρους α) τους διδακτικούς στόχους, β) το μαθητή, ως δέκτη και συμμετοχο 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 της επίδοσης του μαθητή, να εντοπιστούν και να διαγνωστούν: α) η επίτευξη ή μη των διδακτικών 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 οργάνωσης που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός<sup>11</sup>. Ο απώτερος στόχος αυτού του είδους της αξιολόγησης είναι να ληφθούν τα αντίστοιχα παιδαγωγικά μέτρα, τα οποία ευνοούν την επίτευξη των διδακτικών στόχων, την ενθάρρυνση και ενίσχυση του μαθητή και συνολικά τη βελτίωση-αναβάθμιση των διαδικασιών μάθησης.

Σε μια πιο σχηματική και αναλυτική μορφή οι επιμέρους παιδαγωγικές λειτουργίες, που αφορούν τη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, παρουσιάζονται ως εξής:

- **αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση** των αποτελεσμάτων μάθησης που δεν επιδιώχτηκαν ή δεν είναι παιδαγωγικά "επιθυμητά",
- **εντοπισμός** και συνεπώς **εξισορρόπηση ή εξάλειψη** των ανεπαρειών (ελλείψεων) που ανακύπτουν από την εφαρμογή των σχολικών εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων,
- **επιβεβαίωση** της προόδου του μαθητή στις διαδικασίες μάθησης (κίνητρο-ενίσχυση),
- **σχεδιασμός** των επόμενων σταδίων στη διαδικασία μάθησης,
- **ενδεδειγμένη κινητοποίηση** του μαθητή με βάση την επιτυχία στις διαδικασίες μάθησης και σύμφωνα με τον εντοπισμό του βαθμού δυσκολίας για τα επόμενα στάδια μάθησης και
- **επίδραση** στις διαδικασίες μάθησης, με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία των στόχων της<sup>12</sup>.

Σύμφωνα, λοιπόν, με όλα αυτά, ο μαθητής, στη διαδικασία της αξιολόγησης, δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος βιολογικά, διανοητικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικοπολιτισμικά διαθέτει τους δικούς του "κανόνες" και ρυθμούς ανάπτυξης, καθώς και αντιμετώπισης των περιστάσεων. Κατά συνέπεια,

11. Hentig, v. H. 1976:48, Ingenkamp, K. 1991:762, Γκότοβος, Α. 1989:60

12. Ingenkamp, K. 1991:762, Κωνσταντίνου, Χ. 1992:142/143

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 χρειάζεται κ.λπ.<sup>13</sup>. 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 υπολογίζονται η **κοινωνική ομάδα** ή υπο-ομάδα, στις μαθησιακές διαδικασίες της οποίας συμμετέχει ο μαθητής, καθώς και οι γενικοί ή ειδικοί **στόχοι μάθησης** ή διαφορετικά οι πραγματολογικές-αντικειμενικές αξιώσεις επίδοσης<sup>14</sup>.

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, δηλ. 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, δηλ. 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, δηλ. 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 )<sup>15</sup>.

Αξιολογώντας από θεωρητική σκοπιά τα γνωρίσματα και τις λειτουργίες, που αναφέρονται στη διαδικασία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, θα υποστηρίξαμε ότι αποτελούν την 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**, δηλ. της επίδοσης, της αντίληψης, της ακρίβειας, της υπευθυνότητας, της αυτενέργειας, της κριτικής, της δημιουργικότητας, της σύγκρισης, της συνεργασίας, της συλλογικότητας, της αυτοαντίληψης και της

13. Κωνσταντίνου, Χ. 1995: 227-228

14. Bartnitzky, H./ Christiani, R. 1987:20, Sacher, W. 1 994:49

15. Κασσωτάκης, Μ. 1981:49/50, Ingenkamp, K. 1991:768 /769



κοινωνικής αλληλεγγύης. Αυτό σημαίνει, όμως, ότι οι επιδιώξεις του σχολείου και οι προϋποθέσεις λειτουργίας του, που διαμορφώνουν τη σχολική πραγματικότητα, καθώς και η κοινωνική πραγματικότητα, στην οποία εντάσσεται αυτή, ευνοούν πρακτικά την εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης στην παιδαγωγική της μορφή.

#### 4. Οι ιδιαιτερότητες της προφορικής εξέτασης

Οι εξετάσεις, ανάλογα με τον τρόπο που διεξάγονται, διακρίνονται σε γραπτές και προφορικές. Ωστόσο, οι "επικρίσεις" που ήδη αναφέραμε, σε επίπεδο θεωρητικών απόψεων και εμπειρικών ευρημάτων, αφορούσαν περισσότερο τη γραπτή τους μορφή, η οποία χαρακτηρίζεται με συγκεκριμένες ονομασίες, όπως ωριαία, καθημερινή, εξαμηνιαία, ετήσια ... (ανάλογα με το χρονικό διάστημα διεξαγωγής) ή εισαγωγική, απολυτήρια κ.ο.κ. εξέταση (ανάλογα με τη σκοπιμότητα που εξυπηρετεί) κ.λπ. Ως προς την επιστημονική προσέγγιση της προφορικής μορφής των εξεταστικών διαδικασιών θα υποστηρίζαμε ότι η ελληνική βιβλιογραφία είναι πολύ φτωχή αν όχι σχεδόν ανύπαρκτη. Η προσέγγιση τούτη, λοιπόν, μαζί με τα "υπόλοιπα", ενέχει και το στοιχείο της ερευνητικής "περιέργειας".

Καταρχήν, λέγοντας **προφορική επίδοση** εννοούμε τη γλωσσική επίδοση, με την έννοια ότι στο σχολείο η γλώσσα έχει διττή υπόσταση-λειτουργία. Από το ένα μέρος χρησιμοποιείται ως μέσο έκφρασης σχεδόν σε όλες τις διαδικασίες μάθησης και γενικά επικοινωνίας και άρα η ανάπτυξη-προαγωγή της γλωσσικής ικανότητας αποτελεί επιδίωξη, αν όχι διδακτική αρχή, όλων των γνωστικών αντικειμένων. Αυτό συνεπάγεται ότι για κάθε θέμα της συγκεκριμένης γνωστικής περιοχής προσδιορίζεται με σαφήνεια το είδος της γλωσσικής επίδοσης που οφείλουν να επιδεικνύουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής ενότητας. Για παράδειγμα, οι μαθητές να ονομάζουν ή να προσδιορίζουν έννοιες στη φυσική, τη γεωγραφία κ.ο.κ, να αναπαράγουν μαθηματικούς κανόνες κ.λπ. Από το άλλο μέρος η γλώσσα καθαυτή αποτελεί ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο ή αλλιώς αντικείμενο μάθησης (π.χ. νεοελληνική γλώσσα), που αποσκοπεί κατά κύριο λόγο στην ανάπτυξη-αναβάθμιση της γλωσσικής ικανότητας του μαθητή<sup>16</sup>. Με την έννοια αυτή, λοιπόν, ως **προφορικές εξετάσεις** εννοούμε τις εξεταστικές δοκιμασίες που αφορούν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες του ατόμου. Δηλαδή, είναι διαδικασίες που σχετίζονται: α) με επιδόσεις, σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, που

16. Schwark. W. u.a. 1986:140



εξαρτώνται από τη γλωσσική ικανότητα του ατόμου, καθώς επίσης β) με γνώσεις και ζητήματα απ' όλους τους κοινωνικούς τομείς συμμετοχής και δραστηριότητας του ατόμου...<sup>17</sup>.

Οι προφορικές εξετάσεις διεξάγονται είτε με τη μορφή **τυπικών (επίσημων)** δοκιμασιών, στις οποίες αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα όταν πρόκειται για τελικές, απολυτήριες, εισαγωγικές (π.χ. πανελλήνιες), πτυχιακές κ.λπ, είτε ως **άτυπες (ανεπίσημες)** διαδικασίες κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων (π.χ. πριν από την "παράδοση" ή το "τέλος" του μαθήματος) ή γενικά της σχολικής παρουσίας-συμμετοχής.

Ως τυπική (επίσημη) προφορική εξέταση εννοούμε τη διαδικασία (τεχνική) αξιολόγησης που έχει σχεδιαστεί και οργανωθεί προκαταβολικά, γίνεται ενώπιον ενός ή περισσότερων εξεταστών και μπορεί να αντικαταστήσει μία γραπτή εξέταση. Ως άτυπη (ανεπίσημη) προφορική εξέταση νοείται η διαδικασία (τεχνική) αξιολόγησης που διεξάγεται στην τάξη κατά τη διάρκεια των μαθημάτων (γνωστικών αντικειμένων) και η οποία εμφανίζεται συνήθως με δύο διαφορετικές μορφές. Η μία μορφή χαρακτηρίζεται ως **σκόπιμη**, με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός εξετάζει, συνήθως, απροειδοποίητα συγκεκριμένους μαθητές σε καθορισμένα γνωστικά αντικείμενα ή θέματα. Στην εξέταση αυτή, η οποία γίνεται μέσα στην τάξη ενώπιον όλων των μαθητών, ο εκπαιδευτικός εξετάζει κατά κανόνα έναν μέχρι τρεις μαθητές ανά μάθημα, είτε θέτοντας σκόπιμες ερωτήσεις σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο, είτε ζητώντας από τον υποψήφιο εξεταζόμενο να διηγηθεί το "μάθημα" ή να "λύσει" την άσκηση-πρόβλημα στον πίνακα κ.ο.κ. . Η άλλη μορφή, ως μια ανοιχτή διαδικασία, εντάσσεται στην **καθημερινή επικοινωνία** εκπαιδευτικού-μαθητών στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης των γνωστικών αντικειμένων ή γενικότερα της συνεργασίας τους στην τάξη αλλά και έξω απ' αυτήν<sup>18</sup>. Αυτό σημαίνει ότι απουσιάζουν εκείνα τα στοιχεία που δίνουν στη διαδικασία καθαρά εξεταστικό χαρακτήρα. Ο εκπαιδευτικός, δηλαδή, παρατηρεί συστηματικά όλες τις πτυχές που προσδιορίζουν το είδος της συμμετοχής και των δραστηριοτήτων του μαθητή. Με τον τρόπο αυτό καταγράφει, αξιολογεί και πιθανώς διαμορφώνει μια εικόνα για το σύνολο των επιδόσεών του, αλλά παράλληλα και της διαδικασίας μάθησης και της επίτευξης των στόχων της.

Ως αντικείμενα παρακολούθησης (συστηματικής παρατήρησης) στη διάρκεια της διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων και συνεπώς ση-

17. Ingenkamp, K. 1985 :191

18. Becker, G. 1986:76-85, Δημητρόπουλος, Ε. 1989:67-69

μεία αναφοράς για αξιολόγηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν δύο περιοχές-τομείς<sup>19</sup>:

### **1. Γνωστικά (νοητικά) χαρακτηριστικά του μαθητή**

Εδώ εντάσσονται οι παρακολούθησεις από τον εκπαιδευτικό εκείνων των γνωρισμάτων (επιδόσεων) του μαθητή που σχετίζονται με την ικανότητα αντίληψης-πρόσληψης και παραγωγής. Για παράδειγμα, ο μαθητής είναι σε θέση να αντιληφθεί την ουσία ενός θέματος- προβλήματος, να συμμετέχει στη διδασκαλία με νέες ιδέες, να βρίσκει εναλλακτικές λύσεις, να αυτενεργεί και να δείχνει αποφασιστικότητα.... Ένα άλλο σημείο αναφοράς για παρακολούθηση στον τομέα αυτό είναι η ικανότητα σκέψης (αφαιρετική, συνθετική, κριτική...), νοητικής μεταφοράς, δημιουργίας και αναπαραγωγής. Για παράδειγμα, ο μαθητής είναι ικανός να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες, να χρησιμοποιεί-μεταφέρει τις αποκτημένες γνώσεις του, να προσπαθεί, με βάση τη συγκεκριμένη πραγματικότητα, να διαμορφώσει συλλογισμούς και νέες προτάσεις. Εξυπακούεται ότι αυτές οι ικανότητες του μαθητή μπορούν να γίνουν αντικείμενο παρακολούθησης όχι μόνο σε ατομική αλλά και σε ομαδική-συλλογική μορφή (π.χ. παρουσίαση-εισήγηση ενός σχεδιασμού, εφαρμογή και αξιολόγησή του ).

### **2. Μη γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή**

Η προφορική εξέταση σ' αυτό τον τομέα (περιοχή) έχει ως σημεία αναφοράς (παρακολούθησης) την αυτονομία του μαθητή. Για παράδειγμα, ο μαθητής διεκπεραιώνει τις εργασίες του ανεξάρτητα από τη βοήθεια και την ενίσχυση άλλων, σχεδιάζει, εφαρμόζει και αξιολογεί αυτόνομα τις λύσεις των προβλημάτων-ασκήσεων, διαμορφώνει μόνος του τους στόχους κ.λπ. Επίσης, τη θέληση για μάθηση, την ετοιμότητα επίδοσης και την υπομονή-επιμονή του μαθητή. Για παράδειγμα, ο μαθητής καταβάλλει προσπάθειες να ολοκληρώσει τις υποχρεώσεις του - τις εργασίες του -, δεν αποθαρρύνεται εύκολα όταν δεν πετυχαίνει κάποιο στόχο, διακρίνεται για την υπομονή, επιμονή και αυτοσυγκέντρωσή του κ.λπ. Άλλα κριτήρια για παρακολούθηση είναι το ενδιαφέρον του για μάθηση και αναζήτηση. Για παράδειγμα, ο μαθητής παίρνει πρωτοβουλία για την παρουσίαση αλλά και αντιμετώπιση των προβλημάτων, επινοεί ιδέες και εναλλακτικές λύσεις για τη διδασκαλία, έχει εμπιστοσύνη στις ικανότητές του, δείχνει ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του νέου και την επίλυση του δύσκολου κ.λπ. Επίσης, η ικανότητα επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Για παράδειγμα, ο μαθητής προθυμοποιείται να συμβάλει στην επίλυση

19. Jürgens, E. 1992:64-74, Schwark, W. u.a. 1986:147-149

προβλημάτων-ασκήσεων-συγκρούσεων, βοηθάει τους άλλους, συνεργάζεται και δείχνει αλληλεγγύη και κατανόηση στα προβλήματα των άλλων κ.λπ.

Όπως γίνεται αντιληπτό, όλα αυτά τα σημεία αφορούν την **εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή**. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει, αφενός, ποικιλομορφία διδακτικών στρατηγικών-μεθόδων και διδακτικού υλικού και συνεπώς συστηματική παρακολούθηση του μαθητή σε όλες αυτές τις μαθησιακές και κοινωνικές περιστάσεις, και, αφετέρου, καθιστά αναγκαία τη χρήση της περιγραφικής αξιολόγησης, έτσι ώστε οι συγκεκριμένες πτυχές της συμπεριφοράς του μαθητή να μπορούν να διατυπωθούν φραστικά ή λεκτικά και γενικά να παρουσιαστούν με πληρότητα. Αν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί στρατηγικές διδασκαλίας που δεν αφήνουν περιθώρια να αναδειχτούν αυτού του είδους οι μορφές δραστηριότητας-συμπεριφοράς του μαθητή, πιθανολογείται στην περίπτωση αυτή η απουσία μιας σειράς από τις πτυχές που προαναφέραμε και οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των γνωστικών, νοητικών και κοινωνικών ικανοτήτων του μαθητή. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται αναμφίβολα η λεγόμενη "δασκαλοκεντρική" ή "μετωπική" μέθοδος διδασκαλίας, στην οποία προέχουν επιδιώξεις που σχετίζονται μονόπλευρα με γνωστικούς τομείς (π.χ. απομνημόνευση περιεχομένων μάθησης), πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται τα περιθώρια για την εμφάνιση και ανάπτυξη σημαντικών ικανοτήτων του μαθητή, όπως αυτονομία, επικοινωνία, συνεργασία κ.λπ.

Κατά συνέπεια, για κάθε γνωστικό αντικείμενο (μάθημα) που διδάσκεται στο σχολείο θα πρέπει να προσδιορίζονται τα κριτήρια με τα οποία θα γίνεται η συστηματική παρατήρηση-παρακολούθηση και συνολικά η εξέταση των προφορικών (γλωσσικών) επιδόσεων του μαθητή. Για παράδειγμα, ως **κριτήρια αξιολόγησης του προφορικού λόγου του μαθητή** θεωρούνται<sup>20</sup>:

**α. η ικανότητα διήγησης των εμπειριών, των σκέψεων, των ιδεών, των προτάσεων, των καταστάσεων...**

**β. η ικανότητα να γίνεται κατανοητή η πληροφόρηση (διήγηση), π.χ. ο τρόπος γλωσσικής έκφρασης (διστακτικά, πολύ σιγά, πολύ γρήγορα, ασαφώς, σαφής διατύπωση, με συντακτικά λάθη, με γλωσσικά ιδιώματα...)**

**γ. η ικανότητα συνάφειας, δηλ. το πώς συσχετίζει και ταξινομεί τα επιμέρους στοιχεία του θέματος που διηγείται-αναπτύσσει**

20. Schwark, W. u.a. 1986:143



**δ. η ικανότητα γλωσσικής διατύπωσης και γενικά χρήσης του γλωσσικού κώδικα (ορθοέπεια), δηλ. ακρίβεια, πληρότητα (σφαιρικότητα), παραστατικότητα**

**ε. η ικανότητα να διακρίνει κανείς το ουσιώδες από το επουσιώδες (όχι αμετροέπεια)**

**στ. η ικανότητα της επικοινωνίας, δηλ. εφαρμογή των κανόνων της επικοινωνίας (παρακολουθώ τον ομιλητή, θέτω ερωτήσεις και δίνω απαντήσεις, εκφράζω θεμελιωμένα την άποψή μου...)**

Όπως γίνεται αντιληπτό, η ανάπτυξη ή αναβάθμιση των ικανοτήτων αυτών, που αφορούν πρωταρχικά τα γλωσσικά μαθήματα, συναρτάται έμμεσα και άμεσα και με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα (μαθήματα) που διδάσκονται στο σχολείο, δεδομένου ότι οι επιδόσεις σ' αυτά εξαρτώνται από την ικανότητα στη χρήση της γλώσσας ή, στην προκείμενη περίπτωση, του προφορικού λόγου.

Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει ότι η γλωσσική ικανότητα του κάθε μαθητή θα γίνει αυτοσκοπός ή κριτήριο αξιολόγησης και για τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Συνιστά, όμως, ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τις προφορικές επιδόσεις όλων των μαθημάτων. Δηλαδή, αυτός που έχει αναπτυγμένη τη γλωσσική ικανότητα στον προφορικό λόγο μπορεί να διατυπώσει με ορθοέπεια, συνάφεια, πληρότητα και γενικά με μεγαλύτερη ευχέρεια τις απόψεις του ή, τέλος πάντων, να δώσει πληροφορίες γι' αυτό που του ζητείται. Αλλά, όπως όλες οι σχολικές επιδόσεις, έτσι και οι προφορικές εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, τους οποίους μόνο κατά ένα μέρος μπορεί να επηρεάσει ο εκπαιδευτικός.

Η γλωσσική ετοιμότητα που έχει ένας μαθητής, η συχνότητα και ο τρόπος που συμμετέχει στην προφορική επικοινωνία είναι ζητήματα που σχετίζονται με:

- την **προσωπικότητά** του (διαδικασία κοινωνικοποίησης - αξίες, κανόνες, προσανατολισμοί, κίνητρα, προσδοκίες και γενικά το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον),

- την **αυτοαντίληψή** του, η οποία επηρεάζεται από την οικογένειά του, τις μαθησιακές συνθήκες, τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του (π.χ. τους συμμαθητές) και τους εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και από τις ψυχικές ή οργανικές (βιολογικές) προϋποθέσεις,

- το **ενδιαφέρον** για το αντικείμενο συζήτησης (μάθημα, ειδικό θέμα),

- τη **σωματική και ψυχική (συναισθηματική) κατάσταση** (διάθεση) της περίστασης (στιγμής) και

- τη **μαθησιακή περίσταση** (ομιλεί μόνος ή ως εκπρόσωπος μιας ομάδας, ομιλεί ενώπιον ενός ή περισσότερων ακροατών, εφαρμόζεται δασκα-



λοκεντρική ή μαθητοκεντρική διδασκαλία<sup>21</sup>.

Οι παράγοντες αυτοί δείχνουν εμφανώς ότι μια ενδεχόμενη "χαμηλή" προφορική επίδοση του μαθητή δεν είναι μόνο αποτέλεσμα "ανικανότητας" ή "αμάθειας", όπως συχνά αποκαλείται η ανεπαρκής συμμετοχή του μαθητή στο μάθημα, αλλά πολύ περισσότερο συνιστά ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που πιθανώς να οφείλεται στον αυταρχικό τρόπο επικοινωνίας-εξέτασης, στην έλλειψη ενδιαφέροντος για το συζητούμενο θέμα, στην "υποβαθμισμένη" αυτοαντίληψη του μαθητή κ.ο.κ.

Η ποιότητα της προφορικής επίδοσης (συμμετοχής) εξαρτάται, επίσης, από:

- τις **ικανότητες** προσοχής, αυτοσυγκέντρωσης, αντίληψης, πρόσληψης, παρατήρησης, φαντασίας,
- το **γνωστικό επίπεδο**, ως αποτέλεσμα εσωσχολικών και εξωσχολικών μαθησιακών εμπειριών, και βέβαια,
- την **ικανότητα** στη χρήση του προφορικού λόγου<sup>22</sup>.

Αξιολογώντας συνολικά όλους αυτούς τους παράγοντες, ο καθένας από τους οποίους επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο την προφορική εξέταση, θα υποστηρίξαμε ανεπιφύλακτα ότι οι προφορικές επιδόσεις, μολονότι αποτελούν αντικείμενο στόχων μάθησης, είναι πολύ δύσκολο να αξιολογηθούν με εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα. Τούτο συμβαίνει, γιατί, σε σύγκριση με τις γραπτές, οι προφορικές επιδόσεις υπάγονται σε κριτήρια που δεν είναι ενιαία (ενώ στις γραπτές εξετάσεις υπάρχει το κείμενο του εξεταζόμενου) και σε "ιδιόμορφους" κανόνες που δύσκολα προσδιορίζονται και αξιολογούνται αντικειμενικά. Διακρίνονται, δηλαδή, από ένα χαρακτήρα δυναμικής αλληλεπίδρασης, που σημαίνει, εκτός των άλλων, ότι ο αξιολογητής και ο αξιολογούμενος, στη διάρκεια της εξέτασης, στέλνουν διαρκώς επικοινωνιακά μηνύματα που επηρεάζουν τη σχέση τους και το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης. Ειδικότερα, τα μηνύματα αυτά παίζουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία της διαδικασίας εξέτασης και συγκεκριμένα της επίδοσης του μαθητή, δεδομένου ότι οι περιστασιακές συνθήκες παρουσιάζουν και απαιτούν μια αμεσότητα αντιμετώπισης. Ένα αποθαρρυντικό μήνυμα του εξεταστή (π.χ. επιθετική, ειρωνική ή επιτιμητική στάση - βλέμμα, χειρονομία, φράση...) ή μια ερώτηση που απαιτεί "υψηλού" βαθμού γνωστικό επίπεδο ή διανοητικές ικανότητες (π.χ. κριτική ικανότητα), είναι δυνατόν να επιδράσουν καταλυτικά στην επίδοση του μαθητή. Συνεπώς, οι υψηλές ή χαμηλές

21. Schwark, W. u.a. 1986:140, Sacher, W. 1994:131-136

22. Schwark, W. u.a. 1986:140/141

προφορικές επιδόσεις του μαθητή, εκτός από τις ατομικές ιδιαιτερότητές του, εξαρτώνται σε καθοριστικό βαθμό από το χρόνο που του διατίθεται, το είδος των ερωτήσεων, από την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και συνολικά από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός οργανώνει την παιδαγωγική-διδασκτική επικοινωνία στην τάξη.

Παρότι, όμως, η προφορική εξέταση, ως άμεση και "δημόσια" διαδικασία επικοινωνίας-δοκιμασίας, εμφανίζει τις σημαντικές αυτές επιφυλάξεις στην αξιολόγηση, εντούτοις παρέχει και δυνατότητες συμμετοχής, δραστηριοποίησης, ενίσχυσης και ενθάρρυνσης του μαθητή και συνεπώς αναβάθμισης της επίδοσής του. Αυτό μπορεί να συμβεί, με την προϋπόθεση ότι ο εκπαιδευτικός θα οργανώνει τη διαδικασία της επικοινωνίας και ειδικότερα της προφορικής εξέτασης με έναν τέτοιο τρόπο (π.χ. με ομαδικές εργασίες, προσιτές ερωτήσεις, συστηματικές παρατηρήσεις) που θα προσεγγίζει τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του μαθητή. Επίσης, θα δίνει την ευκαιρία στο μαθητή με συμπληρωματικές ή επεξηγηματικές ερωτήσεις να ανταποκριθεί πιο ολοκληρωμένα στο ζητούμενο και βέβαια, θα συμβάλλει ώστε ο μαθητής να αποκτήσει και να διαμορφώσει επικοινωνιακή πληρότητα.

Συμπερασματικά θα επισημαίναμε ότι όπως και οι άλλες τεχνικές αξιολόγησης, έτσι και η προφορική εξέταση εμφανίζει, με κάποιες βέβαια διαφοροποιήσεις, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα που ανακύπτουν στον προσδιορισμό και τη μέτρηση, και μάλιστα με ποσοτικές τιμές, των ανθρώπινων ικανοτήτων ή δραστηριοτήτων. Όπως προαναφέρθηκε, όμως, η προφορική εξέταση έχει τις δικές της ιδιαιτερότητες που την καθιστούν μια άμεση και δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, γεγονός που θα πρέπει να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά προς όφελος του μαθητή και των διαδικασιών μάθησης και διαπαιδαγώγησης. Κυρίως, μάλιστα, πρέπει να επισημανθεί ότι αποτελεί μια διαδικασία που οφείλει να χρησιμοποιηθεί όχι με τη μορφή αυτοσκοπού ή μονομέρειας, αλλά πολύ περισσότερο πρέπει να αξιοποιηθεί ως ένα μέσο (εργαλείο) για διαπίστωση, διόρθωση (αν χρειαστεί) και γενικά διευκόλυνση τόσο των ατομικών ιδιαιτεροτήτων του μαθητή (ελλείψεις, ικανότητες, ενδιαφέροντα...) όσο και των διδακτικών-παιδαγωγικών στόχων του σχολείου. Αυτό βέβαια προϋποθέτει σαφή παιδαγωγικό προσδιορισμό των απαιτήσεων, των κριτηρίων και των στόχων της εξέτασης και ευρύτερα του σχολείου ως κοινωνικοποιητικού οργανισμού.

## 5. Ο παραδοσιακός τρόπος προφορικής εξέτασης και οι επιπτώσεις του στους μαθητές

Όπως διαφαίνεται από την προσέγγιση που έγινε μέχρι το σημείο αυτό, μέσα από την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών και κατ' επέκταση και των τεχνικών της (π.χ. προφορική εξέταση) επιδιώκεται να διαπιστωθούν (διαγνωστούν) η ατομική "πρόοδος" των μαθητών (ελλείψεις, ικανότητες, ενδιαφέροντα...), η επίτευξη των στόχων μάθησης και γενικά η διδακτική-παιδαγωγική πορεία στην οργάνωση της επικοινωνίας. Ο απώτερος σκοπός αυτής της αξιολογικής διαδικασίας είναι να διευκολυνθούν, με ανάλογα παιδαγωγικά μέτρα, οι διαδικασίες μάθησης, έτσι ώστε ο μαθητής να ενθαρρυνθεί και να ενεργοποιηθεί προς την κατεύθυνση ανάπτυξης όλων των γνωστικών, διανοητικών και ψυχοκινητικών του ικανοτήτων. Εξάλλου, οι παιδαγωγικοί αυτοί στόχοι αποτελούν κυρίαρχα συστατικά στοιχεία των διακηρύξεων του Υπουργείου Παιδείας, αλλά και των θεωριών κυρίως ψυχοπαιδαγωγικής κατεύθυνσης. Αυτό σημαίνει ότι για την επίτευξή τους διαμορφώνονται οι αντίστοιχες προϋποθέσεις που ευνοούν μια τέτοια εξέλιξη. Κατά συνέπεια, η συνολική οργάνωση του σχολείου (σχολική πραγματικότητα), στην οποία υπάγονται η υλικοτεχνική υποδομή, οι κοινωνικές λειτουργίες του, η επαγγελματική-παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, οι διαδικασίες διδασκαλίας, αγωγής κ.λπ, διασφαλίζει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα στη λειτουργία του. Η διασφάλιση αυτή γίνεται με έναν τέτοιο τρόπο, ώστε η αξιολόγηση, και ειδικότερα η προφορική εξέταση της επίδοσης των μαθητών, να μην αποτελεί μέσο για νομιμοποίηση κοινωνικών ανισοτήτων (ιεράρχηση μαθητών σε καλούς, μέτριους και κακούς). Επίσης, το σχολείο οφείλει να μη λειτουργεί ως χώρος όπου οι διαδικασίες της εξέτασης και της βαθμολόγησης παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού, με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται για τους μαθητές συνθήκες ανταγωνισμού, καταπίεσης, άγχους, φοβίας, αντιπαλότητας, καθώς και άλλων παρόμοιων συναισθημάτων, που υποβαθμίζουν τις ίδιες τις σχολικές διαδικασίες, αλλά πολύ περισσότερο επιβαρύνουν τη σχολική κοινωνικοποίηση των μαθητών και συνεπώς την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Ωστόσο, τα πορίσματα θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών<sup>23</sup> εμφανίζουν το σχολείο να λειτουργεί περισσότερο ως γραφειοκρατικός παρά

23. Βλ. Rutter, M. u.a. 1980, Ulich, K. 1983, Γκότοβος, Α. 1985, Κωνσταντίνου, Χ. 1994 κ.ά.



ως παιδαγωγικός οργανισμός. Έτσι, στο σχολείο 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 (απομνημονεύει) 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)<sup>24</sup>. 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**<sup>25</sup> ή, όπως επισημαίνεται με έμφαση σε σχετική έρευνα<sup>26</sup>, είναι αντιεπιστημονική και ακατάλληλη. Αυτό έχει ως επακόλουθο η διδασκαλία να είναι σε μεγάλο βαθμό **"αυταρχική"**, **"βερμπαλιστική"** (μεγαλόστομη) και **δασκαλοκεντρική** (μετωπική), αποβλέποντας κατεξοχήν στην προσφορά και αφομοίωση έτοιμων γνώσεων, με τυποποιημένα κυρίως διδακτικά σχήματα (π.χ. η λεγόμενη "τριμερής πορεία" διδασκαλίας)<sup>27</sup>.

Η έλλειψη 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<sup>28</sup>. 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)<sup>29</sup>. Αναλυτικότερα, και όπως προαναφέρθηκε, τα χαρακτηριστικά του παραδοσια-

24. Φραγκουδάκη, Α. 1993:26-30, Μαυρογιώργος, Γ. 1992:16-19, Κωνσταντίνου, Χ. 1995: 236-238

25. βλ. περισσότερα: Κωνσταντίνου, Χ. 1994:89-100

26. Φραγκουδάκη, Α. 1993:30

27. Ξωχέλλης, Π. 1986:50, Κανάκης, Ι. 1993:255

28. βλ. επίσης: Κασσωτάκης, Μ. 1981:49-74, Κανάκης, Ι. 1993:262

29. Ματσαγγούρας, Η. 1985:77-86, Κανάκης, Ι. 1993:262



κού συστήματος συνιστούν οι ερωτήσεις ανάπτυξης που χρησιμοποιούνται ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο προφορικής ή γραπτής εξέτασης των μαθητών. Επίσης, η αναπαραγωγή και απομνημόνευση της διδακτέας ύλης (διδασκτικό εγχειρίδιο, σημειώσεις) που αποτελούν σχεδόν αποκλειστική μορφή προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων, δηλ. 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, επαγγελματική του σταδιοδρομία.

Εστιάζοντας την προσέγγιση στη διαδικασία με την οποία διεξάγεται η προφορική εξέταση της επίδοσης των μαθητών στην ελληνική πραγματικότητα επισημαίνουμε ακολούθως τα βασικότερα συστατικά της στοιχεία. Η παραδοσιακή και συνηθισμένη (χωρίς την παρεμβολή "τεχνικών" εμποδίων...) πορεία-εξέλιξη μιας διδακτικής ώρας συγκροτείται από την ολιγόλεπτη (περίπου 10-15 λεπτά συνολικά) προφορική εξέταση των μαθητών σε θέμα ή ενότητα που διδάχτηκε την ή τις προηγούμενες ημέρες. Στη συνέχεια, γίνεται διδακτική "παράδοση" του επόμενου μαθήματος.

Η "παράδοση" του μαθήματος ακολουθεί συνήθως την "τετριμμένη διαπραγμάτευση" του θέματος από τον εκπαιδευτικό, έχοντας ως σημείο αναφοράς και συνεπώς μοναδική πηγή άντλησης των γνώσεων το διδακτικό εγχειρίδιο. Δηλαδή, είτε γίνεται διήγηση του μαθήματος (π.χ. ιστορία, βιολογία) είτε αναπτύσσεται η θεωρία ή λύνεται κάποια άσκηση στον πίνακα. Στην περίπτωση γλωσσικού μαθήματος (νεοελληνικά, αρχαία, λατινικά) γίνεται διαπραγμάτευση του κειμένου (ανάλυση, μετάφραση κ.λπ) και προσέγγιση των γραμματικών-συντακτικών φαινομένων. Στο τέλος των διαδικασιών αυτών, κατά κανόνα, δεν "περισσεύει" χρόνος ώστε να ακολουθήσει αξιολόγηση της "διδασκτικής στρατηγικής" και γενικά της επίτευξης των στόχων μάθησης από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό. Η στάση των μαθητών πιθανολογείται ότι είναι από "καθησυχαστική", παθητική μέχρι και αδιάφορη (ειδικότερα στο γυμνάσιο και το λύκειο), δεδομένου ότι γνωρίζουν πως ως αποκλειστική πηγή άντλησης των πληροφοριών χρησιμοποιείται και από τις δύο πλευρές (εκπαιδευτικούς-μαθητές) το διδακτικό εγχειρίδιο. Με άλλα λόγια, γίνεται αναπαραγωγή της γνώσης μέσα από απομνημόνευση (αποστήθιση) ονομάτων, χρονολογιών, θεωρημάτων ή ακόμη και ολόκληρων ενοτήτων ή κεφαλαίων. Η πιθανολογούμενη παθητική στάση του μαθητή ενισχύεται, επίσης, από το γεγονός ότι η διδακτική στρατηγική είναι δασκαλοκεντρική και μονότονη και συνεπώς δεν τον "παρακινεί" σε δραστηριοποίηση. Ένας άλλος καθοριστικός παράγοντας που "διαιώνίζει" αυτή τη λογική-

πρακτική στη διαδικασία της μάθησης είναι η προφορική ή γραπτή εξέταση που ακολουθεί τις επόμενες ημέρες, μέσα από ερωτήσεις που απαιτούν "εφήμερη" απομνημόνευση, ικανότητα διήγησης κ.ο.κ.

Η διδακτική και εξεταστική αυτή πρακτική, στην οποία απουσιάζουν οι μαθητοκεντρικές διαδικασίες προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων (π.χ. αναζήτηση της γνώσης σε ατομική ή ομαδική μορφή) και αξιολόγησης των "πεπραγμένων", περιθωριοποιεί και υποβαθμίζει την ίδια τη διαδικασία μάθησης αλλά και τους παιδαγωγικούς-διδακτικούς στόχους, που διακηρύσσονται χωρίς φειδώ από τους αρμόδιους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος, και οι οποίοι στόχοι υποτίθεται ότι συμβάλλουν στην προαγωγή των ικανοτήτων της κριτικής, της δημιουργικότητας, της αυτενέργειας κ.λπ.

Επικαλούμενοι την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών θα αναμέναμε, λίγα λεπτά πριν από το τέλος της διδακτικής διαδικασίας, μια αποτίμηση (έναν απολογισμό) του έργου, που θα απέβλεπε πρωταρχικά να διαπιστώσει ο ίδιος ο οργανωτής της παιδαγωγικής επικοινωνίας (δηλ. ο εκπαιδευτικός) αν και κατά πόσο πέτυχε η προσπάθειά του, δηλ. αν επιτεύχτηκαν οι προβλεπόμενοι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι. Δηλαδή, να διαπιστωθεί, με βάση τα κριτήρια και τους στόχους που έχουν προκαταβολικά καθοριστεί, αν οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά, αν τους δόθηκε η δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλιών, αναζήτησης της γνώσης, άσκησης κριτικής, δημιουργικής απασχόλησης κ.ο.κ. Αυτό σημαίνει ότι πρώτα και πάνω απ' όλα αξιολογεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός την παιδαγωγική-διδακτική του οργάνωση και έπειτα αξιολογείται ο μαθητής. Η διαδικασία αυτή γίνεται είτε με τη μορφή προφορικής εξέτασης, όπως είναι οι συστηματικές παρατηρήσεις των ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων των μαθητών (π.χ. εισηγήσεις που προκύπτουν από ομαδικές εργασίες των μαθητών) είτε γενικότερα μέσα από κάποια ελεγκτική δοκιμασία.

Συνήθως, όμως, η αξιολόγηση αυτή μετατίθεται για τις επόμενες ημέρες και παίρνει, συχνά, τη μορφή "ιεράς εξέτασης". Με την ενέργεια αυτή ο εκπαιδευτικός "απαλλάσσεται" από την ευθύνη που έχει στην οργάνωση της παιδαγωγικής επικοινωνίας που ο ίδιος υιοθέτησε και συνεπώς από τον έλεγχο της επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων. Γιατί, εφόσον η προφορική ή γραπτή εξέταση μετατίθεται για την επόμενη, την ευθύνη και την υποχρέωση για το αν "έμαθε" καλά το μάθημα την αναλαμβάνει με τον τρόπο αυτό ακέραια ο μαθητής, ο οποίος, πλέον, "επικρίνεται" ή "αποδοκιμάζεται" βαθμολογικά ή φραστικά, όταν βέβαια είναι "αδιάβαστος", επειδή δεν "μελέτησε" ή δεν "παρακολούθησε" τη "διδασκαλία" (δηλ. την αναπαραγωγή-μεταβίβαση της έτοιμης γνώσης)

από τον εκπαιδευτικό. Στην περίπτωση αυτή, δηλαδή, υπάρχει μετάθεση ευθύνης στους "ώμους" του μαθητή που τελικά λειτουργεί ως **"αποδιοπομπαίος τράγος"**. Η μετάθεση της εξέτασης για τις επόμενες ημέρες, θα είχε κάποιο παιδαγωγικό νόημα, εφόσον απέβλεπε σε διερεύνηση και διεύρυνση της γνώσης ή, τέλος πάντων, σε δημιουργική απασχόληση του μαθητή και όχι σε αναπαραγωγή "έτοιμων" γνώσεων με τη μορφή αποστήθισης ολόκληρων ενοτήτων, χρονολογιών, ονομάτων κ.λπ και μάλιστα με τη συνδρομή και των φροντιστηρίων. Βέβαια, η χρήση του όρου "ιερά εξέταση" παραπέμπει περισσότερο σε παλαιότερες εποχές, στις οποίες ο καθηγητής της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τον "κατάλογο" στο χέρι και με "αυταρχικό ύφος" προσπαθούσε να "εντοπίσει" 1-3 μαθητές σε κάθε μάθημα που θα "υποβάλλονταν" στην προφορική εξέταση. Ο στόχος του ήταν όχι να αναβαθμιστούν οι ικανότητές τους ή να διαπιστωθούν οι ελλείψεις τους κ.λπ, όπως, δηλαδή, προβλέπεται στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, αλλά για να βαθμολογηθούν, προκειμένου να ενταχτούν στην ιεραρχική κλίμακα επιδόσεων που τους προσδιορίζει ως καλούς, μέτριους και κακούς, και συνεπώς να νομιμοποιηθούν οι επιλεκτικοί μηχανισμοί του σχολείου. Επειδή, λοιπόν, ο μαθητής εξεταζόταν συνήθως μία ή δύο φορές το τρίμηνο ανά μάθημα με τη μορφή αυτή βρισκόταν σε **έντονη συναισθηματική φόρτιση** (άγχος, αγωνία, φοβία...) μη τυχόν "πιαστεί" αδιάβαστος, γιατί οι ευκαιρίες "επανόρθωσης" προσφέρονταν φειδωλά (πρόσθετη προφορική εξέταση ή "πρόχειρο διαγώνισμα"). Επίσης, ο μαθητής γνώριζε ότι από την εξέταση αυτή θα κρινόταν η παραπέρα στάση του εκπαιδευτικού ως προς τη βαθμολόγησή του. Εξάλλου, εξακολουθεί και σήμερα να ισχύει η διαπίστωση που κάνουν οι μαθητές ότι η **"πρώτη εικόνα-εντύπωση"** που αποκομίζει ο εκπαιδευτικός για την επίδοση ή γενικά τη συμπεριφορά του μαθητή, συνήθως καθορίζει και την παραπέρα στάση που διατηρεί απέναντί του σε όλα τα επίπεδα επικοινωνίας. Π.χ., ο μαθητής γνωρίζει ότι ο βαθμός 12 του πρώτου τριμήνου δε μετατρέπεται εύκολα σε 20 το δεύτερο τρίμηνο, ακόμη και στην περίπτωση που ο μαθητής επέδειξε την επίδοση αυτή γραπτώς και προφορικώς. Γιατί αυτό ενδέχεται να εκληφθεί απ' τους "άλλους" ως **"αδυναμία"** του εκπαιδευτικού στον τρόπο βαθμολόγησης. Ή ο μαθητής γνωρίζει ότι στο πρώτο τρίμηνο ο καθηγητής σπάνια βαθμολογεί το μαθητή με 19 ή 20, για να **"υποχρεωθεί"** ο μαθητής, σύμφωνα πάντα με την άποψη του εκπαιδευτικού, να καταβάλει ακόμη μεγαλύτερες προσπάθειες ή να μην εφησυχάσει στους βαθμούς αυτούς. Ή υπάρχουν και περιπτώσεις όπου ο καθηγητής **"σηκώνει"** το μαθητή στο μάθημα όχι για να διαπιστώσει αν **"διάβασε"**, αλλά μόνο για να τον **"πιάσει"** αδιάβαστο και συνεπώς να τον κατατάξει πιθανώς στα κατώτερα στάδια της βαθμολογι-



κής κλίμακας. Επίσης, σύμφωνα πάντα με τις μαρτυρίες των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί στις ερωταποκρίσεις, που διαμορφώνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος, εστιάζουν την προσοχή τους κυρίως στους "καλούς" μαθητές. Οι πρακτικές ή οι αντιλήψεις αυτές, που αποτελούν συστατικά στοιχεία της "κοινωνικής" μάθησης στο σχολείο, εκδηλώνουν τους βαθμοθηρικούς προσανατολισμούς που ισχύουν στις εξεταστικές διαδικασίες και σαφώς την "ευρηματικότητα" του εκπαιδευτικού, ο οποίος, προφανώς, αγνοώντας τον παιδαγωγικό ρόλο της αξιολόγησης στη μάθηση και την αγωγή, ανακαλύπτει και χρησιμοποιεί μεθοδεύσεις (εμπειρικά τεχνάσματα) που αναγορεύουν το βαθμό σε "φόβητρο" και "εξωτερικό κίνητρο" για το μαθητή και ταυτόχρονα την ίδια την εξέταση σε διαδικασία "απολογητική" και "εκδικαστική".

Η κατάργηση του "καταλόγου", η οποία δεν είναι καθολική, "απάλλαξε", ως ένα βαθμό, το μαθητή από τη "μαρτυρική" διαδικασία της αναμονής, της αγωνίας, της φοβίας κ.λπ. Ωστόσο, η χρήση "νεότερων μεθόδων" από τους εκπαιδευτικούς δεν απέχει πολύ από την έννοια του καταλόγου, δεδομένου ότι οι αντιλήψεις και οι πρακτικές, στον τρόπο που οι μαθητές εξετάζονται προφορικά, παραμένουν σχεδόν οι ίδιες. Η θέση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να είναι ανεπαρκής και γενικά το σχολείο έχει αναγορευτεί σε γραφειοκρατικό οργανισμό με κυρίαρχα γνωρίσματα τη βαθμοθηρία, την απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων, την εξετασιομανία κ.λπ. Αυτό συνεπάγεται ότι ο μαθητής εξακολουθεί να εξετάζεται προφορικώς ή γραπτώς σε ατομική βάση, κατά μέσο όρο μία ή δύο φορές το τρίμηνο, και να "υποβάλλεται" κατεξοχήν στη διαδικασία των "ανακριτικών" ερωτήσεων (απομνημόνευση χρονολογιών, ονομάτων κ.ο.κ.). Με άλλα λόγια, η προφορική εξέταση της "επόμενης" ημέρας δεν αποσκοπεί στο να παροτρύνει το μαθητή να αναζητήσει τη γνώση, σε ατομική ή ομαδική βάση, και συνεπώς να τον βοηθήσει στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της αυτενέργειας, της κριτικής, της δημιουργίας κ.λπ, αλλά στο να διαπιστωθεί αν ο μαθητής απομνημόνευσε σε ικανοποιητικό βαθμό το μάθημα του σχολικού εγχειριδίου. Η δοκιμασία αυτή εξακολουθεί να γίνεται σε ατομική μορφή και βέβαια, ο μαθητής πρέπει να βρίσκεται σε ετοιμότητα, καθ' όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, να υποταχτεί στο "πρόσταγμα" του εκπαιδευτικού, ο οποίος, κατά κανόνα, επιλέγει τις ημερομηνίες εξέτασης ανεξάρτητα από την εκδήλωση ενδιαφέροντος από το μαθητή. Το σημείο αυτό έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία με την έννοια ότι αυτού του είδους η δασκαλοκεντρική και αυταρχική διαδικασία προφορικής εξέτασης αναδεικνύει τον εκπαιδευτικό σε κυρίαρχη μορφή εξουσίας στην εκπαιδευτική πράξη, ο οποίος επιβάλλει τους κανόνες του "παιχνιδιού" σύμφωνα με

τις δικές του, κυρίως, "εμπειρικές" αντιλήψεις. Παράλληλα, υποβαθμίζει το μαθητή σε "εκτελεστικό όργανο" ή διαφορετικά σε υποτακτικό δέκτη εντολών, στις οποίες δεν έχει πολλά περιθώρια αντίστασης, με την έννοια ότι σε διαφορετική περίπτωση βάζει σε κίνδυνο τη μαθητική του σταδιοδρομία και εξέλιξη. Με άλλη διατύπωση, ο μαθητής "άγεται" στην προφορική εξέταση ως "άβουλο ον" και "εθίζεται" να υποτάσσεται στον κάτοχο της εξουσίας. Στο επιχείρημα εκείνων που υποστηρίζουν αυτό το είδος προφορικής εξέτασης, ότι, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός επιβάλλεται να επιλέγει και να υποχρεώνει τους μαθητές να εξετάζονται, γιατί διαφορετικά οι ίδιοι δεν θα συμμετείχαν οικειοθελώς, θα αντεπείναμε πως καταρχήν η προφορική εξέταση δεν είναι διαδικασία προς άγρα "αδύνατων" μαθητών, αλλά διαδικασία που παίζει υποστηρικτικό, ενημερωτικό και επιδιορθωτικό ρόλο στη μάθηση και στους στόχους της. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός επιλέγει μαθησιακές στρατηγικές και οργανώνει την παιδαγωγική επικοινωνία έτσι ώστε οι μαθητές να δραστηριοποιούνται κατά το δυνατόν στο σύνολό τους, μέσα από διαδικασίες που αναδεικνύουν το διάλογο, τη συλλογική προσπάθεια και το σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου. Η διαδικασία αυτή, όμως, "ξεφεύγει" από τα όρια του δασκαλοκεντρισμού και της εξετασιομανίας, και, συνεπώς, κάνει αναγκαία τη χρήση άλλων μορφών διδακτικής επικοινωνίας, οι οποίες συμβάλλουν στην ομαδικότητα και τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Η διαδικασία της προφορικής εξέτασης μπορεί να επιφυλάσσει και άλλες οδυνηρές εμπειρίες για το μαθητή, δεδομένου ότι ενδεχομένως να μην κατέχει (δηλ. απομνημονεύσει) σε ικανοποιητικό βαθμό τη διδακτέα (εξεταστέα) ύλη. Εκτός, δηλαδή, από την πίεση, την απειλή της αποτυχίας, την ανασφάλεια, την αγωνία και τη φοβία, που αισθάνεται ο μαθητής πριν εξεταστεί, προστίθενται και τα αισθήματα της προσβολής και της ντροπής που πιθανώς θα εμφανιστούν στην περίπτωση που δεν ανταποκριθεί ικανοποιητικά στις αξιώσεις του εξεταστή. Αυτό έχει αυξημένη πιθανότητα να συμβεί, δεδομένου ότι η εξέταση έχει δημόσιο-απολογητικό χαρακτήρα, δηλαδή γίνεται ενώπιον άλλων (εκπαιδευτικού, μαθητών), πράγμα που έχει τη μορφή επέκτασης της πληροφορίας γύρω από τις "αδυναμίες" του και συνεπώς εκτίθεται σε κίνδυνο η προσπάθεια να προβάλει τη θετική εικόνα της προσωπικότητάς του. Στην περίπτωση μειωμένης επίδοσης του μαθητή (π.χ. "δεν ξέρει καλά το μάθημα") η κατάσταση επιβαρύνεται ακόμη περισσότερο όταν, επιπλέον, ο εκπαιδευτικός προβαίνει σε χαρακτηρισμούς ή μορφές επικοινωνίας (π.χ. επίπληξη, ειρωνεία) που θίγουν την προσωπικότητα του μαθητή. Εδώ ελλοχεύει ο κίνδυνος να σιγματιστεί ο μαθητής ως αποτυχημένος ή ότι διαθέτει περιορισμένη ικανότητα επίδοσης.

Αυτού του είδους η διαδικασία αναδεικνύει τον **εξεταστικό ρόλο** του εκπαιδευτικού στην παιδαγωγική πράξη σε κυρίαρχο, γεγονός που επηρεάζει σε καταλυτικό βαθμό την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Σε μια τέτοια σχέση, στην οποία η εξεταστική διαδικασία παίζει κυρίαρχο ρόλο, και στην οποία υπεισέρχονται αυταρχισμοί, υποβιβασμοί της προσωπικότητας των μαθητών και αισθήματα αποθάρρυνσης, αντιπάθειας, απογοήτευσης ή ακόμη και μίσους είναι επόμενο η παιδαγωγική επικοινωνία να διαταράσσεται και κατά συνέπεια να προκύπτουν σημαντικές επιπτώσεις στο περιεχόμενο της παιδαγωγικής σχέσης και γενικά της αγωγής.

Αξιολογώντας την ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων που έχουν προκύψει μέχρι το σημείο αυτό, θα καταλήγαμε στα εξής συμπεράσματα:

- **Ο βαθμός** που είναι προϊόν μιας τέτοιας διαδικασίας δεν έχει εγκυρότητα, αξιοπιστία και αντικειμενικότητα και συνεπώς είναι αμφιβόλου αξίας. Εξάλλου, τι αξία μπορεί να έχει ο βαθμός 16 στην ιστορία, όταν είναι προϊόν μιας ή δύο εξετάσεων του μαθητή το τρίμηνο και συνεπώς αναφέρεται σε συγκεκριμένη ενότητα του μαθήματος, σε συγκεκριμένη χρονική στιγμή και σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική περίσταση.

- Η εξέταση γίνεται αποκλειστικά σε ατομική βάση, γεγονός που **υποβαθμίζει τη συλλογική αξία** σε κάθε μορφή δραστηριότητας και παράλληλα ευνοεί τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές.

- Ο δασκαλοκεντρισμός και η επιβολή της εξουσίας από τον εκπαιδευτικό **υποβαθμίζουν τις διαδικασίες μάθησης και την ίδια την προσωπικότητα του μαθητή**, με αποτέλεσμα η επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή αντί να προωθεί παιδαγωγικούς στόχους, όπως την ελευθερία σκέψης, έκφρασης, κριτικής, συμμετοχής και διαλόγου, να διαμορφώνει συνθήκες παθητικότητας, υποτέλειας και αδιαφορίας, οι οποίες συνοδεύονται συνήθως από αισθήματα φοβίας, άγχους, ανασφάλειας, κατωτερότητας, αντιπάθειας και ντροπής.

- Η προφορική εξέταση έχει ως σημεία αναφοράς τις ικανότητες του μαθητή που σχετίζονται με την **απομνημόνευση και την αναπαραγωγή έτοιμης γνώσης** και όχι ευρύτερες επιδόσεις σε σχέση με τις ικανότητες αντίληψης, παραγωγής, σκέψης, δημιουργίας, συνεργασίας ή με την αυτονομία του μαθητή, τη θέληση, το ενδιαφέρον και την επιμονή για μάθηση. Αγνοείται, επίσης, το γεγονός ότι η προφορική επίδοση εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και πρώτιστα από τη γλωσσική ικανότητα του εξεταζόμενου και την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητών.

Γενικά, ο παραδοσιακός τρόπος προφορικής εξέτασης, που κατά κύριο λόγο στηρίζεται στην ολιγόλεπτη εξεταστική διαδικασία λίγο πριν από



την "παράδοση" του νέου μαθήματος, απέχει πολύ από την παιδαγωγική λειτουργία που αποδίδεται στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή. Όπως επισημάνθηκε σε άλλο σημείο της εργασίας, αντικείμενο της παιδαγωγικής λειτουργίας είναι ο ίδιος ο μαθητής με τις ικανότητές του, τις ελλείψεις του και συνολικά τις ιδιαιτερότητές του και η ίδια η διαδικασία της μάθησης με τους στόχους της, για την οποία υπεύθυνος να την οργανώσει είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος διαπιστώνει, ενημερώνει και προβαίνει στα ανάλογα παιδαγωγικά μέτρα. Με άλλα λόγια, η προφορική εξέταση δεν είναι αυτοσκοπός ούτε εργαλείο πειθαρχικού ελέγχου (φόβητρο), ούτε και το μοναδικό εργαλείο αξιολόγησης. Αντίθετα, αποτελεί μια άμεση και δυναμική επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητή, που κάτω από συγκεκριμένες παιδαγωγικές συνθήκες συμβάλλει στην αξιολόγηση και την υποβοήθηση-ενίσχυση των μαθησιακών διαδικασιών και περαιτέρω, μέσα από κυρίως μαθητοκεντρικές διαδικασίες και συστηματική παρακολούθηση των επιδόσεων του μαθητή, στην αναβάθμιση όλων των ικανοτήτων του, τις οποίες άλλωστε το ίδιο το σχολείο προβάλλει μεγάλοστομα.

Οι μονόπλευρες σχολικές πρακτικές, μέσα από τις οποίες αναδεικνύονται πρωτίστως χρησιμοθηρικοί (π.χ. συσσώρευση, αναπαραγωγή και απομνημόνευση έτοιμων γνώσεων) 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 αξιώνουν όχι 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 πολυσύνθετης και απαιτητικής ζωής.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Γκότοβος, Α.Ε. (1985): Παιδαγωγική αλληλεπίδραση- Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1989): Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση. Στην: Επιστ. Επετ. τ. Π.Τ.Δ.Ε. τ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 49-111, Ιωάννινα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989): Εκπαιδευτική αξιολόγηση- Η αξιολόγηση του μαθητή, Αθήνα.
- Κανάκης, 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.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981): Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών - Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1992): Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών από τη σκοπιά της παιδαγωγικής λειτουργίας. Στην: Επιστ. Επετ. τ. Π.Τ.Δ.Ε. τ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ. 127-171, Ιωάννινα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994): Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν, Αθήνα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1995): Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως "θεραπευτικό" παιδαγωγικό μέσο. Στο: Τα Εκπαιδευτικά, τ. 39-40, σ. 222-241, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1985): Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο. Στο: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 25, σ. 77-86, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992): Εκπαιδευτικοί και Διδασκαλία - Για μια Αντί (-παλη) πρόταση, Αθήνα.

- Ξωχέλλης, Π. (1986): Παιδαγωγική του Σχολείου - Θέματα Κοινωνιολογίας του Σχολείου και Γενικής Διδακτικής, Θεσσαλονίκη.
- Prahl, H.-W. (1993): Η λειτουργική σημασία των εξετάσεων στην εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πράξη. Στο: Χιωτάκης, Σ. κ.ά.: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σ. 15-27, Αθήνα.
- Φράγκος, Χ. (1978): Η επίδραση του τρόπου εξέτασης στην επίδοση των μαθητών - Έρευνα, συμβολή στη μελέτη των εξετάσεων, Ιωάννινα.
- Φραγκουδάκη, 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.
- Χιωτάκης, Σ. (1993): Κατάργηση εξετάσεων και βαθμών στο δημοτικό σχολείο: προσδοκίες και πραγματικότητα. Στο: Χιωτάκης, Σ. κ.ά.: Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, σ. 48-85, Αθήνα.
- Bartnitzky, H. / Christiani, R. (1987): Zeugnissschreiben in der Grundschule, Heinsberg.
- Becker, G. (1986): Auswertung und Beurteilung von Unterricht, Weinheim und Basel.
- Becker, H. (1983): Zensuren als Lebenslüge und Notwendigkeit. In: Becker, H./ Hentig, v.H. (Hrsg): Zensuren - Lüge - Notwendigkeit - Alternativen, S. 11-32, Frankfurt/M./Berlin/Wien.
- Hausser, K./ Kreuzer, M. (1994): Schülerbeurteilung und Entwicklung des Selbstkonzepts bei Grundschulkindern. In: Die Deutsche Schule, 4/94, S. 469-481, Weinheim.
- Hentig, v.H. (1976): Was ist eine humane Schule? München/Wien.
- Ingenkamp, K. (1985): Erfassung und Rückmeldung des Lernerfolgs. In: Otto, G./ Schulz, W. (Hg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts. Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Band 4, Stuttgart.
- Ingenkamp, K. (1991): Pädagogische Diagnostik. In: Roth, L. (Hrsg.): Pädagogik für Studium und Praxis, s. 760-785, München.
- Jürgens, E. (1992): Leistung und Beurteilung in der Schule - Eine Ein-



führung in Leistungs - und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht, Sankt Augustin.

Rutter, M. u.a. (1980): Fünfzehntausend Stunden, Weinheim.

Sacher, W. (1994): Prüfen-Beurteilen-Benoten - Theoretische Grundlagen und praktische Hilfestellungen für den Primar- und Sekundarbereich, Bad Heilbrunn.

Schwark, W. u.a. (1986): Beurteilen und benoten in der Grundschule - Bestandaufnahme und Anregungen für die Praxis, München.

Ulich, K. (1983): Schüler und Lehrer im Schulalltag -Eine Sozialpsychologie der Schule, Weinheim/Basel.