

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΑΠΟ ΤΗ ΣΚΟΠΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ**

Περιεχόμενα

Εισαγωγικές αφητηρίες	131
Εννοιολογική προσέγγιση της αξιολόγησης	134
1. Παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου και αξιολόγηση	136
1.1 Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης	141
1.2 Η λειτουργία της αξιολόγησης στη μάθηση	143
2. Προσδιορισμός της έννοιας σχολική επίδοση και οι διαστάσεις της	149
2.1 Η παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης	149
2.2. Το σχολείο σαν τυπικός οργανισμός παροχής "υπηρεσιών"	150
3. Ο βαθμός ως δείκτης της αξίας της επίδοσης του μαθητή	152
Γενικές επισημάνσεις	157
Βιβλιογραφία	167

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ

Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών εμφανίζεται ταυτόχρονα ως παιδαγωγικό-πρακτικό, επιστημονικό-θεωρητικό και ηθικό-πολιτικό πρόβλημα. Συνεπώς, προκύπτει μία σειρά από ερωτήματα που αναφέρονται: Στη λειτουργία της αξιολόγησης και στις συνέπειές της, στα μέσα και μέτρα και στον τρόπο χρησιμοποίησής τους κατά την πραγματοποίηση της αξιολόγησης, καθώς και στο ποιος οφελείται και ποιος ζημιώνεται τελικά από την αξιολόγηση.

Τα ερωτήματα αυτά, βέβαια, δεν είναι καινούρια. Κατά διαστήματα, όμως, έρχονται στην επιφάνεια και καθιστούν επίκαιρη την αντιμετώπισή τους. Έτσι, πολλές φορές γίνονται αιτία για λήψη αποφάσεων ή μέτρων σε συνδυασμό με άλλες εξελίξεις (π.χ πολιτικοοικονομικές κ.λπ) στην κοινωνία μας.

"Κανονικά", θα περίμενε κανείς ως κάτι το αυτονόητο, τόσο η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική όσο και η Παιδαγωγική επιστήμη να αντιμετωπίσουν με συνέπεια τις δυσκολίες που θέτει στους νέους η σημερινή κοινωνία. Παρατηρείται, όμως, το φαινόμενο ότι το μεγαλύτερο μέρος των δυσκολιών αυτού του είδους να δημιουργείται από τους παράγοντες αυτούς. Έτσι, η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, αντί να χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό μέσο, μετατρέπεται σχεδόν αποκλειστικά σε κρεβάτι του Προκρούστη στην κατανομή και ιεράρχηση επαγγελματίων και κοινωνικών θέσεων.

Από την πρώτη μέρα στο σχολείο ο μαθητής, έρχεται αντιμέτωπος με την απαίτηση του σχολείου για επίδοση¹. Ο μαθητής, σύμφωνα με τους στόχους και γενικότερα την παιδαγωγική απο-

1 Με τον όρο επίδοση εννοούμε εδώ τόσο το βαθμό που το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας προσεγγίζει τον επιδιωκόμενο στόχο όσο και τη συντονισμένη προσπάθεια, η οποία βασίζεται σε ικανότητες και δεξιότητες. Η επίδοση προϋποθέτει επίσης συγκεκριμένη ετοιμότητα (ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική) του ατόμου, η οποία διαμορφώνεται και ενεργοποιείται μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες πραγμάτωσης και αξιολόγησης (Δήμου Γ. 1989, σ. 125/126, Ingenkamp, K. 1988, σ. 96).

στολή του σχολείου, οφείλει να μαθαίνει, αλλά και να αποδεικνύει αυτό που έμαθε.

Στην παρούσα μελέτη το επίκεντρο της προσέγγισης θα αποτελέσουν τα εξής δύο σημεία:

Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σε συνάρτηση με την παιδαγωγική της λειτουργία στο σχολείο, όπως αυτή προσδιορίζεται "θεωρητικά" και όπως αυτή πραγματοποιείται στο υπαρκτό σχολείο, και ο βαθμός ως δείκτης αποτίμησης της "επίδοσης" και κατ' επέκταση της "αξίας" του μαθητή.

Επιπλέον, θα μας απασχολήσουν τα επιμέρους ερωτήματα που σχετίζονται με: Το είδος της επίδοσης που οφείλει να αποδεικνύει ο μαθητής στο σχολείο και ο τρόπος με τον οποίο μπορεί αυτή να αποτιμηθεί. Τους λόγους που επιβάλλουν την υποχρέωση να αποδείξει ο μαθητής ότι ανταποκρίνεται στους διδακτικούς και παιδαγωγικούς στόχους του σχολείου. Αν μπορεί να αποδειχθεί η στάθμη της μάθησης του μαθητή και κατά πόσο αυτό είναι εφικτό. Το είδος των προβλημάτων που ενδεχομένως προκύπτει για το μαθητή ή για το σχολείο ή για "άλλους" από την όλη διαδικασία της αξιολόγησης κ.λπ.

Το σχολείο είναι δημιούργημα και συνεπώς τμήμα της "κοινωνίας επιδόσεων", όπως αποκαλούνται σήμερα οι περισσότερες κοινωνίες. Είναι ο εξουσιοδοτημένος και νομιμοποιημένος θεσμός, ο οποίος παρέχει τις προσβάσεις για επαγγελματική "κατάρτιση" και κοινωνική "αποκατάσταση", ανάλογα με την ατομική επίδοση του καθενός. Έχουν εκλείψει πλέον ή, τουλάχιστον, δεν είναι προδήλως εμφανείς στις σύγχρονες κοινωνίες οι άλλοι παράγοντες (τα άλλα "προσόντα"), όπως καταγωγή, θρησκεία, κατοχή τίτλων ευγένειας (π.χ. βαρώνος), καθώς και η πολιτική πεποίθηση που έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στην κατανομή των θέσεων της κοινωνικής ιεραρχίας.

Το ίδιο θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς και για το σχολείο, το οποίο είναι αναπόσπαστο κομμάτι αλλά και δημιούργημα της κοινωνίας (Fend, H, σ. 2, 1981, Δαμανάκης Μ. 19 89, σ. 13), και στο οποίο αξιολογείται ο κάθε μαθητής ανάλογα με την επίδοσή του σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα με ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντίθετα, αγνοούνται σχεδόν συστηματικά από το υπαρκτό σχολείο οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι και λειτουργίες του σχολείου και ειδικότερα η πρόοδος και οι επιδόσεις του μαθητή σε ζωτικούς τομείς, όπως η κοινωνική δράση

και η επικοινωνία (συνεργασία, υπευθυνότητα, οργάνωση, πρωτοβουλία, δημιουργία, συνέπεια κ.λπ.), η ευαισθησία του για το περιβάλλον καθώς επίσης και η ατομική και συλλογική συγκίνηση (παιχνίδι, χαρά, απόλαυση, ενθουσιασμός κ.λπ.) (Δήμου Γ. 1989, σ. 133, Hentig, v. H. 1976, σ. 43 και σ. 46/47, Furck, C. L. 1961, σ. 9 Brusten, M/Hurrelmann, K. 1973, σ.14).

Υπάρχει, δηλαδή, ασυνέπεια μεταξύ της επίσημα διακηρυγμένης κοινωνικοποιητικής - παιδαγωγικής αποστολής του σχολείου (θεωρητική διάσταση) και της πρακτικής της υιοθέτησης (πρακτική διάσταση).

Γι' αυτό, και με βάση τις αναλύσεις και τις έρευνές τους, πολλοί επιστήμονες αποκάλεσαν το σχολείο "σχολείο επιδόσεων" (Lichtenstein - Rother I. - Heckhausen, H- Hentig, v. H. 1976, εισαγωγή).

Ειδικότερα, το σχολείο με την επιλεκτική του λειτουργία κάνει επισφαλής τον παιδαγωγικό του χαρακτήρα και από περιοχή στην οποία πρέπει να παρέχεται εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση μετατρέπεται σε "αγωνιστικό χώρο" κατάκτησης βαθμολογικών μορίων ή μονάδων. Πολλοί μαθητές πρέπει διαρκώς να αποδεικνύουν ότι είναι "καλύτεροι" από τους συμμαθητές τους (Nirkow, K.E, 1978, σ. 13/14).

Ποια σχέση έχουν όλα αυτά τελικά με την παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου και ειδικότερα με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών; Αυτή είναι η "προβλεπόμενη" λειτουργία ή απλώς αυτός είναι ο υπαρκτός τρόπος υλοποίησης και απόληξής της στο υπαρκτό σχολείο;

Και αυτές οι ερωτήσεις εντάσσονται στη θεματική που είναι υπό διερεύνηση στη μελέτη αυτή. Η αρχή της επιδόσης στηρίζεται σε "νόμους" που προσδιορίζονται από τον κοινωνικό ανταγωνισμό. Σύμφωνα με τους νόμους αυτούς αμείβεται με προαγωγή, επιχορήγηση, επιδότηση, "εισιτήριο", "εξιτήριο" κ.λπ. το άτομο εκείνο που "κινήθηκε" στο πλαίσιο των προσδιορισμένων "κανόνων" της επίδοσης. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται τελικά η διανομή των "αγαθών" με "δίκαιες" διαδικασίες, δηλαδή, ίση αμοιβή προς ίση επίδοση. Κατά συνέπεια, προκύπτει ένας όρος που χαρακτηρίζεται από έναν προσανατολισμό στη παραγωγή, τον ανταγωνισμό και τη διαλογή (Bartnitzky, H. / Christiani, R. 1987, σ. 8, Becker, H. / Hentig, v. H. 1983, σ. 8/9).

"Όλες σχεδόν οι σχετικές με τις επιδόσεις επιστημονικές συζητήσεις και αναλύσεις συγκλίνουν στην άποψη ότι οι επιδόσεις

αποτελούν ένα θεμελιακό χαρακτηριστικό όλων των σύγχρονων κοινωνιών ανεξάρτητα από την πολιτικοοικονομική τους οργάνωση και λειτουργία. Πρόκειται, δηλαδή, κατεξοχήν για "κοινωνίες επιδόσεων". Όλες οι κοινωνίες έχουν αναγάγει τις επιδόσεις σε αυτονόητο και κυρίαρχο κοινωνικό κανόνα (νόρμα), ο οποίος λειτουργεί στα πλαίσια ενός μοντέλου κοινωνικών διαδικασιών- θεσπίσιμων κυρίως- ως κριτήριο προσδιορισμού και κύρωσης (θετικά ή αρνητικά) του κοινωνικού "Status" (κοινωνική θέση) των ατόμων" (Offe, C. 1970, 42 από: Δήμου, Γ. 1989, σ. 131, Brusten, M. /Hurrelmann, K. 1973, σ. 13, Heckhausen, H, 1976, σ. 33).

Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος αξιολόγηση (στην εκπαιδευτική πραγματικότητα) από παιδαγωγική- διδακτική σκοπιά 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 προγράμματα, τον εκπαιδευτικό και τελικά, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολό του. Εντούτοις, ο όρος αυτός παραπέμπει συνειρμικά συνήθως στις εξετάσεις, στους βαθμούς και στους τίτλους σπουδών και αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Έτσι, η αξιολόγηση, έχει αποκτήσει κοινωνικό περιεχόμενο και κυριαρχεί στη συνείδηση των μαθητών, των δασκάλων και των γονέων. Οι μαθητές αγωνίζονται για κάθε βαθμό, ώστε οι επιδόσεις τους να ανταποκρίνονται στις αξιώσεις της βαθμολογικής κλίμακας του σχολείου, αλλά και να βελτιώσουν το βαθμό του ενδεικτικού ή του απολυτηρίου τους.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται την πίεση αυτής της διαμορφωμένης αντίληψης και κατάστασης, γιατί γνωρίζουν (;) ότι κάθε λανθασμένη αξιολόγηση ίσως έχει ολέθριες συνέπειες για τη μαθητική ή επαγγελματική σταδιοδρομία του μαθητή.

Ο φόβος για τις επιδόσεις πριν και κατά τη διάρκεια των εξετάσεων θεωρείται ως κάτι το αυτονόητο από τους "εργοδοτικούς" και πολιτικούς φορείς. Αυτό το κλίμα φοβίας "μεταφέρεται" στο σχολείο συνειδητά ή ασυνειδητά από "εξωτερικούς" παράγοντες, όπως είναι οι γονείς και οι "εργοδότες". Παράλληλα, τα μαζικά μέσα ενημέρωσης επιτείνουν αυτή την ένταση, ενώ η όλη κατά-

σταση μπορεί να γίνει αντικείμενο εκμετάλλευσης από τους πολιτικούς. (Becker, G, 1986, σ. 9).

Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποτελεί έναν τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, άμεσα συνδεδεμένο με τη διδασκαλία και τη μάθηση, και έναν από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην τελική εκτίμηση ενός προγράμματος ή οποιουδήποτε άλλου εκπαιδευτικού αντικειμένου, το οποίο έχει τεθεί προς αξιολόγηση (π.χ. μέθοδος και μέσα διδασκαλίας, διδακτικοί στόχοι κ.λπ.) (Παπαναούμ - Τζίκα, Ζ. 1985, σ. 15).

Τον όρο αξιολόγηση τον εννοούμε εδώ "ως μια διαδικασία που αποβλέπει στο να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτ έλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της ..." (Ορισμός Ουνέσκο, από : Ηλιού, Μ. 1991, σ. 58).

Για κάθε αξιολόγηση χρειάζεται να προσδιορίζεται το υποκείμενο, το αντικείμενο και ο στόχος της, δηλ. ποιός, ποιον ή τι, για ποιο σκοπό αξιολογεί, καθώς και η περίπτωση, μέσα στην οποία προδιαγράφονται οι δυνατότητες πραγματοποίησης της επίδοσης και οι όροι αξιολόγησής της. Στη συνέχεια τίθεται το θέμα του εργαλείου: Δηλαδή, με ποιές μεθόδους, με ποιες τεχνικές μπορεί να γίνει η αξιολόγηση αντικειμενικότερη, εγκυρότερη, πιο αξιόπιστη. (ο.π. 59).

Οι όροι αξιολόγηση και μέτρηση χρησιμοποιούνται με την ευρύτερη έννοια ως συνώνυμοι. Με τη στενή έννοια ο όρος μέτρηση σημαίνει τη διαδικασία απόδοσης αριθμητικών (ποσοτικών) τιμών (βαθμών) στα αντικείμενα, στα πράγματα και στα πρόσωπα (π.χ. μαθητές), κατά τέτοιον τρόπο ώστε οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στις τιμές αυτές να αντιστοιχούν στις σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ εκείνων στα οποία αποδίδονται. Ο βαθμός, δηλαδή, είναι μια εκτίμηση που εκφράζει την αξιολόγηση μιας επίδοσης (Κασσωτάκης, Μ. 1981, σ. 19, Ingenkamp, Κ. 1981, σ. 308).

Επειδή η κυρίαρχη μορφή αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σήμερα είναι ο βαθμός, ουσιαστικά η βαθμολόγηση και η αξιολόγηση συμπίπτουν de facto (Γκότοβος, Α. 1989, σ. 60).

Για την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, όπως είναι τα σταθμισμένα ή μη test, οι κάθε είδους εξετάσεις, τα ερωτηματολόγια κ.λπ.¹

Η αξιολόγηση που έχει ως σκοπό τον εντοπισμό των αιτίων που προκαλούν επανειλημμένες δυσκολίες μάθησης, καθώς και την κατάταξη των μαθητών ονομάζεται αρχική ή διαγνωστική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση που πραγματοποιείται κατά την εξέλιξη της εφαρμογής ενός προγράμματος και αποσκοπεί στο να δώσει πληροφορίες (στο μαθητή και το δάσκαλο) σχετικά με την πορεία του μαθητή κατά τη διδασκαλία προς την κατάκτηση ορισμένων εκπαιδευτικών στόχων, αποκαλείται διαμορφωτική-σταδιακή αξιολόγηση. Με βάση την πληροφόρηση αυτή τροποποιούνται το πρόγραμμα ή οι μέθοδοι διδασκαλίας. Η αξιολόγηση, τέλος, που αποβλέπει στη βαθμολόγηση των μαθητών, με βάση τη συνολική εκτίμηση του βαθμού που επιτεύχθηκαν οι στόχοι διδασκαλίας και γενικά στην αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος, ονομάζεται συνολική ή αθροιστική αξιολόγηση (Κασσωτάκης, Μ. 1987, σ. 17, Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ 1985, σ. 18).

1. Παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου και αξιολόγηση

Από τότε που το σχολείο¹ έγινε αντικείμενο θεωρητικών συλλογισμών της Παιδαγωγικής επιστήμης αναπτύχθηκε ένα πλήθος θεωριών γύρω από το θέμα αυτό, οι οποίες κατά ένα μεγάλο μέρος είναι αλληλοσυγκρουόμενες μεταξύ τους (βλ. περισσότερα για το θέμα αυτό : Το σχολείο στην αντίφαση, Schulze, Th. 1980). Οι περισσότερες από τις θεωρίες αυτές, και ανάλογα βέβαια, με την οπτική τους σκοπιά, προσεγγίζουν σχεδόν μονοδιάστατα το φαινόμενο που λέγεται σχολείο. Αποτέλεσμα αυτής της "μονομέρειας" είναι η διαμόρφωση θεωριών στις οποίες κυριαρχεί είτε η παιδαγωγική, είτε η ψυχολογική, είτε η οικονομική, είτε η κοινωνιολογική κ.λπ. αντιμετώπιση του θέματος. (ο.π. βλ. επίσης Einsiedler, W. 1978, σ. 36).

Έτσι, ανάλογα με την σκοπιά προσέγγισης του φαινομένου, προσδιορίστηκαν διαφορετικά οι στόχοι και γενικότερα η αποστολή

1 Με τον όρο σχολείο εννοούμε εδώ το θεσμό ως δημιούργημα της κοινωνίας, υπό την επιρροή της οποίας αδιάκοπα βρίσκεται, το οποίο αποσκοπεί στη συστηματική οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, και όπου συντελείται κοινωνικοποίηση (Einsiedler, W., 1978, σ. 36, Fend, H. 1981, σ. 2 Γκότοβος, Α. 1985, σ. 10).

του σχολείου. Κεντρική θέση σε μια θεωρία για το σχολείο έχει σχεδόν πάντα το ερώτημα, πώς οφείλει να διαμορφωθεί η σχολική πραγματικότητα και ποιους εσω-σχολικούς και εξω-σχολικούς στόχους οφείλει να προωθήσει το σχολείο.

Αναφορικά με το ζήτημα αυτό αναπτύχθηκαν θεωρίες που περιστρέφονται κυρίως γύρω από δυο άξονες.

Το σχολείο οφείλει ως κοινωνικό δημιούργημα και αποδέκτης της κοινωνικής "εντολής" να πληροί τις προϋποθέσεις και να παρέχει τις ικανότητες, τις δεξιότητες και τα προσόντα (στους μαθητές), που απαιτούν οι κοινωνικοί τομείς της οικονομίας, της διοίκησης, της πολιτικής και γενικά της αγοράς εργασίας (Spies, W. / Westphalen, K. 1987, σ. 112).

Το σχολείο που κινήθηκε στο πλαίσιο αυτού του άξονα επικρίθηκε ότι με τέτοιους στόχους (κοινωνικο-οικονομικούς) συμβάλλει στη διασφάλιση και την αναπαραγωγή ενός κοινωνικού κατεστημένου, που είναι προσανατολισμένο στην επιλογή, τη διαλογή και την ιεράρχηση των ατόμων.

Η "μομφή" αυτή προέρχεται κατεξοχήν από τους "αντιφρονούντες", οι οποίοι υποστηρίζουν ότι ύψιστος στόχος του σχολείου είναι η ανάπτυξη αυτόνομων και αυτενεργών ατόμων, κάτω από περιστάσεις που βρίσκονται κοντά στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (παιδαγωγική - ψυχολογική κατεύθυνση) (ό.π).

Και σ' αυτή, όμως, την κατεύθυνση ασκήθηκε αυστηρή κριτική, ότι, δηλαδή, είναι εξωπραγματική, μη ρεαλιστική και προβληματική και μάλιστα για κοινωνίες που απαιτούν κατεξοχήν επιδόσεις.

Ως πλέον αποδεκτή (λόγω της συνδυασμένης περιεκτικότητάς της σε στόχους) είναι η θεωρητική προσπάθεια που προσδιορίζει τους στόχους του σχολείου με τις εξής διαστάσεις (Fend, H. 1980, σ. 377/378; Bartnitzky, H. Christiani, R. 1987, σ. 9, Spies, W./Westphalen, K. 1987, σ. 112/116):

α. Η διάσταση που αφορά στη διδακτέα ύλη:

Το σχολείο οφείλει να συμβάλει στην ανοικτή και ενεργό αντιπαράθεση με την πολιτισμική παράδοση, και στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους μαθητές και της ικανότητας για την απόκτηση γνώσεων στις προσφερόμενες γνωστικές περιοχές... (τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία).

β. Η διάσταση που έχει σχέση με την προσωπικότητα του ατόμου

Σκοπός του σχολείου είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας. Να ενισχύσει τις ικανότητες αυτοαντίληψης, αυτοκυριαρχίας και να διαπαιδαγωγήσει υπεύθυνα και συνεπή άτομα. Να βοηθήσει στη δημιουργία ατόμων με πληρότητα επικοινωνίας και πράξης ... (ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία).

γ. Η κοινωνική διάσταση

Το σχολείο έχει ως αποστολή να διαπαιδαγωγήσει άτομα με κοινωνική ευαισθησία και αντίληψη, με κοινωνική υπευθυνότητα, άτομα έτοιμα να παρέχουν βοήθεια και αλληλεγγύη και να συναισθάνονται το συνάνθρωπό τους... (ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία) (βλ. επίσης Klafki, W. 1985, σ. 172).

Οι στόχοι αυτοί, αν και φαίνεται να έχουν μια κατεξοχήν παιδαγωγική υπόσταση και βαρύτητα, εντούτοις εξακολουθούν να αποτελούν κεντρικά προβλήματα στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας θεωρίας για το σχολείο και δεν παύουν να χαρακτηρίζονται από μια γενικότητα και ιδανικότητα, που έχει σχέση τόσο με την πραγματάωσή τους όσο κυρίως με την αντίληψη των φορέων ("εργοδότης", διοίκηση κ.λπ.) που καθορίζουν τις διαδικασίες και τις εξελίξεις του σχολείου.

Αποκαλυπτική ένδειξη της άποψης αυτής είναι η παράθεση ενός μέρους των στόχων του ελληνικού σχολείου, μέσα από την οποία διαφαίνεται η "γενικότητα" και η "ιδανικότητα" των "θεωρητικών" αυτών προδιαγραφών, την υλοποίηση των οποίων δεν μπορεί να επιβεβαιώσει η σημερινή ελληνική σχολική πραγματικότητα. (βλ. περισσότερα: Η λογική του υπαρκτού σχολείου: Γκότοβος, Α. 1986).

Έτσι σύμφωνα με το Ν. 1566/30.9.85, άρθρο 1 του ΥΠΕΠΘ που αφορά τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτοβάθμιας εκπαίδευσης σκοπός της εκπαίδευσης είναι "να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...

Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες....

Να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα και το σώμα τους, τις κλίσεις, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους...

Να αναπτύσσουν δημιουργική και κριτική σκέψη και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας... Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας, να σέβονται τις

ανθρώπινες αξίες και να διαφυλάσσουν και προάγουν τον πολιτισμό...

Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γής, προσβλέποντας σε έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό..."

Το σχολείο είναι όσο κανένας ίσως θεσμός κοινωνικά εξουσιοδοτημένο και νομιμοποιημένο να προδιαγράφει και να καθορίζει τις υπό ανάπτυξη ικανότητες των μαθητών. Το "λογικό" ερώτημα που προκύπτει απ' αυτή την "εξουσία" είναι, τι κάνει το σχολείο (αλλά και ο φορέας του) και με ποιο τρόπο υλοποιεί αυτούς τους στόχους και τις προδιαγραφές, έτσι ώστε να αιτιολογήσει τη "θεωρητική" του και την παιδαγωγική του λειτουργία. Δέχεται το σχολείο άκριτα και αμέτοχα τους φορμαλιστικούς στόχους της διδακτέας ύλης και έτσι αποδεικνύει ότι παραμένει δημιούργημα και εξάρτημα της κοινωνίας; Ή μήπως δεν μπορεί να τους υλοποιήσει και για ποιούς λόγους;

Σύμφωνα με τη "θεωρητική" τουλάχιστον διάσταση του θέματος θα περίμενε κανείς αυτονόητα η απαίτηση του σχολείου για επιδόσεις καθώς και η αξιολόγησή των επιδόσεων να πάρουν τέτοια μορφή ώστε να συμβάλουν:

- στη δημιουργία αυτενεργούς, συνειδητής και σκόπιμης μάθησης (δηλ. στη διαμόρφωση εργασιακής και μαθησιακής συμπεριφοράς)

- στην ανάπτυξη ετοιμότητας για καταβολή προσπάθειας και έλεγχο της επιδοσιακής συμπεριφοράς (δηλ. στη διαμόρφωση ετοιμότητας και ικανότητας για επίδοση).

- στην ανάπτυξη ενδιαφέροντος, δημιουργικότητας, περιέργειας, πρωτοβουλίας και χαράς προς μάθηση.

- στη διαμόρφωση κοινωνικής ευαισθησίας και αντίληψης,

- στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης για τις ικανότητες που έχει ο μαθητής κ.λπ. (Lichtenstein - Rother, I. / Röbe, E. 1982, σ. 82).

Το "θεωρητικό - κανονιστικό" υπόβαθρο του σχολείου που προσδιορίζει την παιδαγωγική αποστολή του καθώς και τις παιδαγωγικές αξιώσεις του αναφορικά με τη σχολική επίδοση υφίσταται και συνεπώς, δεν απαιτείται τουλάχιστον ριζική αλλαγή στη θεώρηση του ρόλου του. Σ' αυτό το πλαίσιο και την προοπτική η αξιολόγηση έχει τις "προδιαγραφές" να συντελέσει στην προώθηση της μάθησης και στην επίτευξη των διδακτικών, παιδαγωγικών και κοινωνικών στόχων του σχολείου.

Η εσω-σχολική και εξω-σχολική πραγματικότητα, όμως, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί υπό την επίρροια κοινωνικο-οικονομικών και πολιτικών παραγόντων, δίνει μια άλλη εικόνα της σχολικής πραγματικότητας και παράλληλα, δίνει σημεία αναφοράς που προσεγγίζουν τις λειτουργίες που επιτελεί σήμερα το σχολείο.

Έτσι τα σύγχρονα σχολεία των λεγόμενων κοινωνιών "δυτικού τύπου" εμφανίζουν τέσσερις λειτουργίες (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 181-186):

Την **τεχνική λειτουργία** (μεταβίβαση τεχνικών - πολιτισμικών - στοιχείων στους μαθητές - γραφή, αρίθμηση - που αποτελούν στο σχολείο αντικείμενο μάθησης και διαπαιδαγώγησης). Την ιδεολογική λειτουργία (μεταβίβαση κανονιστικών-πολιτισμικών- στοιχείων στους μαθητές- κανόνες, αξίες, στρατηγικές - , που αποτελούν στο σχολείο αντικείμενο μάθησης και αξιολόγησης).

Η νομιμοποίηση τόσο των ενδο-σχολικών (π.χ. της πρακτικής για την αξιολόγηση της επίδοσης, του προσανατολισμού του σχολείου στην αρχή της επίδοσης) όσο και των εξω-σχολικών (π.χ. όποιος αποδίδει περισσότερο αμείβεται καλύτερα, όποιος συμμορφώνεται προς τις υποδείξεις δεν έχει να φοβηθεί τίποτε κ.λπ.), ανήκει σ' αυτή τη λειτουργία του σχολείου (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 182).

Την **επιλεκτική λειτουργία** (μεταβίβαση της κοινωνικής θέσης). Η λειτουργία αυτή αντιστοιχεί σε εκείνο το είδος σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την εκτίμηση της "αξίας" του μαθητή και συμπυκνώνει στοιχεία από τις δύο προηγούμενες λειτουργίες.

Την **κουστωδιακή λειτουργία** (περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμης εργατικής δύναμης). Σύμφωνα με αυτή η παρουσία των μαθητών στο σχολείο απελευθερώνει τους γονείς από τον παιδαγωγικό τους ρόλο και τους επιτρέπει έτσι να διαθέσουν την εργατική τους δύναμη στον τομέα της απασχόλησης.

Με βάση τις λειτουργίες αυτές, όπως αυτές εκδηλώνονται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα στο σχολείο και ευρύτερα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι διαδικασίες μάθησης στο σύνολό τους οργανώνονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε η προσέγγιση ή μη των στόχων μάθησης να εκλαμβάνεται ως επίδοση ή αποτυχία και απώτερα ως βάση χορήγησης δικαιοδοσιών μαθητικής ή επαγγελματικής ανέλιξης. Οι δικαιοδοσίες αυτές διανέμονται από το σχολείο με βάση τη σύγκριση των επιδόσεων ενός μαθητή με τους άλλους μαθητές (Fend, H., 1981, σ. 241)

Συνεπώς, και σύμφωνα με τις τρεις πρώτες λειτουργίες που επιτελεί το σχολείο, είναι "λογικό" η αξιολόγηση να "κινηθεί" στο πλαίσιο αυτών των προδιαγραφών και εξελίξεων. Να αξιολογεί, δηλαδή, τις επιδόσεις των μαθητών που σχετίζονται με τη μάθηση και παράλληλα, να ταξινομεί, να ιεραρχεί και να επιλέγει τους μαθητές ανάλογα με την "αξία" τους.

1.1. Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης

Προσεγγίζοντας την παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου διαφάνηκε ότι από τους ύψιστους στόχους που θέτει είναι εκείνοι που σχετίζονται με τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και με τη μάθηση.

Έχοντας υπόψη την παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου (και την παιδαγωγική διάσταση της σχολικής επίδοσης) παρέχεται η δυνατότητα για προσδιορισμό της παιδαγωγικής λειτουργίας της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο. Αυτή η λειτουργία βρίσκει την έκφραση και την πραγμάτωσή της τόσο στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και την οργάνωση της διδασκαλίας όσο και στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης σε συνάρτηση πάντα με το δάσκαλο και το μαθητή.

Από τη σκοπιά αυτή η λειτουργία της αξιολόγησης παίρνει κυρίως διδακτική μορφή και ως τέτοια στοχεύει στον έλεγχο των διδακτικών μέτρων με την προοπτική ή τη διατήρηση ή την τροποποίηση ή και τη διόρθωσή τους (Heller, K. 1984, σ. 18). Στη βάση αυτή η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης δεν στοχεύει σε αξιολογική κρίση και βαθμολόγηση του μαθητή, αλλά στην αποτίμηση της διαδικασίας της διδασκαλίας και στην εντόπιση δυσκολιών μάθησης, με απώτερο σκοπό να ληφθούν έγκαιρα και ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα προς την κατεύθυνση αυτή.

Με αυτή την έννοια η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αποσκοπεί αφενός στον έλεγχο των διαμορφωμένων στόχων μάθησης και στη διάγνωση της διαδικασίας μάθησης και αφετέρου στη διάγνωση των ικανοτήτων του μαθητή. Η διάγνωση αυτή, που χρησιμεύει ταυτόχρονα στον εκπαιδευτικό και στο μαθητή, περιέχει πληροφορίες για ενδεχόμενες ελλείψεις του μαθητή σε ορισμένες γνωστικές περιοχές, για τις δυνατότητες των μαθητών να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία μιας ενότητας ή ενός μαθήματος, για την επιτυχία ή αποτυχία ορισμένων αλλαγών στις διδακτικές μεθόδους

κ.λπ (Hentig, v. H. 1976, σ.48, Ingenkamp, K. 1991, σ. 762, Heller, K. 1984, σ. 18 Γκότοβος Α. 1989 σ. 60).

Η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, που ερμηνεύεται κατ' αυτόν τον τρόπο, βασίζεται στην υπόθεση ότι η εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή και η κοινοποίησή της είναι σε θέση να κινητοποιήσουν το άτομο να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης και να παίξουν γενικότερα θετικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Erlebach, E. et. 1975 από: Γκότοβος, Α. 1989, σ. 60, Ingenkamp, K. 1991, σ. 762).

Σχετικό με την παιδαγωγική λειτουργία είναι και το "πνεύμα" του Προεδρικού Διατάγματος του ΥΠΕΠΘ (Π.Δ. 462/1 991, άρθρο 1) που αφορά στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών:

"... Σκοπός της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι:

α. Η παρώθηση, η ενθάρρυνση και η σωστή αυτοαντίληψη του παιδιού.

β. Η διάγνωση των κλίσεων και των ικανοτήτων του από το δάσκαλο καθώς και των μαθησιακών δυσκολιών που τυχόν αυτό αντιμετωπίζει.

γ. Η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του παιδευτικού έργου.

Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά διαδικασία για την επίτευξη των σκοπών που προαναφέρθηκαν. Επομένως σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου".

Οι επιμέρους λειτουργίες της παιδαγωγικής λειτουργίας διαμορφώνονται αναλυτικότερα ως εξής:- αυτοδιόρθωση και ετεροδιόρθωση λανθασμένων αποτελεσμάτων μάθησης

-**εξάλειψη των ελλείψεων** αναφορικά με τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων, οι οποίοι επιδιώχθηκαν, αλλά δεν κατακτήθηκαν ακόμη.

- **επιβεβαίωση της προόδου** στις διαδικασίες μάθησης (κίνητρο - ενίσχυση),

- **σχεδιασμός** των επόμενων σταδίων μάθησης,

- **ενδεδειγμένη κινητοποίηση** με βάση την επιτυχία στις διαδικασίες μάθησης και με βάση την εντόπιση και την επισήμανση του βαθμού δυσκολίας των επόμενων σταδίων μάθησης,

-επίδραση στις διαδικασίες μάθησης με σκοπό τη βελτίωση των προϋποθέσεων που οδηγούν στην επιτυχία της μάθησης (Ingenkamp, K. 1991, σ. 762).

Με βάση την παιδαγωγική λειτουργία και τις επιμέρους διαστάσεις της επίκεντρο της αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή είναι ο ίδιος ο μαθητής ως άτομο με τις δικές του ιδιαιτερότητες και τη δική του διαδικασία κοινωνικοποίησης και μάθησης.

Για τους λόγους αυτούς και σύμφωνα και με τον παιδαγωγικό προσδιορισμό της σχολικής επίδοσης, (βλ. σχετικό τμήμα της εργασίας αυτής), για τις επιδόσεις πρέπει να ισχύουν ως κριτήρια μέτρησης αφενός η **ατομική πρόοδος** στη μάθηση και αφετέρου οι επιδιωκόμενοι **στόχοι μάθησης** που προσδιορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα και πραγματοποιούνται στο σχολείο. Σύμφωνα με τα κριτήρια αυτά ο μαθητής κατά την αξιολόγηση δε συγκρίνεται με τους συμμαθητές του αλλά με τον ίδιο του τον εαυτό, ο οποίος έχει τους δικούς του "κανόνες", δηλ. τι πέτυχε, τι έμαθε περισσότερο σε σύγκριση με προηγούμενες φορές, ποιες προσπάθειες ήταν απαραίτητες, τι δυσκολίες είχε, τι είδους βοήθεια χρειάζεται κ.λπ. (Bartnitzky, H. /Christiani, R. 1987, σ. 20 /21).

Στην αξιολόγηση που απορρέει από μια τέτοια παιδαγωγική λειτουργία προέχουν στόχοι όπως:

- η **ενθάρρυνση** αντί της πίεσης για σχολική επίδοση,
- η **ενίσχυση** της κοινωνικής συνεργασίας στη θέση της ανταγωνιστικής συμπεριφοράς, η **επιδίωξη** για επίτευξη ίσων ευκαιριών αντί για τη χαμηλή επίδοση στους "αδύνατους" μαθητές και η ατομική ενίσχυση στη θέση των ομοιόμορφων και φορμαλιστικών διαδικασιών μάθησης (Ingenkamp. K. 1991, σ. 774).

Πρόκειται, δηλαδή για στόχους που δε διαφέρουν από το "θεωρητικό πνεύμα" του ΥΠΕΠΘ. Το ερώτημα είναι αν υλοποιούνται αυτοί και αν δε συμβαίνει αυτό, ποιοι είναι οι λόγοι που εμποδίζουν ή παρεμποδίζουν την υλοποίησή τους;

1.2. Η λειτουργία της αξιολόγησης στη μάθηση

Προσδιορίζοντας τον όρο σχολική επίδοση (βλ. περισσότερα στο σχετικό τμήμα της εργασίας αυτής) επισημαίνεται ότι αυτή συντελείται υπό την επήρεια μιας πολύπτυχης δέσμης από παράγοντες με βασικό συστατικό στοιχείο το ίδιο το αναπτυσσόμενο άτομο (ως αποστολέα, αποδέκτη και μέτοχο) με τη δική του ατομική

βιογραφία μάθησης και ανάπτυξης. Αυτή η ατομική βιογραφία κάθε μαθητή σχετίζεται με τους παράγοντες (ενδο-σχολικός και εξω-σχολικός περίγυρος του μαθητή) που καθορίζουν τόσο τη διαδικασία της διδασκαλίας¹ όσο και την ίδια τη σχολική ζωή στο σχολείο. Το ποια θα είναι η ικανότητα μάθησης και επίδοσης ενός παιδιού εξαρτάται από τις προϋποθέσεις (όρους) διαμόρφωσης της ατομικής βιογραφίας, δηλαδή από τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του ατόμου. Τόσο, λοιπόν, η σχολική επίδοση όσο και η σχολική μάθηση είναι σύνθετες λειτουργίες.

Αναφορικά με τον όρο μάθηση επισημαίνουμε ότι στα πλαίσια της προεπιστημονικής κατεύθυνσης με το ν όρο αυτό εννοείται η διαδικασία απόκτησης ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων μέσω σκόπιμης και σχετικά κοπιαστικής προσπάθειας (Bredenkamp, κ.λπ. 1974, σ. 608-609 από :Δήμου, Γ. 1991, σ. 5). Από επιστημονική άποψη ο όρος μάθηση εμφανίζεται περισσότερο διευρυμένος και εννοεί την καλυμμένη- γνωστική - διαδικασία μέσω της οποίας διαμορφώνεται και λειτουργεί σε σχετικά σταθεροποιημένη υπόσταση, η γνωστική, η συγκινησιακή και η ψυχοκινητική δομή του ατόμου (Bower, E. /Hilgard, E. 1981, σ. 27-35: από Δήμου ο.π.). Στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης γίνεται χρήση της ευρύτερης έννοιας του όρου μάθηση ως κοινωνική μάθηση, η προσέγγιση και ο προσδιορισμός της οποίας αποσαφηνίζουν γενικά και ειδικά τις διαστάσεις της.

Σ' αυτό το φάσμα κοινωνική μάθηση σημαίνει μάθηση που συντελείται κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του μαθητή στη σχολική ζωή, δηλ. μέσω της ερμηνείας του ρόλου του ("μαθητής") στα πλαίσια οποιασδήποτε σχολικής πρακτικής πέρα από τη διδασκαλία. (Γκότοβος, Α. 1985, σ. 76). Ο ρόλος του μαθητή αποβλέπει αφενός στο να αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες και αφετέρου να υιοθετήσει τις σχέσεις που προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Αλλά και ο ίδιος ο μαθητικός ρόλος είναι αντικείμενο μάθησης. Το συγκεκριμένο άτομο, δηλαδή, δεν είναι μαθητής μόνο επειδή μαθαίνει τη διδακτέα ύλη, αλλά και επειδή

1 Ως διδασκαλία εννοούμε εδώ τη σκόπιμη, την οργανωμένη και κυρίως τη θεσμοθετημένη διαδικασία μεταβίβασης γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων στο εκπαιδευόμενο άτομο. (Böhm, W. 1988, σ. 594, Einsiedler, W. 1978, σ. 39/40).

μαθαίνει να συμμετέχει στο πολύπλοκο παιχνίδι της επικοινωνίας μέσα από το οποίο προσ εγγίζει τη διδακτέα ύλη... (ο.π., σ. 77).

Η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου "μάθηση". Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η συμμετοχή του μαθητή είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή μαθησιακού έργου. Συνεπώς, η ύπαρξη ή η απουσία αλλά και ο τρόπος παραγωγής του μαθησιακού έργου συγκεκριμένης επίδοσης προσδιορίζεται από την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την "αξία" του μαθητή. Αυτό που συμβολίζει την "αξία" του υποτίθεται ότι είναι το αποτέλεσμα ατομικής δράσης (π.χ. έλυσε το πρόβλημα), δράσης για την εκδήλωση της οποίας υπεύθυνος θεωρείται ότι είναι ο ίδιος ο μαθητής. (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 151/152)

Με βάση τον προσδιορισμό της έννοιας επίδοση και σε συνάρτηση με τις έννοιες μάθηση και αξιολόγηση, η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης. Η αξιολόγηση του αποτελέσματος εξαρτάται, βεβαίως, σε μεγάλο βαθμό και από την αντίληψη του επικοινωνιακού απέναντι (π.χ εκπαιδευτικός), που αυτός σχηματίζει για το συγκεκριμένο άτομο και από τους στόχους που οφείλει αυτό να πραγματοποιήσει (Ulich, D./Martens, W. 1973, Dimou, G, 1979, Holer, M. 1969: από Δήμου Γ. 1989, σ. 125/126).

Με αυτή τη ν έννοια η επίδοση έχει μια ευρύτερη σημασία από εκείνη που συνήθως δίνεται στο σχολείο και ειδικότερα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος στην καθημερινή του δραστηριότητα αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον όρο "επίδοση" με τη στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης των διδακτικών και σχολικών στόχων. Το σχολείο κατανοεί, χαρακτηρίζει και αξιολογεί συνήθως την επίδοση, που είναι συνυφασμένη με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, ενώ αγνοεί σχεδόν συστηματικά ό,τι δεν έχει σχέση μ' αυτούς (κοινωνική μάθηση) (Δήμου, Γ. 1989, σ. 127, Γκότοβος, Α. 1986, σ. 52-55).

Στο υπαρκτό σχολείο η διδασκαλία (κοινά το "μάθημα"), λόγω της προνομιακής μεταχείρισης της στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία, ως παιδαγωγική πρακτική έχει ταυτιστεί με τη μάθηση. Και επειδή η σχολική μάθηση συντελείται συνήθως κατά τη διάρκεια

και δια μέσω της διδασκαλίας έχει ταυτιστεί κατά συνέπεια με τη σχολική γνώση και τους διδακτικούς στόχους. Γι' αυτό και μάθηση κατέληξε να σημαίνει διδασκαλία. Αυτή η ταύτιση, όμως, έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση της αντίληψης ότι όλοι οι παιδαγωγικοί στόχοι του σχολείου, που σχετίζονται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, μπορούν να αναχθούν σε διδακτικούς στόχους. Συνεπώς, ο έλεγχος και η διαπίστωση του παιδαγωγικού αποτελέσματος του σχολείου μπορεί να γίνει μέσα από τη διδασκαλία (π.χ με εξετάσεις) (Γκότοβος, Α., 1986, 52-55).

Η χρήση και η υλοποίηση μιας τέτοιας πρακτικής οδηγεί το σχολείο σε αντίφαση αναφορικά με τη "θεωρητική" αλλά και την επίσημα διακηρυγμένη παιδαγωγική αποστολή του, που σχετίζεται με την ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή (κοινωνικοποιητικός στόχος). "Έτσι, το σχολείο φέρεται να έχει εναρμονιστεί με τη λογική των επιδόσεων κατά τέτοιο τρόπο που να μετράει την αξία κάθε μαθητή πρωταρχικά με βάση τις επιδόσεις του στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, με ιδιαίτερη βαρύτητα στα μαθηματικά και τη γλώσσα. Αντίθετα, οι επιδόσεις του μαθητή σε άλλες δραστηριότητες (π.χ. συνεργασία, υπευθυνότητα, δημιουργία, συνέπεια, ευαισθησία κ.λπ.) αγνοούνται στην αξιολόγηση σχεδόν παραδειγματικά από το σχολείο" (Δήμου, Γ. 1989, σ. 133).

Αξιοσημείωτη είναι στο σημείο αυτό μια ανακολουθία του σχολείου όσον αφορά στην αρχή της ευθύνης. Ενώ το σχολείο δέχεται ότι χωρίς τη συμβολή του εκπαιδευτικού δεν είναι δυνατή η επίτευξη παιδαγωγικού αποτελέσματος, ταυτόχρονα θεωρεί το μαθητή αποκλειστικά υπεύθυνο για το είδος της επίδοσής του. Έτσι, οι "κακές" και οι "μέτριες" επιδόσεις σπάνια αποδίδονται στους όρους και τις διαδικασίες της διδασκαλίας. Η ευθύνη για την μη επίτευξη των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων καταλογίζεται συνήθως στον ίδιο το μαθητή ή και στην οικογένειά του (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 152, Δήμου Γ. 1989, σ. 134).

Η ανακολουθία αυτή του σχολείου παίρνει, πραγματικά, "παράδοξη" διάσταση στις περιπτώσεις που οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών και ειδικότερα οι "επιτυχίες" τους στις εισαγωγικές εξετάσεις για τα ΑΕΙ-ΤΕΙ είναι "μεγάλες" και "εμφανείς". Τότε οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο τους γενικότερα διεκδικούν την αποκλειστικότητα των "επιτευγμάτων" αυτών.

Η λογική των επιδόσεων στο σχολείο δεν έχει γίνει απλώς αποδεκτή από το σύνολο των κοινωνικών στρωμάτων, αλλά πολύ

περισσότερο προβάλλεται και προωθείται συστηματικά από αυτά και εκτός του σχολείου. Η οικογένεια, πιστή σ' αυτή τη λογική, επιχειρεί με συστηματική υποστήριξη του μαθητή εκτός του σχολείου-φροντιστήρια, ιδιαίτερα κ.λπ. - να ενισχύει τη διεκδικητική του ικανότητα. Σε πολλές περιπτώσεις και ιδιαίτερα κατά την περίοδο κρίσιμων περιστάσεων για τη μαθητική και επαγγελματική σταδιοδρομία του μαθητή-απολυτήριες ή άλλου είδους εξετάσεις - η στήριξη και η υποστήριξη της λογικής των επιδόσεων είναι τέτοια ώστε οι επιδόσεις του μαθητή να γίνονται κυρίαρχο θέμα στην οικογενειακή και ιδιαίτερα στη μαθητική ζωή (Δήμου, Γ. 1989, σ. 135/136). Ορισμένοι, μάλιστα, μιλούν για πραγματική ψύχωση του "καλού" βαθμού στην Ελλάδα (Τζάνη, Μ. 1988, σ. 28). Ανεξάρτητα από το κίνητρο του καλού βαθμού, ο μαθητής πιέζεται ισχυρά για την επίτευξη υψηλής επίδοσης, στην προσπάθειά του να αποφύγει τις δυσμενείς συνέπειες (γνώμες δασκάλου, συμμαθητών, γονέων), που θα είχε η αντίθετη περίπτωση και να "απολαύσει" τις ευνοϊκές επιπτώσεις που έχει γι' αυτόν η επίτευξη υψηλής επίδοσης (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 152, Bohnsack, F. 1989, σ. 54).

Ένα άλλο αποτέλεσμα αυτής της εξέλιξης είναι οι μαθητές (κυρίως αυτοί του Λυκείου) να μετατρέπονται σε κνηγούς μονάδων (βαθμών), περιορίζοντας με τον τρόπο αυτό τις δυνατότητες ανάπτυξης δημιουργικής και κριτικής σκέψης και γενικότερα άλλων κοινωνικοποιητικών δραστηριοτήτων.

Ο βαθμός γίνεται απαραίτητο κριτήριο μέτρησης για την αξία του μαθητή σε δασκάλους, συμμαθητές, γονείς κ. ά. Επίσης η πίεση του χρόνου μέχρι την επόμενη εξέταση ενισχύει την αναπαραγωγή έτοιμων γνωστικών αποτελεσμάτων και δεν αφήνει πολλά περιθώρια για διερευνητικές διαδικασίες στη μάθηση και παράλληλα κριτική αντιμετώπιση των προβλημάτων. (Bohnsack, F. 1989, σ. 54).

Όσο πιο σαφής και εμφανής έχει γίνει η διαπίστωση ότι η κατάκτηση και η νομιμοποίηση μιας επαγγελματικής και κοινωνικής θέσης εξαρτάται από την ατομική επίδοση, και όσο πιο αναμφισβήτητο γεγονός είναι το μονοπώλιο του σχολείου στη χορήγηση τίτλων οι οποίοι διαμορφώνουν τις προσβάσεις για επαγγελματική αποκατάσταση, τόσο περισσότερο επιτείνεται η επιρροή της κοινωνικής λειτουργίας της αξιολόγησης των επιδόσεων και ειδικότερα της επιλεκτικής λειτουργίας, η οποία υπό μια τέτοια μορφή και εξέλιξη επηρεάζει σε έντονο βαθμό τις διαδικασίες μάθησης στο σχολείο.

Ο βαθμός αυτός είναι τέτοιος ώστε η αντίληψη για το μαθαίνω που κυριαρχεί στο εσω-σχολικό και εξω-σχολικό χώρο να ισοδυναμεί με αποστηθίζω και κατ' επέκταση καλή βαθμολογία με μηχανική αποστήθιση (Τζάνη, Μ. 1988, σ. 27-28, Bohnsack, F. 1989, σ. 54).

Και ενώ η διαδικασία της μάθησης και ειδικότερα της διδασκαλίας οφείλει να παίζει λειτουργικό και διαμορφωτικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική και ψυχοκινητική δομή του ατόμου και παράλληλα να του δίνει κάθε είδους βοήθεια και συμπαράσταση στην κατεύθυνση αυτή, εντούτοις αυτή έχει πάρει τέτοια μορφή, ώστε το σχολείο να έχει διαμορφωθεί σε "εξεταστικό ίδρυμα" και ο δάσκαλος σε "πράκτορα" και "συμβολαιογράφο" επιδόσεων.

Υπάρχει, δηλαδή, μονοδιάστατη και πολωτική προσδοκία του σχολείου για απαίτηση επίδοσης στο μαθητή. Ενώ θα μπορούσε το σχολείο να κατανοήσει τις ατομικές ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή λαμβάνοντας παράλληλα και τα ενδεδειγμένα παιδαγωγικά μέτρα. Με τον τρόπο αυτό θα επιβεβαίωνε πρακτικά πια την κοινωνικοποιητική λειτουργία του ως παιδαγωγικού ιδρύματος.

2. Προσδιορισμός της έννοιας σχολική επίδοση και οι διαστάσεις της

Αφετηρία αυτής της προσέγγισης είναι η παραδοχή ότι η σχολική επίδοση αποτελεί ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που συντελείται με τη συμβολή παραγόντων που σχετίζονται τόσο με την προσωπικότητα όσο και με τον κοινωνικο-πολιτισμικό περίγυρο του ατόμου.

Δύο λειτουργίες αποδίδονται καταρχήν στη σχολική επίδοση. Η μια αφορά(α) στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και η άλλη(β) στη διασφάλιση της κοινωνικο-οικονομικής ικανότητας (δυναμικής) επίδοσης. Ο προσδιορισμός της αρχής της επίδοσης που γίνεται κατ' αυτόν τον τρόπο σημαίνει για το σχολείο ότι η απαίτηση για επίδοση πρέπει να εναρμονίζεται με την παιδαγωγική αρχή της ατομικής ενίσχυσης. (Furck, C. L. 1961, σ. 118, Heller, K. 1984, σ. 17).

2.1 Η παιδαγωγική υπόσταση της σχολικής επίδοσης.

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση "εντόπισης" της παιδαγωγικής διάστασης της "αποστολής" του σχολείου, και ειδικότερα εκείνης που σχετίζεται με την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, τίθεται το βασικό ερώτημα για τον τρόπο που προσδιορίζεται παιδαγωγικά η έννοια της σχολικής επίδοσης.

Για την αποσαφήνιση και συγκεκριμενοποίηση αυτού του "κεντρικού" παιδαγωγικού ερωτήματος που απορρέει καταρχήν από την πρώτη λειτουργία της σχολικής επίδοσης εντάσσεται και η ανάλυσή του σε τρεις επιμέρους προσανατολισμούς (Klafki, W. 1985, σ. 171 Bartnitzky, H. /Christiani, R. 1987, σ. 10):

α. Η σχολική επίδοση οφείλει να είναι προσανατολισμένη στην **ατομική διαδικασία μάθησης** και γενικά εξέλιξης του παιδιού. Σε ποιες, δηλαδή, συνθήκες μαθαίνει το παιδί, πού προοδεύει, πού έχει δυσκολίες, πού βρίσκονται τα "ατού" του (οι δυνατότητές του), τι είδους βοήθεια χρειάζεται το παιδί κ.λπ.

β. Η παιδαγωγική έννοια της σχολικής επίδοσης προσδιορίζεται από την **κοινωνική διάσταση της μάθησης**. Εδώ κυριαρχούν ερωτήσεις του είδους: Ποιες ικανότητες κοινωνικής δράσης πρέπει να ενισχυθούν. Τι μπορεί ο μαθητής να αξιοποιήσει από τους άλλους. Πώς θα μπορέσει να χρησιμοποιήσει αποδοτικά την ικανό-

τητα επίδοσής του στη σχολική τάξη ή ομάδα. Πώς μπορεί να ενισχυθεί η από κοινού συντελούμενη μάθηση και επίδοση κ.λπ.

γ. Αυτή οφείλει να είναι προσδιορισμένη από τις βασικές αρχές της **ενθάρρυνσης** και της **ενίσχυσης**. Πώς μπορεί, δηλαδή, ο δάσκαλος να ενθαρρύνει το μαθητή. Πώς μπορεί να αναπτύξει στο μαθητή ετοιμότητα για συμμετοχή και διάθεση για δημιουργία και συνεργασία κ.λπ. Έχοντας υπόψη την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα οι προσανατολισμοί αυτοί από θεωρητική σκοπιά, τουλάχιστον, αγγίζουν το χαρακτηρισμό "ιδανικοί". Συνεπώς, μένοντας στην παιδαγωγική τους υπόσταση υποθέτουμε ότι δε θα υπήρχαν αντιρρήσεις ούτε από τους παιδαγωγούς ούτε από τους μαθητές, τουλάχιστον, αν αυτοί έπαιρναν οντολογική - πραγματολογική διάσταση στο σχολείο.

Το ζήτημα όμως είναι, μήπως αυτοί οι παιδαγωγικοί προσανατολισμοί έρχονται σε αντίθεση με την ισχύουσα σχολική πραγματικότητα, όπου κυριαρχούν οικονομικά προσδιορισμένες έννοιες της επίδοσης και διαφορετικές κοινωνικές προσδοκίες. Μήπως, τελικά, η αναγνώριση της υποκειμενικότητας - ατομικότητας του μαθητή, με όλες τις ιδιαιτερότητες και ιδιομορφίες που τη συνοδεύουν, παραμένουν απλώς μια αυταπάτη και μια ουτοπία στην κατεύθυνση αυτή.

Ποιος ή ποιοι παράγοντες εμποδίζουν ή παρεμποδίζουν την υλοποίηση αυτών των "προσανατολισμών" της σχολικής επίδοσης στη σχολική πραγματικότητα. Ποιός, τελικά, είναι ο ρόλος της δεύτερης λειτουργίας της σχολικής επίδοσης που αφορά στη διασφάλιση της κοινωνικο-οικονομικής ικανότητας.

Στα ερωτήματα αυτά θα επιχειρηθεί να δοθούν απαντήσεις στο αμέσως επόμενο κομμάτι της εργασίας αυτής.

2.2 Το σχολείο σαν τυπικός οργανισμός παροχής "υπηρεσιών"

Όπως επισημάνθηκε σε άλλο σημείο, το σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της αποκαλούμενης "κοινωνίας επιδόσεων" με κύριο γνώρισμά του τη χορήγηση τίτλων σπουδών που δίνουν στο άτομο προσβάσεις για επαγγελματική ή κοινωνική σταδιοδρομία, η οποία, όμως, στις σημερινές ισχύουσες συνθήκες εξαρτάται σχεδόν αποκλειστικά από την ατομική επίδοση. Αυτή η προσδοκία που έχει ως βάση την αρχή της επίδοσης στηρίζεται σε κανόνες και "νόμους"

που σχετίζονται με τον ισχύοντα κοινωνικό ανταγωνισμό. Σύμφωνα μ' αυτούς η "αμοιβή" ενός ατόμου (οικονομική παροχή, προαγωγή κ.λπ.) εξαρτάται από την εκπλήρωση των όρων που προσδιορίζονται από τους κανόνες της επίδοσης.

Με βάση, λοιπόν, την αρχή της επίδοσης η κατανομή των "αγαθών" γίνεται όσο το δυνατόν "δικαιότερα", δηλαδή, ίση αμοιβή προς ίση επίδοση (Furck, C.L. 1961, σ. 9, Schmaderer, F.-O. 1991, σ. 284/2 85, Hartfiel, G. 1977, σ. 7).

Ως συνέπεια αυτής της έκβασης προέκυψε ένας προσδιορισμός της επίδοσης που χαρακτηρίζεται από τον προσανατολισμό προς:

α) την **παραγωγή** (έργο), (π.χ. παραγωγή ενός καθορισμένου αριθμού μηχανικών εξαρτημάτων σε επίσης καθορισμένο χρόνο)

β) τον **ανταγωνισμό**,

γ) την **επιλογή** (Bartnitzky H. /Christiani R. 1987, σ. 8, Ingenkamp, K. 1988, σ. 96)

Αυτού του είδους ο προσδιορισμός της έννοιας επίδοσης βρίσκει την έκφραση και την αντιστοιχία του στο σχολείο και συγκεκριμένα στην καθημερινή διαδικασία της διδασκαλίας και της αξιολόγησης.

Έτσι, η χρήση του όρου "επίδοση", προκειμένου να προσδιοριστεί η επιτυχία της σχολικής μάθησης, είναι ταυτόσημη με τη χρήση του στην καπιταλιστική οικονομία, προκειμένου να χαρακτηρίσουν η προσφορά υπηρεσίας και η παραγωγή προϊόντων. Η κοινωνική άνοδος και αναγνώριση δεν είναι πλέον ζήτημα καταγωγής, αλλά συνάρτηση της απόκτησης ατομικών προσόντων (γνώσεις, εφόδια κ.λπ. - τεχνική ή μαθησιακή λειτουργία του σχολείου). (Ingenkamp, K. 1988, σ. 96 /97, Fend H. 1981, σ.241).

Με τη λειτουργία αυτή το σχολείο αναδεικνύεται σε σπουδαιότερο οργανωμένο θεσμό παροχής προσόντων αλλά και διανομής κοινωνικών ευκαιριών.

Εξαιτίας της λειτουργίας αυτής το σχολείο είναι "εξαναγκαστικά" συνδεδεμένο με την κοινωνία, με αποτέλεσμα οι διαδικασίες μάθησης και οι "επιτυχίες" μάθησης σ' αυτό να επηρεάζονται στη συνέχεια από τα κριτήρια επιτυχίας που ισχύουν στην κοινωνία (Arbeitsgruppe Schulforschung, 1980, σ. 12/13 Ingenkamp K. 1988, σ. 97).

Οι τρεις αυτοί κοινωνικά προσδιορισμένοι προσανατολισμοί (παραγωγή- ανταγωνισμός - επιλογή) μεταφρασμένοι σε "στόχους μάθησης" στο σχολείο σημαίνουν:

α) Προσανατολισμός στην παραγωγή

Η αρχή της επίδοσης αναφέρεται στην υποχρέωση παραγωγής έργου στην τάξη και ανάγεται στο στοιχείο του μαθητικού ρόλου "μάθηση". Τόσο το ενδιαφέρον όσο και η συμμετοχή του μαθητή, είναι προσανατολισμένα στην παραγωγή μαθησιακού έργου (Γκότσοβος, Α. 1986, σ. 151). Έτσι, η σχολική επίδοση εκτιμάται με βάση αποκλειστικά τα αποτελέσματα των εξετάσεων και των κάθε είδους εξεταστικών διαδικασιών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη τι προηγήθηκε των αποτελεσμάτων αυτών και γενικά πώς έφτασε κανείς στο αποτέλεσμα αυτό.

Δεν υπάρχει, δηλαδή, αντιστοιχία μεταξύ της σχολικής προσπάθειας του μαθητή, καθώς και των συνθηκών μάθησης που διαμεσολαβούν και του βαθμού επίδοσής του, με αποτέλεσμα ο προσανατολισμός να στρέφεται σχεδόν μόνο προς τη μετρήσιμη τελική παραγωγή (έργο) (Furck, C. L. 1961, σ. 9, Brusten M./Hurrelmann, K. 1973, σ. 14).

Οι κοινωνικοί και οι διδακτικοί στόχοι, δηλαδή, απαιτούν κατά βάση διαφορετικές διαδικασίες πραγμάτωσης, γι' αυτό και η αξιολόγηση της επίδοσης οφείλει να πραγματώνεται κατά διαφορετικό τρόπο (Ingenkamp, K. 1988, σ. 91/100). Επίσης, οι ατομικές ιδιαιτερότητες και συνολικά η διαφορετική διαδικασία κοινωνικοποίησης που συντελείται στον κάθε μαθητή δεν μπορούν να έχουν θέση σ' έναν τέτοιο προσδιορισμό.

Ο βαθμός, όμως, μόνος του είναι μια αναξιόπιστη πληροφορία στο πλαίσιο που λαμβάνει χώρα η διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης του μαθητή, αν δε ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλέγμα κάτω από το οποίο πραγματώθηκε αυτή (Ingenkamp, K. 1981, σ. 316).

Ωστόσο, από τον εκπαιδευτικό αναμένεται να νομιμοποιήσει τον κοινωνικά προσδιορισμένο, εντούτοις όμως αμφισβητούμενο, στόχο της επίδοσης των μαθητών και να "παραμερίσει" τις ενδεχόμενες αμφισβητήσεις τους (ιδεολογική ή κοινωνικοποιητική λειτουργία του σχολείου.)

Οι προσπάθειες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να στραφούν προς μια τέτοια κατεύθυνση, ώστε να "αποκλειστούν" όλοι εκείνοι οι παράγοντες στη διαδικασία της διδασκαλίας, που ενδεχομένως θα απέτρεπαν την επίτευξη του κεντρικού στόχου που έχει αποδο-

θεί στην κοινωνικο-οικονομικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης (Brusten, M./Hurrelmann, K. 1973, σ. 15).

Με βάση το αποτέλεσμα της επίδοσης που πετυχαίνει κάθε μαθητής δημιουργείται μια αξιολογική κλίμακα (ιεραρχία), βαθμίδες της οποίας κατέχουν αντίστοιχα οι μαθητές, ανάλογα με την αντιστοιχία του ύψους της επίδοσης και της βαθμίδας της κλίμακας. Έτσι έχουμε τους μαθητές με πολύ καλή, καλή, σχεδόν καλή, μέτρια κ.λπ. επίδοση (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 156, Φράγκος Χ. 1984, σ. 432).

Παράλληλα μ' αυτό οι διαδικασίες μάθησης "μπαίνουν" σε υποδεέστερη μοίρα και οι εξετάσεις και οι βαθμοί παίρνουν τη μορφή αυτοσκοπού. Με τον τρόπο αυτό νομιμοποιείται η εντύπωση ότι στο σχολείο ο μαθητής δε μαθαίνει, αλλά βρίσκεται συνεχώς υπό εξέταση (Φράγκος Χ. 1984, σ. 425).

β) Προσανατολισμός στον ανταγωνισμό

Σ' έναν τέτοιο προσανατολισμό οι κοινωνικής μορφής διαδικασίες μάθησης και εργασίας (π.χ. συνεργασία, αλληλεγγύη κ.λπ.) περιθωριοποιούνται και αντί αυτών "προτιμάται" η ανταγωνιστική μάθηση και "νομιμοποιείται" η σύγκριση των επιδόσεων (νομιμοποιητική ή ιδεολογική λειτουργία του σχολείου) (Bartnitzky, H. / Christiani, R. 1987, σ. 8).

Στον προσανατολισμό αυτό στηρίζεται και η αντίληψη ότι στη βάση τέτοιων "αρχών" διαπαιδαγώγησης στο σχολείο πρέπει να ξεκινάει κάθε προσπάθεια βελτίωσης του ανταγωνιστικού χαρακτήρα της σημερινής κοινωνίας (Fend, H., 1981 σ. 264).

Με βάση την παραδοχή αυτή ως κριτήριο μέτρησης ισχύει εδώ όλο το φάσμα των επιδόσεων των μαθητών μιας τάξης με καθοριστικά στοιχεία από τη μια μεριά την άριστη και από την άλλη τη χειρίστη επίδοση. Ανεξάρτητα από τους συγκεκριμένους στόχους μάθησης και τις καταβαλλόμενες προσπάθειες κάθε μαθητή, οι μαθητές κατανέμονται σε μια ιεραρχία επιδόσεων στην οποία υπάρχουν σχεδόν πάντα οι "αποτυχημένοι" και οι "κερδισμένοι" (ο.π. σ. 241, Bartnitzky, H/Christiani, R., 1987, σ. 20/21).

Αποτέλεσμα αυτού του κριτηρίου που στηρίζεται στη σύγκριση των επιδόσεων είναι ο προσανατολισμός των μαθητών σε μια μάθηση που χαρακτηρίζεται από τον ανταγωνισμό και την αντιπαλότητα. Αυτό, βεβαίως, έρχεται σε αντίφαση με την παιδαγωγική "αποστολή" του σχολείου, που στοχεύει στην ανάπτυξη της συνεργατικής

ικανότητας, της αμοιβαίας συμπαράστασης, της ευαισθητοποίησης κ.λπ.

Σε μια σχολική ανταγωνιστική ατμόσφαιρα, όμως, τέτοιου είδους κοινωνικές αξίες με επίκεντρο την αλληλέγγυη συμπεριφορά των μαθητών υποχωρούν και παραχωρούν τη θέση τους στην αντιπαράθεση, τον ανταγωνισμό και στον εγωισμό (ατομικισμό) (Klafki, W. 1985, σ. 176, Bohnsack, F. 1989. σ. 54.)

Επίσης ο ανταγωνισμός (ο αμοιβαίος αγώνας των μαθητών για την εξασφάλιση επίδοσης μιας συγκεκριμένης στάθμης) επηρεάζει και τη μορφή συνεργασίας των μαθητών στην τάξη, η οποία γίνεται αντιληπτή από το μαθητή ως μέσο για την προώθηση και επίτευξη ατομικών στόχων (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 153/154). Κατ' αυτό τον τρόπο το σχολείο αντί να συμβάλει στην ανάπτυξη συλλογικής συνείδησης στους μαθητές ενισχύει τη δημιουργία ατομικής συνείδησης και την επιδίωξη ατομικής προβολής και ανόδου με κάθε τρόπο, μέσα ή κόστος (Τζάνη, Μ. 1988, σ. 36).

Στις "κοινωνίες επιδόσεων", όπου οι στόχοι μάθησης στα αναλυτικά προγράμματα υπαγορεύονται από τους (κοινωνικούς) φορείς εξουσίας, είναι δύσκολη η ισότιμη μεταχείριση των γνωστικών, των κοινωνικών και των συναισθηματικών στόχων μάθησης, με αποτέλεσμα να υπερτερούν οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στην επίδοση (γνωστικοί στόχοι) (Ingenkamp, K. 1988, σ. 97).

γ. Προσανατολισμός στην επιλογή

Το σχολείο, ως "εξουσιοδοτημένο" ίδρυμα για την παροχή εκπαίδευσης στα αναπτυσσόμενα άτομα, δεν αρκείται στην ενδοσχολική διαβάθμιση των μαθητών αλλά "αναλαμβάνει" και την ταξινόμηση τους με βάση τις επιδόσεις τους.

Έτσι τους χορηγεί ενδεικτικά, απολυτήρια και πτυχία και καθορίζει ή επικυρώνει με τον τρόπο αυτό και τις κοινωνικές τους ευκαιρίες (επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη - επιλεκτική λειτουργία του σχολείου) (Δήμου, Γ. 1989, σ. 133, Δαμανάκης Μ. 1989, σ. 32).

Η επιλεκτική λειτουργία είναι και ο συνδετικός κρίκος του σχολείου με την κοινωνική δομή, μέσω της οποίας (λειτουργίας) αναπαράγεται και διατηρείται η κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και μέσω αυτής η ίδια η κοινωνική δομή. Το σχολείο κατανέμει ή επικυρώνει τις επαγγελματικές και γενικά βιοτικές

ευκαιρίες μέσω της δημιουργίας προσβάσεων σε υψηλές ή χαμηλές επαγγελματικές θέσεις και, κατά συνέπεια, σε υψηλά ή χαμηλά εισοδήματα καθώς και στην ανάλογη κοινωνική θέση (Heckhausen, H 1976, σ. 33, Fend H. 1981, σ. 29, Δαμανάκης Μ. 1989, σ. 26). Η σχέση σχολείου-κοινωνίας δεν είχε, βεβαίως, ανέκαθεν και πάντοτε την ίδια μορφή. Στην πορεία του χρόνου διαφοροποιήθηκε η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 179).

Η επιλεκτική λειτουργία αντιστοιχεί σε εκείνο το είδος της σχολικής μάθησης που σχετίζεται με την εκτίμηση της "αξίας" του μαθητή και προϋποθέτει ως ένα βαθμό τη μεταβίβαση μαθησιακών (τεχνικών) στοιχείων (μαθησιακή ή τεχνική λειτουργία), γιατί ορισμένα από αυτά θα αποτελέσουν το "τεκμήριο" για την επίδοση του μαθητή, έτσι ώστε σε συνδυασμό και με τον προσανατολισμό στον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές να προκύψει μια ιεραρχία με κριτήριο τη διαφοροποίηση της σχολικής επίδοσης (Γκότοβος, Α. 1986, σ. 182).

Η νομιμοποίηση αλλά και η λειτουργικότητα αυτής της πρακτικής είναι πλέον "ανηλεϊμμένο έργο" της νομιμοποιητικής (ιδεολογικής) λειτουργίας του σχολείου, μέσω της οποίας δεν νομιμοποιούνται μόνο ενδο-σχολικές πρακτικές όπως αυτή αλλά και εξω-σχολικές (π.χ. όποιος απο δίδει περισσότερο αμείβεται καλύτερα κ.λπ.). (ο.π., Δαμανάκης Μ. 1989, σ. 32/33, Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, σ. 12/13).

Η αποφασιστική, λοιπόν, και για τη λειτουργικότητα μιας "δημοκρατικά" οργανωμένης κοινωνίας αναπόφευκτη συμβολή του σχολείου καταδεικνύεται εφόσον νομιμοποιεί κοινωνικά τη διαδικασία της επιλογής και διανομής των κοινωνικών θέσεων, και μάλιστα, τόσο στην συνείδηση των προνομιούχων όσο και σ' αυτή των μη προνομιούχων. Έτσι η δομή της κοινωνικής ανισότητας που κυριαρχεί στην κοινωνία ερμηνεύεται στη διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης ως απεικόνιση της σχολικής ανισότητας και αιτία αυτών των δύο ανισοτήτων να θεωρείται η άνιση ατομική επίδοση (Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, σ. 12/13). Η υιοθέτηση, όμως, της αρχής της (ατομικής) επίδοσης οδηγεί στη διατήρηση και τη νομιμοποίηση των ανισοτήτων, επειδή η επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από σχολικούς αλλά κυρίως εξωσχολικούς παράγοντες (π.χ. κοινωνικά προνόμια από οικογένεια). Αλλά και η ίδια η σχολική "επιτυχία" εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από

την κοινωνική προέλευση του ατόμου (ο.π. και Δαμανάκης, Μ. 1989, σ. 32/33).

Κατά συνέπεια, το σχολείο με τους κανόνες και τις επιλογές του οξύνει αντί να αμβλύνει τις αρχικές ανισότητες των μαθητών που οφείλονται όχι τόσο στις άνισες ικανότητές τους όσο στην επίδραση του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τους μαθητές με βάση όχι μόνο τις ικανότητές τους αλλά και με βάση την κοινωνική τους προέλευση (Φραγκουδάκη, Α. 1985, σ. 98-102, Arbeitsgruppe Schulforschung 1980, σ. 12).

Και αυτό έχει ως βάση το γεγονός ότι το σχολείο νομιμοποιεί την κοινωνικά προσδιορισμένη αρχή της επίδοσης και της ανταγωνιστικότητας μέσω των συνεχών εξετάσεων και αξιολογήσεων, τις οποίες εμφανίζει ουδέτερες, αντικειμενικές, διαφανείς και αδιάβλητες (π.χ. πανελλήνιες εξετάσεις) δημιουργώντας στον κάθε μαθητή το συναίσθημα ότι η ταξινόμησή του στην αξιολογική κλίμακα της τάξης του αλλά και η επιλογή του γίνονται ανάλογα με την επίδοσή του.

3. Ο βαθμός ως δείκτης της "αξίας" του μαθητή

"Λειτουργώντας" κανείς στη λογική της παιδαγωγικής "αποστολής" του σχολείου, του παιδαγωγικού προσδιορισμού της σχολικής επίδοσης και γενικά της παιδαγωγικής λειτουργίας που οφείλει να διέπει την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν είναι δύσκολο να επισημάνει ότι, κεντρικά σημεία αναφοράς όλων αυτών είναι η ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και ο υπολογισμός της ατομικότητάς του στις διαδικασίες της μάθησης και της κοινωνικοποίησης κ.ο.κ.

Όπως προκύπτει από την προηγούμενη ανάλυση, η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο συνίσταται στο να αποτιμήσει την ατομική πρόοδο του μαθητή στη μάθηση και τους στόχους μάθησης, όπως αυτοί προδιαγράφονται στα αναλυτικά προγράμματα.

Διαφάνηκε επίσης ότι η κοινωνικο-οικονομικά προορισμένη αρχή της επίδοσης παίζει κυρίαρχο ρόλο στη σχολική πραγματικότητα και ειδικότερα το σημείο που αφορά στην παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, την πραγμάτωση της οποίας καθιστά "δύσκολη" υπόθεση αν όχι ανέφικτη.

Η πίεση για υψηλή επίδοση, η ταξινόμηση των επιδόσεων, ο ανταγωνισμός, η βαθμοθηρία είναι μερικά από τα "συμπτώματα" εφαρμογής της αρχής της επίδοσης, που επηρεάζουν τη διαδικασία μάθησης και κατά συνέπεια τον ίδιο το μαθητή και την ίδια τη σχολική πραγματικότητα.

Σ' αυτή την έκβαση η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών δεν "κινείται" στο πλαίσιο της παιδαγωγικής της λειτουργίας και συνεπώς εδώ τίθεται ζήτημα πραγματικού αντικειμένου αξιολόγησης, επειδή δεν αξιολογείται ούτε η ατομική πρόοδος στη μάθηση του μαθητή ούτε οι στόχοι μάθησης, όπως προβλέπει, δηλαδή, η παιδαγωγική λειτουργία.

Μια άλλη διάσταση και ένα άλλο πρόβλημα της λειτουργίας της αξιολόγησης είναι η "αξιοπιστία" του βαθμού ως δείκτη της αξίας του μαθητή σε σχέση με την αξία των συμμαθητών του. Ακόμη και στην ευνοϊκή περίπτωση που υποτεθεί ότι η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών (στις τρεις μορφές της: διαγνωστική- διαμορφωτική- τελική) υφίσταται, δηλαδή, ότι έχει καταρχήν προσδιοριστεί το υποκείμενο, το αντικείμενο και ο στόχος

της, δηλ. ποιος, ποιον ή τι, για ποιο σκοπό αξιολογεί, τότε τίθεται και πάλι ζήτημα που έχει σχέση με το εργαλείο αξιολόγησης. Τίθεται, δηλ. ερώτημα που σχετίζεται με την εγκυρότητα¹, την αντικειμενικότητα* και την αξιοπιστία* της "αξίας" των αποτελεσμάτων των μεθόδων και των τεχνικών αξιολόγησης.

Τα τρία αυτά θεμελιακά κριτήρια είναι συνυφασμένα με σημαντικά προβλήματα, αιτία των οποίων είναι η υπόσταση και η σχετική διαδικασία που τηρείται στα κοινωνιολογικά μετρικά συστήματα που υπάγονται οι βαθμολογικές κλίμακες, οι οποίες χρησιμοποιούνται στη διαδικασία της μέτρησης ως αποτίμηση του βαθμού προσέγγισης συγκεκριμένου στόχου και ως προσδιορισμό της τιμής ενός συγκεκριμένου μεγέθους.

Υπάρχουν πολλές επιστημονικές έρευνες που είχαν ως αντικείμενο διερεύνησης τη σχέση επίδοσης και αξιολόγησης γενικά και ειδικότερα έρευνες που προσπάθησαν να αναλύσουν και να προσδιορίσουν τα επιχειρήματα αιτιολόγησης, τα διαδικαστικά μέτρα, το υπόβαθρο της αξιολόγησης, τις λανθασμένες διαγνώσεις, τα κριτήρια μέτρησης, τις διαδικασίες διάγνωσης καθώς επίσης και χαρακτηριστικά στοιχεία των εργαλείων μέτρησης (βλ. περισσότερα στους : Schmack, E. 1981, Κασσωτάκης, Μ. 1981, Ingenkamp, K. 1989).

Στις έρευνες αυτές επισημαίνονται οι "ελλείψεις" της αξιολόγησης και προτείνονται μέτρα βελτίωσής της. Τα επίμαχα σημεία που θέτουν υπό αμφισβήτηση την τήρηση των θεμελιακών κριτηρίων αξιολόγησης (εγκυρότητα- αντικειμενικότητα- αξιοπιστία) και κάνουν επισφαλή τη διάγνωση της αξιολόγησης, και συνεπώς διαμορφώνουν αντιλήψεις που καθιστούν το βαθμό "αμφισβητούμενο και με σχετική αξία" καθώς και "αναξιόπιστο" δείκτη του φαινομένου που υποτίθεται ότι απεικονίζει, έχουν κατεξοχήν ως επίκεντρο την **απεικόνιση** του εμπειρικού κόσμου (ψυχικά φαινόμενα, γεγονότα,

1 Η διαδικασία της αξιολόγησης θεωρείται έγκυρη, όταν ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση. Αξιόπιστη θεωρείται, όταν όσες φορές και αν επαναληφθεί, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα. Τέλος, αντικειμενική θεωρείται η διαδικασία της αξιολόγησης, όταν δεν επηρεάζεται από διάφορους, άσχετους παράγοντες προς το αντικείμενο αξιολόγησης (π.χ υποκειμενικοί παράγοντες, ψυχική κατάσταση του κριτή κ.λπ. (Ingenkamp, K. 1991, σ. 768/769, Κασσωτάκης Μ. 1981, σ. 49/50).

καταστάσεις) με αριθμούς (βαθμούς), την υποκειμενικότητα του αξιολογητή, την επίδραση της κοινωνικής **περίστασης** στην κρίση του αξιολογητή και βέβαια την ίδια την **προσωπικότητα** του μαθητή.

Η **απεικόνιση** ενός τμήματος του εμπειρικού κόσμου με τη βοήθεια ενός συνόλου αριθμών (βαθμολογική κλίμακα) είναι επιτρεπτή μόνο κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις (κανόνες και προδιαγραφές), και ότι η έκφραση της επίδοσης των μαθητών σε αριθμούς που επιτρέπουν συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ τους αντιβαίνει στην κλασσική θεωρία της μέτρησης, στην οποία τίθενται ως θεμελιακά κριτήρια η αντικειμενικότητα, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα (Γκότοβος, Α. 1989, σ. 61 Heller, Κ. 1984, σ. 24-31, Φράγκος Χ. 1984, σ. 427-430).

Οι αριθμοί της βαθμολογικής κλίμακας φαινομενικά δίνουν την εντύπωση μιας απόλυτα καθορισμένης διαδοχής (ταξινόμησης), η οποία πολλές φορές θεωρείται και χρησιμοποιείται, ως τέτοια. Ο κάθε βαθμός, όμως, εκφράζει μια συνολική και συνήθως ασαφή εκτίμηση, η οποία ουσιαστικά έχει πολύ λίγα κοινά στοιχεία με τους προηγούμενους και τους επόμενους βαθμούς της κλίμακας, και συνεπώς δεν έχει προσδιορισμένο περιεχόμενο. Η απόδοση λειτουργικότητας και περιεχομένου στη βαθμολογική κλίμακα επιχειρείται συνήθως από τον εκπαιδευτικό με την καθιέρωση εξωτερικών (υποκειμενικών) κριτηρίων σύγκρισης, όπως είναι ο μέσος όρος της τάξης, η ύπαρξη ή μή της συγκεκριμένης γνώσης ή δεξιότητας και ο ατομικός μέσος όρος.

Από τα κριτήρια αυτά προκύπτουν σφάλματα η υπόσταση των οποίων είναι κυρίως υποκειμενική. Έτσι π.χ. ένας "μέτριος" μαθητής με μια αλλαγή τάξης ή σχολείου, μπορεί να βρεθεί στην ομάδα των "καλύτερων" ή των "χειρότερων" μαθητών (Δήμου, Γ. 1989, σ. 137/138, Ziegenspeck, J. 1979, σ. 41/42).

Επίσης, η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή γίνεται πάντοτε στο πλαίσιο μιας κοινωνικής περίπτωσης, που σημαίνει ότι υπάρχει πάντοτε η επίδραση της περίπτωσης (π.χ. θεσμικά πλαίσια λειτουργίας του σχολείου, αξιώσεις κ.λπ) στην κρίση του αξιολογητή και ακόμα ότι η αξιολόγηση της επίδοσης περιέχει συνήθως την αξιολόγηση της προσωπικότητας του μαθητή. Μαζί με την επίδοση, η συγκεκριμένη περίπτωση και ιδιαίτερα η προσωπικότητα του μαθητή, εκπέμπουν "μηνύματα" στον εκπαιδευτικό, ο οποίος τα λαμβάνει υπόψη στη διαμόρφωση της βαθμολογίας (Δήμου, Γ. 1989, σ. 138, Γκότοβος Α. 1989 σ. 61, Ingenkamp, Κ. 1988, σ. 12).

Αναλυτικότερα, και με σημείο αναφοράς τα θεμελιακά κριτήρια αξιολόγησης (εγκυρότητα, αξιοπιστία, αντικειμενικότητα) και τα επίμαχα σημεία που απορρέουν από αυτά, ανακύπτουν και διαμορφώνονται τα ακόλουθα (πιθανά) σφάλματα κατά τη διαδικασία αξιολόγησης του μαθητή (Κ ασσωτάκης Μ. 1981, σ. 52-73, Δήμου Γ. 1989, σ. 138-135, Καψάλης, Α.. 1986, σ. 462-471, Ziegenspeck S. 1979, σ. 40-45, Heller, K. 1984, σ. 33-37):

-Σφάλματα με σημείο αναφοράς τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης. Για παράδειγμα οι γραπτές και οι προφορικές εξετάσεις δεν παρέχουν τις ίδιες δυνατότητες για έγκυρη, αξιόπιστη και αντικειμενική αξιολόγηση, δεδομένου ότι οι όροι, μέσα από τους οποίους αξιώνεται και αξιολογείται η επίδοση, μπορεί να είναι ασαφείς ή δεσμευτικοί και να προδικάζεται έτσι μια αρνητική βαθμολογία.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο αινιγματικός χαρακτήρας των θεμάτων της "έκθεσης" ή άλλων εννοιών στις ερωτήσεις των εξετάσεων, όπου ενώ αντικειμενικός στόχος είναι η αξιολόγηση της γλωσσικής ή ικανότητας (ορθογραφία, σύνταξη, δομή απόψεων, κατανόηση κ.λπ.) ή άλλων περιεχομένων, προτάσσεται και αναγορεύεται ως κυρίαρχο κριτήριο η ορθογραφία ανεξάρτητα από την ποιότητα των άλλων στοιχείων του γραπτού λόγου (Δήμου, Γ. 1989, 138).

Επίσης, είναι γνωστό ότι οι σχολικές εξετάσεις ανήκουν στην κατηγορία των λεγόμενων μη-σταθμισμένων διαγωνισμάτων και συνεπώς μια εξέταση (γραπτή ή προφορική) που έλαβε χώρα μία μόνο φορά το τρίμηνο ή το εξάμηνο και σε συγκεκριμένη ενότητα ή τμήμα αυτής δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτική της επίδοσης του μαθητή στο συγκεκριμένο μάθημα (π.χ. Ιστορία).

- Σφάλματα που έχουν σχέση με την ταξινόμηση και ιεράρχηση των μαθημάτων σε κύρια και δευτερεύοντα. Με βάση αυτή τη λογική τα μαθηματικά, τα φυσιογνωστικά και τα γλωσσικά μαθήματα βαθμολογούνται με αυστηρότητα και αυτά θεωρούνται κατεξοχήν ως δείκτες της αξίας του μαθητή.

-Σφάλματα που έχουν σχέση με την κοινωνική καταγωγή του μαθητή. Έτσι, μαθητές που προέρχουν από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, βαθμολογούνται κατά προσέγγιση με "χειρότερους" βαθμούς απ' ότι οι μαθητές των θεωρουμένων μεσαίων ή ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων.-

-Σφάλματα που σχετίζονται με το φύλο και προέρχονται από την επιεικέστερη βαθμολόγηση των κοριτσιών έναντι των αγοριών

ή σφάλματα που προέρχονται από την "προκατάληψη" ότι, τα κορίτσια παρουσιάζουν "καλύτερες" επιδόσεις στα λεγόμενα "φιλολογικά" ενώ τα αγόρια στα μαθηματικά ή τα φυσιογνωστικά μαθήματα. Σφάλματα που έχουν σχέση με τη συμπάθεια ή αντιπάθεια προς το μαθητή π.χ. λόγω εξωτερικής εμφάνισης και γενικότερης συμπεριφοράς.

Άλλα πιθανά σφάλματα, που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό και έχουν σχέση με τη διαμόρφωση και λειτουργία της προσωπικότητάς του και την ειδική και παιδαγωγική κατάρτισή του, μπορούν να συμβούν από τον προσανατολισμό της αντίληψης και τη σύλληψη μιας πληροφορίας μέχρι την αξιολογική ταξινόμηση και ιεράρχηση της απόφασης στη βαθμολογική κλίμακα. Κατά συνέπεια ο ισχυρισμός ότι η βαθμολογία (ερμηνεία, σύγκριση, καταχώρηση κ.λπ.) στο μεγαλύτερο μέρος της είναι υποκειμενική υπόθεση του εκπαιδευτικού, η οποία δηλώνει περισσότερο τις προθέσεις και το αξιολογικό του επίπεδο παρά την αντικειμενική απεικόνιση της πραγματικότητας, δεν μπορεί να θεωρηθεί ως υπερβολικός (Δήμου, Γ. 1989, σ. 139).

Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ άλλα συνηθισμένα λάθη που σχετίζονται με την υποκειμενικότητα του εκπαιδευτικού και που έγιναν αντικείμενο εμπειρικών ερευνών (Ziegenspeck, J. 1979, σ. 42-44, Κασσωτάκης, Μ. 1981, σ. 63-71):

-Το " μοντέλο" ή η "θεωρία" που χρησιμοποιεί ο κάθε εκπαιδευτικός στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή, το οποίο είναι συνήθως δημιούργημα της "κοινής γνώσης" ή των προσωπικών του αξιών και εμπειριών και συνέπεια της απουσίας παιδαγωγικής κατάρτισης στον εκπαιδευτικό και μάλιστα σχετικής με το γνωστικό αντικείμενο που αφορά στην "αξιολόγηση στην εκπαίδευση".

Συνέπεια του "προσωπικού αξιολογικού μοντέλου" είναι η διαφοροποίηση των κριτηρίων και των εκτιμήσεων στην αξιολόγηση που παρατηρείται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Κατά τη διατύπωση μιας κρίσης για έναν μαθητή από τον εκπαιδευτικό διαπιστώνεται η τάση από μια γενική εντύπωση που έχει γι' αυτόν να κρίνονται και να ερμηνεύονται τα επιμέρους χαρακτηριστικά του μαθητή (Halo-Effekt). Έτσι η βαθμολογία επηρεάζεται από πολλά άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τα οποία δεν έχουν (τουλάχιστον άμεσα) σχέση με την επίδοσή του. Υπάρχει επίσης η άλλη τάση όπου με βάση μια ιδιότητα που διαπιστώθηκε στο μαθητή να ερμηνεύονται, να συν-

δυσάζονται και να πιθανολογούνται άλλες ιδιότητές του (λογικό λάθος). π.χ. όποιος είναι απημέλητος είναι και "τεμπέλης" μαθητής.

- Άλλου είδους υποκειμενικά σφάλματα που αφορούν τον εκπαιδευτικό ως αξιολογητή ομιλούν για τάση προς επιείκεια ή αυστηρότητα, για τάση προς ακραίες βαθμολογήσεις, για τάση της προσκόλλησης σε ένα βαθμό (συνήθως τον αρχικό), για πλάνη της εγγύτητας κ.λπ.

-Επίσης, η συναισθηματική κατάσταση, στην οποία βρίσκεται ο συγκεκριμένος βαθμολογητής, η κατάσταση της υγείας του, ο βαθμός κόπωσης και ποικίλα άλλα προσωπικά ή οικογενειακά περιστατικά διαδραματίζουν σοβαρό ρόλο κατά τη διάρκεια που αξιολογεί ο εκπαιδευτικός.

Από όσα ενδεικτικά παρατέθηκαν μέχρι εδώ γίνεται αντιληπτό ότι με τέτοιου είδους προϋποθέσεις και εξελίξεις οι βαθμοί δεν μπορούν να είναι έγκυροι, αξιόπιστοι και αντικειμενικοί δείκτες της "αξίας" του μαθητή. Καταρχήν, επειδή οι επιδόσεις του ατόμου έχουν μια δυναμική, μια πολυπλοκότητα και μια ποιότητα που δεν μπορούν έγκυρα, αξιόπιστα και αντικειμενικά να αξιολογηθούν με τα μετρικά συστήματα των κοινωνικών επιστημών, δεδομένου ότι υπεισέρχονται και υπερिशύουν άλλοι παράγοντες, όπως η υποκειμενικότητα, η σκοπιμότητα κ. λπ., οι οποίοι θέτουν υπό αμφισβήτηση την αξία τους.

Αλλά αν λάβουμε, επίσης, υπόψη ότι στο εκπαιδευτικό μας σύστημα η διαδικασία της αξιολόγησης έχει καταλήξει να εννοείται σχεδόν αποκλειστικά εξέταση και όχι διαδικασία διάγνωσης μιας δραστηριότητας σε αντιστοιχία με τον εκπαιδευτικό στόχο και τη λήψη αντιστοιχων παιδαγωγικών μέτρων, τότε αντιλαμβανόμαστε σε ποιο μέτρο οι βαθμοί λειτουργούν για τη μάθηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Έχοντας υπόψη, επίσης, το ελληνικό παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης και τη λειτουργία του, συμπεραίνει κανείς ότι η χρήση των μεθόδων και των τεχνικών μέτρησης αυτή καθαυτή θέτει υπό αμφισβήτηση την αξία του βαθμού που αποδίδεται στο μαθητή.

Σύμφωνα με το σύστημα αυτό ως βασικό και συχνά μοναδικό μέσο αξιολόγησης των μαθητών (γραπτώς και προσφορικώς) χρησιμοποιούνται οι ερωτήσεις ανάπτυξης. Επίσης, αποδίδεται μεγάλη σημασία στη συγκράτηση από το μαθητή των όσων γράφονται στα διδακτικά εγχειρίδια ή των όσων λέγονται κατά τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να υπερτονίζεται η ικανότητα για απομνημόνευση.

Τέλος, γίνεται συχνά χρήση μεμονωμένων γραπτών ή προφορικών εξετάσεων για τη λήψη σοβαρών αποφάσεων σχετικών με το μέλλον και την εξέλιξη των μαθητών. Κατά την αξιολόγηση του είδους αυτού (αποσπασματική ή στιγμιαία εξέταση) η γνώμη που σχηματίζεται για την αξία του κάθε μαθητή στηρίζεται στο αποσπασματικό αποτέλεσμα μιας και μόνο δοκιμασίας, η οποία μπορεί να λάβει χώρα π.χ. μια φορά το τρίμηνο. (Κασσωτάκης, Μ. 1981, σ. 24 κ' 49).

Εκτός, λοιπόν, από τις πρακτικές συνέπειες που έχουν οι βαθμοί για τους μαθητές (π.χ. προαγωγή, στασιμότητα κ.λπ.), διαπιστώνει κανείς ότι οι διαγνώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε άλλο παρά αποκλειστικό διαγνωστικό χαρακτήρα έχουν, αφού όχι μόνο δεν ικανοποιούν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, αλλά οδηγούν και σε ταξινόμηση αυτών.

Συνεπώς και η διαγνωστική τους αξία υπό αυτές τις προδιαγραφές και περιστάσεις κάθε άλλο παρά αποδεκτή μπορεί να γίνει. Η σημασία των βαθμών και της διαγνωστικής τους ικανότητας αποκτά μεγαλύτερη ακόμη σημαντικότητα και παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις προς την αρνητική κατεύθυνση, βέβαια, αν αναλογιστεί κανείς τις αποφάσεις που στηρίζονται στους βαθμούς που προσδιορίζουν την παραπέρα μαθητική, επαγγελματική και κοινωνική σταδιοδρομία του ατόμου, αποφάσεις που συχνά εξαρτώνται από ένα μόριο ή μια μονάδα.

Με αυτές τις "διαδικασίες" μέτρησης, όπως παρατέθηκαν μέχρι εδώ, πρέπει να αποδοθεί στους βαθμούς ως δείκτες της αξίας των μαθητών μια σχετικότητα τέτοια που δε δικαιολογεί την εμπιστοσύνη και την αξία που αποδίδεται από το σχολείο και τους φορείς αυτού, καθώς και από τους γονείς και τα παιδιά αυτών. Μάλιστα, ο βαθμός αυτός καθαυτός, χωρίς να ληφθεί υπόψη το θεσμικό, διδακτικό και κοινωνικό πλαίσιο όπου έλαβε χώρα, είναι μια αρκετά "ανάξια" παιδαγωγική πληροφορία στην αξιολογική διαδικασία της μάθησης, η οποία, εκτός των άλλων, μπορεί να έχει επιπτώσεις κυρίως στο αξιολογούμενο άτομο.

Γενικές επισημάνσεις

Από τη διερεύνηση του συγκεκριμένου φαινομένου στα πλαίσια της μελέτης αυτής διαφάνηκε ότι:

Η "αποστολή" του σχολείου, όπως αυτή προδιαγράφεται, αναφορικά με τη συμβολή του στην ανάπτυξη της "ολόπλευρης προσωπικότητας" του μαθητή, "κινείται" ή "παραμένει" σχεδόν σε επίπεδο "δέον γενέσθαι", με αποτέλεσμα να απέχει κατά πολύ από την εφαρμογή της σε πρακτικό επίπεδο. Ως ευνόητη συνέπεια αυτού του γεγονότος είναι οι λειτουργίες των επιμέρους σχολικών διαδικασιών (π.χ αξιολόγηση) να προσδιορίζονται σημαντικά από την κατάσταση αυτή.

Η διαιώνιση μιας τέτοιας κατάστασης οφείλεται πρωταρχικά στην πολιτική εξουσία που είναι και ο άμεσος φορέας, ο οποίος συγκεντρώνει και διαθέτει τέτοιου είδους αρμοδιότητες προς λήψη και συγκεκριμενοποίηση των εκπαιδευτικών αποφάσεων και μέτρων αλλά και υπεύθυνος για την υλοποίησή τους.

-Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή δεν μπορεί να "λειτουργήσει" στην παιδαγωγική της υπόσταση, γιατί και αυτή παραμένει σε γενικό και θεωρητικό επίπεδο. Και αυτό συμβαίνει, γιατί ο προσανατολισμός της σχολικής επίδοσης είναι απόρροια της επιρροής κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων, οι οποίοι υπεισέρχονται και καθορίζουν τους όρους λειτουργίας των παιδαγωγικών στόχων και επιδιώξεων στη σχολική πραγματικότητα των λεγομένων "κοινωνιών επιδόσεων".

Προσεγγίζοντας το θέμα σε μικρο-επίπεδο διαφάνηκε ότι σε ένα τέτοιου είδους προσδιορισμένο πλαίσιο προδιαγραφών, αποφάσεων και υλοποιήσεων είναι "λογική συνέπεια" η αξιολόγηση να ισοδυναμεί με βαθμολογία και κατά συνέπεια να προσεγγίζει περισσότερο β αθμοθηρικούς σκοπούς. Αλλά, τελικά και η αξία που αποδίδεται στην επίδοση του μαθητή με συγκεκριμένο βαθμό έχει τέτοια σχετικότητα, που η αποδοχή της, τουλάχιστον από επιστημονικής- παιδαγωγικής πλευράς, κάθε άλλο παρά αξιόπιστη, αντικειμενική και έγκυρη είναι, αφού είναι αμφισβητήσιμη τόσο η δυνατότητα αξιολόγησης της περίπτωσης όσο και η αντικειμενικότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού.

Με αυτά τα δεδομένα, που προσδιορίζονται πρωταρχικά από συγκεκριμένους κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες, οι οποίοι και διαμορφώνουν τη γενικότερη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα, η παιδαγωγική υπόσταση του σχολείου και ειδικότερα η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, όπως αυτή εξ άλλου εκφράστηκε τελευταία από το

ΥΠΕΠΘ, είναι υποβαθμισμένες και δεν μπορεί παρά να αποτελούν σε διαρκή "βάση" "απλησίαστο ιδανικό" και θεωρία υπό.. εφαρμογή.

Η επίδοση, βεβαίως, ως απαίτηση δεν μπορεί συνολικά να περιθωριοποιηθεί ή να απορριφθεί. Ούτε και αυτοσκοπός μπορεί να γίνει. Η επίδοση αποκτά αξία, εφόσον συναρτάται με συγκεκριμένους στόχους και επιδιώξεις, και όταν στην πολιτικο-οικονομική της οντότητα ληφθεί υπόψη και η παιδαγωγική της οπτική.

Και αυτό έχει σχέση περισσότερο με τη γενικότερη σχολική πραγματικότητα, όπου το ζήτημα της αξίωσης για επίδοση στο σχολείο είναι ένα "τυπικό" παράδειγμα που αναδεικνύει ένα ευρύτερο επιστημονικό πρόβλημα, δηλαδή, τη δυσκολία συνδυασμού "θεωρίας και πράξης" στην Παιδαγωγική επιστήμη.

Το ευρύτερο αυτό πρόβλημα στην Παιδαγωγική, όμως, δεν θα πρέπει να σημαίνει "αδρανοποίηση" ή "παθητική αποδοχή" "τετελεσμένων γεγονότων". Γιατί με μια τέτοια αντίληψη, που στην προκειμένη περίπτωση μεταφράζεται ως απόλυτη αποδοχή της οικονομικά προσδιορισμένης έννοιας της επίδοσης, το σχολείο θα έχανε εντελώς την παιδαγωγική του υπόσταση, με αποτέλεσμα η παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης να οδηγηθεί σε συρρίκνωση στο "ασφυκτικό" αυτό πλαίσιο.

Η παιδαγωγική λειτουργία αποκτά οντότητα όταν λαμβάνεται υπόψη ο μαθητής ως ξεχωριστή προσωπικότητα με την ατομικότητα του και τις ιδιαιτερότητες του... (Beckmann, H. K. 1978 σ. 56). Όπως, όμως, λειτουργεί το σύστημα αξιολόγησης στο υπαρκτό σχολείο, συμβάλλει στη διαιώνιση ενός υποβαθμισμένου διδακτικού μοντέλου, το οποίο καταξιώνεται μέσω των επιδόσεων και της αξιολόγησής τους. Στο σχολείο οφείλει να μετρηθεί η επίδοση, προκειμένου να αξιολογηθεί ο ίδιος ο θεσμός, η διδασκαλία, ο δάσκαλος και όχι να δημιουργούνται συνθήκες αποπροσανατολισμού από τα προβλήματα της διδακτικής πραγματικότητας.

Η επίδοση είναι καταρχήν παιδαγωγικό πρόβλημα που σχετίζεται με τη διδασκαλία και την αγωγή. Ως τέτοιο πρόβλημα η Παιδαγωγική επιστήμη οφείλει να το αντιμετωπίσει με τις αντίστοιχες παιδαγωγικές μεθόδους. Δεν μπορεί κανείς να τα αναγάγει όλα (εργασία, μάθηση, γνώσεις, συναισθήματα, δραστηριότητες κ.λπ.) στην αρχή της επίδοσης και αυτήν πάλι κατ' ανάγκη σε μετρήσιμο αντικείμενο, γιατί τότε η διαδικασία της αξιολόγησης και οι συνέπειές της θα κατέληγαν να είναι απάνθρωπες χωρίς κοινωνικό και παιδαγωγικό νόημα (Hentig, v. H. 1976, σ. 48-50).

Συνεπώς, το σχολείο δεν μπορεί να καταλήξει να είναι "παιδαγωγική επαρχία" ούτε και υπηρέτης και θεραπευτής των προβλημάτων της "κοινωνίας επιδόσεων".

Γίνεται φανερό ότι δεν μπορεί να αποδοθεί μεγάλη αξία στο "δείκτη" της επίδοσης του μαθητή, δηλ. στο βαθμό, που χορηγεί σήμερα το σχολείο, αφού έχει γίνει αποδεκτό ότι για τη μέτρηση της "επιτυχίας" στη μάθηση απαιτούνται τόσο πολυδιάστατα εργαλεία ακρίβειας όσο και ανάλογη εκπαίδευση ή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Θα ήταν ουτοπία να ισχυριστεί κανείς ότι, το σχολείο πρέπει να αγνοήσει ολοσχερώς αυτές τις λειτουργίες που έχουν επιβληθεί από την πολιτική και κοινωνικο-οικονομική πραγματικότητα. Θα ήταν, όμως, ακατανόητο, αν το σχολείο, υποτάσσοντας την παιδαγωγική του εντολή σ' αυτή την αναμφισβήτητη πραγματικότητα και λογική, που προβάλλει τις επιδόσεις ως κυρίαρχο στοιχείο, "αγνοούσε" την παιδαγωγική και κοινωνικοποιητική του λειτουργία. Αυτό θα είχε ως επακόλουθο να αδυνατεί να λάβει υπόψη του τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών.

Εξάλλου, η σχέση της απαίτησης και της εκπλήρωσης της επίδοσης όπως την προδιαγράφει το σχολείο, δεν είναι μόνο ζήτημα ατομικής υπόθεσης του μαθητή, που αποτελεί και αφετηρία και βάση για την κατάταξή του στην ιεραρχική κλίμακα κατανομής κοινωνικών ευκαιριών (καλοί, κακοί ή μέτριοι μαθητές), αλλά και θέμα που αναδεικνύει την ευθύνη του σχολείου τόσο στις διαφοροποιημένες σχολικές επιδόσεις των μαθητών όσο και στον τρόπο που τις προσδιορίζει και τις αντιμετωπίζει.

BIBLIOΓΡΑΦΙΑ

Arbeitsgruppe Schulforschung (Hurrelmann, K. κ. ά) (1980): Leistung und Versagen, München.

Bartnitzky, H./Christiani, R. (1987): Zeugnisschreiben in der Grundschule, Heinsberg.

Becker, G. (1986): Auswertung und Beurteilung von Unterricht, Weinheim und Basel

Beckmann, H.- K. (1978): Leistung in der Schule, Braunschweig.

Becker, H./ Hentig, v. H. (1983): Zensurven: Lüge-Notwendigkeit-Alternativen, Frankfurt/M- Berlin - Wein.

Böhm, W. (1988): Wörterbuch d er Pädagogik, Stuttgart.

Bohnsack, F. (1989) : Pädagogische Strukturen einer guten Schule heute. In: Tillmann, K. J. (Hrsg): Was ist eine gute Schule? Hamburg, σ. 47-62.

Bower, E. / Hilgard, E. (1981): Theorien des Lernens I, II. Stuttgart.
Από: Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο- Μια θεωρητική προσέγγιση -Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. (σ. 1-48).

Bredenkamp, K. / Bredenkamp, J. (1974): Lernen und Denken, Bd. 2 In: Weinert, F.E. / Craun, C.F./ Heckhausen/ Hofer, M.: Päd. Psychologie, σ. 607-654. Από :Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο - Μια θεωρητική προσέγγιση- Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. (σ. 1-48).

Brusten, M. /Hurrelmann, K. (1973): Abweichendes Verhalten in der Schule- Eine Untersuchung zum Prozess der Stigmatisierung, München.

Γκότοβος, Α.Ε. (1985): Παιδαγωγική αλληλεπίδραση-επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο, Αθήνα

Γκότοβος, Α.Ε. (1986): Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα.

Γκότοβος, Α. Ε. (1989): Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 49-111.

Δαμανάκης, Μ. (1989): Ο αναπαραγωγικός ρόλος του σχολείου, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 11-48.

Δήμου, Γ. (1989): Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ. Ε., II, σ. 123-151.

Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο - Μια θεωρητική προσέγγιση, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 1-48.

Dimou, G. (1979): Verhaltensauffälligkeiten von griechischen Schülern aus der Sicht ihrer Lehrer, Düsseldorf. Από: Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο - Μια θεωρητική προσέγγιση, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. , σ. 1-48.

Einsiedler, W. (1978): Schulpädagogik - Eine Einführung, Donauwörth.

Erlebach, E, et. (1975): Schülerbeurteilung, Berlin: Από: Γκότοβος, Α. Ε. (1989): Αξιοκρατία, διαφοροποίηση και επιλογή στην εκπαίδευση, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. II σ. 49-111.

Fend, H. (1981): Theorie der Schule, München- Wien-Baltimore. Furck, C. L. (1961): Das Pädagogische Problem der Leistung in der Schule, Weinheim / Berlin.

Hafer, M. (1969): Die Schülerpersönlichkeit im Urteil des Lehrers, Weinheim- Berlin- Basel. Από: Δήμου, Γ. (1991): Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο - Μια θεωρητική προσέγγιση , Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 1- 48.

Hartfiel, G. (1977): Das Leistungsprinzip, Opladen Heckhausen, H. (1976): Leistungsgesellschaft und Schule. In: Lichtenstein - Rother, I. (Hrsg): Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn/ OBB, σ. 29-43

Heller, K. (1984): Leistungsdiagnostik in der Schule, Bern-Stuttgart- Toronto.

Hentig, v. H. (1976): Kritik am Leistungsprinzip der Schule. In: Lichtenstein- Rother, I. (Hrsg): Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn/OBB, s. 43-53.

Ηλιού, Μ. (1991): Ποιός φοβάται την αξιολόγηση - Ανίχνευση εκπαιδευτικών και κοινωνικών πρακτικών. Στο περιοδικό: Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 57, σ. 58-63, Αθήνα.

Ingenkamp, K. (1981): Die Messung und Bewertung des Lernerfolgs in der Schule. In: Twellmann, W. (Hrsg): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1, Düsseldorf, σ. 308-328.

Ingenkamp, K. (1988): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik, Weinheim- Basel- Beltz.

Ingenkamp, K. (1989): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung, Weinheim - Basel.

Ingenkamp, K. (1991): Pädagogische Diagnostik. In: Roth, L. (Hrsg): Pädagogik- Handbuch für Studium und Praxis, München, σ. 760-785.

Κασσωτάκης, Μ. (1981): Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών, Αθήνα. Καψάλης, Α. Γ. (1986): Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη.

Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim, Basel.

Lichtenstein- Rother, I. (1976): Schulleistung und Leistungsschule, Bad Heilbrunn/ OBB. Lichtenstein - Rother, I. / Röbe-, E. (1982):

Grundschule. Der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, München.

Nipkow, K.-E. (1978): Das Leistungsproblem in pädagogischer Sicht. In: Beckmann, H.-K. (Hrsg): Leistung in der Schule, Braunschweig, σ. 7-32.

Offe, C. (1970): Leistungsprinzip und industrielle Arbeit, Frankfurt.
 Από: Δήμου, Γ. (1989): Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε. σ. 123-151.

Παπαναούμ - Τζίκα, Ζ. (1985): Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: Δυνατότητες και όρια, Θεσσαλονίκη.

Schmack, E. (1981): Allgemeine und besondere Beurteilungsprobleme. In: Twellmann, W (Hrsg): Handbuch Schule und Unterricht, Bd. 1, Düsseldorf, σ. 329-342.

Schmaderer, F.-O. (1991): Schüler, Zeugnis, Schulverwaltung, Gesellschaft. In: Hohenzollern, J. G.P.v. (Hrsg): Schülerbeurteilungen und Schulzeugnisse, Bad Heilbrunn/OBB., σ. 276-293.

Schulze, Th. (1980): Schule im Widerspruch, München.

Spies, W. /Westphalen, K. (1987): Die Gestalt unserer Schule, Stuttgart.

Τζάνη, Μ. (1988): Σχολική επιτυχία- Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, Αθήνα.

Ulich, D. /Martens, W. (1973) Urteil über Schüler, Weinheim.
 Από: Δήμου, Γ. (1989): Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο, Επιστ. Επ. του Π.Τ.Δ.Ε, II, σ. 123-151.

ΥΠΕΠΘ (1985): Ν 1566/20.9. 1985 (ΦΕΚ 167): Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ (1991): Π.Δ. 462/1991 (ΦΕΚ 171 Α' /91): Αξιολόγηση και ενισχυτική διδασκαλία μαθητών Δημοτικού Σχολείου, Αθήνα .

Φράγκος, Χ. (1984): Ψυχοπαιδαγωγική - Θέματα παιδαγωγικής ψυχολογίας, παιδείας, διδακτικής και μάθησης, Αθήνα

Φραγκουδάκη, Α. (1985): Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης - Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο - Αθήνα.

Ziegenspeck, I. (1979): Zensur und Zeugnis- Ein Mängelbericht. In : Bolscho / Schwarzer (Hrsg): Beurteilen in der Schule, München, σ. 36-53.