

**Από τις Συνθετικές-Δημιουργικές Εργασίες και το Φάκελο του Μαθητή στην Τράπεζα
Θεμάτων. Είκοσι χρόνια αξιολόγησης του μαθητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
(1994-2015)**

**From Constructive Projects and Portfolios to Tests Repository. Twenty years of
evaluation in Secondary Education (1994 – 2015)**

Άννα Αγγελοπούλου, (PhD), Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Ξάνθης, annangelapoulou@gmail.com

*Γεώργιος Τζάστας, (M.Sc.), Σχολικός Σύμβουλος Φυσικών Επιστημών – Προϊστάμενος Τμήματος
Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. της Π.Δ.Ε. – Α.Μ.Θ, tzastag@hotmail.com*

Anna Agelopoulos, (PhD), Xanthi's Secondary Education School Advisor, annangelapoulou@gmail.com

*Georgios Tzastas, (M.Sc.), Sciences School Advisor, Department Head of Scientific and Pedagogical Guidance
in Secondary Education, R.D.E. – E.M.Th. tzastag@hotmail.com*

Abstract: Primarily in this article, the Secondary Education Student Evaluation General Framework during the last two decades is outlined, focusing on the formal assessment styles and techniques. Furthermore, the long-discussed issue of the so-called “Progressive Difficulty Tests Repository” is critically approached, followed by a presentation of the skepticism aroused from its implementation. Finally, some conclusions and proposals are discussed and a new paradigm of an improved and functional Tests Repository is introduced.

Keywords: Secondary Education, Evaluation, Tests Repository

Περίληψη: Η παρούσα μελέτη, στην αρχή, σκιαγραφεί το γενικό πλαίσιο, που ισχύει για την αξιολόγηση των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο και Λύκειο) κατά τη διάρκεια της τελευταίας εικοσαετίας (1994-2015) και εστιάζει κυρίως στις θεσμοθετημένες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης. Στη συνέχεια, προσεγγίζει κριτικά το επίμαχο ζήτημα της «Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας» και παρουσιάζει τον προβληματισμό που προκλήθηκε από την εφαρμογή της. Τέλος, εξάγει συμπεράσματα, διατυπώνει προτάσεις σχετικά με την Τράπεζα Θεμάτων και εισηγείται ένα μοντέλο βελτίωσης της λειτουργίας της.

Λέξεις κλειδιά: Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αξιολόγηση, Τράπεζα Θεμάτων

Εισαγωγή

Η θεσμοθετημένη αξιολόγηση των μαθητών είναι ο τρίτος, μετά τον προγραμματισμό και τη διεξαγωγή, συντελεστής της διδακτικής πράξης. Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία αποτελεί οργανικό στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας, που αρχίζει με τον καθορισμό των στόχων και ολοκληρώνεται με τον έλεγχο των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνδέεται με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην τάξη και τη σχολική ζωή, γιατί θεωρείται μηχανισμός συνεχούς παρακολούθησης που ανατροφοδοτεί βελτιωτικές αλλαγές (Κωνσταντίνου, 2000; Μαυρομάτης κ.α., 2007, 2008). Ταυτόχρονα, όπως όλοι γνωρίζουμε, η αξιολόγηση των μαθητών στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ειδικά στο Λύκειο, οδηγεί σε βαθμολογική κατάταξη και επιλογή για την ανωτάτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

Από την περίοδο της Μεταπολίτευσης έως σήμερα, στο πλαίσιο μικρών ή μεγαλύτερων εκσυγχρονιστικών εκπαιδευτικών αλλαγών που ποτέ δεν εφαρμόστηκαν ολοκληρωμένα και σε βάθος χρόνου, η θεσμοθέτηση της αξιολόγησης του μαθητή διήγειρε πάντα το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης, λόγω της παγιωμένης επιθυμίας στη συλλογική συνείδηση της νεοελληνικής κοινωνίας για εισαγωγή των μαθητών στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ΑΕΙ και ΤΕΙ) και την πιστοποίηση ενός ακαδημαϊκού τίτλου σπουδών, προκαλώντας συζήτηση ανάμεσα στους παράγοντες της ευρύτερης σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς/κηδεμόνες), η οποία κατέληγε συχνά στη μη συναίνεση (Δημαράς, 2013; Μπουζάκης, 2006). Ειδικότερα, την τελευταία εικοσαετία σχεδόν όλες οι κυβερνήσεις ψήφισαν νομοσχέδια που αφορούν στην αξιολόγηση του μαθητή, κάποια από τα οποία προκάλεσαν αντιδράσεις στην ευρύτερη σχολική κοινότητα για τις τεχνικές της αξιολόγησης και τη διαδικασία της επιλογής που φιλοδοξούσαν να καθιερώσουν. Ωστόσο, παράλληλα με την κατάταξη-επιλογή των μαθητών και τη μετάβαση σε άλλη τάξη ή βαθμίδα εκπαίδευσης με βάση αριθμητικές μετρήσεις και τελικές γραπτές εξετάσεις σε ενδοσχολικό και πανελλαδικό επίπεδο, η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, προσπαθώντας να δείξει ότι ακολουθεί σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και έχοντας ως πρότυπο εκπαιδευτικά συστήματα αναπτυγμένων κρατών, επιχείρησε να εντάξει την αξιολόγηση των μαθητών σε παιδαγωγικό πλαίσιο και να της δώσει ανατροφοδοτικό ρόλο για την ποιότητα της παρεχόμενης μάθησης.

Η παρούσα μελέτη, αφού πρώτα παρουσιάσει το γενικό πλαίσιο, που ισχύει για την αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου και του Λυκείου την τελευταία εικοσαετία (1994-2014), δίνοντας έμφαση στις θεσμοθετημένες μορφές και τεχνικές αξιολόγησης, προσεγγίζει στη συνέχεια κριτικά το επίμαχο ζήτημα της «Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας», εξάγει συμπεράσματα και διατυπώνει προτάσεις σχετικά με τη λειτουργία της.

1. Τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών στο Γυμνάσιο

Τομή για την αξιολόγηση των μαθητών του Γυμνασίου θεωρείται το Προεδρικό Διάταγμα, που θεσμοθετήθηκε το 1994 (επί Υπουργού Παιδείας Γεωργίου Α. Παπανδρέου), με το οποίο

η αξιολόγηση ορίζεται ως συνεχής παιδαγωγική διαδικασία που παρακολουθεί την πορεία της μάθησης και προσδιορίζει τα τελικά αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους, έχοντας ως κύριο σκοπό τη συνεχή βελτίωση της διδασκαλίας και της λειτουργίας του σχολείου, την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων καθώς και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών για την έκβαση των προσπαθειών τους (ΠΔ 409/1994). Παράλληλα, στο Προεδρικό Διάταγμα επισημαίνεται ότι η αξιολόγηση εκτιμά, όχι μόνο την επίδοση γνώσεων στα διάφορα μαθήματα, αλλά και χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, όπως η προσπάθεια, το ενδιαφέρον, οι πρωτοβουλίες, η δημιουργικότητα, η συνεργασία και ο σεβασμός στους κανόνες λειτουργίας του σχολείου. Υπογραμμίζεται ακόμα ότι «η αξιολόγηση ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμιά περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό» (Ο.π.).

Άλλωστε, μετά τη Μεταπολίτευση, στο πλαίσιο της πολιτικής αντίληψης για το δικαίωμα των ευρύτερων κοινωνικών στρωμάτων να έχουν ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση στις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, είχαν ήδη καταργηθεί το 1976 οι γραπτές εξετάσεις επιλογής και μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και το 1982 από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Μπουζάκης, 2006: 136-139, 169-170).

Το ίδιο Προεδρικό Διάταγμα προβλέπει παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, όπως είναι η καθημερινή προφορική εξέταση-συμμετοχή του μαθητή, οι ολιγόλεπτες γραπτές δοκιμασίες, οι ωριαίες υποχρεωτικές γραπτές δοκιμασίες των δύο πρώτων τριμήνων και οι γραπτές ανακεφαλαιωτικές εξετάσεις του Ιουνίου, αλλά εισηγείται και εναλλακτικές τεχνικές, όπως οι εργασίες μαθητών στο σπίτι ή στο σχολείο κατά τη διάρκεια της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες και η περιγραφική αξιολόγηση (ΠΔ 409/1994).

Οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες είναι η καινοτομία που εισήγαγε το Προεδρικό Διάταγμα σχετικά με την αξιολόγηση του μαθητή. Συγκεκριμένα, προβλέπεται ότι κάθε μαθητής πρέπει να αναλάβει κατά το πρώτο τρίμηνο την εκπόνηση μίας τουλάχιστον εργασίας σε αντικείμενο της επιλογής του και να την παρουσιάσει στην τάξη ή στα πλαίσια εκδήλωσης του σχολείου. Σκοπός των εργασιών, τα θέματα των οποίων αντλούνται όχι μόνο από τα μαθήματα αλλά και από τη σχολική και κοινωνική ζωή, είναι η ανάπτυξη της συνθετικής και δημιουργικής ικανότητας, της κριτικής σκέψης, του πνεύματος έρευνας και υπευθυνότητας, καθώς και η ανάδειξη των ιδιαίτερων κλίσεων και ενδιαφερόντων. Διευκρινίζεται ακόμα ότι εργασίες μπορούν να εκπονούν και ομάδες μαθητών ώστε να αναπτύσσεται πνεύμα συνεργασίας (Ο.π.). Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι οι συνθετικές δημιουργικές εργασίες μπορεί να θεωρηθούν ως «πρόδρομος» του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία», του λεγόμενου «project», που έχει εισαχθεί από το 2011-12 στο ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ τάξης Λυκείου και την επόμενη χρονιά στη Β΄ τάξη.

Επιπλέον, το Προεδρικό Διάταγμα του 1994 εισηγείται, παράλληλα με τη βαθμολογία της επίδοσης του μαθητή κάθε τρίμηνο, την περιγραφική αξιολόγηση σχετικά με την προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τις πρωτοβουλίες και τη δραστηριότητα του σε κάθε μάθημα. Ως μέσα της

περιγραφικής αξιολόγησης ορίζονται: α) τα σημειώματα των παρατηρήσεων που ο εκπαιδευτικός καταθέτει, μαζί με τη βαθμολογία, για κάθε μαθητή του στο τέλος του τριμήνου και β) τα ατομικά δελτία του μαθητή που ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει «αποκλειστικά για εσωσχολική χρήση» με σκοπό την ενημέρωση μαθητών, γονέων και Σχολικών Συμβούλων (Ο.π.).

Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε ότι η εφαρμογή των νέων τεχνικών αξιολόγησης (συνθετικές-δημιουργικές εργασίες, η περιγραφική αξιολόγηση και τα φύλλα παρατήρησης), δεν είχε τη συναίνεση του συνόλου των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να μη γενικευτεί. Αντίθετα, οι τεχνικές αυτές εφαρμόστηκαν μόνο πειραματικά και βεβιασμένα για σύντομο χρονικό διάστημα και τα συμπεράσματα της αποτίμησης δεν συνηγορούσαν υπέρ της γενίκευσης της εφαρμογής, αφού αναγνωρίστηκε ότι στις τότε εκπαιδευτικές συνθήκες δεν τηρούνταν πολλές από τις προϋποθέσεις που απαιτούνταν για την αποδοχή και γενίκευσή τους (για τους παράγοντες και τους λόγους που εμπόδισαν τη γενίκευση της εφαρμογής, βλ. Μαυρομάτης κ.α., 2007, 90-91).

Βέβαια, δεν πρέπει να αγνοήσουμε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί τόσο στο Γυμνάσιο όσο και στο Λύκειο χρησιμοποιούν τις συνθετικές-δημιουργικές εργασίες ως εναλλακτική μορφή αξιολόγησης και καταγράφουν, έστω και συνοπτικά τις παρατηρήσεις τους σχετικά με τις στάσεις των μαθητών τους για να τις αξιοποιήσουν σε μία σφαιρικότερη εκτίμηση της επίδοσης τους και ενημέρωση των γονέων-κηδεμόνων τους.

Σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών στο Γυμνάσιο σημειώνουμε ότι από το 2003 τυπικά ισχύουν τα όσα προβλέπονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Πρόγραμμα Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ), καθώς και τα όσα προτείνονται από τα σχολικά εγχειρίδια (βιβλία μαθητή και εκπαιδευτικού), που εκδόθηκαν την περίοδο 2006-09 σύμφωνα με το πνεύμα της διαθεματικότητας. Το ΔΕΠΠΣ, το οποίο θεσμοθετήθηκε επί Υπουργού Παιδείας Π. Ευθυμίου το 2002-2003, ανέπτυξε εκτενέστερα την έννοια, τους σκοπούς, τις μορφές και τις τεχνικές της αξιολόγησης βάσει σύγχρονων «μαθητοκεντρικών» παιδαγωγικών αντιλήψεων, υπογραμμίζοντας τον ανατροφοδοτικό ρόλο, καθώς και τη σύνδεσή της με την επίτευξη όχι μόνο γνωστικών στόχων αλλά και την ικανότητα απόκτησης δεξιοτήτων και διαμόρφωσης στάσεων, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Κωνσταντίνου, 2002). Ειδικότερα, στο ΔΕΠΠΣ περιγράφονται αναλυτικά οι τρεις μορφές αξιολόγησης, η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η τελική, χωρίς όμως να ορίζεται και να επιβάλλεται η διαδικασία εφαρμογής τους, ενώ προτείνεται ένας συνδυασμός παραδοσιακών και σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης, όπως οι γραπτές ή προφορικές εξετάσεις με ερωτήσεις κλειστού ή ανοιχτού τύπου, οι συνθετικές δημιουργικές-διερευνητικές εργασίες («σχέδια εργασίας»), η συστηματική παρατήρηση, ο ατομικός φάκελος, η αυτοαξιολόγηση του μαθητή ή η αξιολόγηση από τους συμμαθητές του (Υπουργική Απόφαση, 13-03-2003).

Η θεσμοθέτηση των σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης δεν επέβαλε τη γενικευμένη χρήση τους στο Γυμνάσιο, αφού αυτές συνδέονται με αντίστοιχες εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές, που μπορεί να προτείνονται από το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ, η εφαρμογή τους, όμως,

εξαρτάται από αντικειμενικούς παράγοντες, όπως η μεγάλη έκταση της διδακτέας ύλης και ο περιορισμένος χρόνος, αλλά και από την προαίρεση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Έτσι, μολονότι το ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ προωθούν την εμπλουτισμένη με εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές διδασκαλία και εισηγούνται συνδυασμό παραδοσιακών και σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης, ενώ παράλληλα τα σχολικά εγχειρίδια προτείνουν ποικίλες διαθεματικές δραστηριότητες και ασκήσεις αυτοαξιολόγησης, συνεχίζει να κυριαρχεί στο Γυμνάσιο η αριθμητική αποτύπωση της επίδοσης του μαθητών και να δίνεται βαρύτητα στις γραπτές εξετάσεις.

Επιπλέον, σημειώνουμε ότι στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του «Νέου Σχολείου» συντάχθηκαν νέα αναλυτικά προγράμματα για την υποχρεωτική εκπαίδευση, η εφαρμογή των οποίων έγινε πιλοτικά από περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων το σχολ. έτος 2011-2012, αλλά στη συνέχεια δεν γενικεύτηκε. Τα προγράμματα αυτά, επίσης, αναφέρονται αναλυτικά στις τρεις μορφές αξιολόγησης (αρχική, διαγνωστική, τελική) και προτείνουν εναλλακτικές τεχνικές αξιολόγησης. Για παράδειγμα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα για τα μαθήματα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας προβλέπει τεχνικές αξιολόγησης, όπως ο φάκελος των γλωσσών (portfolio), η συστηματική παρατήρηση, τα σχέδια εργασίας, η αυτοαξιολόγηση και η αλληλοαξιολόγηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011: 20-21, 34, 42-43).

2. Τεχνικές αξιολόγησης των μαθητών στο Λύκειο

Η μελέτη του θεσμικού πλαισίου για το σύστημα της αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου την τελευταία εικοσαετία οδηγεί στη διαπίστωση ότι σ' αυτό συνυπάρχουν αντίρροπα-συγκρουόμενα στοιχεία. Παρά το γεγονός ότι το 1997 θεσμοθετείται για πρώτη φορά η αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου ως διαδικασία με παιδαγωγικό περιεχόμενο, το σύστημα αξιολόγησης ως προς τις προτεινόμενες τεχνικές και ο τρόπος εισαγωγής στην ανωτάτη εκπαίδευση χαρακτηρίζονται από αντιφατικότητα που στην πράξη αποδυναμώνει την παιδαγωγική διάσταση των λυκειακών σπουδών. Η νομοθετική ρύθμιση, η οποία αποτέλεσε αρχή της εκσυγχρονιστικής μεταρρυθμιστικής απόπειρας του Υπουργού Παιδείας Γ. Αρσένη και προέβλεπε μία σειρά αλλαγών για την ποιοτική αναβάθμιση της γενικής εκπαίδευσης (θεσμοθέτηση του Ενιαίου Λυκείου, κατάργηση του προηγούμενου συστήματος των γενικών εξετάσεων-δεσμών για την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο, θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, κ.ά.), όρισε την αξιολόγηση των μαθητών ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής διαδικασίας, που συνδέεται με την αποτίμηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και συνδυάζει ποικίλες μορφές και τεχνικές με σκοπό την έγκυρη, αξιόπιστη, αδιάβλητη και αντικειμενική αποτίμηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών, ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα ανατροφοδότησης (Νόμος 2525/1997). Στον ίδιο νόμο διαπιστώνουμε, επίσης, ότι υπάρχει ιδιαίτερη αναφορά στο θεσμό των συνθετικών δημιουργικών εργασιών, μία καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης που, όπως

αναφέραμε, είχε ήδη εισαχθεί για τους μαθητές του Γυμνασίου με προεδρικό διάταγμα του 1994, επί Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου (ΠΔ 485/1994).

Το Προεδρικό Διάταγμα του Αρσένη για την «Αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου», που ακολούθησε, αφού προτάσσει τον ίδιο, με τον παραπάνω νόμο, ορισμό της έννοιας και του σκοπού της αξιολόγησης, στη συνέχεια προσδιορίζει τις τεχνικές της αξιολόγησης και τέλος αναφέρεται εκτενώς στη διαδικασία διεξαγωγής των γραπτών εξετάσεων με έμφαση στις προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις για όλα τα εξεταστέα μαθήματα (ΠΔ 246/1998).

Σύμφωνα μ' αυτό το Προεδρικό Διάταγμα, οι μαθητές αξιολογούνται από: α) τη συμμετοχή, την επιμέλεια και το ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία τόσο στην τάξη, όσο και τη συνολική δραστηριότητα μέσα στο σχολείο, δηλαδή από χαρακτηριστικά στάσεων και συμπεριφοράς, β) την επίδοσή τους στις γραπτές δοκιμασίες κατά τα δύο τετράμηνα, οι οποίες διακρίνονται σε ενδιάμεσες και τελικές, μπορεί να είναι ολιγόλεπτες (συμπληρώνουν την προφορική εξέταση), ωριαίες και τρίωρες γραπτές προαγωγικές ή απολυτήριες, γ) τις σύντομης έκτασης εργασίες εμπέδωσης που πραγματοποιούνται στο σχολείο ή το σπίτι, δ) τις συνθετικές-δημιουργικές εργασίες, που στοχεύουν στην ανάπτυξη της δημιουργικής ικανότητας και του ερευνητικού πνεύματος, μπορεί να είναι ομαδικές ή ατομικές, να έχουν τη μορφή μικρής πραγματείας ή να είναι «συλλογές ή κατασκευές ή καλλιτεχνικές συνθέσεις» και να παρουσιασθούν στην τάξη ή στα πλαίσια εκδήλωσης του σχολείου και ε) τον ατομικό φάκελο επιδόσεων και δραστηριοτήτων, σ' όποια σχολεία υπάρχει η δυνατότητα να τηρείται (Ο.π.).

Επιπλέον, για τα θέματα των γραπτών εξετάσεων, για πρώτη φορά προτείνεται ο συνδυασμός διαφορετικών τύπων ερωτήσεων (ερωτήσεις ανάπτυξης, σύντομης απάντησης, κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, συμπλήρωσης, κ.ά.) διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, ανάλογα με τους διδακτικούς στόχους και τη φύση του μαθήματος. Επισημαίνεται ακόμα ότι οι διδάσκοντες μπορούν να διατυπώνουν τις ερωτήσεις των γραπτών ολιγόλεπτων δοκιμασιών, σύμφωνα με τα παραδείγματα που περιέχονται στα σχολικά βιβλία και το υλικό που αποστέλλεται στα σχολεία ή να τις λαμβάνουν έτοιμες από **Τράπεζα Θεμάτων** ή επίσημα ανθολόγια ερωτήσεων (Ο.π.). Στο σημείο αυτό υπογραμμίζουμε ότι για πρώτη φορά γίνεται αναφορά για λήψη θεμάτων από Τράπεζα, χωρίς όμως να δίνονται περαιτέρω διευκρινίσεις.

Η προαιρετική τήρηση φακέλου για τους μαθητές του Λυκείου και η μία τουλάχιστον υποχρεωτική για τις Α' και Β' τάξεις (για τη Γ' τάξη ήταν προαιρετική) συνθετική-δημιουργική εργασία σε ένα γραπτώς εξεταζόμενο μάθημα της επιλογής του μαθητή αποτελούσαν πραγματικά για εκείνη την εποχή-και παραμένουν έως σήμερα-καινοτόμες εναλλακτικές πρακτικές αξιολόγησης με ουσιαστικό παιδαγωγικό χαρακτήρα, γιατί στοχεύουν στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης αλλά και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα εμπλέκουν ενεργητικά τους μαθητές στη διαδικασία της αξιολόγησης τους (Γκασούκα κ.α., 2007). Ειδικότερα, ο φάκελος του μαθητή συμβάλλει στη σφαιρικότερη αξιολόγηση των μαθητών, γιατί σ' αυτόν μπορεί να συμπεριλαμβάνονται στοιχεία που επιλέγει ο ίδιος ο μαθητής, όπως: α) εργασίες, πέραν των

υποχρεωτικών σχολικών εργασιών, β) αναφορές σχετικά με τη συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες, γ) αντίγραφα διακρίσεων στον πολιτιστικό, κοινωνικό, αθλητικό τομέα, δ) ερωματολογία αυτοαξιολόγησης, ε) παρατηρήσεις ή προτάσεις του σχετικά με τα μαθήματα (ΠΔ 246/1998).

Σημειώνουμε, επίσης, ότι το ίδιο Προεδρικό Διάταγμα εισάγει μία ακόμα καινοτομία ως προς τη μορφή της αξιολόγησης: προβλέπει τη διαγνωστική μορφή αξιολόγησης, η οποία θεσμοθετείται υποχρεωτικά για την Α΄ τάξη Λυκείου (στα Αρχαία και Νέα Ελληνικά, Μαθηματικά, Χημεία, Φυσική, Ξένες Γλώσσες) και προαιρετικά για τις άλλες τάξεις, ενώ υπονοεί, χωρίς ιδιαίτερη περιγραφή, τις άλλες δύο μορφές τη διαμορφωτική και την τελική-ανακεφαλαιωτική (Ο.π).

Η παρουσία δύο εναλλακτικών σύγχρονων τεχνικών αξιολόγησης, της συνθετικής-δημιουργικής εργασίας και του φακέλου του μαθητή, σ' ένα κατά τ' άλλα αυστηρά παραδοσιακό σύστημα αξιολόγησης, προσανατολισμένο προς τις γραπτές προαγωγικές ή απολυτήριες εξετάσεις, οι οποίες στις δύο τελευταίες τάξεις θα διεξάγονται για όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα σε πανελλαδικό επίπεδο με κοινά θέματα από Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων, αποτελεί ασφαλώς μία από τις ποικίλες αντιφάσεις της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής απόπειρας του Γ. Αρσένη.

Την επόμενη δεκαετία, τα σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών του Ενιαίου Λυκείου Προεδρικά Διατάγματα διατηρούν σχεδόν αυτολεξεί το περιεχόμενο με το Προεδρικό Διάταγμα του 1998 ως προς τον ορισμό, τον σκοπό και τις προτεινόμενες μορφές και τεχνικές της αξιολόγησης του μαθητών του Λυκείου (ΠΔ 86/2001 επί του Υπουργού Παιδείας Π. Ευθυμίου και το ΠΔ 60/2006 επί της Υπουργού Μ. Γιαννάκου). Το ίδιο διαπιστώνουμε να ισχύει και για τα προεδρικά διατάγματα, που αναφέρονται στην αξιολόγηση των μαθητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΠΔ 71/2007 επί Μ. Γιαννάκου και ΠΔ 50/2008 επί Ευρ. Στυλιανίδη).

Από την άλλη πλευρά, υπό την πίεση της κοινής γνώμης και την αντίδραση της ευρύτερης σχολικής κοινότητας για το μεγάλο αριθμό των πανελλαδικά εξεταζομένων μαθημάτων, τροποποιείται η διαδικασία εισαγωγής στην ανωτάτη βαθμίδα εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, επί Π. Ευθυμίου μειώνεται ο αριθμός των εξεταζομένων μαθημάτων σε εννέα (ΠΔ 86/2001), ενώ στη συνέχεια επί Μ. Γιαννάκου καταργούνται οι πανελλαδικές εξετάσεις της Β΄ Λυκείου και μειώνεται ο αριθμός των πανελλαδικά εξεταζομένων μαθημάτων της Γ΄ Λυκείου σε έξι (Νόμος 3255/2004). Τροποποιούνται, επίσης, διατάξεις σχετικές με τον τρόπο υπολογισμού της βαθμολογίας, διευκολύνοντας τη μετάβαση των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη, αλλά και ενισχύοντας τη βαρύτητα του βαθμού των τελικών γραπτών εξετάσεων για την πρόσβαση στην ανωτάτη εκπαίδευση.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ως την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου παρέμεινε προσανατολισμένο προς τις τελικές γραπτές εξετάσεις και την επιλογή των μαθητών για την ανωτάτη εκπαίδευση. Η ύπαρξη θεσμικού πλαισίου σχετικά με τη μορφή της διαγνωστικής αξιολόγησης και τεχνικών, όπως οι συνθετικές-

δημιουργικές εργασίες και ο φάκελος του μαθητή, που άλλωστε είχε προαιρετικό χαρακτήρα, δεν οδήγησε στη γενίκευση της εφαρμογής τους (Μαυρομάτης, 2007). Αντίθετα, η απόπειρα εφαρμογής, η οποία ήταν σύντομης χρονικής διάρκειας και αποσπασματική, αφέθηκε στην πρωτοβουλία και τη βούληση κάποιων μεμονωμένων σχολικών μονάδων ή εκπαιδευτικών που επιχειρήσαν και επιχειρούν ακόμα να εφαρμόσουν τις προτεινόμενες εναλλακτικές τεχνικές, ενσωματώνοντάς τις σε μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις και παλεύοντας να ισορροπήσουν τις αντιφάσεις ενός συστήματος όπου κυριαρχούν η βαθμολογική αποτύπωση της επίδοσης των μαθητών και οι γραπτές εξετάσεις.

Από την άλλη, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής του «Νέου Σχολείου», την περίοδο 2011-12 επιχειρήθηκε να προωθηθούν εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και τεχνικές αξιολόγησης με την εισαγωγή του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία» για την Α΄ τάξη του Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου –το επόμενο σχολ. έτος εισήχθη και στη Β΄ τάξη-και το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων για κάποια μαθήματα, όπως τα φιλολογικά μαθήματα (Εγκύκλιοι, 30-08-2011, 30-09-2011 και Υπουργική Απόφαση, 25-06-2011). Η απόπειρα αυτή μπορεί να έδωσε την επίφαση νέας πνοής και την εντύπωση ότι τονώνει την παιδαγωγική διάσταση και τη διδακτική αυτονομία του Λυκείου, στην ουσία όμως οι λυκειακές σπουδές συνέχισαν να παραμένουν προσανατολισμένες προς τις τυποποιημένες παραδοσιακές γραπτές εξετάσεις και τη μετάβαση στην ανωτάτη βαθμίδα εκπαίδευσης.

3. Η Τράπεζα Θεμάτων. Μία νέα τεχνική αξιολόγησης των μαθητών στο Λύκειο

Το 2013, επί Υπουργού Κ. Αρβανιτόπουλου, επιχειρήθηκε σημαντική μεταβολή στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και αλλαγή στον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιβλήθηκε υποχρεωτικά για τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα στις προαγωγικές εξετάσεις των δύο τάξεων και τις απολυτήριες εξετάσεις της τελευταίας τάξης η λεγόμενη «Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας», και η προσμέτρηση στον βαθμό πρόσβασης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση του βαθμού προαγωγής των δύο πρώτων τάξεων και του βαθμού απόλυσης της τελευταίας τάξης. Συγκεκριμένα, οι τελικές γραπτές εξετάσεις και στις τρεις τάξεις πρέπει να διεξαχθούν για όλα τα γραπτώς εξεταζόμενα μαθήματα με κοινά θέματα που λαμβάνονται κατά ποσοστό 50% με κλήρωση από την Τράπεζα Θεμάτων και κατά ποσοστό 50% από τους διδάσκοντες (Νόμος 4186/2013).

Ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της λήψης θεμάτων από την Τράπεζα και κυρίως η προσμέτρηση των βαθμών προαγωγής και απόλυσης στον βαθμό πρόσβασης για την τριτοβάθμια εκπαίδευση προκάλεσαν αντίδραση στην ευρύτερη σχολική κοινότητα. Χωρίς τη συναίνεση του εκπαιδευτικού κόσμου και προηγούμενη πειραματική εφαρμογή, το Υπουργείο Παιδείας προχώρησε εσπευσμένα στην άμεση επιβολή της Τράπεζας Θεμάτων για τις προαγωγικές εξετάσεις της Α΄ Λυκείου το σχολ. έτος 2013-14, τροποποιώντας τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών στις προαγωγικές εξετάσεις με τη θεσμοθέτηση Προεδρικού Διατάγματος (ΠΔ 68/2014).

Ο περιορισμένος χρόνος για την οργάνωση της Τράπεζας Θεμάτων, την ευθύνη της οποίας ανέλαβε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, και η καθυστέρηση της κοινοποίησης των εγκυκλίων για τον καθορισμό της διδακτέας-εξεταστέας ύλης και κυρίως για τον τρόπο της γραπτής εξέτασης των μαθημάτων της Α΄ τάξης Λυκείου δημιούργησαν ανησυχία και προβληματισμό σε μαθητές και διδάσκοντες σχετικά με τους τύπους των θεμάτων της Τράπεζας, αλλά και για το αν θα προλάβαινε να ολοκληρωθεί η διδακτέα-εξεταστέα ύλη (Εγκύκλιος, 04-03-2014). Το γεγονός ότι η Τράπεζα «άνοιξε στο κοινό» λίγο πριν την έναρξη της εξεταστικής περιόδου, επίτεινε το άγχος και είχε ως αποτέλεσμα μαθητές και διδάσκοντες να επιδοθούν σε αγώνα ταχύτητας για να προλάβουν να μελετήσουν όσο το δυνατόν περισσότερα από τα θέματα, που ήταν πιθανό να κληρωθούν στις εξετάσεις.

Το νέο σύστημα αξιολόγησης των μαθητών και εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντατικοποίησε τις λυκειακές σπουδές και ενίσχυσε τα φροντιστηριακά μαθήματα, ενώ παράλληλα αποδυνάμωσε ουσιαστικά τον παιδαγωγικό ρόλο του Λυκείου και κατήργησε την εναπομείνουσα μικρή διδακτική του αυτοτέλεια, αποθαρρύνοντας κάθε προηγούμενη απόπειρα των εκπαιδευτικών για χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και εναλλακτικών τεχνικών αξιολόγησης στις δύο πρώτες τάξεις και ακυρώνοντας τη φιλοσοφία των νέων προγραμμάτων σπουδών για κάποια μαθήματα, πχ. της Λογοτεχνίας και της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α΄ Λυκείου-είχαν θεσμοθετηθεί το 2011 στο πλαίσιο του «Νέου Σχολείου»-, τα οποία πρότειναν μαθητοκεντρικές διδακτικές πρακτικές (για τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των Αρχαίων Ελληνικών, της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, βλ. Υπουργική Απόφαση, 25-06-2011).

Η εμμονή του Υπουργείου Παιδείας συνεχίστηκε το σχολ. έτος 2014-15 με την επιβολή της Τράπεζας και στη Β΄ Λυκείου (Εγκύκλιος, 25-11-2014), παρά τις ενστάσεις των εκπαιδευτικών για θέματα ουσίας, όπως είναι η αποδυνάμωση της παιδαγωγικής-διδακτικής αυτονομίας του Λυκείου, αλλά και για θέματα που αφορούσαν τον τρόπο σχεδιασμού, υλοποίησης και λειτουργίας της Τράπεζας, καθώς και την κατάθεση θεμάτων που είτε ήταν εσφαλμένα ως προς τη διατύπωση και το περιεχόμενο, είτε δεν πληρούσαν τους όρους της διαβαθμισμένης δυσκολίας.

Ενόψει, όμως, των βουλευτικών εκλογών του Ιανουαρίου του 2015, η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας έδειξε ότι αποδέχεται τις αδυναμίες της Τράπεζας Θεμάτων. Στις 08-01-2015 ο Υπουργός Παιδείας Α. Λοβέρδος ανακοίνωσε με Δελτίο Τύπου ότι πρόκειται να διακοπεί η τροφοδότηση της Τράπεζας Θεμάτων από τις 21/01 και ότι έως αυτή την ημερομηνία πρέπει να εξορθολογιστεί ο αριθμός των θεμάτων (για κάποια μαθήματα ο αριθμός κρίθηκε υπερβολικά μεγάλος) με βάση τη διδακτέα ύλη, τις ιδιαιτερότητες και τις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος (Δελτίο Τύπου, 08-01-2015).

Η νέα πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, που προέκυψε από τις εκλογές του Ιανουαρίου του 2015, αμέσως μετά τη λήψη των καθηκόντων της, δήλωσε ότι «η Τράπεζα Θεμάτων μπορεί απλώς να χρησιμοποιηθεί συμβουλευτικά» και ότι παύει να ισχύει η υποχρεωτική επιλογή των θεμάτων για τις προαγωγικές εξετάσεις από την περίοδο του Μαΐου του 2015. Υπογράμμισε, επίσης, ότι «απαιτείται να ενισχυθεί ο διδακτικός και παιδαγωγικός

ρόλος της λυκειακής βαθμίδας» και για αυτό τον λόγο, η βαθμολογία των προαγωγικών εξετάσεων δεν θα συνυπολογίζεται στην εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δελτίο Τύπου, 31-01-2015).

Με το νέο νόμο, που φέρει τον τίτλο «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», καταργείται ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της Τράπεζας Θεμάτων για όλες τάξεις του Λυκείου. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 9 αναφέρεται ότι για την αξιολόγηση των μαθητών των Α΄ και Β΄ τάξεων του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων του Εσπερινού Γενικού Λυκείου, καθώς και των Α΄ και των Β΄ τάξεων του Ημερήσιου και Εσπερινού Επαγγελματικού Λυκείου «τα θέματα των προαγωγικών εξετάσεων ορίζονται αποκλειστικά από τον διδάσκοντα/τους διδάσκοντες το μάθημα, ενώ η Τράπεζα Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας δύναται να λειτουργήσει ως προαιρετικό συμβουλευτικό εργαλείο για μαθητές και εκπαιδευτικούς» (Νόμος 4327/2015). Το ίδιο ισχύει και για τις απολυτήριες εξετάσεις της Γ΄ τάξης του Ημερήσιου Γενικού Λυκείου και της Δ΄ τάξης του Εσπερινού Γενικού Λυκείου που διεξάγονται ενδοσχολικά (άρθρο 2 του ίδιου Νόμου).

4. Πλεονεκτήματα–μειονεκτήματα και μοντέλο υλοποίησης της «Τράπεζας Θεμάτων Διαβαθμισμένης Δυσκολίας»

Η εφαρμογή μιας «Τράπεζας Θεμάτων» ή ορθότερα ενός «Αποθετηρίου Θεμάτων» σε επίπεδο επικράτειας και η σύνδεσή της με ένα νέο σύστημα αξιολόγησης – προαγωγής–αποφοίτησης στην εκπαιδευτική βαθμίδα του Λυκείου αλλά και εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αποτέλεσε μια παγκόσμια πρωτοτυπία, αφού στη σύγχρονη εκπαιδευτική ιστορία και βιβλιογραφία δεν αναφέρεται αντίστοιχη περίπτωση σε εκπαιδευτικό σύστημα. Στη διεθνή πρακτική, όπου υλοποιήθηκαν ηλεκτρονικές τράπεζες-αποθετήρια θεμάτων αποσκοπούσαν στην επιτάχυνση και τον αυτοματισμό της διαδικασίας αξιολόγησης, στην αξιοποίηση της μαθηματικής επιστήμης και των Τ.Π.Ε. ώστε να συνθέτονται «σταθμισμένα» φύλλα αξιολόγησης, στη βελτίωση της επιστημονικότητας, της παιδαγωγικότητας και της σαφήνειας των θεμάτων, στην ευελιξία του τόπου και του χρόνου αξιολόγησης, στη δυνατότητα εξοικείωσης και προαυτοαξιολόγησης του αξιολογούμενου και τέλος στην ικανότητα ενός αυτοματοποιημένου συστήματος να είναι αντικειμενικό και αμερόληπτο σε αντίθεση με έναν αξιολογητή που είναι υποκειμενικός και πολλές φορές μεροληπτεί.

Ωστόσο, κανένα από τα προηγούμενα δεν φαίνεται να επιδίωκε η ελληνική επιλογή. Δεν προβλεπόταν στάθμιση των φύλλων αξιολόγησης, με αποτέλεσμα να υπάρχουν διαμαρτυρίες για «τυχερά» και «άτυχα» σχολεία ως προς την κλήρωση των θεμάτων, ούτε προνοήθηκε διαδικασία «φιλτραρίσματος» και βελτίωσης των θεμάτων, με αποτέλεσμα να παρουσιαστούν πλήθος καταγγελιών για θέματα με εσφαλμένη διατύπωση, ασύμβατα με τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά βιβλία, ακόμα και με την εξεταστέα ύλη. Επιπλέον, ενώ με την Τράπεζα Θεμάτων θεωρητικά επιδιωκόταν η αντικειμενικότητα και ομοιοτυπία των μισών θεμάτων σε πανελλαδικό επίπεδο, στην πραγματικότητα για πολλά

μαθήματα τα μισά θέματα «έβαζε» ένας άλλος άγνωστος καθηγητής, ο οποίος μάλιστα δέσμευε (με τον ένα ή άλλο τρόπο) τους διδάσκοντες και στο υπόλοιπο μισό των θεμάτων. Τέλος, ο διδάσκων έπρεπε να αξιολογήσει-βαθμολογήσει τα γραπτά των μαθητών του (που για το 50% των θεμάτων μπορεί και να διαφωνούσε) με την κλασική διαδικασία του ανοικτού γραπτού από έναν αξιολογητή, με συνέπεια φυσικά να καταρρέει κάθε ισχυρισμός περί «αντικειμενικής αξιολόγησης» και «πανελλαδικής ισοτιμίας».

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία ο προβληματισμός και η επιστημονική ανάλυση σχετικά με την υιοθέτηση των «Ηλεκτρονικών Αυτοματοποιημένων Συστημάτων Αξιολόγησης» και κατ' επέκταση και των «Αποθετηρίων Θεμάτων» περιστρέφεται γύρω από τρία κομβικά ερωτήματα (βλ. ξενόγλωσση βιβλιογραφία στο τέλος του κειμένου):

A. Πώς επιλέγονται τα «Θέματα» που εισάγονται στην Βάση Δεδομένων;

B. Με ποιες διαδικασίες συνθέτονται τα τελικά «Φύλλα Αξιολόγησης»;

Γ. Σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο συμμετέχει ο ανθρώπινος παράγων (φυσικός αξιολογητής) στη διαδικασία αξιολόγησης και εξαγωγής του βαθμολογικού αποτελέσματος;

Ως προς το πρώτο φάνηκε να μην ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη επιλογή. Αρχικά συστήθηκαν ολιγομελείς «ομάδες εργασίας» για τη μαζική παραγωγή θεμάτων, μετά έγινε πρόσκληση για «προτεινόμενα θέματα» από όποιον θεωρούσε ότι έχει την επάρκεια να συνθέσει και να προτείνει ένα θέμα, οι «ομάδες εργασίας» ανέλαβαν το ρόλο των «εμπειρογνομόνων επιλογής-αποδοχής θεμάτων», η διαδικασία ήταν πρωτόγνωρη και χρονοβόρα, ο χρόνος και το Υπουργείο Παιδείας πίεζαν ασφυκτικά και τελικά οι «ομάδες εργασίας» επανήλθαν στη μαζική παραγωγή θεμάτων. Ακόμα και αν στελέχωναν αυτές τις ομάδες οι ικανότεροι, οι εμπειρότεροι και οι πιο καταξιωμένοι στην εκπαιδευτική κοινότητα, ήταν αδύνατο το προϊόν αυτής τις εντατικής και επίπονης προσπάθειας σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα να ανταποκριθεί στα αναγκαία ποιοτικά χαρακτηριστικά, πόσο μάλλον να γίνει επιστημονικά, εκπαιδευτικά και κοινωνικά αποδεκτό. Το αποτέλεσμα ήταν κανένας να μην υπερασπίζεται την πληρότητα και την επιστημονικότητα των θεμάτων. Αντιθέτως, πολλαπλασιάζονταν οι επικριτές για τα εντοπιζόμενα λάθη, τις ασάφειες, αστοχίες και ασυμβατότητες. Και αυτό καταλήγει να είναι «άδικο» για την προσπάθεια των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις «ομάδες εργασίας».

Ως προς το δεύτερο δεν υπήρξε καμία πρόβλεψη (ίσως ούτε καν σκέψη). Ολόκληρα θέματα ή τις περισσότερες φορές ολόκληρη σύνθεση του μισού φύλλου αξιολόγησης εισάγονταν στη βάση δεδομένων και «κληρώνονταν» ψευδοτυχαία, χωρίς καμία παραμετροποίηση και στάθμιση. Εξάλλου ποτέ τα εισαγόμενα θέματα δεν απέκτησαν ουσιαστικά λειτουργική «κάρτα μεταδεδομένων» που να τα περιγράφει ποιοτικά και να τα κωδικοποιεί. Όσο για μια παραμετροποιήσιμη «μηχανή» αυτόματης σύνθεσης σταθμισμένου φύλλου αξιολόγησης, ούτε λόγος.

Για το τρίτο ερώτημα η απάντηση μάλλον ήταν: όσο λιγότερος αυτοματισμός, τόσο το καλύτερο. Τελικά, το σύστημα απλά αντικαθιστούσε για τα μισά θέματα τον εισηγητή-διδάσκοντα του μαθήματος από έναν ή δύο άγνωστους εισηγητές, που κληρωνόταν

ψευδοτυχαία. Συνεπώς, αντί του προτύπου “man in the loop” («άνθρωπος στην θηλιά»), που αξιοποιεί την ανθρώπινη παρέμβαση σε μια αυτοματοποιημένη επαναλαμβανόμενη διαδικασία, υιοθετήθηκε ένα ιδιότυπο μοντέλο “Computer Assisted Assessment”, στο οποίο οι Τ.Π.Ε. έπαιζαν ένα ρόλο «αποθήκης», «λοταρίας» και «ταχυδρόμου» θεμάτων.

5. Προτάσεις για μια αναβαθμισμένη και λειτουργική «Νέα Τράπεζα Θεμάτων»

Αρχικά, θα πρέπει να καθοριστεί τυπικά και νομικά ο αποκλειστικά υποστηρικτικός ρόλος της Τράπεζας Θεμάτων. Έτσι, μια καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα απενοχοποιείται και οριοθετείται σε ρεαλιστικά επιστημονικά και παιδαγωγικά πλαίσια. Οι βελτιωτικές-θεραπευτικές παρεμβάσεις ως προς τα τρία κομβικά ερωτήματα, που εύκολα θα μπορούσαν να υιοθετηθούν και να ενσωματωθούν στη «Νέα Τράπεζα Θεμάτων», παρουσιάζονται παρακάτω:

1. Οι εκπαιδευτικοί εισηγούνται αυτοτελή υποθέματα και όχι ολόκληρα θέματα. Οι εισηγήσεις τους αυτές αποστέλλονται στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο, ο οποίος, εφόσον μελετήσει το προτεινόμενο θέμα (άσκηση, πρόβλημα, ερώτημα) ως προς την παιδαγωγικότητα, την επιστημονική επάρκεια, τη συμβατότητα με τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων, την πληρότητα και τη σαφήνεια, το επιστρέφει στον συγγραφέα – εισηγητή με τις παρατηρήσεις του για βελτίωση του θέματος και με συμπληρωμένη μια καρτέλα μεταδεδομένων (metadata) που περιγράφει ποιοτικά και κωδικοποιεί το θέμα (βλ. σχήμα 1).

ΚΑΡΤΑ ΜΕΤΑΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΘΕΜΑΤΟΣ	
ΣΥΝΤΑΚΤΕΣ ΘΕΜΑΤΟΣ:	<input type="text"/>
ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΣΧ. ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ:	<input type="text"/>
ΤΑΞΗ ΛΥΚΕΙΟΥ: <input type="text"/>	ΜΑΘΗΜΑ: <input type="text"/>
ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΠΕΔΙΟ (ΚΕΦΑΛΑΙΟ):	<input type="text"/>
ΤΥΠΟΣ ΘΕΜΑΤΟΣ:	<input type="text" value="Πολλαπλής επιλογή, ανάπτυξης, πρόβλημα κ.λ.π"/>
ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΚΑΤΑ BLOOM:	<input type="text" value="Γνώσης, κατανόησης, εφαρμογής κ.λ.π"/>
ΒΑΘΜΟΣ ΔΥΣΚΟΛΙΑΣ: <input type="text"/>	κλίμακα από 1-πολύ εύκολο ως 5-πολύ δύσκολο
ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΑΠΑΝΤΗΣΗΣ:	<input type="text"/> σε πρώτα λεπτά
ΕΛΕΓΧΟΜΕΝΟΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ (περιγραφή – απαρίθμηση)	
1. 2. 3.	
<i>Aggelopoulou, A., Tzavetas, G. (2015)</i>	

Σχήμα 1. Ενδεικτική Κάρτα Μεταδεδομένων Θέματος.

Ο συγγραφέας–εισηγητής βελτιώνει το θέμα σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Σχολικού Συμβούλου και μαζί το υποβάλλουν στην «Επιτροπή Εξασφάλισης Ποιότητας και Επιλογής Θεμάτων» του αντίστοιχου μαθήματος. Η επιτροπή αυτή, η οποία συγκροτείται από εμπειρογνώμονες Σχολικούς Συμβούλους και έμπειρους εκπαιδευτικούς αυξημένων προσόντων και μπορεί να συσκέπτεται διαδικτυακά, επικυρώνει την καρτέλα μεταδεδομένων και προωθεί το θέμα προς εισαγωγή στη βάση δεδομένων. Στη διαδικασία, επίσης, πρέπει να προβλεφτεί η διαχείριση των πνευματικών δικαιωμάτων για τους συντάκτες των θεμάτων.

2. Μια παραμετροποιήσιμη «μηχανή σύνθεσης φύλλου αξιολόγησης» μπορεί να σχεδιαστεί και να ενσωματωθεί στο σύστημα. Αυτή, αξιοποιώντας την «καρτέλα μεταδεδομένων» και με την χρήση «ψευδοτυχαίων κληρώσεων», μπορεί να συνθέσει φύλλα αξιολόγησης, λαμβάνοντας υπόψη τη διασπορά των θεμάτων στην εξεταζόμενη «ύλη», τον τύπο των θεμάτων (ανοικτά, ημιανοικτά, κλειστά κ.λ.π.), την κατά Bloom κατάταξη, τη διαβάθμιση και τη στάθμιση. Αν μάλιστα προβλεφτούν διαφορετικές εκδοχές – διατυπώσεις του ίδιου θέματος, τότε η «μηχανή» θα μπορεί να συνθέσει διαφορετικές εκδοχές του ίδιου «φύλλου αξιολόγησης».

3. Σε μια τέτοια υλοποίηση της «Νέας Τράπεζας Θεμάτων» ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να παραμετροποιεί, μέσω μιας κατάλληλης επιφάνειας διεπαφής, τη σύνθεση του «φύλλου αξιολόγησης». Ο αριθμός των θεμάτων, ο εκτιμώμενος χρόνος της γραπτής δοκιμασίας, ο τύπος των θεμάτων, ο βαθμός δυσκολίας και άλλες παράμετροι σύνθεσης του «φύλλου αξιολόγησης» θα μπορούν μέσω της επιφάνειας διεπαφής να καθορίζονται από τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα (και εφόσον είναι επιθυμητό), θα υπάρχει η δυνατότητα να συνθέτονται «φύλλα αυτοαξιολόγησης» από τους μαθητές (βλ. Σχήμα 2).

ΕΠΙΦΑΝΕΙΑ ΔΙΕΠΑΦΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΘΕΣΗ ΓΡΑΠΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ

Τάξη: ▼ Μάθημα: ▼

Θέμα - Ερώτημα 1^ο ▼

Τύπος Θέματος: ▼

Κατάταξη κατά Bloom: ▼

Βαθμός δυσκολίας: ελάχιστος 1 ▼ μέγιστος 1 ▼

Εκτιμώμενος χρόνος απάντησης θέματος (σε πρώτα λεπτά) ελάχιστος 1 ▼ μέγιστος 1 ▼

ΔΙΟΡΘΩΣΗ **ΔΙΑΓΡΑΦΗ** **ΑΠΟΔΟΧΗ**

ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΑΡΙΘΜΟΣ ΘΕΜΑΤΩΝ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ :

ΣΥΝΟΛΙΚΟΣ ΕΚΤΙΜΩΜΕΝΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΓΡΑΠΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ:

Ελάχιστος Μέγιστος

ΣΥΝΘΕΣΗ ΓΡΑΠΤΗΣ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ

Aggelopoulos - Tzastas - 2015

Σχήμα 2. Ενδεικτική επιφάνεια διεπαφής με την οποία ο εκπαιδευτικός (ή και ο μαθητής) μπορεί να συνθέσει ένα φύλλο αξιολόγησης.

Συμπεράσματα

Παρά το γεγονός ότι εδώ και είκοσι χρόνια, συγκεκριμένα από το 1994 για το Γυμνάσιο και από το 1997 για το Λύκειο, έχει θεσμοθετηθεί το παιδαγωγικό πλαίσιο της αξιολόγησης του μαθητή και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προβλέπουν, κοντά στις παραδοσιακές τεχνικές αξιολόγησης, και εναλλακτικές σύγχρονες τεχνικές, όπως για παράδειγμα η ερευνητική εργασία, ο φάκελος του μαθητή, η περιγραφική αξιολόγηση, η αυτοαξιολόγηση και η ετεροαξιολόγηση, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνεχίζει να επικρατεί η αριθμητική καταμέτρηση της επίδοσης του μαθητών και να δίνεται βαρύτητα στις γραπτές εξετάσεις.

Η έμφαση και η εστίαση στις γραπτές εξετάσεις έχουν ως αποτέλεσμα την ενταντικοποίηση των σπουδών, την αποδυνάμωση της παιδαγωγικής διάστασης των μαθημάτων και την ακύρωση κάθε εναλλακτικής και σύγχρονης διδακτικής πρακτικής ιδιαίτερα στη βαθμίδα του Λυκείου.

Η θεσμοθέτηση για το σχολ. έτος 2013-14 μίας νέας τεχνικής αξιολόγησης στο Λύκειο, της «Τράπεζας Θεμάτων», επιβεβαιώνει ότι το σύστημα αξιολόγησης των μαθητών του Λυκείου παραμένει προσανατολισμένο προς τις τελικές γραπτές εξετάσεις και την επιλογή των μαθητών για την ανωτάτη εκπαίδευση.

Η παρούσα μελέτη προτείνει ένα μοντέλο βελτίωσης της λειτουργίας της «Τράπεζας Θεμάτων», έτσι ώστε η τεχνική αυτή να αποτελέσει πράγματι υποστηρικτικό εργαλείο και πολύτιμο συνεργάτη τόσο του εκπαιδευτικού για την αξιολόγηση των μαθητών του όσο και των ίδιων των μαθητών για την αυτοαξιολόγησή τους. Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι η «Τράπεζα Θεμάτων» με κανένα τρόπο δεν πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα και να αποτελεί μοναδική ή κύρια τεχνική αξιολόγησης. Κρίσιμη παράμετρος για την επιτυχία της θα παραμένει πάντοτε η ποιότητα των θεμάτων και η όσο το δυνατόν αντικειμενικότερη αποτύπωση των χαρακτηριστικών τους στην προτεινόμενη «κάρτα μεταδεδομένων».

Βιβλιογραφικές αναφορές

(Τελευταία επίσκεψη σελίδων διαδικτυακής βιβλιογραφίας 30-06-2015)

Bainbridge, L.(1983). Ironies of automation”. *Automatica*, 19 (6), 775–779.

Bull, J., McKonna, C. (2004). *A Blueprint for Computer-Assisted Assessment*. N. York: RoutledgeFalmer.

Gütl, C. (2008). Moving towards a fully automatic knowledge assessment tool. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*. 3.1. Retrieved June 30, 2015, from http://www.editlib.org/p/45126/article_45126.pdf.

Oosterhof, A. (2001). *Classroom Applications of Educational Measurement*. New Jersey: Third Edition, Prentice-Hall, Inc.

[Siozos](#), P., Palaigeorgiou, G., Triantafyllakos, G., Despotakis, Th. (2009). Computer based testing using “digital ink”: Participatory design of a Tablet PC based assessment application for secondary education. [Computers Education](#). 52 (4). 811–819.

- Zuccala, A., Oppenheim, C. (2008). Managing and evaluating digital repositories. Information research. Retrieved June 30, 2015, from <http://www.informationr.net/ir/13-1/paper333.html>.
- Ochoa, O., Duval, E., Automatic Evaluation of Metadata Quality in Digital Repositories. Retrieved June 30, 2015, from <https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/255807/2/xavuxavier-pre.pdf>
- Γκασούκα, Μ. και άλλοι (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (08-01-2015). Από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyroy-kai-dimosion-sxeseon-main/deltia-tyroy-main/12756-08-01-15.html>
- Δελτίο Τύπου του Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων (31-01-2015). Από <http://www.minedu.gov.gr/grafeio-tyroy-kai-dimosion-sxeseonmain/deltia-tyroy-main/12856-31-01-15.html>.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Εγκύκλιοι Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου και Θρησκευμάτων, 97364/Γ2/30-08-2011 και 113182/Γ2/30-09-2011.
- Εγκύκλιοι Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, 30631/Γ2/04-03-2013 και 190878/Δ2/25-11-2014.
- Εγκύκλιοι Υπουργείου Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, 40132/Δ2/11-03-2015 και Φ8/76308/Δ4/14-05-2015.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2002). Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 37-47.
- Ματσαγγούρας, Μ. Ηλ. (2007). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρομάτης, Ι. και άλλοι (2007). Αξιολόγηση του μαθητή. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 13. 84-98.
- Μαυρομάτης, Ι. και άλλοι (2008). Αξιολόγηση του μαθητή. Στο Δ. Βλάχος, Ι. Α. Δαγκλής, Αικ. Ζουγανέλη (Επ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα.: Gutenberg (5^η έκδοση).
- Νόμοι: 2525, ΦΕΚ Α' 188/23-09-1997. 3255, ΦΕΚ Α' 138/22-06-2004. 4186, ΦΕΚ Α' 193/17-09-2013. 4327, ΦΕΚ Α' 50/14-05-2015.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010), *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος*. Από http://www.pischools.gr/progr_spondon_1899_1999/episkopisi.pdf.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Πράξη «Νέο Σχολείο (Σχολείο του 21^{ου} αιώνα)», Αθήνα.
Από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Γλώσσα%20%20Λογοτεχνία/Νεοελληνική%20Γλώσσα%20και%20Λογοτεχνία%2C%20ρχαία%20Ελληνική%20Γλώσσα%20και%20Γραμματεία%20%20Γυμνάσιο.pdf>

Προεδρικά Διατάγματα: 409, ΦΕΚ Α΄ 226/17-12-1994. 246, ΦΕΚ Α΄ 183/31-07-1998. 86, ΦΕΚ Α΄ 36/06-04-2001. 60, ΦΕΚ Α΄ 65/30-03-2006. 71, ΦΕΚ Α΄ 25/24-04-2007. 50, ΦΕΚ Α΄ 81/08-05-2008. 68, ΦΕΚ Α΄ 110/07-05-2014. (Ελέγχθηκαν δείκτες σχετικοί με γνώσεις, εμπειρίες και συμπεριφορά):

Υπουργικές Αποφάσεις: 21072α /Γ2, ΦΕΚ Β΄, 303/13-03-2003. 70001/Γ2, ΦΕΚ Β΄, 1562/27-06-2011. 20895/Γ2/, ΦΕΚ Β΄, 547/05-03-2014. 156357/Γ2, ΦΕΚ Β΄ 2660/08-10-2014. 166677/Γ2, ΦΕΚ Β΄, 2863/15-10-2014. 171867/Γ2, ΦΕΚ Β΄ 2937/31-10-2014. 77451/Δ2, ΦΕΚ Β΄, 862/15-05-2015.