

## Περιεχόμενα

ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ .....	1
α) Σφάλματα αναφοράς.....	1
β) Η επίδραση της άλω (halo-effect).....	3
γ) Η επίδραση της επιείκειας (leniency-effect).....	3
δ) Πλάνη της εγγύτητας (proximity error).....	3
ε) Τάση της προσκόλλησης (perseveration tendency).....	3
στ) Λάθη κοινωνικής αντίληψης (social perception).....	3
ζ) Η επίδραση του Πυγμαλίωνος (Pygmalion-effect).....	4
ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ.....	5
α) Βαθμολόγηση των εκθέσεων.....	5
β) Βαθμολόγηση γραπτών Μαθηματικών και Φυσικών.....	6
ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ .....	7
α) Αναλυτική μέθοδος.....	7
β) Συνθετική μέθοδος.....	7

## ΑΔΥΝΑΜΙΕΣ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

Η σημασία της βαθμολογίας τόσο για τη διαδικασία της διδασκαλίας όσο και για τα άτομα που συμμετέχουν σ' αυτήν είναι προφανής. Για το λόγο αυτό ο δάσκαλος θα πρέπει να εισάγεται συστηματικά στη μελέτη των προβλημάτων και των τρόπων της βαθμολογίας και να μην αφήνεται έρμαιο της προσωπικής του πείρας που στηρίζεται στη δοκιμή και λάθος. Πρωταρχικό στόχο θα πρέπει να αποτελέσει η συνειδητοποίηση και ο έλεγχος όλων εκείνων των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την αντικειμενική του κρίση. Πολλοί από αυτούς τους παράγοντες είναι ακόμα άγνωστοι, άλλους τους έχει μελετήσει και διερευνήσει σε βάθος η έρευνα. Μερικοί από τους παράγοντες αυτούς που επηρεάζουν σοβαρά την αντικειμενικότητα της βαθμολογίας του δασκάλου είναι οι έξης:

### α) Σφάλματα αναφοράς.

Η παραδοσιακή βαθμολογία στηρίζεται στην υπόθεση πως ένα μέρος των μαθητών ανταποκρίνεται απόλυτα στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος, ένα άλλο μέτρια και ένα τρίτο όχι. Άμεση

διδακτική συνέπεια της υπόθεσης αυτής είναι η προσπάθεια η διδασκαλία και οι απαιτήσεις του δασκάλου να μην προσανατολίζονται απλώς στο Μ.Ο., αλλά να διαφοροποιούνται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να απευθύνονται και να ικανοποιούν όλους τους μαθητές. Ανάλογη βέβαια θα είναι κατ' αναγκών και η βαθμολογία. Στη Σουηδία μάλιστα μέχρι πριν λίγα χρόνια ο κάθε δάσκαλος ήταν υποχρεωμένος να κάνει την κατανομή της βαθμολογίας της τάξης του κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να ανταποκρίνεται προς την καμπύλη κανονικής κατανομής του GAUSS. Η καμπύλη όμως αυτή, όπως είπαμε και παραπάνω, ισχύει για μία πολυπληθή κατανομή, όχι για μία τάξη 30 ή το πολύ 40 παιδιών. Για το λόγο λοιπόν αυτό έπαψε πλέον να ισχύει υποχρεωτικά το μέτρο αυτό.

Η υπόθεση όμως αυτή δεν εφαρμόζεται με συνέπεια στην πράξη. Παρόλο που η παραδοσιακή διδακτική δέχεται γενικά την κατανομή αυτή (μέτριοι, καλοί και κάτω του Μ.Ο. μαθητές) χωρίς διακρίσεις όσον αφορά μαθήματα και τάξεις, εντούτοις παρατηρούμε, πολλές και μεγάλες διαφορές στην κατανομή της βαθμολογίας στα διάφορα μαθήματα. Μερικά από αυτά θεωρούνται εύκολα και έχουν γι' αυτό ανεβασμένο το Μ.Ο. βαθμολογίας, άλλα πάλι φαίνονται δύσκολα και ο Μ.Ο. της βαθμολογίας τους είναι χαμηλός. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας βαθμολογούνται γενικά αυστηρότερα τα μαθήματα, στα οποία γίνονται πολλές γραπτές εξετάσεις. Σε άλλα μαθήματα δίνει η εκπαιδευτική παράδοση ιδιαίτερο βάρος, γιατί τα θεωρεί ιδιαίτερα «φρονηματιστικά», και γι' αυτό βαθμολογούνται επίσης συνήθως αυστηρότερα.

Δεν υπάρχουν λοιπόν απόλυτα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία να βαθμολογούνται κατά τον ίδιο τρόπο όλα τα μαθήματα. Και επειδή μεταβάλλεται συνήθως το κριτήριο αναφοράς, γι' αυτό και παρατηρούνται μεγάλες διακυμάνσεις στη βαθμολογία των διαφόρων μαθημάτων.

Τα σφάλματα αναφοράς στη βαθμολογία τα εξηγεί ο νόμος του Ολλανδού POSTHUMUS. Σύμφωνα μ' αυτόν κάθε δάσκαλος χρησιμοποιεί ένα ιδιαίτερο στερεότυπο σχήμα κατανομής της βαθμολογίας. Χρησιμοποιεί δηλαδή την κλίμακα βαθμολογίας με έναν εντελώς προσωπικό και στερεότυπο τρόπο. Υπάρχουν έτσι οι αυστηροί και οι επιεικείς βαθμολογητές, οι «εικοσαράκηδες» και οι «δωδεκαράκηδες». Στα πλαίσια της τάξης αυτής διαπιστώθηκε πως οι δάσκαλοι, και κυρίως οι πρωτόπειροι, αποφεύγουν τους ακραίους βαθμούς και συσσωρεύουν, ακόμα και όταν δεν συντρέχουν οι λόγοι, τη βαθμολογία τους γύρω από την κεντρική τάση (error of central tendency).

Ο Γερμανός καθηγητής Κ. INGENKAMP (1981) επιβεβαίωσε με μία έρευνα του την τάση αυτή. Σε διάφορες τάξεις του Βερολίνου έδωσε ένα τεστ αριθμητικής και κατόπιν συνέκρινε τα αποτελέσματα του τεστ αυτού με τους βαθμούς του δασκάλου. Διάλεξε μετά τις τρεις καλύτερες και τις τρεις χειρότερες τάξεις ως προς την επίδοση στο τεστ, έτσι που ο Μ.Ο. της βαθμολογίας των πρώτων ήταν σχεδόν διπλάσιος από το Μ.Ο. της βαθμολογίας των δεύτερων. Διαπίστωσε όμως με έκπληξη πως η κατανομή της βαθμολογίας στην αριθμητική ήταν σχεδόν ίδια και στις δύο ομάδες τάξεων. Τι σημαίνει αυτό; Έχοντας, ο δάσκαλος, σύμφωνα με το νόμο του POSTHUMUS, το δικό του στερεότυπο τρόπο κατανομής της βαθμολογίας, τον εφαρμόζει ανεξάρτητα από το επίπεδο στην βαθμολογία της τάξης κάνοντας μία ανάλογη ταξινόμηση των μαθητών και καλύπτοντας έτσι όλο το φάσμα του προσωπικού του σχήματος βαθμολογίας. Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια: Η ίδια επίδοση βαθμολογείται διαφορετικά σε διαφορετικές τάξεις και η ίδια βαθμολογία δύο μαθητών διαφορετικών τάξεων δεν εκφράζει την ίδια επίδοση. Από τη σκοπιά αυτή λοιπόν δεν είναι αντικειμενική η εισαγωγή των αριστούχων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες με βάση το βαθμό του απολυτηρίου, παρ' όλες τις άλλες θετικές πλευρές του θεσμού.

Για εξουδετέρωση των σφαλμάτων που προέρχονται από την τάση αυτή προτείνουν οι ειδικοί μεταξύ άλλων να γίνονται σε ορισμένα χρονικά διαστήματα **υπερτοπικές εξετάσεις αναφοράς**, προς τις οποίες θα μπορεί να προσανατολίζει τη βαθμολογία του ο δάσκαλος, και μάλιστα με τη μορφή τεστ για μεγαλύτερη αντικειμενικότητα στη μέτρηση των επιδόσεων. Η διεξαγωγή υπερτοπικών εξετάσεων είναι φυσικά από τη σκοπιά αυτή αναγκαία σε περιπτώσεις π.χ. κατά τις οποίες υπάρχουν περιορισμένες θέσεις οι οποίες καταλαμβάνονται μόνο με βάση τη βαθμολογία (λ.χ. εισαγωγή στις Ανώτατες Σχολές).

### β) Η επίδραση της άλω (halo-effect).

Κατά τη διατύπωση μιας κρίσης για έναν άνθρωπο διαπιστώνεται η τάση να **κρίνονται οι επί μέρους ιδιότητές του όχι καθαυτές, αλλά σύμφωνα με τη γενική πρώτη εντύπωση**. Έτσι λοιπόν η βαθμολογία επηρεάζεται από πολλά άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, τα οποία δεν έχουν καμιά σχέση με την επίδοση. Μια ιδιαίτερα έντονη θετική ή αρνητική ιδιότητα του μαθητή μπορεί να επηρεάσει το βαθμολογητή στην κρίση του για άλλες ιδιότητες και χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Ο κίνδυνος μάλιστα του επηρεασμού αυτού είναι τόσο μεγαλύτερος, όσο ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει το μαθητή σε μερικές μόνο περιστάσεις. Και από τη σκοπιά λοιπόν αυτής της αντικειμενικότερης αξιολόγησης του μαθητή συνιστάται ή προσπάθεια δημιουργίας πλούσιας σχολικής ζωής.

### γ) Η επίδραση της επιείκειας (leniency-effect).

Η επίδραση αυτή αποτελεί κατά κάποιο τρόπο εξειδίκευση της «επίδρασης της άλω». Παρατηρήθηκε ότι κατά τη διατύπωση κρίσης ή απλής γνώμης για οικεία, προσφιλή ή απλώς συμπαθή πρόσωπα όπως και κατά την αξιολόγησή τους ο εξεταστής προδιατίθεται «επιεικέστερα» απέναντι τους παρά απέναντι σε ξένα ή αντιπαθή άτομα με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται η εκτίμηση ή η βαθμολόγηση. Στην πραγματοποίησή της η επίδραση αυτή είναι θετική (generosity error) ή αρνητική (error of severity). Η απλή και αστήριχτη λοιπόν συμπάθεια ή αντιπάθεια μπορεί να διαστρεβλώσει τα αποτελέσματα μιας εξέτασης.

### δ) Πλάνη της εγγύτητας (proximity error).

Αποδείχτηκε πώς η εγγύτητα στο χώρο ή το χρόνο επιδρά εξομοιωτικά στην εικόνα που σχηματίζουμε για κάτι ή για κάποιον. Έτσι **η βαθμολογία γραπτών δοκιμών ενός εξεταστή παρουσιάζει υψηλότερο δείκτη συνάφειας, όταν τα γραπτά βαθμολογήθηκαν μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, παρά εκείνη γραπτών που βαθμολογήθηκαν σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα**. Γι' αυτό και συνιστάται η εφαρμογή της επαναβαθμολόγησης των γραπτών υστέρα από ανακατάταξή τους για εξουδετέρωση της πλάνης αυτής.

### ε) Τάση της προσκόλλησης (perseveration tendency).

Είναι η τάση να παραμένει ο δάσκαλος προσκολλημένος επί ένα ορισμένο χρονικό διάστημα σε ένα βαθμό που έδωσε κάποτε σε έναν μαθητή, έτσι ώστε η αρχική βαθμολόγηση σε ένα μάθημα να επηρεάζει σημαντικά τις επόμενες. Αν π.χ. ένας μαθητής πήρε σε ένα μάθημα 15, οι πιθανότητες να πάρει ξανά στην επόμενη βαθμολόγηση τον ίδιο βαθμό είναι πολύ μεγαλύτερες από τις πιθανότητες να πάρει μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό και μάλιστα πέρα από εκείνες που δικαιολογεί η σχετική σταθερότητα του δείκτη νοημοσύνης του που επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Και αν ακόμα πάρει διαφορετικό βαθμό, αυτός δεν θα απέχει πολύ από τον αρχικό. Στη βαθμολογική αυτή «αδράνεια» καταλήγει ίσως ο δάσκαλος, γιατί δεν θέλει να αυτοδιαψευστεί, μπορεί όμως εύκολα να την ξεπεράσει, βαθμολογώντας κάθε φορά χωρίς να παίρνει υπόψη του την προηγούμενη βαθμολογία των μαθητών.

### στ) Λάθη κοινωνικής αντίληψης (social perception).

Είναι τα λάθη που προέρχονται από την τάση να επηρεαζόμαστε στις κρίσεις μας από προκαταλήψεις, ιδέες, στάσεις, κλπ. που επικρατούν στο κοινωνικό μας περιβάλλον. Αντιλαμβανόμαστε δηλαδή κάτι όπως περιμένουν οι άλλοι να το αντιλαμβανόμαστε, ακόμα κι όταν είναι διαφορετικό. Αποδείχθηκε π.χ. και με πειραματικές έρευνες πως κατά τη διόρθωση γραπτών δοκιμών οι δάσκαλοι συνηθίζουν να παραβλέπουν διάφορα λάθη στα γραπτά των καλών μαθητών και μάλιστα πολύ περισσότερα σε ποσοστό από εκείνα των μέτριων ή αδύνατων μαθητών. Γι' αυτό και επιμένουν πολλοί στην κάλυψη του ονόματος του μαθητή κατά τις γραπτές εξετάσεις.

### ζ) Η επίδραση του Πυγμαλίωνος (Pygmalion-effect).

Είναι μία πηγή σφαλμάτων συγγενής με την παραπάνω. Ονομάζεται έτσι από το μυθικό βασιλιά της Κύπρου, ο οποίος ερωτεύτηκε το άγαλμα μιας κοπέλας που έκανε ο ίδιος. Την επίδραση αυτή τη μελέτησαν οι Αμερικανοί L. JACOBSON και R. ROSENTHAL. Έδωσαν κατ' αρχήν σε παιδιά 18 τάξεων ένα τεστ νοημοσύνης. Το 20% από τα παιδιά διαλέχτηκε για το πείραμα. Τα ονόματα τους δόθηκαν στο δάσκαλο της τάξης με την παρατήρηση πως σύμφωνα με τα αποτελέσματα του τεστ, που ήταν δήθεν σε θέση να εντοπίσει μαθητές με εξαιρετικές δυνατότητες νοητικής ανάπτυξης, τα παιδιά αυτά θα έπρεπε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους να επιδείξουν ασυνήθιστη βελτίωση των πνευματικών τους επιδόσεων. Στην πραγματικότητα επρόκειτο για παιδιά που επιλέχτηκαν εντελώς τυχαία και δεν διέφεραν ως προς τίποτε από τα άλλα. Μετά από ένα εξάμηνο, στο τέλος του έτους και μετά δύο έτη έγινε μία επαναληπτική εξέταση με το ίδιο τεστ και ταυτόχρονα σύγκριση των επιδόσεων. Ακόμα και στα τεστ νοημοσύνης τα παιδιά αυτά απέδωσαν πολύ καλύτερα από ότι οι άλλοι μαθητές. Και όπως είναι φυσικό βελτιώθηκε κατά πολύ η βαθμολογία τους. Σε μικρότερα παιδιά η βελτίωση του Δ.Ν. και των βαθμών ήταν πολύ μεγαλύτερη από ότι σε μεγαλύτερα. Μετά ένα έτος οι τάξεις άλλαξαν δάσκαλο, στον οποίο δεν δόθηκε καμιά πληροφορία για τα παιδιά αυτά. Εξακολούθησαν όμως και τώρα να διατηρούν σε μεγάλο βαθμό την πλεονεκτική τους θέση.

Ότι οι προσδοκίες του δασκάλου επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επίδοση του μαθητή ήταν γνωστό και παλιότερα από την εμπειρική παρατήρηση. Με την έρευνα όμως αυτή θεμελιώθηκε και πειραματικά. Η επίδραση του Πυγμαλίωνος έγινε πολύ γνωστή στους δασκάλους και συζητήθηκε πολύ. Έδωσε επίσης μεγάλη ώθηση σε σχετικές έρευνες, οι οποίες μας έδωσαν και την περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθεί το φαινόμενο αυτό:

1. Ο δάσκαλος σχηματίζει με βάση ορισμένα γεγονότα και εντυπώσεις μία γνώμη για το δυναμικό ενός μαθητή.
2. Με βάση τη γνώμη αυτή περιμένει καλές ή κακές επιδόσεις και μεταχειρίζεται ανάλογα (διαφορετικά) τα παιδιά μιας τάξης.
3. Και τα παιδιά αντιδρούν διαφορετικά στη διαφορετική αυτή μεταχείριση του δασκάλου.
4. Το κάθε παιδί τείνει να παρουσιάσει αντιδράσεις, οι όποιες συμπληρώνουν και ενισχύουν τις προσδοκίες του δασκάλου απέναντι του (self-fulfilling-prophecy).
5. Αποτέλεσμα: Οι σχολικές επιδόσεις μερικών παιδιών βελτιώνονται, άλλων χειροτερεύουν και μάλιστα ανάλογα με τις προσδοκίες του δασκάλου.

Η επίδραση των προσδοκιών του δασκάλου όχι μόνο στη βαθμολογία αλλά και στις πραγματικές σχολικές επιδόσεις των μαθητών αναγνωρίζεται πλέον σχεδόν από όλους. Αμφισβητούν μερικοί μόνο το γεγονός ότι ο δάσκαλος μπορεί να επηρεαστεί, και μάλιστα στο μέτρο αυτό που δέχονται οι δύο Αμερικανοί επιστήμονες, από κάτι που του λέει κάποιος εξωσχολικός -αν και βέβαια ο ψυχολόγος δεν μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τυχαίος εξωσχολικός, απεναντίας μάλιστα η γνώμη του έχει βαρύνουσα σημασία για το δάσκαλο-, ενώ ο ίδιος ο δάσκαλος βρίσκεται κάθε μέρα σε επαφή με τα παιδιά και έχει τη δυνατότητα να τα γνωρίσει καλύτερα.

Για όλους αυτούς λοιπόν και για πολλούς άλλους λόγους, στους οποίους δεν μπορούμε να αναφερθούμε με λεπτομέρειες εδώ, ακούγεται συχνά το αίτημα για κατάργηση των βαθμών. Τα κυριότερα επιχειρήματα πάνω, στα οποία στηρίζεται το αίτημα αυτό είναι:

1. Οι βαθμοί δεν έχουν πάντα την απαιτούμενη συγκριτικότητα.
2. Δεν μας πληροφορούν σχεδόν καθόλου για την επιτυχία ή την αποτυχία της διδασκαλίας.
3. Η αξία τους ως μέσων επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι ελάχιστη.

4. Δημιουργούν άγχος, εχθρότητα, διάθεση για εξαπάτηση και αντιγραφή, αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και στηρίζουν ένα ανεπιθύμητο σύστημα αξιών, την επιδίωξη δηλ. των βαθμών και όχι της γνώσης.
5. Υπόκεινται σε επιδράσεις, πλάνες και σφάλματα που κλονίζουν [σελ 468] σοβαρά την αντικειμενικότητά τους.

Όπως όμως και να έχει το πράγμα προς το παρόν δεν φαίνεται να υπάρχει άλλη εναλλακτική λύση. Η πρόταση να αξιολογείται η επίδοση του μαθητή όχι με βαθμούς αλλά με χαρακτηρισμούς δεν λύνει το πρόβλημα, αλλά το μετατρέπει απλώς, γιατί και οι χαρακτηρισμοί παρουσιάζουν τα ίδια σχεδόν μειονεκτήματα με τους βαθμούς. Παίρνοντας λοιπόν ως αφετηρία τα σημερινά δεδομένα, φαίνεται πως θα εξακολουθήσει τουλάχιστον και στο προσεχές μέλλον να υπάρχει κάποια μορφή βαθμολογίας μαζί με όλα τα τρωτά και τις συνέπειες που συνήθως έχει.

## ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

Σχετικά με το θέμα αυτό υπάρχει μία πληθώρα από ερευνητικές εργασίες (Κ. INGENKAMP, 1981). Η πλειονότητα από αυτές αναφέρεται στη

### α) Βαθμολόγηση των εκθέσεων.

Παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες, πράγμα που έχει ως αποτέλεσμα μεγάλες διαφορές στη βαθμολογία του ίδιου γραπτού. Έτσι:

1. Διαφορετικοί εξεταστές βαθμολογούν την ίδια έκθεση διαφορετικά.
2. Ο ίδιος εξεταστής σε διαφορετικούς χρόνους βαθμολογεί την ίδια έκθεση διαφορετικά.
3. Οι διαφορές στη βαθμολογία μεγαλώνουν, όσο πιο ελεύθερη ανάπτυξη επιτρέπει το θέμα.
4. Δεν θέλουμε να υπεισέλθουμε στις σχετικές επιστημονικές συζητήσεις και ερευνητικές εργασίες, αλλά θα συνοψίσουμε απλώς και μάλιστα πολύ σύντομα τα αδιαμφισβήτητα πορίσματα της έρευνας:
5. Οι πληροφορίες του δασκάλου για τον εξεταζόμενο παίζουν μεγάλο ρόλο στη βαθμολογία της έκθεσης, ακόμα και της ορθογραφίας της (βλ. παραπάνω επίδραση της άλω).
6. Η βαθμολογία είναι επιεικέστερη, όταν ο δάσκαλος ξέρει ότι την έκθεση την έγραψε ένας καλός μαθητής (βλ. λάθη κοινωνικής αντίληψης)
7. Εκτενέστερες εκθέσεις με το ίδιο θέμα βαθμολογούνται γενικά επιεικέστερα.
8. Η σειρά της βαθμολογίας επηρεάζει την αξιολόγηση. Τις πρώτες εκθέσεις που διορθώνει ο δάσκαλος τις βαθμολογεί συνήθως αυστηρότερα.
9. Η κακογραφία και τα ορθογραφικά λάθη επηρεάζουν βέβαια δυσμενώς την αξιολόγηση. Μεμονωμένα όμως η επίδραση αυτή δεν είναι και τόσο μεγάλη, ενώ η ταυτόχρονη ύπαρξη και των δύο την πολλαπλασιάζει σοβαρά.

Από την πλευρά τόσο των ειδικών επιστημόνων όσο και των παιδαγωγών της πράξης προτείνονται διάφορα μέτρα για τη βελτίωση της αντικειμενικότητας της βαθμολόγησης των εκθέσεων. Αξίζει ίσως να αναφέρουμε δύο:

1. Χρησιμοποίηση μιας σκάλας εκθέσεων, δηλ. μιας σειράς εκθέσεων διαφορετικού επιπέδου, η οποία θα χρησιμεύει στο δάσκαλο ως πρότυπο διαβάθμισης των εκθέσεων. Μπορεί μάλιστα να την κάνει ο ίδιος ο δάσκαλος με δικά του γραπτά, τα οποία θα διαβάσει πρώτα, θα τα κατατάξει κατά επίπεδα, για να τα ξαναδιαβάσει μετά και να τα βαθμολογήσει και να βαθμολογήσει σύμφωνα με αυτά και τα υπόλοιπα.
2. Χρησιμοποίηση καταλόγων κριτηρίων, οι οποίοι δίνουν πληροφορίες σχετικά με το βάρος που πρέπει να δίνεται σε ορισμένα χαρακτηριστικά της έκθεσης (γραμματική, στυλ, περιεχόμενο κλπ).

## β) Βαθμολόγηση γραπτών Μαθηματικών και Φυσικών.

Η βαθμολόγηση στα Μαθηματικά και τα Φυσικά δεν φαίνεται να παρουσιάζει κατ' αρχήν τόσα προβλήματα όσα εκείνη των εκθέσεων. Παρ' όλα αυτά παρατηρούνται και στη βαθμολογία των γραπτών των μαθημάτων αυτών μεγάλες διαφορές; γιατί:

1. Άλλοι δάσκαλοι βαθμολογούν με βάση τα λάθη,
2. Άλλοι με βάση τα σωστά βήματα που κάνει ο μαθητής,
3. Άλλοι με βάση τον τρόπο σκέψης,
4. Άλλοι με βάση το τελικό αποτέλεσμα,
5. Άλλοι προσέχοντας την εμφάνιση του γραπτού,
6. Άλλοι επηρεάζονται από το βαθμό του προκατόχου τους κλπ.

Οι κατάλογοι κριτηρίων μπορούν ιδιαίτερα στα μαθήματα αυτά να βελτιώσουν σημαντικά την αντικειμενικότητα της βαθμολόγησης. Για τη βαθμολόγηση γραπτών εξετάσεων σε άλλα μαθήματα αναφέρουμε τη διεθνή έρευνα που έκανε το 1931 το ίδρυμα Carnegte.

Στα πλαίσια της έρευνας αυτής έξι ομάδες από πέντε διορθωτές βαθμολόγησαν 100 γραπτά Έκθεσης, Λατινικών (μετάφρασης), Αγγλικών, Μαθηματικών, Φιλοσοφίας και Φυσικής. Διαπιστώθηκε πως σε καμιά περίπτωση δύο διορθωτές δεν έδωσαν των ίδιο βαθμό. Ύστερα από αυτό οι ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τον ελάχιστο αριθμό διορθωτών που θα χρειαζόταν, για να επιτευχθεί αντικειμενική βαθμολογία. Κατά μάθημα λοιπόν θα χρειαζόταν για

- την έκθεση 78 διορθωτές
- τα Λατινικά 19
- τα Αγγλικά 28
- τα Μαθηματικά 13
- τη Φιλοσοφία 127
- τη Φυσική 16

Φτάνοντας εξάλλου σχεδόν μέχρι την υπερβολή ο γνωστός Άγγλος ψυχολόγος C. BURT υποστηρίζει πως ο «αληθής βαθμός» είναι ο μέσος όρος ενός άπειρου αριθμού βαθμολογητών.

Δεν θέλουμε να επεκταθούμε σε άλλες έρευνες και συζητήσεις. Παραθέτουμε μόνον ως κατακλείδα μερικές γενικές παρατηρήσεις που ισχύουν για τη βαθμολόγηση των γραπτών εξετάσεων όλων σχεδόν των μαθημάτων:

1. Η σειρά της βαθμολόγησης ενός γραπτού παίζει σπουδαίο ρόλο στο βαθμό με τον οποίο θα βαθμολογηθεί. Ένα γραπτό του 10 μπορεί να πάρει 12, αν εξεταστεί αμέσως μετά από ένα πολύ κακό γραπτό, ή 8 μετά από ένα πολύ καλό.
2. Η αρχική καλή εντύπωση επηρεάζει ευμενώς την τελική κρίση του εξεταστή. Γι' αυτό και ένα γραπτό με καλό πρόλογο ή έξυπνη απάντηση στην πρώτη ερώτηση βαθμολογείται με μεγαλύτερη επιείκεια.
3. Η γλωσσική ευχέρεια συντελεί στην ευμενή κρίση οποιουδήποτε γραπτού.
4. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βαθμολογούν γενικά επιεικέστερα. Δάσκαλοι και δασκάλες βαθμολογούν επιεικέστερα τα κορίτσια. Στα κύρια μαθήματα η βαθμολογία είναι πιο αυστηρή.
5. Στα Μαθηματικά και Φυσικά η βαθμολογία είναι γενικά πιο αυστηρή από ότι στα Φιλολογικά.
6. Ακόμα και το όνομα του μαθητή (αν είναι κοινό ή παράξενο) παίζει ρόλο στη βαθμολόγηση.

## ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΟΡΘΩΣΗΣ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ

Εκτός από τις παραπάνω επιδράσεις, τα σφάλματα, τις πλάνες και τα ιδιαίτερα προβλήματα που παρουσιάζει το κάθε μάθημα, βασικό ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα της βαθμολόγησης παίζει και η μέθοδος διόρθωσης που χρησιμοποιεί ο δάσκαλος. Όπως υπαινιχθήκαμε ήδη παραπάνω, υπάρχουν δύο τέτοιες μέθοδοι:

### α) Αναλυτική μέθοδος.

Σύμφωνα με αυτήν κάθε στοιχείο της ύλης που εξετάζεται βαθμολογείται με μόρια ή συντελεστές, το άθροισμα των οποίων δίνει το γενικό βαθμό του γραπτού. Εξασφαλίζεται έτσι σχετικά ομοιόμορφη διόρθωση και αξιολόγηση, που έχει ιδιαίτερη σημασία για εξετάσεις ευρείας κλίμακας (π.χ. πανελλήνιες), γιατί ο έλεγχος εντοπίζεται σε μερικά βασικά σημεία της ύλης που εξετάζεται. Η μέθοδος αυτή δύσκολα εφαρμόζεται φυσικά σε εξετάσεις με θέματα ελεύθερης ανάπτυξης (κυρίως στην Έκθεση). Ένα άλλο μειονέκτημα είναι επίσης το γεγονός ότι ο κατακερματισμός της απάντησης σε επί μέρους στοιχεία δυσκολεύει την εκτίμηση της ως ενιαίο όλο.

### β) Συνθετική μέθοδος.

Ο εξεταστής εδώ βαθμολογεί με βάση τη γενική εντύπωση που σχημάτισε από την εξέταση του γραπτού. Υπάρχουν βέβαια και στην περίπτωση αυτή πρότυπα σωστής απάντησης, δεν προβλέπεται όμως βαθμολόγηση των διαφόρων στοιχείων. Η μέθοδος αυτή απαιτεί ιδιαίτερα έμπειρους εξεταστές. Για μεγαλύτερη εγκυρότητα προτείνεται ή διόρθωση και βαθμολόγηση από δύο ή και περισσότερους εξεταστές.

Καψάλη Αχιλλέα, Παιδαγωγική Ψυχολογία, εκδ. Κυριακίδη, σελ. 462-471