

Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΓΡΑΠΤΩΝ ΕΚΘΕΣΕΩΣ ΤΗΣ Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ
(Από μια εισήγηση σε φιλόλογους βαθμολογητές)

Α.Β. ΜΟΥΜΤΖΑΚΗΣ

Οι παρακάτω σκέψεις και προτάσεις αναφέρονται στην αξιολόγηση και ειδικότερα στη βαθμολόγηση των γραπτών εκθέσεων των μαθητών της Γ' Λυκείου στις εξετάσεις του σχολείου τους, αλλά κυριότερα στις «γενικές εξετάσεις», με βάση τον τρόπο που γίνονται ως σήμερα και τις επίσημες οδηγίες που δίνονται στους βαθμολογητές.

Α' ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ¹ ΘΕΜΑΤΑ

1. Μια αξιολόγηση ή βαθμολόγηση —ασφαλώς κάτι περισσότερο αυτονόητο παρά εφικτό— είναι εντελώς σωστή και δίκαιη, όχι μόνο όταν εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις ενός ενημερωμένου, προσεκτικού και δίκαιου βαθμολογητή, αλλά όταν προϋποθέτει σωστή, ή τουλάχιστο την ίδια, διδασκαλία στην τάξη, ισότητα ευκαιριών στους μαθητές κτλ., πράγμα συνήθως ακατόρθωτο, που κάνει το πρόβλημα της βαθμολόγησης κρισιμότερο. Γι' αυτό οι οδηγίες διδασκαλίας και οι οδηγίες αξιολόγησης έχουν στενή σχέση, αφού η δεύτερη πρέπει να προϋποθέτει σε πολλά σημεία την πρώτη.

2. Η βαθμολόγηση στις εξετάσεις του σχολείου αποτελεί μέρος της διδακτικής και παιδαγωγικής εργασίας μας, αλλά δε συμβαίνει το ίδιο σ' ένα διαγωνισμό, π.χ. στις γενικές εξετάσεις. Ο βαθμολογητής σ' αυτόν κατ' εξοχήν δεν έχει περιθώρια παιδαγωγικής «σκοπιμότητας», δηλαδή δεν μπορεί να είναι «επιεικής» ή «αυστηρός», αλλά μόνο ακριβής, γιατί η επιεικεία ή η αυστηρότητα δεν αφορά μόνο τον συγκεκριμένο αξιολογούμενο, αλλά με αντίστροφες συνέπειες και πολλούς άλλους που κρίνονται σε άλλα βαθμολογικά κέντρα.

3. Η «έκθεση», τουλάχιστο σήμερα, δεν μπορεί να είναι κυρίως ζήτημα περιεχομένου, όσο γλώσσας και λόγου, και μόνο, τουλάχιστο, γιατί δε διδάσκεται ακριβώς όπως εξετάζεται. Ας σκεφτεί κανείς ότι ένα θέμα παραπλήσιο με αυτά που δίνονται στις γενικές εξετάσεις μπορεί να δοθεί και στις εξετάσεις της Κοινωνιολογίας· εκεί όμως διδάσκεται. Άρα η βαθμολόγηση θα πρέπει να γίνεται τελείως διαφορετικά στα δύο αυτά μαθήματα. Αλλά και αν ακόμη διδάσκεται με διάφορους τρόπους (όπως τώρα με τα νέα βιβλία της «Έκφρασης-Έκθεσης»)² και πάλι το μάθημα θα έχει σχέση περισσότερο με το λόγο και λιγότερο με το περιεχόμενο, αφού δε θα υπάρχει δεσμευτικό πλαίσιο που το προϋποθέτει, όπως συμβαίνει με ένα μάθημα που διδάσκεται. Άλλωστε με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα ο σκοπός του μαθήματος της «Έκφρασης-Έκθεσης» στο λύκειο είναι να μάθουν οι μαθητές να χρησιμοποιούν τη νεοελληνική γλώσσα, «ώστε να εκφράζονται σωστά, δηλαδή αποτελεσματικά, σε προφορικό και γραπτό λόγο». Αφού λοιπόν αυτός είναι ο σκοπός του μαθήματος στο λύκειο, δεν μπορεί η βαθμολόγηση να μην αποβλέπει στον ίδιο σκοπό, δηλαδή κυρίως στη γλώσσα, στη διαπίστωση των δυνατοτήτων του μαθητή στο νεοελληνικό λόγο, όπως αυτές παρουσιάζονται στο γραπτό του. Σήμερα όμως αποβλέπει περισσότερο στο περιεχόμενο. (Βλ. «Γεν. αρχές και τεχνικές υποδείξεις για την αξιολόγηση των γραπτών δοκιμίων των γενικών εξετάσεων» στην Έκθεση, όπου βαθμολογείται το περιεχόμενο με 10, η διάρθρωση με 4 και η έκφραση ή μορφή με 6).

4. Εκτός από πολλούς άλλους λόγους που θα μπορούσαν να αναφερθούν για το ζήτημα του περιεχομένου της έκθεσης ιδεών, αν ήταν αυτό αποκλειστικά το θέμα μας εδώ, θα μπορούσε να προστεθεί μόνο ότι σε μια κρίσιμη εξέταση για το μέλλον του εξεταζομένου, όπως είναι οι γενικές εξετάσεις, δεν μπορεί η τελική βαθμολογία να στηρίζεται κάποτε σε κάποιον τυχαίο και όχι ουσιαστικό παράγοντα, όπως συμβαίνει, αν τους ελάχιστους πόντους, κρισιμότητας σε ένα διαγωνισμό όπως είναι οι γενικές εξετάσεις, τους οφείλει ο μαθητής στο "πολυτιμότερο" αξιολογικά περιεχόμενο. Ίσως το περιεχόμενο αυτό, ή κάποιο μέρος του, από κάποια σύμπτωση περιλαμβανόταν στο γνωστικό χώρο του μαθητή, τον οποίο είχε πλουτίσει με έναν εξωτερικό ή επιτόλαιο τρόπο απομνημόνευσης κάποιων θεμάτων ή παραγράφων τους. Και αυτά τα ανακαλεί στη μνήμη του και τα προσθέτει στο σώμα του γραπτού του, χωρίς άλλη δημιουργική προσπάθεια για την κρίσιμη υπεροχή του στους ελάχιστους πόντους από τους άλλους συνδιαγωνιζομένους.

Ίσως οι λέξεις, επειδή αυτές πάντοτε προδίδουν, δείχνουν τη διαφορά ανάμεσα στις εξετάσεις του μαθήματος αυτού στην Ελλάδα — που δε θεωρείται, σύμφωνα τουλάχιστο με τις «επίσημες» οδηγίες όπως ήδη αναφέρθηκε, κυρίως γλωσσικό μάθημα— και στις άλλες χώρες. Το εξεταζόμενο αυτό μάθημα στην Αγγλία π.χ. το ονομάζουν: English Language, στη Γαλλία: Français ή La Langue και στην Αμερική: American Language (Βλ. Ελένη Λάππα-Οικονόμου, στην ενδεικτική βιβλιογραφία).

Πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι το μάθημα της έκθεσης που διδάσκεται πια στο λύκειο με τα νέα βιβλία της «Έκφρασης-Έκθεσης» την τελευταία τετραετία, μετέβαλε ουσιαστικά τα πράγματα από την άποψη των συνθηκών διδασκαλίας —προηγουμένως δε γινόταν καμία συστηματική διδασκαλία— αλλά και τυπικά περιλαμβάνεται στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας, και έτσι βαθμολογείται ως ιδιαίτερος κλάδος που περιλαμβάνει γλωσσικές ασκήσεις και γραφή ενός κειμένου (έκθεσης). Ωστόσο η βαθμολογία στις γενικές εξετάσεις, όσον αφορά το περιεχόμενο και την έκφραση, παρέμεινε, όπως βλέπουμε στις οδηγίες που δίνονται στα βαθμολογικά κέντρα, ακριβώς η ίδια.

5. Και μόνο για τον προηγούμενο λόγο, το μάθημα δεν μπορεί να έχει ποσοτικό χαρακτήρα. Δεν μπορεί δηλαδή να απαιτεί ο βαθμολογητής από το μαθητή την ανάπτυξη όλων των σημείων του θέματος —με όποιον τρόπο θα έκρινε ο βαθμολογητής στο συγκεκριμένο θέμα την έννοια αυτής της ολότητας. Συνεπώς δύο γραπτά που διαφέρουν μόνο ποσοτικά, δηλαδή που το ένα παρουσιάζει περισσότερα κεφάλαια από το άλλο, μπορεί να μη διαφέρουν στην τελική βαθμολόγηση, φυσικά αν εξασφαλίζεται η αυτονομία απαραίτητη ποσοτική κάλυψη του θέματος, π.χ. αν δεν πρόκειται για μια «περίληψη» έκθεσης ή «τηλεγραφική» ανάπτυξη κ.τ.ό. Ο βαθμολογητής λοιπόν δε θα αναζητά πόσες πλευρές κάλυψε ο μαθητής σε ένα θέμα, για να καθορίσει την τελική βαθμολογία του.

6. Να μην ξεχνάει ο βαθμολογητής ότι η βαθμολογία μας σε όλα τα μαθήματα, ως προς τη γενικότερη φιλοσοφία της, έχει κατά έναν τρόπο «αρνητικό» χαρακτήρα: αναζητούμε τα λάθη για να φτάσουμε σε κάποιο βαθμό, δηλαδή με αφετηρία το άριστα κατεβαίνουμε προς μια τελική βαθμολογία. Έτσι, είναι φυσικό να μας διαφεύγουν κάποτε μερικά στοιχεία της γραπτής εργασίας που βαθμολογούμε με βασική θετική σημασία. Αυτό είναι εύκολο να συμβεί, αφού και αν ακόμη αναζητούσαμε με την ίδια προσοχή να ανακαλύψουμε ό,τι σωστό έχει το γραπτό και όχι, αντίθετα, μόνο ό,τι λανθασμένο, τελικά σημειώνουμε στο γραπτό μόνο τα σφάλματα, και αυτό δεν προδίδει απλώς τους τρόπους βαθμολόγησης αλλά είναι αναπόφευκτο, αν δε μας παρασύρει κιόλας, να μας οδηγεί ευκολότερα προς την κατεύθυνση που αναφέρουμε.

Το ζήτημα αυτό αποτελεί βέβαια ένα βασικό και ευρύτερα αξιολογικό και παιδαγωγικό πρόβλημα, αλλά κατανοεί κανείς πληρέστερα τη σημασία του, αν αναλογιστεί ποιο θα ήταν το τελικό αποτέλεσμα μιας εξέτασης, αν ο αξιολογητής αναζητούσε να βαθμολογήσει όχι τα αρνητικά αλλά κυρίως τα θετικά στοιχεία του γραπτού, θα άλλαζε όλη η αξιολογική εικόνα. Ίσως πάντοτε δεν το συνειδητοποιεί κανείς, αλλά ο σημερινός τρόπος βαθμολογίας μας σημαίνει – και προδίδει – ότι έχουμε σε όλα τα μαθήματα ένα πρότυπο, με το οποίο μετράμε κάθε μαθητικό γραπτό. Στ' άλλα μαθήματα, συνήθως ή πάντοτε, το πρότυπο είναι το συγκεκριμένο, δηλαδή το οποιοδήποτε εγκεκριμένο, σχολικό εγχειρίδιο. Αλλά αυτό αν αποτελεί λοιπόν πρόβλημα, για το πόσο η αξιολόγηση μας αφαιρεί κάθε στοιχείο δημιουργίας του εξεταζόμενου μαθητή σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα, εύκολα καταλαβαίνει κανείς αυτό πόσο ξένο, αντιπαιδαγωγικό και άδικο καταντά κάποτε να είναι για το μάθημα της έκθεσης με τη σημερινή μορφή της. Στην έκθεση όλοι συμφωνούν, ακόμη και αν διαφωνούν για τους διάφορους τρόπους εξέτασής της, ότι είναι από τη φύση της και πρέπει να παραμείνει το μάθημα με τα περισσότερα στοιχεία μιας λίγο ή πολύ ελεύθερης μαθητικής δημιουργίας.

7. Ο μαθητής όχι μόνο μπορεί αλλά επιβάλλεται να γνωρίζει με κάθε λεπτομέρεια πώς θα βαθμολογηθεί το γραπτό του. Η γνώση αυτή, όπως βοηθάει τον καθηγητή στη διδασκαλία του, έτσι βοηθάει και το μαθητή στην προετοιμασία του. Οι εκπλήξεις και τα απρόοπτα σε μια εξέταση – είτε αυτά οφείλονται στις επιλογές του εξεταστή είτε στην ελλιπή κατάρτιση ή ενημέρωση του εξεταζόμενου – δε συνιστούν καλές ούτε επιτρεπτές συνθήκες μιας εξέτασης και πολύ λιγότερο ενός κρίσιμου διαγωνισμού. Το γραπτό δοκίμιο της έκθεσης, προϊόν μιας προσπάθειας που συχνά δε διαφέρει από το αποτέλεσμα ενός μεγάλου ανθρώπινου μόχθου, αναφέρεται σε μια χρονική στιγμή του εξεταζόμενου νέου ανθρώπου από τις κρίσιμότερες ίσως της ζωής του.

Β' ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ

1. Ο καθηγητής, όταν αναλαμβάνει να βαθμολογήσει μια «έκθεση», αφού ενημερωθεί και καταρτισθεί σε ό,τι επιβάλλεται (π.χ. μελέτη των σχετικών οδηγιών που υπευθύνως παρέχονται, ανάγνωση πολλές φορές του θέματος, συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων για το θέμα κτλ.) όσο και αν μέσα του μορφοποιεί ένα θεματικό πλαίσιο, οφείλει να μη γίνεται δέσμιος κανενός «ιδανικού» διαγράμματος ή, πολύ λιγότερο, κανενός συνολικού γραπτού για το θέμα που θα βαθμολογήσει, το οποίο είτε κάπου το είδε είτε ο ίδιος το δημιούργησε. Αυτό θα αποτελούσε σημαντικό λάθος του βαθμολογητή, έστω και αν κάτι τέτοιο τον διευκολύνει.

Κάθε γραπτό δοκίμιο της έκθεσης έχει μιαν αυτοτέλεια, είναι κάτι ξεχωριστό και, εκτός από όσα ζητά ο τίτλος του θέματος, δεν μπορεί να υπακούσει σε δοσμένους εκ των προτέρων κανόνες, και γι' αυτό δεν μπορεί να μετρηθεί με κάποιο πρότυπο που συμβαίνει να έχει στο νου του ο εξεταστής.

Αντίθετα λοιπόν από ό,τι συμβαίνει, κατά το μέγιστο μέρος ή εξ ολοκλήρου, με ένα γραπτό π.χ. της Κοινωνιολογίας ή της Ιστορίας, στην έκθεση κάθε γραπτό είναι κάτι που έχει το δικαίωμα να διαφέρει από οποιοδήποτε άλλο. Μπορεί να μη μοιάζει καθόλου με ένα γραπτό που βαθμολογήθηκε με άριστα και να βαθμολογείται και αυτό με άριστα, και το ίδιο μπορεί να συμβαίνει και με κάθε γραπτό όποιας άλλης βαθμολογίας. Ασφαλώς αυτό κάνει την αξιολόγηση πολύ επίπονη για τον καθηγητή, αλλά διατηρεί το βασικό γνώρισμα της έκθεσης ως ελεύθερης, ή σχεδόν ελεύθερης, δημιουργίας. Άλλωστε ως προς

την αναγκαστική και αναπόφευκτη, ως ένα σημείο, κατάσταση — είτε τη συνειδητοποιεί σε κάθε στιγμή είτε όχι ο εξεταστής— δηλαδή το να μην μπορεί να απαλλαγεί εντελώς από τις προσωπικές του επιλογές για μια λίγο ή πολύ θεωρητική υπόθεση, όπως είναι η έκθεση, τουλάχιστο αν δεν μπορούμε τελείως να την αποφύγουμε, ας μην τη νομοθετούμε κιόλας. Γιατί ασφαλώς αυτό σημαίνει το να έχει μαζί του ο βαθμολογητής ως πρότυπο ένα γραπτό, ή έστω και μόνο ένα διάγραμμα ανάπτυξης του θέματος γενικό ή λεπτομερειακό, με το οποίο συγκρίνει και μετράει κάθε γραπτό που βαθμολογεί. Είτε πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο κείμενο έκθεσης είτε μόνο για ένα διάγραμμα, τα πράγματα δε διαφέρουν πολύ ως προς τη δεοντολογική αρχή που αναπτύσσεται εδώ.

Έτσι όμως δεν πρέπει να αγνοούμε ένα πρόβλημα που προκύπτει εδώ. Ενώ δηλαδή ο βαθμολογητής αποφεύγει να δεσμευτεί από κάθε διάγραμμα, που σημαίνει ότι επιτρέπει στο γραπτό να κινείται μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας, τουλάχιστο θεματικής, αυτή η ελευθερία έχει όριο τους βαθμολογητές. Εκείνοι πρέπει να ανακαλύψουν και να συμφωνήσουν σε κάποια στοιχεία αντικειμενικότητας απαραίτητα για την αξιολόγηση σε έναν πανελλήνιο διαγωνισμό, όπως είναι οι γενικές εξετάσεις, δηλαδή σε μια επιλογή που πρέπει να στηρίζεται σε μετρήσιμα και αποδείξιμα στοιχεία. Και αυτά δεν μπορεί να είναι παρά μόνο οι λέξεις του τίτλου του θέματος. Αυτές με τη σημασία τους, που την αποκτούν από τα συμφραζόμενα και τη χρήση τους στη γλώσσα μας —όχι διαφορετική από αυτήν που γνωρίζουν οι μαθητές— πρέπει να αποτελούν τα μόνα αντικειμενικά και δεσμευτικά στοιχεία για τον εξεταστή, όπως και για τον εξεταζόμενο άλλωστε.

2. Πριν να αρχίσουμε τη βαθμολόγηση είναι απαραίτητο να έχουμε διαβάσει πολλές φορές τον τίτλο του θέματος, αν είναι πολύστιχος, ή να τον σκεφτούμε περισσότερο, αν είναι με μία ή λίγες μόνο λέξεις. Έτσι θα αποφύγουμε το ενδεχόμενο να ανακαλύψουμε αργότερα άλλες ερμηνείες του θέματος ή των μερών του, με το δυσάρεστο συμπέρασμα ότι αρχίσαμε να βαθμολογούμε, πριν να είμαστε εντελώς ώριμοι, για να καταλήξουμε στην πληρέστερη και ακριβέστερη κατανόηση του θέματος και στις δυνατότητες ανάπτυξης του. Γι' αυτό στα πρώτα γραπτά δεν πρέπει να βιαζόμαστε να καταχωρίζουμε οριστικά την τελική βαθμολογία μας, πριν να δούμε και πολλά άλλα γραπτά. Είναι ενδεχόμενο το βαθμολογικό μας κριτήριο να διαμορφωθεί ασφαλέστερα και οριστικά στα επόμενα γραπτά ή και να μεταβληθεί εντελώς, με δυσκολία ή αδυναμία επανόρθωσης. Κάποτε, λένε, συμβαίνει να αδικούνται τα πρώτα γραπτά που βαθμολογήσαμε —βέβαια αν στην αρχή είμαστε αυστηρότεροι. Αλλά είτε έτσι είτε αντίστροφα, στην αρχή της βαθμολόγησής μας είμαστε πολύ λιγότερο ήρεμοι, ασφαλείς και γι' αυτό σωστοί, αφού άλλωστε είμαστε και λιγότερο έμπειροι στο συγκεκριμένο θέμα που μόλις αρχίζουμε να βαθμολογούμε.

3. Μια έκθεση δεν μπορεί ποτέ να βαθμολογηθεί με μίαν ανάγνωση. Μια μεγάλη δυσκολία είναι ότι ο εξεταστής καθώς διαβάζει το γραπτό πρέπει να έχει συγκεντρωμένη την προσοχή του ταυτόχρονα και στο περιεχόμενο και στη διάρθρωσή του και στη μορφή. Και αυτό εύκολα τον διασπά από το ένα στο άλλο. Γι' αυτό διαβάζουμε και ξαναδιαβάζουμε το ίδιο γραπτό. Πρακτικά μας βοηθάει πολύ, αν μετά την πρώτη ανάγνωση καταλήγουμε σε δύο βαθμολογικά όρια, π.χ. όχι κάτω από 12 αλλά και όχι πάνω από 15 κτλ. Έπειτα με τη νέα ανάγνωση περιορίζουμε την απόσταση των ορίων ή κάποτε είμαστε έτοιμοι και για τον οριστικό βαθμό. Μερικοί διευκολύνονται για την τελική βαθμολόγηση, αν χωρίσουν τα γραπτά, π.χ. μια κατηγορία: τα γραπτά με βαθμολογία 10-13, μια άλλη με 14-16 κ.ο.κ. και έπειτα συγκριτικά καταλήγουν στον οριστικό βαθμό κάθε γραπτού.

4. Δεν πρέπει να ξεχνάει ο βαθμολογητής ότι η προσοχή, και η ευαισθησία του, να παρακολουθεί ένα γραπτό σε όλα του τα επίπεδα και σε όλες του τις λεπτομέρειες είναι φυσικό να αμβλύνεται ύστερα από την ανάγνωση των πολυάριθμων γραπτών που πήρε να βαθμολογήσει. Το στοιχείο της κόπωσης δεν μπορούμε να το αγνοήσουμε. Και μάλιστα, όπως ήδη αναφέρθηκε, σε κάθε γραπτό δοκίμιο της έκθεσης χρειάζεται η συμπεριφορά του βαθμολογητή, ως προς την εγρήγορσή του, να μη διαφέρει από τη συμπεριφορά του στο πρώτο γραπτό που είδε. Δεν πρέπει ο βαθμολογητής να συνεχίζει τη βαθμολόγηση, αν δε νιώθει έστω και για λίγο μη απόλυτα συγκεντρωμένος, δηλαδή αν δεν αισθάνεται εντελώς ασφαλής. Ένας βαθμολογητής που δεν αισθάνεται ασφαλής και ήρεμος πάντοτε υποπίπτει σε λάθη, έστω και αν διαβάσει και ξαναδιαβάσει το ίδιο γραπτό.

Ο βαθμολογητής της έκθεσης πρέπει, καθώς διορθώνει το γραπτό, να θυμάται συνεχώς ότι διάβασε προηγουμένως στο ίδιο γραπτό, κάτι που δεν είναι τόσο απαραίτητο κατά τη βαθμολόγηση των άλλων μαθημάτων, στα οποία το βαθμολογητέο κείμενο έχει αυτοτελή μέρη. Η συγκέντρωση λοιπόν της προσοχής του βαθμολογητή μιας έκθεσης διαφέρει από εκείνη που απαιτείται π.χ. στην Ιστορία, όπου το γραπτό χωρίζεται σε μέρη, με βάση τις χωριστές ερωτήσεις. Στην έκθεση δεν υπάρχουν αυτοτελή μέρη για βαθμολόγηση, αφού όλες οι παράγραφοι συναποτελούν ένα συνολικό γραπτό. Τα βαθμολογητέα στοιχεία του γραπτού: το περιεχόμενο, η διάρθρωση, η μορφή, δεν αποτελούν επιμέρους ενότητες της έκθεσης ούτε καν πλευρές ή γνωρίσματά της, με υπόσταση ανεξάρτητη. Όχι μόνο δεν αποτελούν ακριβώς μέρη διαίρεσης ενός συνόλου ανεξάρτητα, αλλά ούτε ένα σύνολο με σαφή διάκριση στοιχείων, αφού κάτι μπορεί ταυτόχρονα να ανήκει και στο περιεχόμενο και στην έκφραση (= στη μορφή) είτε να μην είναι πάντοτε εύκολο για τον εξεταστή να το κατατάξει στο περιεχόμενο ή στη μορφή κ.ο.κ. Εδώ βρίσκει πληρέστερα, από όπου αλλού, εφαρμογή η παλιά κλασική αλήθεια για την ταύτιση μορφής και περιεχομένου.

Κάποτε λοιπόν σε μια στιγμή διάσπασης της συγκέντρωσής μας μας βοηθάει πολύ να ξαναπροσέξουμε τα βαθμολογητέα στοιχεία του γραπτού, αν ξαναρίξουμε μια ματιά στις συγκεκριμένες οδηγίες που έχουμε μπροστά μας. Αυτές θα μας βοηθήσουν να ξαναγίνουμε προσεκτικοί σε κάποιες λεπτομέρειες που για μια στιγμή μας διέφυγαν, όπως π.χ. αν μια ορθή σκέψη στηρίζεται επαρκώς, αν κάποιο συμπέρασμα προκύπτει αυθαίρετα, αν η διατύπωση γίνεται με ασάφεια, αν παρατηρούμε αντιφάσεις σε φράσεις της μιας και της άλλης σελίδας ή παρείσακτα στοιχεία ή φορτικές επαναλήψεις κτλ. Το κείμενο με τις οδηγίες μάς διατηρεί σε μια εγρήγορση.

5. Οι οδηγίες για τον τρόπο βαθμολόγησης των επιμέρους μιας έκθεσης (του περιεχομένου, της έκφρασης κτλ.) πρέπει να αξιοποιούνται σωστά. Ποτέ δε θα ήταν σωστά βαθμολογημένη μια έκθεση αν αθροίζαμε τις μονάδες που της δώσαμε στα επιμέρους στοιχεία της. Ο τελικός βαθμός προκύπτει μόνο από τη συνολική θεώρηση του γραπτού, αφού χρησιμοποιήσουμε βέβαια τις βοηθητικές πληροφορίες που μας δίνει και η αναλυτική βαθμολογία (Για την προτίμηση της αναλυτικής μεθόδου διόρθωσης ή εκείνης της ολικής εκτίμησης, βλ. στη συνημμένη βιβλιογραφία, Μ. Κασσωτάκη, Η αξιολόγηση της επίδοσης κτλ., σσ. 245-250 και Η αξιολόγηση της έκθεσης ιδεών κτλ., σσ. 430-431). Αφού δεχόμαστε (βλ. 4) ότι τα στοιχεία μορφής και περιεχομένου δε χωρίζονται και αφού τα μέρη μιας έκθεσης δεν αποτελούν μέρη μιας ποσοτικής διαίρεσης, αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι κατά τη βαθμολόγηση ο εξεταστής δεν μπορεί — δεν πρέπει— να χάνει από το νου του τη συνολική εντύπωση του γραπτού. Κάθε παράγραφος ή κάθε σελίδα ως το τέλος της έκθεσης κρίνεται σε σχέση και με την προηγούμενή της.

Θα μπορούσε να πει κανείς ότι οι υπογραμμίσεις του βαθμολογητή κατά την πορεία της συνολικής ανάγνωσης, που αποτελούν τις παρατηρήσεις του για τα επιμέρους, απλώς συμπληρώνουν ή μεταβάλλουν λιγότερο ή περισσότερο, οπωσδήποτε κυρίως κατοχυρώνουν, τη βαθμολογία στην οποία οδηγείται ο βαθμολογητής από την προσεκτική συνολική ανάγνωση του γραπτού. Το αντίθετο: το συνολικό να υποταχτεί στα μερικά, είναι αυτονόητο ότι θα οδηγούσε σε λανθασμένη εντελώς εκτίμηση. Η έκθεση δεν μπορεί να είναι ένα άθροισμα μερών αλλά μια σύνθεση με εσωτερικές σχέσεις. Βεβαίως ο τρόπος βαθμολόγησης με τη μέθοδο της συνολικής εκτίμησης και είναι δυσκολότερος και απαιτεί γενικότερα ασκημένο και έμπειρο βαθμολογητή και, ειδικότερα την ώρα της εργασίας, βαθμολογητή με συνεχή συγκέντρωση και εγρήγορση νοητική.

Το να βλέπει κανείς περισσότερο τα επιμέρους είναι μια άμεση και φυσική και γι' αυτό ακοπότερη ενέργεια, ενώ η αναζήτηση του συνόλου είναι μια ενέργεια διανοητική, σύνθετη που απαιτεί περισσότερη προσοχή, και γι' αυτό αποτελεί μια πιο κοπιαστική προσπάθεια.

6. Ο χαρακτηρισμός ενός γραπτού ότι είναι «εκτός θέματος» πρέπει να γίνεται με πολλή προσοχή και περίσκεψη. Βέβαια καμιά παράγραφος της έκθεσης δεν πρέπει, σε γενικές πάντοτε γραμμές, να είναι εντελώς άσχετη με το θέμα στο σύνολό του ή με τα μέρη του θέματος. Κάθε μικρό ή μεγάλο τμήμα της έκθεσης πρέπει πάντοτε να «θυμίζει» το θέμα, να στρέφεται γύρω από αυτό — κάτι που ως οδηγία διδακτική δεν πρέπει να την ξεχνάει ο μαθητής. Αλλά κάποτε μπορεί ο μαθητής να αναφέρεται έμμεσα στο θέμα, πράγμα που του στοιχίζει βαθμολογικά, αλλά δεν τον κατατάσσει στην κατηγορία των «εκτός θέματος». Άλλωστε συχνά μερικοί μαθητές από την τάση να αποφύγουν μιαν αμεσότερη διατύπωση και απλή, που δυστυχώς την πιστεύουν κατώτερη από την κάπως περίπλοκη και συχνά επιτηδευμένη, προσπαθούν να «κάνουν ύφος» αδικώντας έτσι τον εαυτό τους, αφού μπορούν να δώσουν απλούστερο και σωστότερο γραπτό λόγο. Βεβαίως αναλαμβάνουν τη συνευθύνη της μικρότερης βαθμολογίας, αλλά απέχουν πολύ από το να θεωρηθούν ότι δίνουν ένα γραπτό θεματικώς άσχετο.

7. Κάτι που αφορά ασφαλώς το βαθμολογητή, αλλά κυρίως και πρώτιστα του εισηγητές του θέματος της έκθεσης και ακριβέστερα του τίτλου του, είναι η ευχέρεια και η καθαρότητα που παρέχει ο τίτλος του θέματος στους βαθμολογητές — και πιο πριν από αυτούς στους αγωνιούντες εξεταζομένους. Είναι ανάγκη να φαίνεται καθαρά ποια είναι τα ζητούμενα και ποια τα διδόμενα, και συνεπώς ως δεδομένα μη ζητούμενα, κατά την ανάπτυξη της έκθεσης. Η σύγχυση ανάμεσα στα δύο, όχι σπάνια, μπορεί να προέρχεται από την ίδια τη διατύπωση του θέματος, αν δεν είχε την πρόνοια ο εισηγητής να μελετήσει και να προβλέψει τις πιθανές δυνατότητες ερμηνείας από τους εξεταζομένους. Στα θέματα π.χ. των γενικών εξετάσεων του Ιουνίου του 1993 υπήρξε αυτή η δυσκολία, είτε ως πρόβλημα είτε ως αδυναμία, για τους εξεταστές και τους εξεταζομένους. Φαινόταν αδύνατο ή δεν ήταν εύκολο να κατανοηθεί με ασφαλή και βέβαιο τρόπο από τη διατύπωση του θέματος, ως πού έφταναν τα διδόμενα απλώς στοιχεία και από πού ξεκινούσαν τα ζητούμενα. Τα δύο θέματα ήταν διατυπωμένα ως εξής:

1^ο. «Στη σημερινή εποχή του τεχνολογικού θριάμβου το άτομο κινδυνεύει να χάσει την ανθρωπιά του.

Να προτείνετε τρόπους με τους οποίους θα μπορέσει να κρατήσει την ανθρωπιά του, αξιοποιώντας ταυτόχρονα την τεχνολογία προς όφελός του».

2ο. «Η πρόοδος και ανάπτυξη κάθε κοινωνικού συνόλου είναι συνάρτηση όχι μόνο της συνειδητοποίησης και διεκδίκησης από τα μέλη του των δικαιωμάτων τους, αλλά και της εκπλήρωσης των υποχρεώσεων τους.

Πιστεύετε ότι ο σημερινός άνθρωπος, και ειδικότερα ο νέος, έχει κατανοήσει αυτή την πραγματικότητα;

Αναπτύξετε τεκμηριωμένα τις απόψεις σας».

Στο 1ο θέμα δε φαίνεται καθαρά αν απαιτείται μια πλήρης ανάπτυξη και της πρώτης περιόδου ή ζητείται μια απλή αναφορά, που πρέπει να την κατανοήσει ο εξεταζόμενος και να την αναπτύξει ως μια συντομότερη εισαγωγή στο κυρίως ζητούμενο, που φαίνεται λογικότερο, και γι' αυτό πιθανότερο, να είναι η δεύτερη περίοδος. Δεν είναι λοιπόν ισότιμα ως προς την ανάπτυξη, δηλαδή ως προς το αναπτυκτέο πλάτος και βάθος τους τα δύο αυτά μέρη; Αλλά και στο 2ο θέμα δε φαίνεται καθαρά αν η πρώτη περίοδος είναι το κυρίως ζητούμενο ή αν και οι δυο πρώτες περίοδοι είναι ισότιμες ως προς την απαίτηση για πλήρη ανάπτυξη.

Έπειτα ας προστεθεί ότι η κατανόηση, η προσέγγιση μόνο του νοήματος, ενός θέματος είναι κάτι άλλο, και ασφαλώς ευκολότερο, από το να κατανοήσεις τι σου ζητούν να αναπτύξεις με αποδεικτικό υλικό, με αιτιολογήσεις, με συλλογισμούς, με παραδείγματα κτλ. Γι' αυτό είναι πολύ βιαστική η κρίση μερικών όταν απλώς ακούν το θέμα και εκφράζουν απόψεις του τύπου: βατό θέμα, εύκολο και πολύ ωραίο ή σύμφωνο με τα ενδιαφέροντα των νέων κ.τ.ό. Η απλή αναφορά από τους μαθητές στοιχείων, με όση καλή διατύπωση και αν γίνει, αλλά με σύντομο τρόπο ως εισαγωγή για μέρη του θέματος που έπρεπε να θεωρηθούν ως ζητούμενα, δε συνιστούν ποτέ μια καλή έκθεση. Έπειτα το θέμα των γενικών εξετάσεων στην έκθεση δεν μπορεί να αγνοεί τους τρόπους διδασκαλίας και εξέτασης του ίδιου μαθήματος στο λύκειο, όπως άλλωστε συμβαίνει με όλα τα άλλα μαθήματα χωρίς εξαίρεση.

Ο εξεταζόμενος παλαιότερα είχε πρόβλημα συχνά όχι να βρει αυτά που έπρεπε να γράψει για το θέμα, αλλά να κατανοήσει τι ακριβώς ζητούσε το θέμα, γιατί δυσκολευόταν να το ερμηνεύσει είτε εξαιτίας μιας πολύσημης λέξης είτε εξαιτίας μιας λέξης άγνωστης, συνηθέστερα αρχαίας ελληνικής. Έχουν δοθεί π.χ. θέματα όπως: «Η σημασία της τέχνης στη ζωή μας», ή «Παιδεία αφαιρείται πενίαν» κ.ά.

Σε μια όμως εξέταση που αποβλέπει κυρίως στο να ελέγξει τη γνώση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και τις δυνατότητες της σκέψης του εξεταζομένου, ή όπως αναφέρεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα «την ικανότητά του να κατανοεί ένα πρόβλημα... και να εκφράζει με σαφήνεια και ακρίβεια τις προσωπικές του σκέψεις» (Βλ. «Γενικές αρχές και τεχνικές υποδείξεις... των γενικών εξετάσεων»), δυσκολίες ή και απλώς προβλήματα σαν αυτά που αναφέρθηκαν προηγουμένως, σύγχρονα ή παλαιότερα, δεν έχουν καμιά σχέση με τους σκοπούς αυτών των εξετάσεων-διαγωνισμών.

Έτσι όσο το μάθημα αυτό θα εξετάζεται όπως σήμερα, ο σαφέστερος τρόπος στη διατύπωση του θέματος θα ήταν να παρουσιάζονται τα ζητούμενα με συγκεκριμένη μορφή ερωτημάτων ή αν αυτό δεν είναι κάποτε εντελώς καθαρό, να μην παραλείπεται ακόμη και μια συμπληρωματική οδηγία. Εκτός αν προηγηθεί μια πληρέστερη ενημέρωση διδασκόντων, βαθμολογητών και φυσικά μαθητών και για άλλες μορφές θεμάτων — που δεν είναι ασφαλώς λίγες — πράγμα όμως που απαιτεί χρόνο και συστηματική οργάνωση.

Αλλιώς δεν πρέπει να υπάρχει το πρόβλημα: να ανακαλύψει ο εξεταζόμενος τι ακριβώς του ζητούν να γράψει, αλλά πρέπει κατανοώντας, όχι με μεγάλη δυσκολία, τι του ζητούν, να μπορεί να δείξει πόσο μπορεί να ανταποκριθεί σ' αυτό.

8.Μερικές παρατηρήσεις για τη δεύτερη βαθμολόγηση.

Ο δεύτερος βαθμολογητής παίρνει να εξετάσει ένα γραπτό με καλυμμένο βέβαια το βαθμό του πρώτου βαθμολογητή, αλλά οπωσδήποτε βαθμολογεί ένα γραπτό με «μαντευόμενη» την αξιολόγηση του, αφού τα βαθμολογικά σύμβολα —κάποτε μάλιστα περισσότερα από όσα θα περίμενε ο δεύτερος βαθμολογητής ή και από όσα θα έπρεπε γενικώς— δεν είναι φυσικά δυνατό να καλύπτονται, τουλάχιστο με τα μέσα που διαθέτουμε σήμερα. Οι ηλεκτρονικές δυνατότητες και τα «θαύματά» τους δε συζητούνται εδώ.

Γι' αυτό ο δεύτερος βαθμολογητής για να είναι σωστός χρειάζεται διπλάσια προσπάθεια: και να βαθμολογήσει ακριβοδίκαια το γραπτό και να μείνει ελεύθερος από τις υποδείξεις του πρώτου. Και αυτό κάνει την εργασία του δεύτερου βαθμολογητή να μην είναι ευκολότερη, ως λιγότερο κοπιαστική, από εκείνη του πρώτου, όπως πολλές φορές λέγεται. Ίσα ίσα που συμβαίνει ίσως το αντίθετο, αν ισχύουν όσα αναφέρθηκαν εδώ.

9. Ας αναφερθεί και κάτι άλλο που αφορά τη βαθμολόγηση με βάση «τη γενική εικόνα του γραπτού», όπως αναφέρεται στις «Γενικές αρχές και υποδείξεις», και που μπορεί να κρύβει κάποιο κίνδυνο για αδικαιολόγητη αυστηρότητα εις βάρος κάποιων γραπτών.

Στη σελ. 11 αναγράφονται τα εξής:

«Θετικά στοιχεία θεωρούνται: η ευανάγνωστη γραφή, το καθαρογραμμένο γραπτό, η ορθή χρήση των σημείων στίξης, η ορθή διάκριση παραγράφων.

Αρνητικά στοιχεία είναι: η ακαταστασία του γραπτού, η κακή χρήση της στίξης, η έλλειψη παραγράφων, οι συχνές διαγραφές λέξεων και φράσεων, οι μουντζούρες».

Ασφαλώς εδώ, τουλάχιστο, έχουμε συγκερασμό ανόμοιων στοιχείων. Η ορθή χρήση των σημείων στίξης και η ορθή διάκριση παραγράφων είναι αξιολογικά εντελώς διαφορετικής σημασίας ζητήματα από ό,τι είναι οι συχνές διαγραφές λέξεων και φράσεων και οι μουντζούρες. Ένα γραπτό όταν μπορεί ο έμπειρος φιλόλογος εξεταστής να το διαβάσει, έστω όχι και τόσο καθαρογραμμένο ή με κάποιες μουντζούρες, αλλά είναι σε θέση ύστερα από περισσότερο πραγματικά κόπο να το εκτιμήσει στο περιεχόμενο και στη μορφή του, δε θα έπρεπε για όλα αυτά να καταλογίσει στο γραπτό αυτό αρνητικά στοιχεία. Τη «γενική εικόνα του γραπτού» ασφαλώς δεν μπορεί να τη συνιστούν τα εξωτερικά στοιχεία του. Άλλωστε ο βαθμολογητής χρειάζεται να κάνει προσπάθεια για να μην επηρεαστεί ευνοϊκά —κάτι συχνά ανεπίγνωστο και γι' αυτό όχι αδύνατο— από ένα καθαρογραμμένο και καλλιγραφημένο γραπτό, που τον κουράζει λιγότερο ως διορθωτή, αλλά και που ο ίδιος δύσκολα μπορεί να αδιαφορήσει για κάποιες μαθητικές «αρετές» που τις άκουγε στο σχολείο από τα μικρά του χρόνια. Αν όμως δε δικαιούμαστε να φορτώσουμε στο βαθμολογητή και αυτή την ευθύνη, επειδή χωρίς να το θέλει δεν «αδιαφόρησε» εντελώς για την εξωτερική εικόνα του γραπτού, πολύ περισσότερο δε θα ήταν σωστό να του επιβάλουμε και το αντίθετο.

Ένας μαθητής κακογράφος ή με διαγραφές λέξεων ή φράσεων στο γραπτό του, πολλές φορές, μπορεί να είναι μαθητής με αμφιβολίες και αμείλιχτες απαιτήσεις από τον εαυτό του, πάντοτε όμως σίγουρα όχι λιγότερο ικανός από έναν άλλο συνυποψήφιο του πιο

ήρεμο ή ίσως πιο τυπικό και πειθαρχημένο στη σημασία των εντυπώσεων της εξωτερικής εικόνας ενός γραπτού. Εδώ προφανώς δε γίνεται λόγος για ένα γραπτό που δε διαβάζεται και έτσι υπάρχει αντικειμενική δυσκολία στο βαθμολογητή να το αξιολογήσει. Αλλά οι «Γενικές αρχές και υποδείξεις» δεν αναφέρονται βέβαια σε κάτι τέτοιο.

10. Ένα άλλο ζήτημα που χρήσιμο είναι να μην το αγνοεί ο βαθμολογητής, ανάμεσα στις τόσες άλλες φροντίδες που απαιτούν μιαν αδιάκοπη εγρήγορση, είναι και η 80βαθμη βαθμολογική κλίμακα. Η σχετικά νέα αυτή για τον καθηγητή βαθμολογική κλίμακα, αντί για την παλαιότερη 20βαθμη, ενώ παρέχει την άνεση για μεγαλύτερη βαθμολογική διαφοροποίηση του αποτελέσματος, κρύβει όμως ένα ενδεχόμενο μειονέκτημα, που κάποτε ίσως δεν το συνειδητοποιεί κανείς εύκολα, οπωσδήποτε όμως έχει μια ψυχολογική εξήγηση.

Η 80βαθμη κλίμακα μειώνει κάπως την αβεβαιότητα, ή κάποτε και το δέος, για την ακριβέστερη και τελική βαθμολόγηση ενός γραπτού, αφού ασφαλώς είναι δυσκολότερο για το βαθμολογητή να καταλήξει τελικά, για το γραπτό π.χ. στο 15 ή στο 16, αν είχε φτάσει η αμφιβολία του μόνο ανάμεσα σ' αυτούς τους δύο βαθμούς. Θα του φαινόταν όμως λιγότερο δύσκολο να αποφασίσει ανάμεσα στο 60 και στο 64, αφού έχει ευρύτερο πλαίσιο. Και αυτό γεννά το νέο πρόβλημα ή το νέο κίνδυνο. Γιατί και ο νέος βαθμός της νέας κλίμακας, δηλαδή το 1/4 του βαθμού της παλιάς που δίνεται ή αφαιρείται ευκολότερα, μπορεί να έχει την αποφασιστική ή μοιραία σημασία του για τον εξεταζόμενο.

11. Μια τελευταία παρατήρηση για την αποτελεσματικότερη βαθμολόγηση των γραπτών στις γενικές εξετάσεις.

Είναι γνωστό πόσο δύσκολη και σπάνια είναι η απόλυτη σύμπτωση των βαθμολογητών κυρίως στα γραπτά της έκθεσης.

Η διαφωνία αυτή δεν οφείλεται πάντοτε μόνο στη φύση, στις αναπόφευκτες δυσκολίες, της ίδιας της πράξης της βαθμολόγησης αλλά και στο γεγονός ότι οι βαθμολογητές είναι συχνά άνισοι. Και αυτό όχι μόνο εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων τους για το ίδιο το μάθημα και την εξέτασή του, π.χ. πόσο είναι η έκθεση ζήτημα περιεχομένου ή λόγου ή ποιοι είναι οι καταλληλότεροι τρόποι για μια τέτοια εξέταση ή πόσο υψηλά είναι τα κριτήρια με τα οποία προσέρχεται στη βαθμολόγηση ένας εξεταστής με βάση το επίπεδο του σχολείου του κτλ.

Μια ασυμφωνία δύο βαθμολογητών μπορεί ακόμη να οφείλεται και στη δυσκολία — ή και στην απειρία— έστω και του ενός από αυτούς, να αξιολογήσει ένα κείμενο μαθητικής έκθεσης που σε σχέση με τα γραπτά άλλων «φιλολογικών» επίσης μαθημάτων ελάχιστα σημεία αντικειμενικότητας μπορεί να προσφέρει στον αξιολογητή.

Γι' αυτό μια ενημέρωση όλων των βαθμολογητών, ειδικά της έκθεσης για τις γενικές εξετάσεις, θα πρέπει να αναλαμβάνεται από τους υπεύθυνους φορείς με περισσότερη φροντίδα και επιμονή και σε μεγαλύτερη διάρκεια ενημερωτικών συναντήσεων. Σήμερα συστηματική ενημέρωση σχεδόν δε γίνεται, αλλά το πράγμα αντιμετωπίζεται κατά περιοχές βαθμολογικών κέντρων, με ενημέρωση λίγων ωρών, και με προσωπική επιλογή των υπευθύνων σχολικών συμβούλων.

Θα ήταν λοιπόν απολύτως χρήσιμο η ομάδα των βαθμολογητών —τουλάχιστο στην έκθεση— να προετοιμάζεται, από τους ίδιους και σύμφωνους μεταξύ τους επιμορφωτές ανά την Ελλάδα, πολλούς μήνες νωρίτερα από τον Ιούνιο. Έτσι υπάρχουν βάσιμες

πιθανότητες τα κριτήρια των βαθμολογητών να είναι λιγότερο άνισα και γενικότερα, ακριβέστερα επιστημονικώς και περισσότερο δίκαια.

Έτσι ίσως θα περιοριστούν και μερικές ή πολλές εκπλήξεις (λεπτομερής έρευνα δεν υπάρχει) των μαθητών αλλά και των καθηγητών τους στο λύκειο από όπου αποφοίτησαν –όχι πάντοτε αδικαιολόγητες, αφού όπως υποστηρίζουν, αντίθετα με άλλα μαθήματα, όταν ο μαθητής έχει μάθει να γράφει σωστά μια έκθεση, μπορεί να τη γράφει σε κάθε περίπτωση.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

- Ν. Θ. Γρηγοριάδης, Το δημιουργικό γράψιμο - η τέχνη και η τεχνική του. Εκθέσεις, εκδ. Κώδικας.
Αρ. Ν. Δουλαβέρας, Η έκθεση στο λύκειο: το πρόβλημα του γνωστικού υλικού, Ν. Παιδεία, τ. 45 (όπου και βιβλιογραφία).
Μ. Κασσωτάκης, Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, Γρηγόρης, 1981.
Μ. Κασσωτάκης, Η αξιολόγηση της έκθεσης ιδεών, στον τόμο "Διδακτική και αξιολόγηση των εκθέσεων", Εκπαιδευτήρια Δούκα, Αθήνα 1985.
Κυρ. Κατσιμάνης, Η έκθεση ιδεών στη Μέση Εκπαίδευση, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 10.
Ελ. Λάππα - Οικονόμου, Η αξιολόγηση στη γλώσσα, Η έκθεση στις πανελλαδικές εξετάσεις και το αντίστοιχο αγγλικό σύστημα, Ν. Παιδεία, τ. 33, 1985.
Gaston Mialaret, Ψυχοπαιδαγωγικές όψεις της αξιολόγησης, Ν. Παιδεία, τ. 56, μετ. Χρ. Ν. Κεραμάρης.
Κ. Μπαλάσκας, Το μάθημα της έκθεσης και οι πανελλήνιες εξετάσεις, Λόγος και Πράξη, τ. 13-14.
Κ. Μπαλάσκας, Για την έκθεση πάλι, Φιλολογική, τ. 10, 1984.
Π.Ε.Φ. Σεμινάριο 2, Νέα Ελληνικά, Αθήνα, Ιούνιος 1983.
Χρ. Τσολάκης, Εργαστήρι της έκθεσης/ έκφρασης. Το εργαστήρι της παραγράφου. Φιλολογος τ. 41, 1985.
Χρ. Φράγκος, Μερικές ιδέες για την έκθεση ιδεών, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ. 10, 1982.
Norman E. Gronlund, Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διδασκαλία, μετάφρ. Απ. Ουζούνη και Maur. Debesse - Gast. Mialaret, Οι στόχοι της αξιολόγησης, μετάφρ. Ειρήνη Μαρίνη - Χατζηφώτη, τ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, εκδ. Ν. Παιδεία, Αθήνα 1978.
Εκπαιδευτήρια Δούκα, Διδακτική και αξιολόγηση των εκθέσεων, Αθήνα 1985.

1. Οι "θεωρητικές" παρατηρήσεις δεν αναπτύσσουν ευρύτερα θέματα διδακτικής ή παιδαγωγικής σημασίας, ουσιαστικά ωστόσο, όπως π.χ. αν ο τρόπος της εξέτασης στο μάθημα αυτό είναι ο πιο σύμφωνος με τους σκοπούς του μαθήματος, αν ένας πρέπει να είναι ο τρόπος για όλες τις δέσμες, ή ακόμη αν οι βαθμολογητές έχουν διδαχθεί ή ενημερωθεί επαρκώς ή έχουν μόνοι τους καταλήξει πώς πρέπει να θεωρείται σωστή μια "διόρθωση" τέτοιας έκθεσης κτλ. Εδώ αναφέρονται απλώς κάποιες συγκεκριμένες και πρακτικές παρατηρήσεις εργαστηριακής πιο πολύ μορφής. Σε όποια σημεία δεν αποφεύγονται εντελώς οι θεωρητικές αναφορές, αυτές γίνονται κυρίως για χάρη της πράξης και όχι το αντίστροφο.

2. Όταν γράφονταν οι γραμμές αυτές δεν είχε φτάσει ακόμη στα σχολεία το νέο βιβλίο για την Γ' Λυκείου «Έκθεση ιδεών - Λόγος δημιουργικός». Αλλά και το 4ο μέρος του βιβλίου, το μικρότερο, για τη διόρθωση της έκθεσης δεν κάνει περιττές ή αντίθετες τις προτάσεις αυτές.

Δημοσίευση στο περιοδικό ΦΙΛΟΛΟΓΟΣ, τ. 76 (Καλοκαίρι 1994), ΤΡΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΤΟΥ ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΑΠΟΦΟΙΤΩΝ ΤΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ