



Α φ ι έ ρ ω μ α

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Οι διεθνείς εξελίξεις και οι αλλαγές που συντελούνται σε πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο δείχνουν ότι οι στόχοι και το περιεχόμενο σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα είναι διαφορετικό στο μέλλον από ό,τι στις μέρες μας. Οι διάφορες πτυχές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν αποτελέσει αντικείμενο συζητήσεων και ερευνών τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως επίσης και στη χώρα μας. Το περιεχόμενο και το επίπεδο σπουδών, καθώς και η επαγγελματική διέξοδος που δίνεται στους νέους ανθρώπους μετά την αποφοίτησή τους από τις ανώτατες σχολές έχουν αποτελέσει αντικείμενο διευρυμένων συζητήσεων μεταξύ των φορέων και εκπροσώπων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, η διαδικασία επιλογής των μαθητών που θα φοιτήσουν στις ανώτατες σχολές έχει αποτελέσει αντικείμενο συζητήσεων τις τελευταίες δεκαετίες. Έτσι σε αυτό το τεύχος του Δελτίου απευθυνθήκαμε σε ειδικούς ερευνητές και σε ανθρώπους της διδακτικής πράξης για να μας εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το πολυδιάστατο ζήτημα της πρόσβασης των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ:

Ερμηνευτικές προσεγγίσεις της αγωνίας των μαθητών απέναντι στην εξέταση και τη βαθμολογία

Δέσποινα Τσακίρη*

Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση αποτελεί ένα σχετικά νέο επιστημονικό αντικείμενο μέσω του οποίου μπορούμε να διερευνήσουμε το εκπαιδευτικό σύστημα, το σχολείο, τη λειτουργία της τάξης ως ομάδας, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των υποκειμένων της παιδαγωγικής πράξης. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση συνιστά ένα «τέχνασμα» για να διεισδύσουμε στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και να μελετήσουμε το Σύστημα, τις Διαδικασίες, τον Άνθρωπο. Εξάλλου, είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις οι υπόρρητες ή άρρητες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος συνυποδηλώνονται και ερμηνεύονται ως κοινωνικά τεχνάσματα αξιολόγησης «biais d'évaluation»¹.

Οι ερμηνείες των κοινωνικών τεχνασμάτων της αξιολόγησης συνδέουν την εξέταση και τη βαθμολογία αφενός μεν με την αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου θεωρώντας ότι η αξιολόγηση μετατρέπει τις κοινωνικές κατηγοριοποιήσεις σε σχολικές και τις νομιμοποιεί, αφετέρου δε με τις διαδραστικές διαδικασίες ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στους μαθητές και τις πρακτικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο ενός διδακτικού «συμβολαίου» ή «συναλλαγής» εντός της σχολικής τάξης (Merle, 1998).

Η θεώρηση της σχολικής αξιολόγησης ως τεχνασματος είναι ενδιαφέρουσα και για έναν επιπλέον λόγο, επειδή επιτρέπει να προσεγγίσουμε τη συγκρότηση της ταυτότητας του μαθητή μέσα από την απόδοση (attribution). Υπό αυτή την έννοια, η σχολική αξιολόγηση εκλαμβάνεται ως μια πρακτική που οδηγεί τα υποκείμενα (το διδάσκοντα και τους διδασκόμενους) σε μια διαδικασία αναζήτησης και απόδοσης ταυτοτικών σημείων αναφοράς (Tsakiris, 1994).

Μέσα από την κρίση του διδάσκοντος, ο μαθητής αναζητά να συγκροτήσει την ταυτότητά του για να ορίσει τον εαυτό του και για να ορισθεί σε σχέση με τους άλλους. Με ανάλογο τρόπο η πρόοδος του μαθητή, η εξέλιξή του, η επιτυχία του αντανakώνται στο διδάσκοντα ως μια επαγγελματική εικόνα του εαυτού του και μια ταυτότητα συνδεδεμένη με την άσκηση της λειτουργίας του.

Ο σχολικός έλεγχος και η βαθμολογία αναγνωρίζεται ως μια κατάσταση καθρέπτη (situation de miroir) εξ' αιτίας του γεγονότος ότι η μέτρηση του άλλου καταλήγει να είναι και μέτρηση του ίδιου του εαυτού. Μέσα και από το μεταφορικό αυτό καθρέπτη πραγματοποιείται η αναζήτηση και η απόδοση ταυτοτικών σημείων αναφοράς (Tsakiris, 1994).

Η διαδικασία αναζήτησης και απόδοσης ταυτοτικών σημείων ανα-

* Η Δέσποινα Τσακίρη είναι Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

φοράς, έτσι, όπως εκτυλίσσεται στις θεσμισμένες καταστάσεις αξιολόγησης, εκθέτει το μαθητή σε εσωτερικές συγκρούσεις και συγκινησιακές φορτίσεις.

Αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός ότι οι εξετάσεις, είτε αυτές λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (τεστ, τρίμηνα διαγωνίσματα ή άλλες δοκιμασίες) είτε διεξάγονται στο τέλος της σχολικής χρονιάς (προαγωγικές ή απολυτήριες), βιώνονται από τους μαθητές ως ιδιαίτερες συγκινησιακές καταστάσεις. Αυτές εκδηλώνονται με ψυχικές αντιδράσεις όπως η αγωνία και το άγχος, οι οποίες καθορίζουν, εν τέλει, τη γενικότερη κατάσταση των μαθητών κατά τη σχολική περίοδο.

Ο Αυστριακός Ψυχαναλυτής-Παιδαγωγός F. REDL, ήδη το 1933, έθετε το ζήτημα της επίδρασης της αγωνίας των μαθητών στις επιδόσεις τους, όπως, επίσης και των δυνατοτήτων που έχει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να παρέμβει ουσιαστικά στη διευθέτηση αυτής της αγωνίας των μαθητών (Redl, 1985).

Σήμερα, πολλά χρόνια μετά τη συγγραφή αυτού του κειμένου, το ζήτημα αυτό παραμένει ανοικτό, αν και μπορεί να θεθεί με άλλους όρους και να διερευνηθεί μέσα από μια άλλη επιστημονική προοπτική.

Οι εξετάσεις συνιστούν μια κατάσταση, όπου ο μαθητής βρίσκεται αντιμέτωπος με το σχολικό και επαγγελματικό του μέλλον. Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι, κατά τη διάρκεια της εφηβείας, η αγωνία των μαθητών για το σχολικό και επαγγελματικό τους μέλλον, αυξάνεται ολοένα και περισσότερο. Η αγωνία αυτή συνδέεται με απειλές (πραγματικές ή φαντασιακές) που προσβάλλουν την αυτό-εκτίμηση του μαθητή σε σχέση με τις κοινωνικές αξιολογήσεις, οι οποίες είτε αφορούν τη θέση του ως μαθητή ανάμεσα σε άλλους μαθητές, είτε αφορούν την κοινωνική και επαγγελματική του θέση ως ενήλικα ανάμεσα σε άλλους ενήλικες (Mallet, 1999). Η αύξηση της αγωνίας για το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον φαίνεται να συνδέεται με την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να αναπαραστήσει αυτές τις εν δυνάμει μελλοντικές του πορείες (σχολικές και επαγγελματικές), και ειδικότερα την ικανότητά του να σκεφθεί ορθολογικά το μέλλον έχοντας γνώση της πραγματικότητας (Mallet, 1999).

Είναι βέβαιο, ότι ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής σκέπτεται το σχολικό και επαγγελματικό μέλλον του είναι συνυφασμένος με τον τρόπο που επενδύει στις εξετάσεις, δεδομένου ότι αυτές συνιστούν περάσματα, «δοκιμασίες», οι οποίες επικυρώνουν το διαβατήριο και το εισιτήριο του μαθητή για τη σχολική προαγωγή, την επαγγελματική επιλογή και την κοινωνική ένταξή του. Η εκδήλωση της αγωνίας και του άγχους αποκαλύπτει πτυχές του τρόπου με τον οποίο ο μαθητής επενδύει στην εξέταση και στη βαθμολογία. Παρά τις εξειδικευμένες εννοιολογικές τους οριοθετήσεις, οι ψυχικές αυτές εκδηλώσεις έχουν κάτι κοινό: δεν προκαλούνται από την ύπαρξη ενός πραγματικού κινδύνου, μιας πραγματικής απειλής, δηλαδή από κάτι που βρίσκεται έξω, αλλά από κάτι που προέρχεται από μέσα³.

Υπό αυτή την έννοια, η αγωνία και το άγχος είναι κυρίως αποτέλεσμα ασυνειδητών διεργασιών, οι οποίες συνδέονται με τις ψυχικές αναπαραστάσεις των μαθητών όσον αφορά την κατάσταση των εξετάσεων και κατ' επέκταση την κατάσταση της αξιολόγησης της σχολικής τους ταυτότητας.

Με βάση τα παραπάνω, τίθεται το εξής ζήτημα: Τι αναπαριστούν οι εξετάσεις για τους μαθητές; Ποια οργανωτικά στοιχεία τις διαμορφώνουν και με ποιο τρόπο ο εκπαιδευτικός συμβάλλει στη διαμόρφωση αυτών των αναπαραστάσεων;

Σε μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο μια έρευνα του M. Cherkaoui που ταυτοποίησε τις μεταβλητές που συνδέουν την κοινωνική πρό-έλευση με τη σχολική επιτυχία, ανέδειξε συγκεκριμένα ότι μία από τις μεταβλητές της σχολικής επιτυχίας είναι το αποτέλεσμα της επίδρασης του κοινωνικού περιγύρου (contexte communautaire) του μαθητή στις στάσεις που ο ίδιος υιοθετεί απέναντι στην επιτυχία, και κατ' επέκταση στον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει, διευθετεί, χειρίζεται και διαχειρίζεται τη σχολική αποτυχία. Ειδικότερα, αναδείχθηκε ότι η «σχολική αποτυχία» δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό των κοινωνικά μη προνομιούχων μαθητών, αλλά ο τρόπος αντιμετώπισής της είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση των σχολικών ανισοτήτων. Αυτό σημαίνει ότι ο τρόπος με τον οποίο ένας μαθητής επεξεργάζεται την κατάσταση των εξετάσεων και ο τρόπος με τον οποίο επενδύει σ' αυτή, όπως και ο τρόπος με τον οποίο ενεργεί, συνδέεται με τις αναπαραστάσεις του κοινωνικού του ανήκειν (Cherkaoui, 1979).

Επιπρόσθετα, είναι σημαντική η διερεύνηση της διαμόρφωσης των αναπαραστάσεων του μαθητή εντός του σχολικού θεσμού σε σχέση με τις πρακτικές των δρώντων υποκειμένων που συμμετέχουν στην οργάνωση της σχολικής ζωής, γενικότερα και στην οργάνωση των εξετάσεων και της βαθμολογίας, ειδικότερα. Σε ένα άλλο επίπεδο ανάλυσης, το μικρο-επίπεδο, και μέσω μιας



Στιγμιότυπο διεξαγωγής εξετάσεων για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

προσέγγισης που συναρθρώνει το κοινωνικό με το ψυχικό, ερευνητικά δεδομένα ανέδειξαν τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζουν τη διαμόρφωση των αναπαραστάσεων των μαθητών οι πρακτικές των δρώντων υποκειμένων που συμμετέχουν στην οργάνωση των εξετάσεων και της βαθμολογίας. Συγκεκριμένα, αναδείχθηκε ότι, η θέσμιση της βαθμολογίας και ο τρόπος άσκησης της βαθμολογικής εξουσίας από τον εκπαιδευτικό επιβάλλουν μίαν ιδιαίτερη τάξη πραγμάτων στη συλλογικότητα των μαθητών, εισάγοντας την ανομοιότητα μέσω του «τεχνάσματος» της ποσοτικής διαφοράς και καθιστώντας δύσκολα ανεκτή την αποδοχή της ετερότητας στους μαθητές (Tsakiris, 1994).

Έτσι, η θέσμιση της ετερότητας στη σχολική πραγματικότητα, δε φαίνεται να βρίσκει ερείσματα, όταν η συγκρότηση της ταυτότητας του μαθητή και η διαμόρφωση της σχέσης του με τον άλλο αποδίδεται και σημασιοδοτείται, μέσω της βαθμολογίας, ως ποσοτική διαφορά. Ο βαθμός γίνεται για το μαθητή ένα αληθινό ση-



μείο νοήματος, δηλαδή ένα αντικείμενο κατοχής που έχει τιμή, αξία και το οποίο του επιτρέπει να τοποθετηθεί σε σχέση με τους άλλους, συχνά μέσα από ένα φανταστικό «αγώνα δρόμου», γεννιέται ποικίλων αγωνιών. Μέσα από το βαθμό και το βαθμολογικό σύστημα, γενικότερα, εκδηλώνεται ένα φάσμα κοινωνικών σημασιών που θέτει την ισοδυναμία σχολική εργασία/βαθμός ως τη μοναδική υφιστάμενη μορφή που αποδίδει τα ταυτοτικά σημεία του μαθητή σε σχέση με την επιτυχία και την αποτυχία και που αποκαλύπτει την παρουσία και την επιρροή του μοντέλου Οικονομίας εντός του σχολικού θεσμού. Μέσα από αυτό το μοντέλο σηματοδοτούνται η κατανομή, η ιεράρχηση και η διάκριση των μαθητών και αποκαλύπτονται πτυχές του θεσμισμένου κοινωνικού φανταστικού, δηλαδή του συνόλου εκείνου των κοινωνικών σημασιών που εκδηλώνουν με συμβολικό τρόπο τις προθέσεις/αναπαραστάσεις/αισθήματα των ανθρώπων μιας κοινωνίας, αλλά πάνω από όλα, που αποκαλύπτουν, εκδηλώνουν έναν ευρηματικό και δημιουργικό τρόπο των ανθρώπων, σύμφωνα με τον Κ. Καστοριάδη, τον φανταστικό, για να εκφράσουν νοήματα και αξίες που προσανατολίζουν τη δεδομένη κοινωνία⁴ (Castoriadis, 1975, 1978). Οι κοινωνικές σημασίες της αξιολόγησης ως μέρος του θεσμισμένου κοινωνικού φανταστικού, εγκαθιδρύουν στο σχολικό χώρο την αριθμητική αναλογικότητα (proportionnalité) ανάμεσα στα άτομα, όπως, επίσης και την αριθμητική αναλογικότητα ανάμεσα στο άτομο και στην εργασία. Ο τρόπος με τον οποίο οργανώνονται αυτές οι σημασίες επιβάλλουν τη «φυσικότητα» ή το αυτονόητο της σημασίας της ιεράρχησης ανάμεσα στα άτομα, στο σχολικό θεσμό, στη βάση της ποσοτικής αξίας του βαθμού και αυτό ανεξάρτητα από την απόδοσή του. Υπό αυτή την έννοια, η κατά σύμβαση διάκριση ανάμεσα στην ποσοτική αποτίμηση με τη χρήση αριθμητικής κλίμακας και στην ποιοτική αποτίμηση με τη χρήση γραμμάτων ή λεκτικής κλίμακας μοιάζει προσχηματική, γιατί και στις δύο περιπτώσεις υπάρχει αναγωγή στο ποσοτικό. Εύκολα παρατηρούμε τους μαθητές να λένε, για να δείξουν την αξία τους μέσα από τα δελτία προόδου, ότι πήραν «3 δεκάρια, 2 εννιάρια και 3 οκτάρια...» ή «5Α, 4Β...» ή ακόμη «1 Άριστα, 6 Πολύ Καλά, 2 Καλά...».

Αν και η οργάνωση της βαθμολογίας και του βαθμολογικού συστήματος προτάσσει έναν παιδαγωγικό ορθολογισμό της προαγωγής των μαθητών μέσω της κατανομής, τον οποίο οικειοποιείται ο διδάσκων κάνοντας συχνά χρήση εξειδικευμένων εργαλείων «αντικειμενικής» αποτίμησης, εν τούτοις, ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιεί τα εργαλεία και ο τρόπος που διενεργεί την εξέταση, αποκαλύπτει φανταστικές πτυχές της σχολικής αξιολόγησης που αφορούν τη ναρκισσιστική αξιοποίηση του δασκάλου και την επιθυμία δύναμης στην εν λόγω κατάσταση. Η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο διενεργείται η εξέταση και η εξεταστική διαδικασία ξεδιπλώνει ένα συμβολικό σύστημα που συνδέει τους μαθητές με ένα σύνολο σημασιών στο οποίο ο δάσκαλος τίθεται και επενεργεί ως δύναμη. Αυτό το συμβολικό σύστημα αρθρώνεται και εκφράζεται μέσα από διαφορετικούς τρόπους δράσης του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά αναφέρονται κάποια παραδείγματα που ανταλούνται από συστηματικές παρατηρήσεις σε σχολικές τάξεις:

- Η αυστηρή χρήση ενός σχολικού τελετουργικού σε σχέση με την επιλογή του ακριβούς χρώματος του τετραδίου ή του στυλό που θα χρησιμοποιήσει ο μαθητής για να πραγματοποιήσει μια άσκηση. (Για παράδειγμα, να γράψει ο μαθητής την άσκηση με

μπλε στυλό, να τη διορθώσει με πράσινο και να βαθμολογηθεί από το δάσκαλο με κόκκινο).

- Ο τρόπος με τον οποίο ο δάσκαλος οικειοποιείται το χώρο της τάξης μέσα από την τροχιά που διαγράφει η κίνηση του σώματός του κατά τη διενέργεια μιας εξέτασης. Συγκεκριμένα, η ανακοίνωση της εκφώνησης που συνοδεύεται από την υπερύψωση (surélévation) της στάσης του σώματος ως σύμβολο εξουσίας μπροστά στη συμπαγή μάζα της τάξης-ομάδας που δηλώνει υποταγή. Η επιτήρηση που διενεργείται με την παρέμβαση στη συμπαγή τάξη-ομάδα ως σημεινόμενο διείσδυσης της ενότητάς της. Τέλος, η διόρθωση της εξέτασης και η βαθμολόγησή της που σηματοδοτείται με την επιστροφή του δασκάλου στην έδρα-σύμβολο της καθηγητικής επιβολής και η οποία σημαίνεται ως δύναμη διάρρηξης της ενότητας της τάξης-ομάδας, όταν οι μαθητές σηκώνονται αιφνίδια από τη θέση τους για να τους διορθώσει ο δάσκαλος τις ασκήσεις.
- Η φαλλική συμβολοποίηση του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιείται ο χάρακας ή η βέργα, για τη διεξαγωγή μιας άσκησης: Είτε ως μέσο νευρικής διέγερσης για να σηματοδοτήσει την έναρξη ή τη λήξη της άσκησης, είτε ως τρόπος επικύρωσης της πραγματοποίησης της άσκησης, όταν ο δάσκαλος ακουμπά τις ατομικές πλάκες των μαθητών πάνω στις οποίες αναγράφουν και επιδεικνύουν το αποτέλεσμα της άσκησης (π.χ. σωστή ορθογραφία μιας λέξης).
- Η εισαγωγή από το δάσκαλο του δραματικού στοιχείου σε μη καθημερινές δοκιμασίες, όπως το τριμηναίο διαγώνισμα, μέσω μιας σκηνοθεσίας του χώρου, όπου ο δάσκαλος οικειοποιείται ολοκληρωτικά το χώρο με τη σωματική του κινητικότητα διανέμοντας τα φυλλάδια εξέτασης. Εν αντιθέσει, οι μαθητές βρίσκονται σε απόλυτη ακινησία. Απαγορεύεται να κάνουν την παραμικρή χειρονομία για να αναγνώσουν το φυλλάδιο εξέτασης, το οποίο διανέμεται γυρισμένο ανάποδα, πριν δοθεί η άδεια από τον εκπαιδευτικό. Η σκηνοθεσία αυτή του χώρου επενδύεται από το λόγο του εκπαιδευτικού που εκφράζει συνεχείς συστάσεις για τη χρήση του ενός ή του άλλου χρώματος στυλό, για τη θέση που θα γράψουν το όνομά τους και για το κενό που πρέπει να αφήσουν προκειμένου να αναγραφεί ο βαθμός.

Τα προαναφερθέντα παραδείγματα μάς επιτρέπουν να σκεφθούμε, ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα στη δίνη της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, αναπτύσσουν δραστηριότητες, που ασυνείδητα τους τοποθετούν σε μια σχέση κυριαρχίας-υποταγής με τους μαθητές τους. Οργανώνουν τη σχολική εξέταση ως μια κατάσταση η οποία «προσφέρει» στους μαθητές κοινωνικές σημασίες και μάλιστα φαντασικές συνδέοντάς τους με ένα συμβολικό σύστημα μέσα από το οποίο η εξέταση και η βαθμολογία παρουσιάζονται ως φενάκη. Μέσα από τις πρακτικές δραματοποίησής τους εκφράζονται και εκδηλώνονται κοινωνικές φανταστικές σημασίες, όπου ο φόβος και η αγωνία των μαθητών συνιστούν τα οργανωτικά τους στοιχεία. Αυτές οι κοινωνικές φανταστικές σημασίες, που προσφέρονται στους μαθητές, οργανώνουν τις αναπαραστάσεις τους για τη σχολική εξέταση και βαθμολογία και διαμορφώνουν τη μαθητική τους ταυτότητα σε σχέση με την υποκειμενική τους εμπειρία. Παράλληλα, δηλώνουν τη δυσκολία των εκπαιδευτικών να σχετικοποιήσουν τη σημασία του σχολικού ελέγχου και της βαθμολογίας και να αποστασιοποιηθούν.

Ωστόσο, η άρση αυτών των δυσκολιών δεν είναι ούτε ανυπέρβλητη ούτε μοιραία. Μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συλλογικές μορφές οργάνωσης που ευνοούν τον αναστοχασμό και την διαύγηση των αξιολογικών τους πρακτικών, δημιουργώντας έτσι τους όρους ή τις συνθήκες αλλαγής τους.

Μέσα και από την αλλαγή των αξιολογικών πρακτικών μπορούμε να σκεφθούμε το σχολείο ως ένα εν δυνάμει φορέα αλλαγής και να αναλογισθούμε με άλλους όρους τη σχέση του κοινωνικο-πολιτισμικού παράγοντα με τις αναπαραστάσεις των μαθητών για την εξέταση και τη βαθμολογία και τελικά με την πρόοδο των σχολικών τους επιδόσεων. Δηλαδή, μέσω της διαύγησης των αξιολογικών πρακτικών και της αλλοίωσής τους (altération) μπορούμε να τις σκεφθούμε ως συνθήκες, οι οποίες ή δύνανται να καταστήσουν αυτόν τον παράγοντα ως μειονέκτημα για τη σχολική πορεία του μαθητή ή, εν τέλει, δύνανται να τον εξουδετερώσουν.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1 Ο όρος «τέχνασμα» εντοπίζεται αρχικά στις θετικές επιστήμες και ειδικότερα στη στατιστική. Κατονομάζει ένα διάβημα ή ένα διαδικαστικό τρόπο που αναδύει τα σφάλματα στα αποτελέσματα μιας μελέτης [([http://Fr.wikipedia.org/wiki/biais_\(statistique\)](http://Fr.wikipedia.org/wiki/biais_(statistique))).

2 Σύμφωνα με τον C. Dejours από φαινομενολογική άποψη το άγχος ταυτίζεται με απόλυτα ψυχικές αντιδράσεις, ενώ η αγωνία σχετίζεται και με σωματικές αντιδράσεις.

3 Βλέπε σχετικά τη θεωρία του Freud για την αγωνία στο έργο του «Inhibition, symptôme et angoisse» (Freud, 1986).

4 Βλέπε Κ. Καστοριάδη σε ελληνική μετάφραση κυρίως: «Η φαντασική θέσμιση της κοινωνίας» και «Τα σταυροδρόμια του λαβύρινθου». Περισσότερα βλ. βιβλιογραφία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris: Seuil.

Castoriadis, C. (1978). *Les carrefours du Labyrinthe*, Paris: Seuil.

Καστοριάδης, Κ. (1978). *Η φαντασική θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα: Ράππα.

Καστοριάδης, Κ. (1991). *Τα σταυροδρόμια του λαβύρινθου*, Αθήνα: Ύψιλον.

Cherkaoui, M. (1979). *Les paradoxes de la réussite scolaire*, Paris: PUF.

Cifali, M. & Jeanne M. (1985). *Pédagogie et psychanalyse*, Paris: Dunod.

Dejours, C. (1986). *Le corps entre biologie et psychanalyse*, Paris: Payot.

Freud, S. (1986). *Inhibition symptôme et angoisse*, Paris: PUF.

Mallet, P. (1999). L'anxiété suscitée par l'avenir scolaire et professionnel au cours de l'adolescence: la formation d'une anxiété sociale majeure, *Carrièreologie*, vol, 7, no 3-4, p. 599-616.

Merle, P. (1998). *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris: PUF (Que sais-je?).

Redl, F. (1985). L'enseignant face à l'angoisse des examens, in Cifali, M. & Moll, J. (eds.) (1985). *Pédagogie et psychanalyse*, Paris: Dunod, p.130-144.

Tsakiris, D. (1994). *Contrôle et notation des connaissances à l'École primaire: la dimension imaginaire d'un mal nécessaire*. Thèse de Doctorat-Université de Paris VIII, 530p.

Ηλεκτρονικοί τόποι:

[http://Fr.wikipedia.org/wiki/biais_\(statistique\)](http://Fr.wikipedia.org/wiki/biais_(statistique))