

Πρόλογος

Το ζήτημα της βαθμολόγησης των μαθητικών κειμένων στην ελληνική εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε από την Πολιτεία επί δεκαετίες και αντιμετωπίζεται ως σήμερα περισσότερο μ' έναν ναρκισσιστικού και χαρισματικού τύπου εμπειρισμό μεταφέροντας την ευθύνη στα υποκείμενα της διόρθωσης παρά ως ένα θεσμικό, επιστημονικό και παιδαγωγικό ζήτημα που προϋποθέτει τόσο επιστημονική κατάρτιση στις βασικές σπουδές όσο και διαρκή επιμόρφωση στο επίπεδο της υπαρκτής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αυτή η διαπίστωση έχει αποτυπωθεί τόσο ερευνητικά στο επίπεδο της επιστημονικής-εκπαιδευτικής αρθρογραφίας όσο και θεσμικά από ποικίλες αναφορές εκπαιδευτικών και εκθέσεις στελεχών της εκπαίδευσης.

Η έλλειψη μιας συγκροτημένης επιστημονικής και παιδαγωγικής αντιμετώπισης της βαθμολόγησης κειμένων είναι δομικό χαρακτηριστικό του ελληνικού εξεταστικού περιβάλλοντος είτε οι εξεταστικές δοκιμασίες αφορούν την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες είτε την αποτίμηση των γλωσσικών ικανοτήτων και της γενικής παιδείας υποψηφίων για ποικίλες θέσεις του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Κύριο πεδίο ανάδειξης αυτής της έλλειψης είναι οι εξετάσεις των υποψηφίων του Λυκείου για τις Ανώτατες Σχολές (Πανελλήνιες εξετάσεις) στις οποίες, λόγω της σημασίας αλλά και τη δημόσιας προβολής τους, θα ανέμενε κανείς μία ουσιαστική και συστηματική ενασχόληση των αρμόδιων φορέων της Πολιτείας με το ζήτημα της έγκυρης, αξιόπιστης και αντικειμενικής βαθμολόγησης χιλιάδων υποψηφίων που διαγωνίζονται για έναν "κλειστό" αριθμό θέσεων. Ειδικά μάλιστα όταν τα ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα πολλών ετών αποδεικνύουν την ιδιαίτερα βαρύτητα του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στην τελική κατάταξη των υποψηφίων αλλά και την διαιώνιση των προβλημάτων στη βαθμολόγηση των μαθητικών κειμένων.

Από αυτό το εκπαιδευτικό και εξεταστικό πλαίσιο εκπηγάει ο παιδαγωγικός προβληματισμός και η ευαισθησία του κ. Βασ. Αδαμόπουλου τα οποία μετεξελίχθηκαν και μετουσιώθηκαν σε ερευνητική-επιστημονική μελέτη (στο ακαδημαϊκό περιβάλλον του τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής σχολής του ΑΠΘ) του ζητήματος της βαθμολόγησης των μαθητικών κειμένων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συνεισφορά της μελέτης και κατά συνέπεια της έκδοσης αυτής είναι πολλαπλή και πολυδιάστατη αλλά η αξία της έγκειται σε ορισμένες θεμελιώδεις παραμέτρους. Πρώτον στη εξαντλητική μελέτη και αξιοποίηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας. Δεύτερον στην ανάδειξη των στοιχείων που ελέγχονται/αξιολογούνται ή πρέπει να ελέγχονται/αξιολογούνται σ' ένα μαθητικό κείμενο. Τρίτον στην σαφή αποτύπωση της μεθόδου βαθμολόγησης των μαθητικών κειμένων από τους τυπικά αρμόδιους βαθμολογητές.

Οι παραπάνω παράμετροι, όπως είναι φανερό, δεν λειτουργούν σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο αλλά ταυτόχρονα εφαρμόζονται στη βαθμολόγηση συγκεκριμένων μαθητικών γραπτών, στην συστηματική καταγραφή "της αξιολογικής συμπεριφοράς" των βαθμολογητών και στον κριτικό σχολιασμό των τελικών βαθμολογικών κρίσεων. Ιδιαίτερης μνείας αξίζει η συνεισφορά της έκδοσης στην διαμόρφωση και

κατάθεση στην εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα ενός επιστημονικά έγκυρου αλλά πρακτικά ωφέλιμου και χρηστικού οδηγού βαθμολόγησης μαθητικών κειμένων.

Ανακεφαλαιώνοντας αξίζει να επισημανθεί ο χρηστικός χαρακτήρας της έκδοσης για τον εκπαιδευτικό της πράξης αλλά και η αξία της ως επιμορφωτικού εργαλείου για την πρακτική άσκηση των εκπαιδευτικών σε θέματα αξιολόγησης των μαθητικών κειμένων. Μακάρι η επιστημονική-παιδαγωγική αυτή πρόταση να αποτελέσει το έναυσμα ώστε οι φορείς της Πολιτείας να ασχοληθούν σοβαρά και υπεύθυνα με το ζήτημα της βαθμολόγησης των μαθητικών κειμένων γενικότερα και ειδικότερα των γραπτών δοκιμών των μαθητών στις Πανελλήνιες εξετάσεις διότι η νοοτροπία της αδράνειας, της προχειρότητας και του άκρατου εμπειρισμού δεν συνάδουν με τις αρχές λειτουργίας ενός υγιούς εκπαιδευτικού συστήματος και ενός σύγχρονου Κράτους Δικαίου!

Κωνσταντίνος Γ. Αγγελάκος

Καθηγητής Παιδαγωγικής

Αντιπρύτανης Ιονίου Πανεπιστημίου

Εισαγωγή

Το παρόν βιβλίο επικεντρώνεται στο επίμαχο και πολυσυζητημένο πεδίο της βαθμολόγησης ενός μαθητικού κειμένου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η υποκειμενικότητα στη βαθμολόγηση και το θεμελιώδες ερώτημα αν είναι εν τέλει εφικτός ο περιορισμός των βαθμολογικών αποκλίσεων απασχολεί διαχρονικά τον επιστημονικό κόσμο και την κοινωνία. Αυτήν την κατάσταση βίωσα και προσωπικά, όταν κλήθηκα ήδη από το πρώτο έτος της απασχόλησής μου στη δημόσια εκπαίδευση (πριν από 16 χρόνια) να βαθμολογήσω μαθητικά κείμενα στο πλαίσιο των εισαγωγικών εξετάσεων για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ένας/μία άπειρος/η εκπαιδευτικός που καλείται να αναλάβει την ευθύνη αυτή κατά κανόνα στέκεται αμήχανος/η μπροστά σε οδηγίες βαθμολόγησης που επικεντρώνονται επιλεκτικά σε πτυχές που είναι ευκολότερα διαχειρίσιμες (λ.χ. ο αριθμός των προσπαιτούμενων στοιχείων ή οι μονάδες που αφαιρούνται ως ποινή σε περίπτωση που απουσιάζει ο τίτλος), ενώ άλλες ουσιωδέστερες παράμετροι αφήνονται στην κρίση του εκάστοτε εξεταστή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, ο/η έμπειρος/η βαθμολογητής/τρια να θεωρείται αυτομάτως και καλός/ή βαθμολογητής/τρια, απλώς γιατί έχει εσωτερικεύσει ένα προσωπικό εμπειρικό σύστημα βαθμολόγησης που τον/την οδηγεί σε ταχείες βαθμολογήσεις χωρίς ανασφάλεια, ασχέτως αν διαφοροποιείται σημαντικά από άλλους εξίσου έμπειρους συναδέλφους. Από την άλλη, η επιμόρφωση ενός άπειρου βαθμολογητή κατά τις προκαταρτικές συναντήσεις στα βαθμολογικά κέντρα περιορίζεται στις λεγόμενες δειγματικές βαθμολογήσεις. Σε αυτές αξιοποιούνται μαθητικά κείμενα ως υποδείγματα και απλώς ανακοινώνονται οι τελικές βαθμολογίες τους από τους/τις έμπειρους/ες εκπαιδευτικούς, χωρίς να δίνονται διευκρινίσεις για τον τρόπο με τον οποίο προέκυψαν οι βαθμοί. Έτσι, ένας άπειρος εκπαιδευτικός καλείται ακολουθώντας μια αντίστροφη πορεία να μαντέψει από τις βαθμολογίες την τεχνική βαθμολόγησης μέσω συσχετισμών.

Δεκαέξι έτη μετά το βάπτισμα του πυρός και έχοντας πλέον περάσει στην πλευρά των «έμπειρων» βαθμολογητών αισθάνθηκα την ανάγκη να φωτίσω πεδία που αφορούν συγκεκριμένες όψεις και τεχνικές στη βαθμολόγηση που ακόμη και σήμερα αποτελούν «άβατο», με την προσδοκία η έρευνα αυτή να ανοίξει τον δρόμο προς την οργάνωση της διαδικασίας βαθμολόγησης μέσω της διαμόρφωσης συγκεκριμένων εργαλείων.

Το πεδίο στο οποίο επικεντρώνεται το βιβλίο αφορά τον τρόπο βαθμολόγησης ενός μαθητικού κειμένου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με έμφαση στο Λύκειο, δεδομένης της βαρύτητας που έχει μία έγκυρη και αξιόπιστη βαθμολόγηση για τη μελλοντική πορεία ενός αποφοίτου. Το πεδίο αυτό δημιουργεί ποικίλα προβλήματα και εγείρει ποικίλες ενστάσεις, οι οποίες κατά βάση αφορούν την αντικειμενικότητα και τη φερεγγυότητα των αποδιδόμενων βαθμολογιών. Συγκεκριμένα, ο προβληματισμός εκπηγάει από τα ποσοτικά δεδομένα (τις βαθμολογίες) και μέσω αυτών επεκτείνεται σε ζητήματα όπως η ευστοχία των παρατηρήσεων ενός/μιας εκπαιδευτικού,

οι διαφορετικές οπτικές, η αστάθεια στην τεχνική βαθμολόγησης κ.ο.κ. Μάλιστα, το χαοτικό και εν πολλοίς σκοτεινό τοπίο αναφορικά με τον τρόπο βαθμολόγησης ενός κειμένου απασχολεί διαχρονικά τους/τις ερευνητές/τριες αλλά και την κοινή γνώμη στην Ελλάδα και διεθνώς. Ειδικά όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, το ζήτημα αποδεικνύεται ακανθώδες, αν συνυπολογιστεί και ο μεγάλος κοινωνικός αντίκτυπος που υπάρχει στην αξιολόγηση ενός γνωστικού αντικειμένου το οποίο κατά κανόνα λαμβάνει το ρόλο του ρυθμιστή ως προς την επιτυχία ή μη ενός/μιας μαθητή/τριας στις εισαγωγικές εξετάσεις για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση (και πρωτίστως για τις υψηλόβαθμες και δημοφιλείς σχολές). Παρόλα αυτά, μέχρι πρότινος δεν ήταν σημαντικές οι θεσμικές παρεμβάσεις προς την κατεύθυνση της επίλυσης του προβλήματος. Αντίθετα, συνήθως τακτική αποδεικνύεται η συσκότισή του διά της πλαγίας οδού και πρωτίστως μέσω της υποβάθμισης αυτού του τρόπου αξιολόγησης και της προσθήκης ασκήσεων αντικειμενικής βαθμολόγησης προκειμένου να επισκιαστούν οι σημαντικές βαθμολογικές αποκλίσεις στην άσκηση της ελεύθερης παραγωγής κειμένου, οι οποίες δεν περιορίστηκαν ούτε στο ελάχιστο.

Η βασικότερη αιτία για αυτό είναι το γεγονός ότι δεν έχουν καταβληθεί προσπάθειες, ώστε να οργανωθεί η διαδικασία της βαθμολόγησης. Οι επιμορφωτικές συναντήσεις τα τελευταία χρόνια περιορίζονται αντί να προωθούνται, οι οδηγίες συνιστούν επί της ουσίας γενικόλογες ρήσεις και σε κάθε αίτημα για διαμόρφωση ενός περισσότερο συγκεκριμένου και στοχευμένου μοντέλου βαθμολόγησης αντιτείνεται ο κίνδυνος της τυποποίησης, που θα μπορούσε να εξοβελίσει την παράμετρο της δημιουργικότητας κατά τη συγγραφή ενός κειμένου.

Στο βιβλίο αυτό, λοιπόν, η εστίαση βρίσκεται στα στοιχεία που ελέγχονται σε ένα μαθητικό κείμενο και τις μεθόδους βαθμολόγησης των εκπαιδευτικών, με βασικό άξονα τον τρόπο που ο θεσμικός λόγος γειώνεται εμπειρικά στην πρακτική της βαθμολόγησης. Ο θεσμικός λόγος συνίσταται στις οδηγίες και τα εργαλεία που δίνονται στο σώμα των εκπαιδευτικών, αλλά, ευρύτερα, μπορεί να θεωρηθεί ότι περιλαμβάνει και τον επιστημονικό λόγο, που παρατίθεται στα κεφάλαια 1-4. Τα εμπειρικά δεδομένα των κεφαλαίων 5-8 αφορούν τη βαθμολόγηση 4 γραπτών κειμένων από 23 συνολικά εκπαιδευτικούς και αναλύονται ποιοτικά. Αυτή η προσέγγιση αποτελεί ίσως τη σημαντικότερη συνεισφορά της παρούσας έρευνας.

Τόσο η βιβλιογραφική ανασκόπηση όσο και τα πορίσματα της έρευνας, δομήθηκαν με βάση δύο άξονες: α) τα στοιχεία που ελέγχονται σε ένα κείμενο («τι βαθμολογώ») και β) τον τρόπο απόδοσης βαθμολογίας («Πώς βαθμολογώ»). Οι δύο αυτοί πυλώνες μπορούν να συσχετιστούν σε σημαντικό βαθμό με το αντικείμενο και τη μέθοδο της βαθμολόγησης αντίστοιχα.

Γι' αυτόν τον λόγο, στο 1ο (εισαγωγικό) κεφάλαιο αναλύονται οι δύο αυτές βασικές παράμετροι που αφορούν τη βαθμολόγηση ενός κειμένου και, συγκεκριμένα, το δίπολο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας.

Στο 2ο κεφάλαιο αναλύεται σε βάθος ο πρώτος άξονας της έρευνας που αφορά τα στοιχεία που ελέγχονται σε ένα μαθητικό κείμενο. Αρχικά, παρατίθενται κάποια γενικότερα στοιχεία που αφορούν τον τρόπο διαμόρφωσης των κριτηρίων αξιολόγησης ενός κειμένου και στη συνέχεια αναλύονται διεξοδικότερα οι συγκεκριμένες παράμετροι που ελέγχονται (περιεχόμενο, δομή, έκφραση). Η εστίαση βρίσκεται στον εντοπισμό όλων των υποπαραμέτρων που λαμβάνονται υπόψη κατά τη βαθμολόγηση ενός κειμένου. Για τη συγκέντρωση των στοιχείων έχουν αξιοποιηθεί πρωτίστως έρευνες που αφορούν την αξιολόγηση της μητρικής αλλά και της ξένης γλώσσας. Αυτό κρίθηκε αναγκαίο, διότι ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών αφορούν τη βαθμολόγηση της ξένης γλώσσας (και πρωτίστως της αγγλικής). Επίσης, δεδομένου ότι η έμφαση δίνεται ερευνητικά στην αξιολόγηση της γλώσσας σε υψηλό επίπεδο γλωσσομάθειας, στο στάδιο του ελέγχου της κατοχής της γλώσσας –είτε ως μητρικής είτε ως δεύτερης/ξένης– πριν την ένταξη στα πανεπιστήμια, θεωρήθηκε ότι και στην περίπτωση της αξιολόγησης της ξένης/δευτέρας γλώσσας οι ομοιότητες είναι σημαντικές με την αντίστοιχη περίπτωση της μητρικής γλώσσας, καθώς το επίπεδο των αξιολογούμενων είναι παρόμοιο και οι απαιτήσεις ανάλογες. Γι' αυτό και τα πορίσματα όλων των ερευνών συνενώθηκαν. Από την άλλη πλευρά, πέρα από πορίσματα ερευνών με συμμετέχοντες/ουσες βαθμολογητές/τριες που αξιολογούσαν κείμενα κατά κανόνα σε σημαντικές εισαγωγικές εξετάσεις, αξιοποιήθηκαν συμπληρωματικά τοποθετήσεις και εργαλεία βαθμολόγησης που προτάθηκαν από επιστημονικούς κύκλους.

Στο 3ο κεφάλαιο, αναλύεται σε βάθος ο δεύτερος άξονας, δηλαδή η τεχνική βαθμολόγησης. Εδώ τίγονται ζητήματα κυρίως αξιοπιστίας, όπως ο τρόπος προσδιορισμού των επιπέδων επίδοσης, οι βαθμολογικές αποκλίσεις ή οι σημαντικότερες μέθοδοι βαθμολόγησης. Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθενται έρευνες που εστιάζουν στην τεχνική που ακολουθείται από τους εκπαιδευτικούς όσο και στα στοιχεία στα οποία δίνεται βαρύτητα κατά τη απόδοση βαθμολογίας.

Στο 4ο κεφάλαιο παρατίθενται στοιχεία τα οποία αφορούν την ελληνική πραγματικότητα και τον θεσμικό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνονται τα βασικά και διαχρονικά προβλήματα που ισχύουν ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά τη βαθμολόγηση ενός κειμένου, παρατίθενται συνοπτικά τα πορίσματα των σημαντικότερων ερευνών στην Ελλάδα και στη συνέχεια ταξινομημένες όλες οι κατευθύνσεις σχετικά με τον τρόπο και την εστίαση της βαθμολόγησης, όπως διατυπώνονται από θεσμικούς φορείς.

Ως προς το Β' μέρος (το ερευνητικό) στο 5ο κεφάλαιο παρατίθενται η σκοποθεσία, τα ερευνητικά ερωτήματα, περιγράφεται η πορεία διεξαγωγής της συνολικής έρευνας, όπως και οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων.

Στο 6ο κεφάλαιο παρατίθενται αναλυτικά τα πορίσματα της κυρίως έρευνας και συγκεκριμένα του πρώτου άξονα. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται εν είδει μικρής ανακεφαλαίωσης τα πορίσματα και εν είδει συζήτησης συσχετίζονται με τα δεδομένα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης.

Αντίστοιχα, στο 7ο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δεδομένα του δεύτερου άξονα της κυρίως φάσης που αφορούν την τεχνική βαθμολόγησης. Και αυτό το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μία ανακεφαλαίωση-συζήτηση.

Στο 8ο κεφάλαιο συνοψίζονται τα γενικότερα πορίσματα κατ' αντιστοιχία προς τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και κατατίθενται κάποιες σκέψεις με γενικότερη εστίαση.

Τέλος, στο 9ο κεφάλαιο κατατίθεται ένας πρακτικός οδηγός βαθμολόγησης χρήσιμος για έναν εκπαιδευτικό άπειρο ή έμπειρο με «ανησυχίες». Ο οδηγός αυτός έχει διαμορφωθεί με συνυπολογισμό των βιβλιογραφικών δεδομένων και της έρευνας που διεξήχθη.

ΤΙ ΕΛΕΓΧΕΤΑΙ ΣΕ ΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΟ

2

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται ο πρώτος άξονας της έρευνας που αφορά τα στοιχεία που ελέγχονται σε ένα μαθητικό κείμενο. Το κεφάλαιο κινείται παραγωγικά από το μακροεπίπεδο, τις βασικές, δηλαδή, αρχές όσον αφορά τον τρόπο διαμόρφωσης των κριτηρίων, στο μικροεπίπεδο, δηλαδή την ανάλυση κάθε επιμέρους παραμέτρου αξιολόγησης ενός κειμένου χωριστά. Ως πηγές για την άντληση των συγκεκριμένων στοιχείων που ελέγχονται αξιοποιήθηκαν όχι μόνο συναφείς έρευνες, αλλά και τοποθετήσεις μελετητών ή προτεινόμενες λίστες κριτηρίων (βλ. εισαγωγή).

2.1. Τα κριτήρια αξιολόγησης

Η ύπαρξη στόχευσης ως προς τις δεξιότητες που θα ελεγχθούν και η παρεπόμενη διαμόρφωση κριτηρίων –κοινών για όλους– κατά την αξιολόγηση κρίνονται απαραίτητες, ειδάλλως η αξιολόγηση θα καταλήξει να είναι μια αυθαίρετη, υποκειμενική κατάταξη και σύγκριση με ένα πρότυπο, χωρίς στόχευση (Bachman, 1990: 19-20, 124-125, Χάρης, 1995: 46, McNamara, 1996: 91, Genesse & Upshur, 1996: 172, Lambert & Lines, 2000: 163, Παπαϊωάννου, 2001: 19, Weigle, 2002: 122). Ως κριτήριο ορίζεται ο «άξονας αναφοράς πάνω στον οποίο γίνεται μια κρίση» (Δημητρόπουλος, 1999: 131). Τα κριτήρια, σε γενικές γραμμές, προσδιορίζουν την επιτυχημένη επίδοση σκιαγραφώντας τον στόχο μιας συγκεκριμένης άσκησης (Race et al., 2005: 12-13). Επιπλέον, αποτελούν τη βάση και το σημείο αναφοράς για όλα τα υπόλοιπα στοιχεία, τα οποία πρέπει να προκύπτουν από τα κριτήρια συγκεκριμενοποιώντας τα. Τα κριτήρια, παρόλο που αποτελούν απόπειρες εξειδίκευσης των γενικών αρχών και τοποθετήσεων, διατηρούν το γενικευτικό τους προσανατολισμό. Αυτός φαίνεται από το γεγονός ότι κατά την αξιολόγηση ενός κειμένου, τα κριτήρια λειτουργούν ανεξάρτητα από το

συγκεκριμένο θέμα, καθώς αφορούν ευρύτερα τον έλεγχο της ικανότητας κάποιου να παράγει επαρκή κείμενα, και από τον/τη διδάσκοντα/ουσα, τη συγκεκριμένη ομάδα που αξιολογείται, την ηλικία ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας (Wiggins, 1998: 128-129, 155). Βασικοί άξονες ελέγχου, όσον αφορά τα κριτήρια της βαθμολόγησης, μπορούν να θεωρηθούν η προέλευσή τους, η σαφήνεια και ο τρόπος εξειδίκευσης.

Η προέλευση των κριτηρίων

Σε γενικές γραμμές, η προέλευση και η λογική διαμόρφωσης των κριτηρίων αποτελεί σημαντική παράμετρο στην αξιολόγηση (Allison, 1999: 198). Κατά τον προσδιορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης η πορεία είναι παραγωγική, καθώς τη βάση και εκκίνηση αποτελούν το γενικό πλαίσιο, η θεωρητική κατασκευή που προκύπτει από τη μελέτη της λειτουργίας της γλώσσας και η στοχοθεσία κι έπειτα από αυτά απορρέουν τα κριτήρια μιας συγκεκριμένης άσκησης κι όχι αντίστροφα (Wheeler, 1981: 50-51, Δι-ακάκη, 1989: 79-80, Rea-Dickins & Germaine, 1992: 10, Bachman & Palmer, 1996: 116, Lazaraton, 2004: 54).³⁹ Τα κριτήρια αξιολόγησης ενός κειμένου λειτουργούν ως γέφυρα ανάμεσα στην κατάκτηση ενός ευρύτερου επιδιωκόμενου στόχου, τα ζητούμενα στο γραπτό λόγο και τη διδακτική πορεία εν γένει, από τη μια, και τη συγκεκριμένη άσκηση μέσω της οποίας ελέγχεται η πορεία προς τον στόχο, από την άλλη (Wiggins, 1998: 128-129, Race et al., 2005: 12-13). Συνεπώς, πρέπει να απηχούν τους διδακτικούς στόχους και να βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση με αυτούς –πρωτίστως τους πιο εξειδικευμένους– αποτελώντας μετεξέλιξή τους, καθώς βάσει αυτών ρυθμίζεται το εύρος και η βαρύτητα σε κάθε παράμετρο (Macintosh, 1976: 5, 16, 26, Gronlund, 1985: 24, 29, 50, Genesse & Upshur, 1996: 19, 167, Tyndall & Kenyon, 1996: 53, Wiggins, 1998: 206, Weigle, 2002: 51, Mincham, 2003: 75, Ρέλλος, 2003: 26-27). Έτσι, το αίτημα της σαφήνειας στα κριτήρια ισχύει στον ίδιο βαθμό και για τους διδακτικούς στόχους, καθώς η ασάφεια σε αυτούς θα μετακληθεί και στη βαθμολόγηση (Κασσωτάκης, 1981: 98, Gronlund, 1985: 29, Bachman & Palmer, 1996: 117, Αγγελάκος, 1998: 127, Παγανός, 1988: 53, 57, Ρέλλος, 2003: 44, 82-83, Bratcher & Ryan, 2004: 12, Freeman & Lewis, 2004: 194, Fasting et al., 2009: 635, Καψάλης et al., 2011: 189-190 Daugherty et al., 2012: 74).

Παρόλο που η διαμόρφωση των κριτηρίων έπεται αυτής των στόχων, πρέπει εξ αρχής να λαμβάνεται μέριμνα και για τη διαμόρφωση των κριτηρίων αξιολόγησης, καθώς πρέπει να εξασφαλίζεται η δυνατότητα να είναι αυτά με κάποιον τρόπο μετρήσιμα κατά τον ίδιο τρόπο που κατά τον σχεδιασμό στόχων πρέπει να υπάρχει μέριμνα και πώς θα αξιολογηθούν και θα μετρηθεί η κατάκτησή τους (Wheeler, 1981: 62, Race et al., 2005: 14, Τσοπάνογλου, 2010: 55, Osborne, 2014: 42).

³⁹ Τα κριτήρια αποτελούν περισσότερο μετρήσιμα στοιχεία σε σχέση με κάποια συμπεριφορά, δεξιότητα ή γνώση (Robinson-Kurpius & Stafford, 2006: 93).

Το κενό που οφείλεται στην απουσία στόχων και κριτηρίων και κυρίως στην έλλειψη ευθυγράμμισης ανάμεσα στο αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση, οδηγεί αναπόφευκτα σε αυτοσχεδιασμό, καθώς αναπληρώνεται από πρότυπα καλών απαντήσεων, τα οποία είναι τόσα, όσοι και οι βαθμολογητές/τριες-καθηγητές/τριες (Wheeler, 1981: 61, Daugherty et al., 2012: 79). Ειδικά, στην περίπτωση της Ελλάδας, από τα προηγούμενα χρόνια που εξεταζόταν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας αποκλειστικά μέσω της συγγραφής ενός δοκιμίου, εντοπιζόταν όχι μόνο η απροσδιόριστη σύνδεση διδακτικών στόχων και διδασκαλίας με την αξιολόγηση, αλλά ακόμη και ένα χάσμα ανάμεσα στη διδακτική πράξη και τη βαθμολόγηση με τα κριτήριά της (Τοπούζης, 1984: 140).

Σε γενικές γραμμές, πηγή άντλησης των κριτηρίων αξιολόγησης πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα και τους διδακτικούς στόχους μπορεί να είναι ακόμη και κάθε εμπειρική τοποθέτηση βάσει της διδακτικής πρακτικής ή των αντιλήψεων της «εξω-διδακτικής» κοινωνίας– σε σχέση με τα χαρακτηριστικά ενός επιτυχημένου κειμένου ή η ανάλυση των αναγκών και των στόχων μιας εξέτασης (Faigley et al., 1985: 159, Bacha, 2001: 372, Jeffery 2009: 15). Επίσης, στο πλαίσιο του αιτήματος για αυθεντικότητα, τα κριτήρια υποστηρίζεται ότι καλό είναι να απηχούν τις επιδιώξεις ενός συγγραφέα ή τις προσδοκίες ενός αναγνώστη σε πραγματικές συνθήκες (Ο' Malley & Pierce, 1996: 140). Πάντως, η εστίαση τέτοιων κριτηρίων εμπειρικής προέλευσης διαπιστώθηκε ερευνητικά ότι είναι διαφορετική (Douglas & Myers, 2000: 60-61).⁴⁰

Μάλιστα, σημαντική κρίνεται και η συμβολή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωσή τους, καθώς με αυτό τον τρόπο γεφυρώνεται και η απόσταση ανάμεσα στη διδακτική πράξη και την αξιολόγηση (Allison, 1999: 197, Bratcher & Ryan, 2004: 140, Osborne, 2014: 43-45). Ιδιαίτερα στην περίπτωση σημαντικών εξετάσεων μεγαλύτερης εμβέλειας η ανάγκη είναι ακόμη μεγαλύτερη (Hewitt, 1995: 164-5). Η συμφωνία, πάντως, ανάμεσα στους επιστημονικούς και θεσμικούς κύκλους και τους/τις εμπλεκομένους/ες εκπαιδευτικούς ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης και τον βαθμό που ελέγχεται το καθένα σε μία εξέταση δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να θεωρείται δεδομένη (Alderson, 1993: 47-55). Οι διαφωνίες προκύπτουν, όταν τα κριτήρια απορρέουν από το γούστο και τις προσωπικές ροπές και όχι από τον στόχο που σηματοδοτεί την επιτυχημένη έκβαση της προσπάθειας. Με συνεργατικές μεθόδους, εντούτοις, είναι εφικτή –αν και δύσκολη– η διαμόρφωση κοινών κριτηρίων αξιολόγησης (Wiggins, 1998: 177, 181). Δεν αποκλείεται, τέλος, ακόμη και η ανάμειξη των εξεταζομένων μαθητών/τριών στη διαμόρφωσή τους. Έτσι μόνο μπορεί να υπάρξει ανατροφοδότηση (Rea, 1984: 17, Freeman & Lewis, 2004: 40-41, Halden 1996: 178-183, Ainsworth & Christinson, 1998: 3-4, 52-55, Fiderer, 1999: 8).

⁴⁰ Σε έρευνα για τη μητρική γλώσσα εντοπίστηκαν διαφοροποιήσεις στα στοιχεία που ο κάθε μαθητής και βαθμολογητής θεωρούν σημαντικά σε ένα ερώτημα (Cohen, 1994: 313).

5.1. Ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και ο τρόπος οργάνωσης της συνολικής ερευνητικής προσπάθειας

Γενικός σκοπός της έρευνας αυτής είναι ο εντοπισμός εκείνων των παραμέτρων κατά τη διαδικασία βαθμολόγησης ενός κειμένου οι οποίες λειτουργούν ως γενεσιουργά αίτια των βαθμολογικών αποκλίσεων. Η εστίαση βρίσκεται στη βαθμολόγηση στο πλαίσιο των εισαγωγικών εξετάσεων για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιδιώκεται η εμπάθυνση όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο κάθε βαθμολογητής/τρια προσεγγίζει ένα κείμενο σε κάθε επιμέρους πεδίο. Ο γενικός αυτός στόχος επιμερίζεται στους δύο βασικούς πυλώνες της παρούσας έρευνας («τι»-«πώς» βαθμολογώ) γύρω από τους οποίους οργανώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι πυλώνες αυτοί συνενώνονται στο τελικό γενικό ερευνητικό ερώτημα:

A. Τι ελέγχεται σε ένα κείμενο κατά τη βαθμολόγησή του:

- ✓ Ποιες συγκεκριμένες παραμέτρους εξετάζουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη βαθμολόγηση ενός κειμένου και πόσο υψηλός είναι ο βαθμός ταύτισής τους ως προς αυτές;
- ✓ Οι παράμετροι που ελέγχονται βρίσκονται σε συνάφεια με τον θεσμικό λόγο;

B. Πώς βαθμολογείται ένα κείμενο:

- ✓ Ποιες είναι οι τεχνικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της αναλυτικής βαθμολόγησης (του περιεχομένου, της δομής και της έκφρασης) ή της ολιστικής βαθμολόγησης;

- ✓ Ποιες παράμετροι βαραίνουν περισσότερο στην κρίση τους κατά την απόδοση βαθμολογίας;
- ✓ Υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στα στοιχεία που ελέγχονται σε ένα κείμενο και τη μέθοδο βαθμολόγησης, από τη μία πλευρά, και στα χρόνια εμπειρίας στη βαθμολόγηση, την εξοικείωση με τη βαθμολόγηση κειμένων σε επίπεδο Πανελληνίων εξετάσεων ή τον τομέα εργασιακής απασχόλησης (δημόσιο ή ιδιωτικό) από την άλλη;

Γ. Τελικά, ποια είναι εκείνα τα στοιχεία που παρατηρούνται κατά τη διαδικασία της βαθμολόγησης, από τα οποία εκπηγάζουν οι βαθμολογικές αποκλίσεις;

Τα παραπάνω ερωτήματα απαντήθηκαν επί της ουσίας μέσα από δύο έρευνες που λειτούργησαν συμπληρωματικά η μία στην άλλη. Η φιλοσοφία της ερευνητικής προσπάθειας συνοψίζεται στη λογική μιας παραγωγικής προσέγγισης από το γενικό στο συγκεκριμένο.

Στην πρώτη έρευνα (προπαρασκευαστική) επιζητήθηκε μια περισσότερο ολιστική και σφαιρική προσέγγιση του ζητήματος. Πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε 5 εκπαιδευτικούς. Οι θεματικοί άξονές τους ταυτίζονταν με τα ερευνητικά ερωτήματα χωρίς να συγκεκριμενοποιούνται περαιτέρω με στόχο να διαφανούν γενικές στάσεις μέσα από μια σχετικά ελεύθερη συζήτηση. Το βασικό κενό το οποίο αφήνεται από την έρευνα αυτή αφορά τη δυσκολία των υποκειμένων να απαριθμήσουν πλήρως τα στοιχεία που ελέγχουν σε ένα κείμενο και να αναστοχαστούν επάνω σε διαδικασίες που ακολουθούν. Αυτή η έλλειψη καλύφθηκε από την επόμενη έρευνα, στην οποία σαφέστατα δόθηκε η μεγαλύτερη βαρύτητα.

Στη δεύτερη έρευνα (την κυρίως έρευνα) επιδιώχθηκε να απεικονιστεί συγκεκριμένα η πρακτική της βαθμολόγησης μέσω της παρακολούθησης της διαδικασίας σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Η μέθοδος συλλογής των δεδομένων, το μεθοδολογικό εργαλείο, όπως και τα υποκείμενα διαφοροποιήθηκαν. Συμμετείχαν δεκαοκτώ εκπαιδευτικοί. Επιλέχθηκε η μέθοδος της «φωναχτής» βαθμολόγησης ή προφορικής εξωτερίκευσης (think-aloud protocols) τεσσάρων πλαστών κειμένων απάντησης σε ένα συγκεκριμένο ερώτημα. Τα τέσσερα κείμενα που προσομοίαζαν ως προς τα χαρακτηριστικά τους σε μαθητικά κείμενα, διαμορφώθηκαν –εν είδει μεθοδολογικού εργαλείου άντλησης στοιχείων με έμμεσο τρόπο– βάσει των βιβλιογραφικών δεδομένων, της εμπειρίας του ερευνητή και των πορισμάτων από τις συνεντεύξεις της προπαρασκευαστικής έρευνας. Επιλέχθηκε η χρήση πλαστών και όχι αυθεντικών γραπτών για να ενισχυθεί σημαντικά –σε έναν πολύ μικρό αριθμό κειμένων– η αντιπροσωπευτικότητα των ζητημάτων και αποτημάτων στα οποία εστιάζει ένας/μία βαθμολογητής/τρια (βλ. παρακάτω).

Συμπερασματικά, η προπαρασκευαστική έρευνα με τη γενική της εστίαση ικανοποιεί το αίτημα για σφαιρικότητα, ιδιαιτέρως αν υπολογίσει κανείς την περίπτωση κάποιο ζήτημα ή κάποιο κριτήριο να απασχολεί κάποιον/α βαθμολογητή/τρια και να μην προκύψει από τη βαθμολόγηση των συγκεκριμένων τεσσάρων γραπτών. Από

την άλλη, η κυρίως έρευνα ικανοποιεί το αίτημα για τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και συγκεκριμένα, τον βαθμό που ένας/μία εκπαιδευτικός ελέγχει όντως εκείνα τα στοιχεία τα οποία ισχυρίζεται ότι τον/την απασχολούν. Πρωτίστως, βέβαια, επιδιώκεται η εμβάθυνση στα ουσιαστικά ζητήματα που εγείρονται κατά τη βαθμολόγηση ενός κειμένου και αφορούν τη διαχείριση των κριτηρίων, πέρα από την επισήμανσή τους σε θεωρητικό επίπεδο.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικότερα στοιχεία όσον αφορά τον τρόπο που διεξήχθησαν οι παραπάνω έρευνες.

5.2. Η προπαρασκευαστική έρευνα: συμμετέχοντες/ ουσες, μέθοδος συλλογής δεδομένων και διαδικασία διεξαγωγής

Κατά την προπαρασκευαστική έρευνα πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις πέντε εκπαιδευτικών που εργάζονται σε δημόσια σχολεία (Λύκεια) της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας με εμπειρία στη βαθμολόγηση του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας από 10 έως 15 έτη (βλ. Πίνακα 1). Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της «βολικής» δειγματοληψίας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην προπαρασκευαστική φάση

α/α	ΦΥΛΟ	ΕΤΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΣΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΣΤΟ ΛΥΚΕΙΟ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΩΝ ΕΞΕΤΑΣΕΩΝ
1	Α	15	ΝΑΙ
2	Α	15	ΝΑΙ
3	Γ	15	ΟΧΙ
4	Γ	10	ΝΑΙ
5	Γ	10	ΟΧΙ

Οι συνεντεύξεις στηρίχτηκαν σε θεματικούς πυλώνες παρόμοιους με τα ερευνητικά ερωτήματα, επάνω στους οποίους πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι άξονες ήταν οι εξής:

- α. Ποια στοιχεία ελέγχονται κατά τη βαθμολόγηση –στο περιεχόμενο– στη δομή– στην έκφραση
- β. Πώς/με ποια τεχνική καταλήγουν σε μία βαθμολογία

ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

9

Στόχο της έρευνας αυτής και του βιβλίου γενικότερα δεν αποτέλεσε η στείρα αποκάλυψη και η άγονη καταγγελία ατοπημάτων κατά τη βαθμολόγηση ενός κειμένου. Γι' αυτό τον λόγο και επιλέχθηκε το πόνημα αυτό να ολοκληρωθεί με πνεύμα εποικοδομητικό και ελπιδοφόρο. Έτσι, ακολουθεί η πρόταση ενός μοντέλου βαθμολόγησης το οποίο διαμορφώθηκε βάσει των τάσεων στη διεθνή βιβλιογραφία αλλά και των οπτικών των ίδιων των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Στη διαμόρφωση αυτού του μοντέλου ελήφθησαν υπόψη:

- α. τα βιβλιογραφικά δεδομένα (κεφάλαια 1-3)
- β. ο ελληνόγλωσσος θεσμικός λόγος (κεφάλαιο 4)
- γ. οι στάσεις των ίδιων των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπως διαφάνηκαν από την έρευνα που διεξήχθη (κεφάλαια 5-8)

Επιβοηθητικά συνυπολογίστηκαν ως έναν βαθμό, οι πρόσφατες θεσμικές επισημάνσεις που σχετίζονται με τον νέο τρόπο αξιολόγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας από το έτος 2020 και εξής. Δεδομένης όμως της ρευστότητας ως προς τις νεότευκτες κατευθύνσεις αλλά και, πρωτίστως, του γεγονότος ότι δεν εφαρμόστηκαν –άρα δεν αξιολογήθηκαν στην πράξη– η έμφαση δεν δόθηκε σε αυτές. Από το σώμα των οδηγιών αξιοποιήθηκε πρωτίστως η παράμετρος που αφορά τον βαθμό αξιοποίησης του/των κειμένου/ων αναφοράς.

Κομβικοί άξονες του προτεινόμενου μοντέλου είναι οι εξής:

- α. Συνένωση, ως έναν βαθμό της αξιολόγησης του περιεχομένου με τη δομή, όσον αφορά τη δομή των συλλογισμών. Από την έρευνα διαφάνηκε ότι η επικάλυψη παραμέτρων δομής και περιεχομένου προβλημάτισε σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε, αντίστοιχη προσέγγιση απηχείται και από τις πρόσφατες διαφοροποιήσεις στη βαθμολόγηση ενός κειμένου.

β. Επιδίωξη της εξισορρόπησης ανάμεσα στην αυστηρή τυποποίηση, που θα απειλούσε την εγκυρότητα, και την υπερβολική γενικολογία, η οποία δεν θα ήταν εύχρηστη για έναν εκπαιδευτικό που θα δοκιμάσει να εφαρμόσει το μοντέλο αυτό.

Το μοντέλο βαθμολόγησης

Ως βαθμολογικές κλίμακες επιλέχθηκαν οι δύο συνηθέστερες, αυτή των 40 μονάδων η οποία είναι εύχρηστη στην καθημερινή αξιολόγηση (διαγωνίσματα, ενδοσχολικές εξετάσεις) αλλά και αυτή των 30 μονάδων βάσει του νέου συστήματος εξέτασης της Νεοελληνικής Γλώσσας.

a. Η βαθμολόγηση του περιεχομένου και της μικροδομής (16 στις 30/ 22 στις 40 μονάδες)

Η βαθμολόγηση του περιεχομένου αναμφίβολα εντάσσεται δυσκολότερα σε ένα αυστηρά προκαθορισμένο και τυποποιημένο σύστημα λόγω του εύρους των επιδόσεων και των χαρακτηριστικών τους. Παρ' όλα αυτά, είναι εφικτή η σκιαγράφηση τριών οπτικών οι οποίες επί της ουσίας συνυπάρχουν κατά τον έλεγχο των ιδεών και της επιχειρηματολογίας.

α1. Η οπτική της εστίασης στο ζητούμενο (ποσοτική)- 100% της βαθμολογίας

Η πρώτη οπτική είναι η ποσοτική. Σύμφωνα με αυτή, σε ένα κείμενο ενδιαφέρει η εστίαση στο ζητούμενο και το επικοινωνιακό πλαίσιο. Σε γενικές γραμμές, αφορά τον βαθμό στον οποίο ένα κείμενο κινείται εντός ή εκτός θέματος. Θεωρείται ποσοτική (όπως διαφάνηκε και από την έρευνα που προηγήθηκε), διότι σε μεγάλο βαθμό βάσει αυτής ελέγχεται η έκταση των αποσπασμάτων που ξεφεύγουν από το ζητούμενο, οπότε ο βαθμός διαμορφώνεται αναλογικά. Σε αυτήν, βέβαια, εντάσσονται και περιπτώσεις κατά τις οποίες η παρέκβαση δεν μπορεί να πιστοποιηθεί με αμιγώς ποσοτική προσέγγιση. Τέτοιου είδους παρεκβάσεις μπορεί να είναι οι εξής:

- Η περίπτωση κειμένων στα οποία έχει αλλοιωθεί ως ένα βαθμό το ερώτημα με την παράβλεψη κάποιας ή κάποιων παραμέτρων του ζητουμένου. Πρόκειται για κείμενα που δημιουργούν στον βαθμολογητή την αίσθηση πως, ενώ έχουν καταθέσει στοιχεία σχετικά με το ζητούμενο, εντούτοις δεν απαντούν με σαφή και ευθύ τρόπο ακριβώς σε αυτό που ζητήθηκε.

Παραδείγματα:

1. Ζητούμενο: «Να αποδείξετε ότι ο πόλεμος αποτελεί πράξη παράλογη.»

Απάντηση: Κατατίθενται οι αρνητικές συνέπειες του πολέμου, αλλά δεν αποδεικνύεται τα στοιχεία του παραλόγου που εμπεριέχεται σε αυτές.

2. Ζητούμενο: «Ποια είναι τα οφέλη της αξιοποίησης του διαλόγου κατά τη διδακτική διαδικασία;»

Απάντηση: Καταγράφονται οι θετικές επιδράσεις του διαλόγου χωρίς σύνδεση με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

- Κείμενα στα οποία παραγκωνίζεται σημαντικά κάποια παράμετρος της επικοινωνιακής περίπτωσης. Η συνηθέστερη περίπτωση, βάσει και της βιβλιογραφίας, αφορά κείμενα στα οποία, ενώ ζητείται η λήψη θέσης σε ένα ζήτημα, αυτή δεν διατυπώνεται επαρκώς, παρά τη χρήση σχετικών και ενδεχομένως και ορθών επιχειρημάτων.

Παραδείγματα:

1. Ζητούμενο: «Θεωρείτε ότι το διαδίκτυο ασκεί θετική ή αρνητική επίδραση στις φιλικές σχέσεις;»

Απάντηση: Παρατίθενται επιχειρήματα υπέρ της θετικής και αρνητικής επίδρασης αλλά ο μαθητής δεν καταλήγει σε κάποιο συμπέρασμα.)

2. Ζητούμενο: Στην περιοχή σας διαπιστώθηκε ότι ένα εργοστάσιο παράνομα απέβαλλε βιομηχανικά λύματα στη λίμνη της περιοχής σας. Με αυτή την αφορμή να αναπτύξετε το ζήτημα της αλαζονικής συμπεριφοράς του ανθρώπου απέναντι στη φύση.

Απάντηση: Αναπτύχθηκε το ζητούμενο αλλά αγνοήθηκε η περίπτωση, δηλαδή η καταγγελία του περιστατικού.

3. Ζητούμενο: Ο συγγραφέας του κειμένου αναφοράς τοποθετείται απέναντι στο ζήτημα της οικολογικής καταστροφής. Ποια είναι η δική σας θέση;

Απάντηση: Διακρίνεται ότι ο μαθητής δεν έχει κατανοήσει απόλυτα τη θέση του συγγραφέα.

Στην περίπτωση αυτών των «ήπιων» παρεκβάσεων ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποφασίσει πόσο σοβαρή είναι η παρέκβαση. Λόγου χάρη, στο παράδειγμα 1 της πρώτης περίπτωσης αν ο μαθητής παραγκωνίζει πλήρως την παράμετρο του παραλογισμού θα προτείναμε να αφαιρεθούν τα δύο τρίτα των μονάδων, ενώ αν η έννοια του «παραλόγου» αξιοποιείται αλλά μόνο επιφανειακά χωρίς να αποδειχθεί η σχέση του πολέμου με τον παραλογισμό, οι μισές μονάδες.

Πρακτικά, με βάση αυτή την οπτική ελέγχεται το κείμενο συνολικά και αφαιρούνται μονάδες από το σύνολο ανάλογα με την έκταση των αποσπασμάτων που κινούνται εκτός ζητουμένου. Τα αποσπάσματα αυτά πρέπει να είναι εκτενή (δηλαδή μιας παραγράφου και άνω) ειδάλλως το ζήτημα δεν αφορά τη συνολική εστίαση αλλά μικρότερης εμβέλειας παρεκβάσεις στην επιχειρηματολογία, οπότε αυτό εμπίπτει στην μεθεπόμενη κατηγορία.