Zeitschrift: Schweizer Erziehungs-Rundschau : Organ für das öffentliche und private Bildungswesen der Schweiz = Revue suisse d'éducation : organe de l'enseignement et de l'éducation publics et privés en Suisse

Herausgeber: Verband Schweizerischer Privatschulen

Band: 48 (1975-1976)

Heft: 7

Artikel: Analyse des objectifs et évaluation [suite]

Autor: Chancerel, J.L.

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-851946

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 12.12.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Schweizer Erziehungs-Rundschau

ST. GALLEN Nr. 7, Seite 161–184 OKTOBER 1975

Institut de psychologie – Université de Neuchâtel
SEMINAIRE PEDAGOGIQUE DE MONTREUX

Analyse des objectifs et évaluation

J. L. Chancerel

Chapitre III
LA CONNAISSANCE

Version abrégée de la Taxonomie des Objectifs Pédagogiques

Domaine affectif

1.0 *Réception (présence)*

A ce niveau, notre objet est de rendre l'élève sensible à l'existence de certains phénomènes et stimuli: plus précisément, il s'agit de l'inciter à les recevoir ou à y prêter attention. C'est le premier pas nécessaire à l'orientation future de l'élève vers l'enseignement que se propose de lui donner le professeur et il est capital. Parler de point de départ ne signifie pas cependant que le professeur *commence à zéro;* grâce à son expérience antérieure (instruction et éducation), l'élève présente en face de chaque situation un point de vue ou une attitude qui peuvent faciliter ou entraver la reconnaissance des phénomènes auxquels le professeur essaie de le sensibiliser.

On a distingué, dans la catégorie *Réception,* trois sous-catégories, désignant chacune un niveau différent de réception des phénomènes et représentant une progression continue (un continuum) alors que les points de division entre les sous-catégories sont arbitraires. D'une attitude ou d'un rôle extrêmement passif de l'élève, où l'entière responsabilité de la manifestation d'un comportement incombe au professeur – (responsabilité de capter l'attention de l'élève) –, le continuum se poursuit jusqu'au point où l'élève fixe de lui-même son attention, tout au moins à un niveau semi-conscient, sur les stimuli préférés.

1.1 *Conscience*

La *Conscience* est presque un phénomène cognitif. Mais notre préoccupation ne porte pas, comme au niveau de la *Connaissance* – le plus bas du domaine cognitif –, sur la mémorisation ou l'habileté à se rappeler un item ou un fait; il s'agit ici qu'au moment opportun l'élève soit simplement conscient d'une réalité; il faut qu'il se rende compte d'une situation, d'un phénomène, d'un objet ou d'une séquence de faits. Comme la *Connaissance,* la *Conscience* n'implique pas une évaluation des qualités ou de la nature du stimulus, mais – et en ceci elle diffère de la connaissance – elle n'implique pas nécessairement d'attention. Il peut y avoir simple conscience sans discrimination ou reconnaissance spécifique des caractéristiques objectives de l'objet, même si l'on considère que ces caractéristiques jouent un rôle. L'individu peut être incapable d'exprimer verbalement les aspects du stimulus qui provoque la conscience.

Développer la conscience de facteurs esthétiques dans la mode, l'ameublement, l'architecture, l'urbanisme, l'art. . . .

Développer une certaine conscience de la couleur, de la forme, de l'ordre et de l'agencement des objets et des structures qui entourent l'individu, et des représentations descriptives ou symboliques de gens, de choses et de situations*

1.2 *Volonté de recevoir*

Cette catégorie déjà plus élevée, semble toujours cependant relever du comportement cognitif. A un niveau inférieur nous décrivons maintenant le comportement d'un individu disposé à accepter un stimulus donné et non à s'y soustraire. Comme la *Conscience,* la réceptivité suppose neutralité ou suspension du jugement vis-à-vis du stimulus. A ce stade du continuum, le professeur n'a pas à faire en sorte que l'élève *recherche* ce stimulus, ni même peut-être qu'il prête attention à lui au milieu d'une foule d'autres stimuli. Le comportement de l'élève vis-à-vis d'un stimulus se situera dans les limites suivantes: au pire, le trouvant au milieu d'un petit nombre de stimuli concurrents, l'élève ne cherchera pas activement à l'éviter; au mieux, il consentira à le remarquer et lui porter attention.

Ecouter (attentivement) parler les autres, dans la conversation normale, au téléphone, au cours de réunions.

Accepter des modes de pensée d'individus appartenant à des groupes religieux, sociaux, politiques, économiques, nationaux qui lui sont étrangers.

Acquérir une sensibilité de plus en plus grande aux besoins humains et aux problèmes sociaux urgents.

1.3 *Attention dirigée ou préférentielle*

Nous nous intéressons maintenant à un phénomène nouveau, la différenciation d'un stimulus donné –, en ce qui concerne la forme extérieure et le fond –, de façon consciente ou semi-consciente, ou plus précisément la différenciation des aspects d'un stimulus perçu clairement comme très différent des impressions adjacentes. Cette perception n'exige

* Des exemples d'objectifs choisis dans la littérature suivent la définition de chaque sous-catégorie.

pas encore tension ou participation et l'élève peut ne pas connaître les termes techniques ou les symboles nécessaires pour décrire correctement et avec précision, le phénomène à d'autres personnes. En certains cas, la faculté de l'attention est moins en cause que sa direction qui assure que lorsque certains stimuli se présentent il leur soit prêté attention. Intervient ici un élément de direction de l'attention par l'élève qui, malgré d'autres stimuli concurrents et distrayants, reconnaît son stimulus préféré et y prête attention.

Ecouter une œuvre musicale en s'efforçant de discerner la mélodie, la signification, et l'apport des divers éléments musicaux et instrumentaux à l'effet global de l'œuvre.

Etre en mesure de dégager les valeurs humaines et les philosophies contenues dans les œuvres littéraires.

2.0 *Réponse*

A ce niveau, notre intérêt se porte sur les réponses qui suivent la simple attention prêtée aux phénomènes. L'élève est suffisamment motivé pour ne plus être seulement réceptif (1.2) mais peut-être est-il juste de dire qu'il est activement attentif aux phénomènes. Dans une première étape d'un processus «d'apprentissage par l'action», l'élève s'engage, dans une faible mesure, dans le phénomène impliqué. C'est un niveau très bas d'engagement, et dire qu'il s'agit «d'une valeur qui lui appartient» ou «qu'il a telle ou telle attitude», serait encore prématuré; ces termes s'appliquent au stade suivant. Mais nous pouvons dire ici qu'il fait quelque chose à propos du phénomène au lieu de le percevoir simplement comme c'était le cas au niveau précédent de l'*Attention préférentielle* (1.3).

Le professeur voit combien cette catégorie est essentielle pour la description des objectifs d'«intérêt». Le plus souvent, le terme «réponse» est utilisé pour indiquer le souhait qu'un élève soit suffisamment engagé dans un sujet, un phénomène ou une activité pour chercher à le découvrir et avoir plaisir à l'approfondir.

2.1 *Assentiment*

Les termes «obéissance» ou «consentement» pourraient tout aussi bien caractériser, semble-t-il ce comportement, essentiellement passif en son début et dont le stimulus n'est pas difficile à percevoir. Toutefois «consentement» serait peut-être plus adéquat puisqu'il y a plutôt réaction à une suggestion que résistance ou soumission forcée. L'élève donne une réponse, mais n'a pas complètement accepté la nécessité de le faire.

Accepter de se soumettre aux règles de l'hygiène.

Obéir aux règles du jeu.

2.2 *Volonté de répondre*

Le terme «volonté» est ici capital, par le fait qu'il implique la capacité à une activité volontaire. L'élève est alors suffisamment engagé pour afficher son comportement, non par peur de punition, mais de son plein gré, volontairement. Il faut remarquer que l'élément de résistance ou de soumission forcée qui peut encore exister au niveau précédent est ici remplacé par le consentement ou l'action librement choisie.

Se familiariser avec les problèmes importants, internationaux, politiques, sociaux et économiques, par la lecture et la discussion volontaire.

Accepter la responsabilité de sa propre santé et de la protection de celle des autres.

2.3 *Satisfaction à répondre*

Au consentement, à l'*Assentiment* ou à la *Volonté de répondre* s'ajoute maintenant le fait que le comportement s'accompagne d'un sentiment de satisfaction, d'une réponse émotionnelle, généralement de plaisir, d'enthousiasme ou de joie. Situer cette catégorie dans la hiérarchie, savoir précisément quand, dans le processus d'intériorisation, s'ajoute une réponse émotionnelle – une réaction, un frémissement – à un comportement, nous a été très difficile. A ce sujet, nous ne sommes pas certains que le niveau d'intériorisation auquel survient la réponse émotionnelle ne dépende pas du comportement. Nous nous sommes même demandés si cela devrait constituer une catégorie. Car, si notre structure doit être hiérarchique, chaque catégorie doit inclure celle qui la précède immédiatement. Or, la composante émotionnelle apparaît graduellement tout au long des catégories d'intériorisation: essayer de fixer un niveau particulier dans la hiérarchie comme étant le niveau où s'ajoute la composante émotionnelle, est une tentative vouée à l'échec.

Cette catégorie est arbitrairement placée à ce niveau de la hiérarchie où elle semble apparaître le plus fréquemment et où elle se révèle être une composante importante des objectifs placés à cet endroit du continuum. En outre, située à ce point, elle aide à rappeler, de façon pragmatique, la présence de la composante émotionnelle et sa valeur dans l'élaboration des comportements affectifs. Mais on ne doit pas penser qu'elle apparaît ici pour la première et unique fois: ce serait détruire la hiérarchie que nous nous efforçons de construire.

Plaisir de s'exprimer par la musique et les arts usuels, comme moyens supplémentaires d'enrichissement personnel.

Trouver plaisir à lire pour se distraire.

Prendre plaisir à converser avec des gens d'horizons divers.

3.0 *Valorisation*

C'est la seule catégorie qui soit désignée d'un terme couramment employé par les professeurs pour exprimer les objectifs. De plus, il a son sens usuel, à savoir qu'une chose, un phénomène, ou un comportement ont de la valeur. Ce concept abstrait de valeur est, pour une part, le résultat de la propre valorisation de l'individu, mais il est bien davantage encore un produit social, progressivement intériorisé ou accepté, que l'élève est parvenu à utiliser comme un critère personnel de valeur.

Nous sommes en présence, à ce niveau, d'un comportement qui est assez solide et stable pour prendre les caractéristiques d'une croyance ou d'une attitude. L'élève manifeste ce comportement avec suffisamment de cohérence dans les circonstances appropriées pour qu'on estime qu'il détient une valeur. Toutefois les

relations entre les valeurs nous préoccupent moins ici que l'intériorisation d'un ensemble de valeurs spécifiques idéales. D'un autre point de vue les objectifs classifiés dans cette catégorie constituent la matière première à partir de laquelle la conscience de l'individu parvient à contrôler activement ses comportements.

Cette catégorie conviendra à beaucoup d'objectifs utilisant le terme d'«attitude» (et naturellement celui de «valeur»).

Un élément important du comportement caractérisé par la *Valorisation* se trouve dans le fait que ce comportement est motivé non par le désir de plaire ou d'obéir mais par l'engagement individuel à la valeur fondamentale déterminant le comportement.

3.1 *Acceptation d'une valeur*

Il s'agit à ce niveau de l'attribution d'une certaine valeur à un phénomène, un comportement, un objet, etc. Le terme «croyance», qui se définit comme «l'acceptation émotionnelle d'une proposition ou d'une doctrine que l'on considère implicitement fondée sur une base juste» (*English* et *English*, 1958 p. 64) convient bien pour désigner ce qui peut être considéré comme la caractéristique dominante. Les croyances ont des degrés de certitude variés. A cet échelon inférieur de *Valorisation*, nous avons à faire aux degrés de certitude les plus bas; c'est dire que l'individu se sent ici plus disposé à reconsidérer sa position qu'aux échelons supérieurs. C'est une position en quelque sorte expérimentale.

Une des caractéristiques de ce comportement réside dans l'uniformité de la réponse face à la classe d'objets ou de phénomènes avec lesquels la croyance ou l'attitude est identifiée. Cette réponse est assez conséquente pour que l'on s'aperçoive que l'individu possède la croyance ou la valeur. Plus précisément, au niveau qui nous occupe, l'individu est à la fois suffisamment conséquent pour que les autres puissent identifier la «valeur», et suffisamment engagé pour désirer que les autres s'en aperçoivent.

Volonté assidue de développer son habileté à savoir s'exprimer oralement ou par écrit.

Développer son sentiment de fraternité avec les êtres humains de toutes les nations.

3.2 *Préférence pour une valeur*

L'idée de cette subdivision est née du sentiment qu'il existait des objectifs exprimant un niveau d'intériorisation situé entre la simple acceptation d'une valeur et l'engagement ou la conviction, au sens habituel de participation profonde.

A ce niveau, le comportement n'implique pas seulement l'acceptation d'une valeur au point que l'individu consente à lui être identifié, mais encore un engagement assez profond envers cette valeur pour qu'il la recherche et la désire.

Dans un groupe, assumer la responsabilité de faire participer des membres réticents à la conversation.

Examiner délibérément des points de vue variés sur des questions controversées afin de se former une opinion.

Participer activement à l'organisation d'une exposition de créations artistiques contemporaines.

3.3 *Engagement*

La croyance, à ce niveau, implique un degré élevé de certitude. Les notions de «conviction» et de «certitude sans l'ombre d'un doute» permettent de pousser davantage le niveau du comportement en question. En certains cas, elles peuvent atteindre à la foi, lorsqu'on l'entend comme l'acceptation ferme et émotionnelle d'une croyance fondée sur des bases reconnues non rationnelles. La loyauté envers un point de vue, un groupe ou une cause entrerait dans cette catégorie.

L'individu qui manifeste un comportement à ce niveau est clairement perçu comme possesseur de cette «valeur». Il agit de manière à servir de quelque façon le phénomène valorisé, à augmenter ses possibilités de le développer et à accroître son engagement envers lui et envers tout ce qui le représente. Il essaie de convaincre les autres et de les convertir à sa cause. Il y a ici une tension qui demande à être satisfaite; l'action répond à l'éveil d'un besoin ou d'une force. Il existe une motivation réelle à aller jusqu'au bout de ce comportement.

Se dévouer aux idées et aux idéaux qui sont les fondements de la démocratie.

Avoir foi en la puissance de la raison et les méthodes d'expérimentation et de discussion.

4.0 *Organisation*

A mesure que l'élève intériorise des valeurs, il rencontre des situations auxquelles se rapporte plus d'une valeur. Il devient alors nécessaire, *a*) d'organiser les valeurs en système, *b*) de déterminer les interrelations qui existent entre elles et *c*) d'établir celles qui sont dominantes et plus profondes. Un tel système se bâtit graduellement; il est sujet à changement chaque fois que de nouvelles valeurs s'intègrent à lui. Cette catégorie est destinée à permettre de classer convenablement les objectifs qui sont à la base de la construction d'un système de valeurs; elle est divisée en deux niveaux puisque la conceptualisation de la valeur en une forme qui permette l'organisation est une condition préalable à l'interrelation. La *Conceptualisation* constitue donc le premier niveau du processus d'organisation et l'*Organisation d'un système de valeurs*, le second.

Cependant, si cet ordre semble répondre aux exigences d'une logique interne, il n'est pas certain en revanche que la *Conceptualisation d'une valeur* (4.1) constitue bien l'échelon supérieur à l'*Engagement* (3.3). La conceptualisation, sans aucun doute, commence à un niveau antérieur pour certains objectifs. De même que pour 2.3 *Satisfaction à répondre*, il est douteux qu'une localisation soit entièrement satisfaisante pour cette catégorie. En la situant avant l'*Organisation d'un système de valeurs* (4.2) on indique à juste titre une condition préalable à un tel système – et on attire également l'attention sur une composante de l'évolution affective qui survient au moins à cette étape du continuum mais qui peut intervenir plus tôt.

4.1 *Conceptualisation d'une valeur: Valorisation*

Nous avons remarqué que la stabilité et la cohérence dans la catégorie précédente, 3.0 étaient les caractéristiques inhérentes à une valeur particulière ou à une croyance. Au niveau présent, 4.1, vient s'ajouter l'abstraction ou la conceptualisation, qui permet à l'individu de voir comment une valeur se rattache à celles qu'il possède déjà ou à celles qu'il lui adviendra de posséder.

La conceptualisation sera abstraite et, dans ce sens, symbolique. Mais il n'est pas nécessaire que les symboles soient exprimés par des mots. La question de savoir si la conceptualisation apparaît pour la première fois à ce stade du continuum affectif est discutable comme nous l'avons signalé plus haut.

Essayer de définir les caractéristiques d'un objet d'art que l'on admire.

Formuler des jugements concernant, par exemple, la responsabilité de la société dans la protection des ressources humaines et matérielles.

4.2 *Organisation d'un système de valeurs*

Les objectifs classifiés ici exigent que l'élève rassemble un ensemble de valeurs, probablement disparates, et les ordonne entre elles. L'idéal serait que cette relation ordonnée soit harmonieuse et possède une logique interne; c'est le but de ces objectifs qui prétendent inciter l'étudiant à élaborer une philosophie de la vie. En fait, l'intégration peut être plus ou moins harmonieuse et l'organisation sera mieux définie comme une sorte d'équilibre dynamique lié aux facteurs du milieu qui prédominent à tout moment dans le temps. Dans certains cas, l'organisation des valeurs peut, par la synthèse, parvenir à une nouvelle valeur ou à un ensemble de valeurs d'un ordre supérieur.

Déterminer la valeur des différentes politiques et pratiques sociales, d'après les normes du bien-être public plutôt qu'en fonction des avantages de groupes spécialisés d'intérêt limité.

Etablir un plan destiné à harmoniser son repos avec les exigences de ses activités.

5.0 *Caractérisation par une valeur ou un système de valeurs*

A ce niveau d'intériorisation, les valeurs ont déjà une place dans la hiérarchie des valeurs de l'individu; elles sont organisées en une sorte de système intrinsèquement cohérent; elles ont réglé le comportement de l'individu assez longtemps pour que celui-ci s'y soit adapté. Un rappel de ce comportement n'engendre plus l'émotion, sauf quand il y a menace ou contestation.

L'individu agit de façon conséquente selon les valeurs qu'il a intériorisées à ce niveau et nous devons faire ressortir deux choses: *a*) la généralisation de la direction du comportement de l'individu, au point qu'il soit défini et caractérisé en tant qu'individu par ces tendances directrices profondes; *b*) l'intégration de ces croyances, de ces idées, et de ces attitudes en une philosophie de l'existence. Ces deux aspects constituent les sous-classes de cette catégorie.

5.1 *Disposition généralisée*

L'ensemble est ce qui donne une logique interne au système des attitudes et des valeurs, en toutes circonstances. C'est une réponse préférentielle a un très haut niveau. On la désigne quelquefois comme une tendance déterminante, une orientation vers un phénomène, ou une prédisposition à agir d'une certaine manière. La disposition généralisée est la réponse à des phénomènes généralisés à un degré élevé; une réponse stable et cohérente à une famille de situations ou d'objets appa-

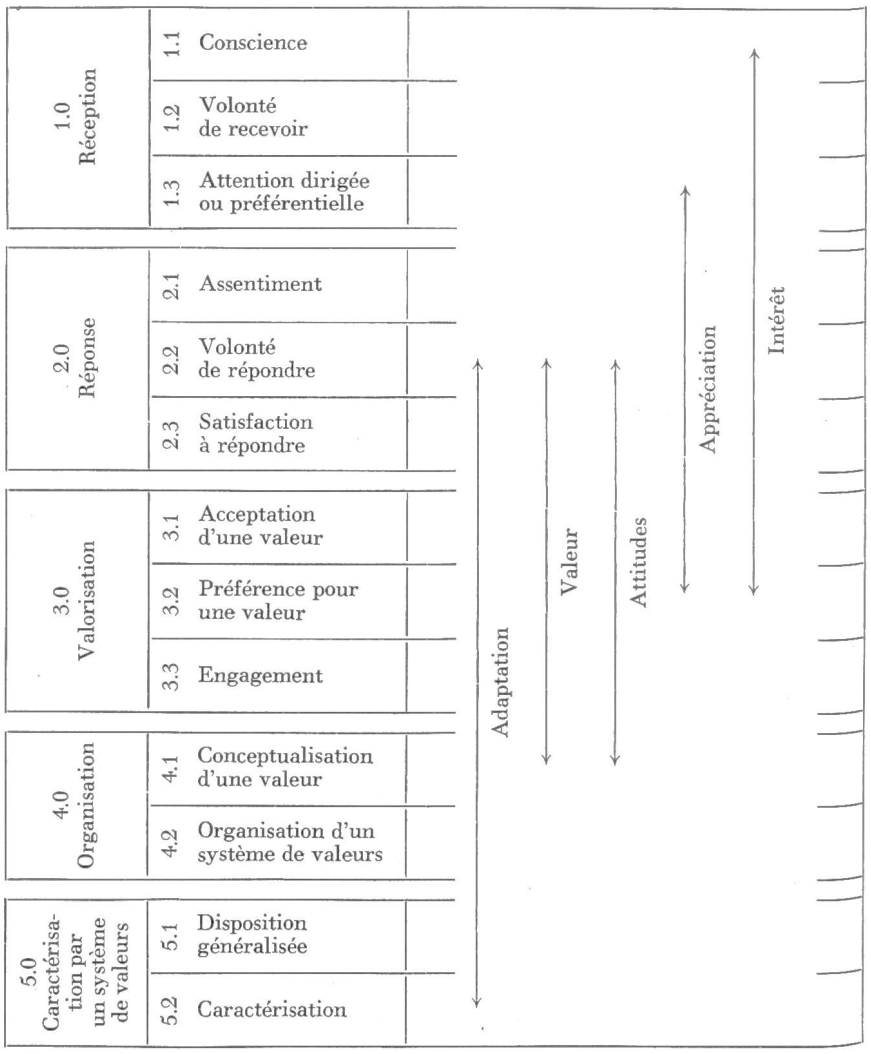

Tableau 1. L'étendue des significations des termes affectifs couramment employés en fonction du continuum de la *Taxonomie*.

rentés. Ce peut être souvent une attitude inconsciente qui guide l'action sans prévision consciente. On peut l'apparenter à un ensemble d'attitudes où le facteur commun est déterminé par les caractéristiques du comportement plutôt que par le sujet ou l'objet de l'attitude. Elle est une orientation de base, laquelle donne à l'individu la capacité de réduire et de classer le monde complexe qui l'entoure et d'y agir de façon cohérente et efficace.

Etre prêt à réviser ses opinions et à changer de comportement à la lumière de l'évidence.

Examiner les problèmes et les résoudre d'après les situations, les solutions, les buts et les conséquences, plutôt que d'après des préceptes établis et dogmatiques ou des souhaits à base émotionnelle.

5.2 *Caractérisation*

Ce degré, le plus élevé du processus d'intériorisation, comprend les objectifs les plus larges, en ce qui concerne à la fois les phénomènes dont il s'agit et la gamme de comportements qu'ils offrent. Ainsi retrouve-t-on ici les objectifs concernant la conception de l'univers, la philosophie de la vie, une «vision du monde», un *Weltanschauung;* un système de valeurs ayant pour objet tout ce qui est connu ou ce qu'il est possible de connaître.

Les objectifs classifiés ici dépassent les dispositions généralisées en ce sens qu'ils impliquent un plus grand assemblage et, à l'intérieur du groupe des attitudes, des comportements, des croyances ou des idées, une plus grande importance donnée à la cohérence interne. Bien que la cohérence interne puisse ne pas toujours être exprimée dans le comportement des élèves à qui sont destinés les objectifs, elle fera toujours partie des objectifs de la *Caractérisation.*

Comme l'indique le titre de la catégorie, ces objectifs sont si vastes qu'ils caractérisent à peu près entièrement l'individu.

Pour établir une discipline de vie personnelle et sociale, développer un code de comportements basé sur des principes en accord avec les idéaux démocratiques.

S'efforcer d'acquérir une philosophie cohérente de la vie. (Fin)

Pathogene Strukturen der Prüfungspraxis am Beispiel der Lehramtsprüfungen

Gustava Schefer-Viëtor

III. Prüfungen unter der Bedingung innovativer universitärer Lehrerbildung in Hessen
(Schluß)

Bedenkenswert sind die Beschreibungen kooperativer Prüfungsvorbereitungen:

«Wir waren in der ersten Prüfung zu dritt. Wir haben uns zu dritt auf alle Prüfungen vorbereitet. Wir durften dieselben Themen angeben, wurden aber getrennt geprüft. Allein das Vorbereiten, das Lesen, das Zusammensetzen, das Sprechen, das hat uns eine ganze Menge geholfen. Es wurden verschiedene Probleme angeschnitten, die dann vielleicht nachher auch als Prüfungsgespräch zum Tragen kamen. Diese Gruppenarbeit hat mir sehr geholfen in der ersten Prüfung. Jetzt stehe ich allein vor dem Berg Bücher und muß mich da alleine durchkämpfen.»

Diese Form organisierten Planungsverhaltens kann sicher sehr hilfreich sein, obwohl natürlich die Zusammensetzung der Gruppe für den Wert der Arbeit entscheidend sein dürfte, um belastende Beziehungskonflikte zu vermeiden. So ist sicher nicht von vorneherein abschätzbar, ob erfolgszuversichtliche Gruppenmitglieder stimulierend oder aktivitätsbremsend auf mißerfolgsängstliche wirken, oder wie sich das Dominanzverhalten eines einzelnen Gruppenmitgliedes auswirken kann. Es wäre deshalb zweckmäßig, daß eine solche Arbeitsgruppe langfristig miteinander arbeitet, also sich z. B. in den ersten Studiensemestern oder gleich nach dem Beginn der zweiten Ausbildungsphase konstituiert. Unser Material belegt aber auch, wie zunächst gute Kooperation mit dem Näherrücken des Prüfungstermins durch einsetzendes Konkurrenzverhalten gestört wird. Zweifelsohne ist die allen gemeinsame Angst und Unsicherheit vor der bevorstehenden Prüfung zunächst ein Solidarisierung förderndes Moment, ebenso wie die isolierende Prüfungspraxis ein solidaritätshemmendes Faktum ist, wobei der Zwang zur Isolierung bei der zweiten Prüfung größer ist. Diese entsolidarisierende Funktion von Prüfungen wird um so stärker sein, je größer ihr selektiver Charakter, je wichtiger das Prüfungsergebnis für die berufliche Existenz des Prüflings ist, wie es zurzeit für Hessen zutrifft, denn augenblicklich können weder alle, die ihr erstes Examen ablegen, damit rechnen, in die zweite Ausbildungsphase übernommen zu werden, noch diejenigen, die das zweite Examen bestanden haben, sicher sein, in den Schuldienst übernommen zu werden. M. a. W.: man wird auch wieder mehr Angst haben!

Weiterhin läßt sich generalisierend sagen, alles, was Unsicherheit erregt, verursacht Angst. Folgende angstauslösenden Unsicherheitsmomente werden benannt:

1. Die noch nicht erfolgte Bekanntgabe des Prüfungstermins;
2. Die Feststellung, bis zum Zeitpunkt der Prüfung nicht mehr alle geplanten Vorbereitungen z. B. Lektüre, bewältigen zu können;
3. Die Frage nach dem Begutachter der schriftlichen Hausarbeit. (Bei der ersten Staatsprüfung wählt man sich den Gutachter selbst aus, man spricht mit ihm das Thema ab, er berät auch während der Fertigstellung der Arbeit. Zur zweiten Staatsprüfung wird das Thema zwar mit dem Studienseminarleiter abgesprochen, auf die Wahl der Gutachter hat der Prüfling aber keinen Einfluß.)
4. Angst vor der eigenen, nicht einschätzbaren Reaktion in der Prüfungssituation;