

Ο «άγνωστος πόλεμος» της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών

Η εμπειρία της αξιολόγησης στα Πειραματικά σχολεία ως μελέτη περίπτωσης

Γιούλη Χρονοπούλου

Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Δ' Αθήνας

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επιχειρεί να αποτυπώσει κριτικά την πρόσφατη εμπειρία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία (στο εξής ΠΠΣ), την πρώτη που εφαρμόστηκε με συστηματικό τρόπο στη χώρα μας. Η γράφουσα βίωσε την όλη διαδικασία όντας καθηγήτρια σε ΠΠΣ. Ωστόσο, γίνεται απόπειρα να καταγραφεί η συνολική εμπειρία έτσι όπως αποτυπώθηκε όχι απλώς στις πολυποίκιλες συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της εν λόγω διαδικασίας, αλλά και σε ποιοτική έρευνα που διεξήγαγε η γράφουσα στη διάρκεια της φετινής σχολικής χρονιάς. Η όλη προσέγγιση επιχειρεί να συμβάλει στο γενικότερο προβληματισμό επί του θέματος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στις μέρες μας η λέξη «αξιολόγηση» αποτελεί έναν εκ των ων ουκ άνευ όρο που συνοδεύει οποιαδήποτε - επίσημη τουλάχιστον - αναφορά σε κάθε τομέα της δημόσιας και όχι μόνο ζωής και σε κάθε τομέα της εκπαίδευσης ειδικότερα. Αναφέρεται βεβαίως η αξιολόγηση του μαθητή, αλλά πλέον και της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού κι ακόμη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού συστήματος εν γένει. Θεωρείται μάλιστα ως σχεδόν η πανάκεια για κάθε πληγή γενικότερα και της εκπαίδευσης πιο ειδικά. Προφανώς η χρόνια στρέβλωση πολλών τομέων της δημόσιας ζωής και ενδεχομένως σε ορισμένες περιπτώσεις της εκπαιδευτικής πράξης και η συνακόλουθη ελπίδα ότι η αξιολόγηση θα δώσει τη δυνατότητα στους αρίστους να διακριθούν και στους «αχρήστους» να εξοβελιστούν¹ έχει προσφέρει στην αξιολόγηση αυτή τη δεσποζούσα θέση στη σύγχρονη ζωή. Σχεδόν κανείς σήμερα στο δημόσιο λόγο δεν τολμά να αμφισβητήσει τη δυναμική και την αποτελεσματικότητά της. Ακόμη και η συνήθης συνδικαλιστική άρνηση δεν είναι μηδενιστική και αξιωματικά απορριπτική, αλλά συνδέεται κατά κανόνα είτε με τα υποκείμενα της αξιολόγησης (ποιος την ασκεί) είτε με τα κριτήριά της. Θεωρείται γενικά αποδεκτό ότι όλα τα λειτουργούντα συστήματα συνοδεύονται από κάποιο σύστημα αξιολόγησης.

Αξίζει ωστόσο να διερευνήσουμε σύντομα το σημαινόμενο του επίμαχου όρου συναντώντας ταυτόχρονα και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα προκειμένου να αναζητήσουμε την επιβεβαίωση ή όχι αυτής της κοινής στην κοινωνία πεποίθησης.

Κατ' αρχάς η έννοια της αξιολόγησης δεν έχει πάντα σαφές περιεχόμενο. Ποικίλοι ορισμοί έχουν δοθεί, πίσω από τους οποίους κρύβονται ιδεολογικές και συχνά

¹ Αν πάντως αυτό είναι το περιεχόμενο της έννοιας «αξιοκρατία», η οποία επίσης ουδέποτε τίθεται υπό αμφισβήτηση, υπάρχει ο κίνδυνος να τεθούν εκτός κοινωνικής ζωής οι λιγότερο ικανοί, πράγμα εξόχως ανατρεπτικό του ίδιου του νεωτερικού κοινωνικού κράτους.

πολιτικές επιλογές αλλά και το εκάστοτε μοντέλο που υιοθετείται. Συνδέεται κατά κανόνα με την έννοια της αποτελεσματικότητας². Σε κάθε περίπτωση πάντως μιλούμε για κάποιο σύστημα καταγραφής και επεξεργασίας δεδομένων που οδηγούν στην εκτίμηση της αξίας ενός προσώπου ή έργου (εδώ του εκπαιδευτικού, του διδακτικού έργου, κλπ)³.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία⁴, η αξιολόγηση (ιδίως του εκπαιδευτικού έργου) διακρίνεται κατά κανόνα σε δύο μοντέλα: το τεχνοκρατικό και το ανθρωπιστικό – πλουραλιστικό. Το πρώτο συνδέεται με τον έλεγχο, την κάλυψη των στόχων, τη μέτρηση, την ποσότητα, την «αντικειμενικότητα» και την ιεραρχικότητα (κάθετη σχέση αξιολογητή – αξιολογούμενου). Είναι πιο κοντά στα οικονομικά μεγέθη. Αντίθετα, το δεύτερο είναι πολυπαραγοντικό και συνδέεται με τη βελτίωση, την ερμηνεία των ελλείψεων, την περιγραφή, την ποιότητα και την τοποθέτηση του αξιολογητή σε ρόλο «κριτικού φίλου» (οριζόντια σχέση).⁵

Ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιολόγησή τους παραθέτουμε τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, που κατατείνουν εν πολλοίς σε κοινό συμπέρασμα, το γεγονός δηλαδή ότι οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους θεωρητικά αποδέχονται την ανάγκη της αξιολόγησης.

Από την έρευνα των Κασιμάτη και Γιαλαμά (2003) προκύπτει ότι το 67% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα τάσσονται υπέρ της αξιολόγησης έναντι του 13,22% που τάσσονται κατά.⁶

Στην έρευνα των Ζουγανέλη, Καφεντζόπουλου, Σοφού και Τσάφου (2007) σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών (και των στελεχών της εκπαίδευσης) απέναντι στη (μη εφαρμοσμένη ακόμη) αξιολόγηση, ενώ η σημαντική πλειοψηφία των δασκάλων και καθηγητών (61%) την θεωρούν πολύ ή αρκετά αναγκαία, ταυτόχρονα εκφράζουν γενικευμένη δυσπιστία σχετικά με το ποιος θα αξιολογήσει και καχυποψία σχετικά με την αντικειμενικότητα των κριτηρίων και τη διαβλητότητα του συστήματος. Επομένως, παρά την αρχικά (θα τολμούσα να πω «διαγνωστικά») θετική τους τοποθέτηση, οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται τελικά πρόθυμοι να δεχτούν την αξιολόγηση, και είναι μάλλον αμφίβολο αν μια «διαμορφωτική» ενδιάμεση διαδικασία θα άλλαζε τα δεδομένα. Απ' αυτή την άποψη επισημαίνεται μια

² Και η έννοια της αποτελεσματικότητας αλλά και αυτή της ποιότητας πάντως είναι πολυσήμαντη και συνοδεύεται από διαφορετικούς δείκτες. Το κίνημα των αποτελεσματικών σχολείων π.χ. θεωρεί ότι το σχολείο έχει τη δυνατότητα να ανατρέψει τις κοινωνικές προδιαγραφές.

³ Ο Ξωχέλλης (2006) ορίζει την αξιολόγηση ως την με επιστημονική τεχνογνωσία και μεθοδολογία αποτίμηση της λειτουργικότητας και αποτελεσματικότητας όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού έργου από τις προϋποθέσεις έως τα αποτελέσματά του, ενώ η Σοφού («Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη») την προσδιορίζει ως συλλογή και ανάλυση δεδομένων, που βοηθούν στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου.

⁴ Βλ. Μαντάς κ.ά. «Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» (2009), Σοφού Ε. Διδακτικό υλικό ΕΚΔΑ, Πρόταση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, κλπ.

⁵ Ανάλογη είναι και η διάκριση ανάμεσα στο μοντέλο των παραδοσιακών αξιολογήσεων με βάση την επιστημονική προσέγγιση στη διοίκηση και το μοντέλο του «επιστημονικού» ή λογιστικού απολογισμού με βάση τη νεοεπιστημονική προσέγγιση από τη μια και το μοντέλο απολογισμού εσωτερικής αξιολόγησης από την άλλη, που περιλαμβάνει την αυτοαξιολόγηση και τη λογική του «κριτικού φίλου».

⁶ Στους περιορισμούς της έρευνας αναφέρεται ωστόσο ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να συμμετάσχουν, πράγμα που εκτιμάται ως κατ' αρχήν αρνητική στάση προς την αξιολόγηση.

σύγκρουση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Από την άλλη, στην ίδια έρευνα οι Σχολικοί Σύμβουλοι, δηλαδή αυτοί που θα αξιολογήσουν, αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση πρώτιστα ως μέσο αυτοβελτίωσης και όχι ελέγχου.

Στην έρευνα των Μουτζούρη – Μανούσου και Δασκαλόπουλου (2005) που διερευνούσε την αποδοχή των Σχολικών Συμβούλων ως αξιολογητών το μεγαλύτερο ποσοστό (σχεδόν 56%)⁷ απάντησε ότι θεωρεί τον Σχολικό Σύμβουλο ικανό να αξιολογήσει το εκπαιδευτικό έργο (24,5% ναι, 31,2% ναι με όρους), αλλά με την προϋπόθεση να σέβεται τις ιδιαίτερες συνθήκες, να έχει κατάρτιση και να συνεργάζεται τακτικά με τον εκπαιδευτικό.

Αλλά και άλλες έρευνες⁸ καταλήγουν κατά βάση στο ίδιο αποτέλεσμα, που μπορεί να συνοψιστεί στη συνύπαρξη αποδοχής της αξιολόγησης από τη μια και δυσπιστίας ως προς την εφαρμογή της από την άλλη.

Πρέπει ωστόσο στο σημείο αυτό να αναφέρουμε και τη σε επίπεδο θεωρίας εκφρασμένη επιφυλακτικότητα απέναντι στην αξιολόγηση.

Το γεγονός, για παράδειγμα, ότι οι όροι που σήμερα κυριαρχούν και επιβάλλονται στον εκπαιδευτικό χώρο, όπως: αποδοτικότητα, αποτελεσματικότητα, δείκτες απόδοσης, διασφάλιση ποιότητας, μετρήσιμοι στόχοι, δεξιότητα, κλπ (Δούκας 1999) έχουν μεταφερθεί από το χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων καταδεικνύει με σαφήνεια ότι το μόνο μοντέλο που στην πράξη υφίσταται ως προς την αξιολόγηση είναι το τεχνοκρατικό, πράγμα που άλλωστε εντάσσεται στην ευρύτερη λογική επικράτησης του αντίστοιχου μοντέλου της κυριαρχίας της αγοράς σε όλο το κοινωνικό φάσμα. Κατ' ανάλογο τρόπο μάλιστα γράφει ο Μπουζάκης (2007), «στις μέρες μας το κυρίαρχο οικονομικό παράδειγμα, στο οποίο υποτάσσεται και το εκπαιδευτικό παράδειγμα, απαιτεί και συγκεκριμένο παράδειγμα εκπαιδευτικού», το οποίο χαρακτηρίζεται από «εντατικοποίηση, τυποποίηση και τεχνοκρατικοποίηση του εκπαιδευτικού έργου». Εν ολίγοις, εντός του υπάρχοντος καπιταλιστικού συστήματος δεν είναι εύκολο να εγκατασταθεί άλλο αξιολογικό πρότυπο – πέραν του τεχνοκρατικού - στο χώρο της εκπαίδευσης. Το δεδομένο αυτό δεν αλλάζει από τη μετακίνηση προς ηπιότερους όρους σε ό,τι αφορά την ίδια την αξιολογική διαδικασία (π.χ. χρήση του όρου «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» και όχι «του εκπαιδευτικού» ή χρήση του όρου «ποιοτική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού»)

Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Οτζάκογλου (2014), «επειδή η αξιολόγηση δεν αποτελεί μια εσωτερική λειτουργία εγγενώς καταγεγραμμένη στο νεωτερικό

⁷ Και σ' αυτή την έρευνα πάντως μόλις το 40,7% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν έλαβαν μέρος επιστρέφοντας συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια. Συνεπώς παραμένει η επιφύλαξη για τις απόψεις όσων δεν προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν.

⁸ Αναφέρω εδώ δύο έρευνες που έγιναν σε τοπικό επίπεδο: Ρούσσης Ρ. (2006), από την οποία προκύπτει ότι το 90,6% θεωρεί χρήσιμη την εφαρμογή κάποιας μορφής αξιολόγησης που συνδέεται με τη βελτίωση της σχολικής αποδοτικότητας, Κρέκης Δ. (2012), από την οποία προκύπτει ότι το 69,1% έχουν θετική στάση βλέποντας την αξιολόγηση ως διαδικασία βελτίωσης, το 89,1% θεωρεί ότι πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση όσοι αξιολογούν, και ένα ανάλογο ποσοστό δέχεται ως κύριο αξιολογητή τον Σχολικό Σύμβουλο και ακολούθως την αυτοαξιολόγηση. Εκφράζει ωστόσο καχυποψία για τον τρόπο με τον οποίον θα εφαρμοστεί. Σε ανάλογα συμπεράσματα, δηλαδή θετική στάση συνοδευόμενη από επιφυλακτικότητα για την πρακτική εφαρμογή καταλήγει και ο Χ. Κωνσταντίνου (2013), ο οποίος σε άρθρο του αναφέρει περιληπτικά ως το απόσταγμα των ήδη διενεργηθεισών ερευνών το ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι υπέρ της αξιολόγησης προσδοκώντας βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με την προϋπόθεση ύπαρξης άξιων αξιολογητών καθώς και έγκυρων και αντικειμενικών κριτηρίων.

εκπαιδευτικό παράδειγμα που γνωρίζουμε, σαν μοναδικό αποτέλεσμα μπορεί να έχει το να επιτείνει τα στοιχεία επιθετικότητας ή ανταγωνιστικότητας των ατόμων που συμμετέχουν στο νεωτερικό εκπαιδευτικό σύστημα και κατά συνέπεια υποσκάπτει τα ίδια τα θεμέλια ύπαρξής του.»

Αλλά ακόμη και η αξιολόγηση (ή αυτοαξιολόγηση) της σχολικής μονάδας έχει ιστορικά συνδεθεί (σε Ηνωμένο Βασίλειο, Ηνωμένες Πολιτείες, κ.α.) με φαινόμενα έντονης ταξικότητας, κοινωνικής πόλωσης, κατάργησης σχολείων και αποκλεισμών⁹. Το γεγονός ότι η περίφημη έρευνα του Coleman (1966), που καταδείκνυε τον αποφασιστικό ρόλο της οικογένειας στη μαθησιακή επίδοση στο σχολείο (παρά τα μεταγενέστερα αντίθετα συμπεράσματα ενδιάμεσων ερευνών, που οδήγησαν μάλιστα στο κίνημα αποτελεσματικών σχολείων) επιβεβαιώνεται τελικά από πιο πρόσφατες έρευνες (Verdis et al. 2003, Kelly 2005), δεδομένο για το οποίο εύκολα θα μπορούσε να συναγάγει κανείς ότι ενισχύεται την εποχή της κρίσης, καθότι εκλείπουν κατά μείζονα λόγο οι αντισταθμιστικοί παράγοντες, εντείνει ανάλογους φόβους για τα αποτελέσματα της εφαρμογής όποιας αξιολόγησης στον εκπαιδευτικό χώρο.

Στη συνέχεια με την ανάλυση των δεδομένων της εφαρμογής της αξιολόγησης στα ΠΠΣ θα διερευνηθούν οι διάφορες πλευρές αυτής της θεωρητικής προσέγγισης.

Η αξιολόγηση των καθηγητών στα ΠΠΣ Δεδομένα και προβληματισμοί

Η σχολική χρονιά 2012-2013 χαρακτηρίστηκε – ανάμεσα στα άλλα – από την πρώτη με συστηματικό τρόπο εφαρμογή αξιολογικών διαδικασιών που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συνέβη στα «επανιδρυθέντα» με το νόμο 3966/2011 Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία όλων των βαθμίδων.

Η αξιολόγηση αυτή σε πρώτη φάση απευθυνόταν στους ήδη υπηρετούντες εκπαιδευτικούς στα σχολεία αυτά τόσο τους μόνιμους όσο και τους αποσπασμένους. Κατ' ακρίβειαν, με τροπολογία του αρχικού νόμου που προέβλεπε ότι αρχικά θα κριθούν με εσωτερική αξιολόγηση μόνον οι έχοντες οργανική θέση, δόθηκε η ίδια δυνατότητα αξιολόγησης και σε όσους αποσπάστηκαν στα σχολεία αυτά κατά το σχολικό έτος 2011 – 2012 και επέλεξαν να συνεχίσουν να θητεύουν σε αυτά και κατά την εν λόγω χρονιά (2012 - 2013) με απλή δήλωσή τους στο τέλος του προηγούμενου έτους. Ταυτόχρονα δεν δόθηκε η ίδια δυνατότητα σε έχοντες οργανική θέση που όμως ήταν αποσπασμένοι σε άλλες υπηρεσίες ακόμη και ως Διευθυντές άλλων σχολείων, έστω κι αν η απόσπασή τους διαρκούσε μόνον τον τρέχοντα χρόνο. Επιπλέον οι Διευθυντές των ίδιων των σχολείων δεν είχαν το δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση προς κρίση για να διατηρήσουν τη θέση τους στο σχολείο, μολονότι ενδεχομένως είχαν οργανική θέση σ' αυτό, παρά μόνον στην επερχόμενη κρίση των Διευθυντών και αποκλειστικά γι' αυτή τη θέση. Η αξιολογική διαδικασία είχε ως στόχο να επιλέξει το προσωπικό που επρόκειτο να στελεχωσει τα σχολεία αυτά για πενταετή θητεία χωρίς πλέον οργανική θέση, ενώ προβλεπόταν και δεύτερη φάση επιλογής για την κάλυψη των κενών θέσεων που ενδεχομένως θα προέκυπταν με μια

⁹ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το άρθρο «Η αποτυχία της σχολικής αξιολόγησης» της Diane Ravitch, ερευνήτριας των Επιστημών της Εκπαίδευσης και πρώην Υφυπουργού Παιδείας των ΗΠΑ επί κυβέρνησης Τζορτζ Μπους, αρχικά ένθερμης υποστηρίκτριας του συστήματος αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, στο οποίο ομολογεί την εις βάρος της ποιότητας της εκπαίδευσης εφαρμογή του συστήματος.

διαφορετική αξιολογική διαδικασία, αλλά επίσης για πενταετή θητεία, όπως θα εξηγήσουμε στη συνέχεια.

Είναι φανερό από όσα αναφέραμε μέχρι τώρα ότι το ίδιο το πλαίσιο υπήρξε προβληματικό, υπό την έννοια ότι ήταν ασταθές, εφόσον δεν στηρίχθηκε σε βασικές αρχές, καθώς η αλλαγή του νόμου δεν εδράστηκε σε προβλήματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του αλλά πριν απ' αυτήν. Εισήχθη δηλαδή ένας ιδιότυπος υποκειμενισμός κριτηρίων, η αναγκαιότητα των οποίων δεν ήταν προφανής.

Η διαδικασία της αξιολόγησης διήρκεσε το μεγαλύτερο διάστημα του σχολικού έτους. Ξεκίνησε γύρω στον Οκτώβριο με τη συγκεκριμενοποίηση των κριτηρίων και την αρχή της συγκρότησης των ατομικών φακέλων και ολοκληρώθηκε στα τέλη Απριλίου με τη συνέντευξη. Αλλά ας δούμε ένα – ένα τα κριτήρια και τα στάδια:

Αντικειμενικά μετρήσιμα κριτήρια – τυπικά προσόντα: έως 40 μόρια

Έκθεση Σχολικού Συμβούλου: έως 20 μόρια

Έκθεση Διευθυντή: έως 15 μόρια

Συνέντευξη: έως 25 μόρια

Η βάση, δηλαδή η επαρκής βαθμολογία για να κρατήσει κάποιος τη θέση του στο ΠΠΣ, ήταν τα 55 μόρια, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι εάν τα συγκέντρωνε είχε υποχρεωτικά εξασφαλίσει τη θέση, όπως και εκ των υστέρων αποδείχθηκε, αφού σε κάποιες περιπτώσεις υπήρχαν περισσότεροι διεκδικητές για λιγότερες θέσεις.

Συνολικά υπέβαλαν αίτηση 675 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (από τους περίπου 950 που είχαν δικαίωμα) στα 45 ΠΠΣ πανελλαδικά¹⁰.

Ο φάκελος που ήταν υποχρεωμένος να συγκροτήσει ο εκπαιδευτικός αφορούσε και τα τρία πρώτα κριτήρια, αλλά άγγιζε και το τέταρτο, καθότι ετίθετο εν γνώσει της επιτροπής που επρόκειτο να διεξαγάγει τη συνέντευξη.

Η συγκρότηση του φακέλου, λοιπόν, ήταν προδήλως μεγίστης σημασίας. Ταυτόχρονα αποδείχθηκε εξαιρετικά χρονοβόρα, απαιτητική και λεπτομερής, εφόσον περιελάμβανε τρεις υποφακέλους με πολλές επιμέρους ενότητες έκαστος. Πιο συγκεκριμένα, τον υποφάκελο των τυπικών προσόντων, που απευθυνόταν στο Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο του σχολείου (ΕΠΕΣ)¹¹ για μοριοδότηση, τον υποφάκελο του Συμβούλου, που απευθυνόταν στον Σύμβουλο ειδικότητας και τον υποφάκελο του Διευθυντή, που απευθυνόταν στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας από κοινού με τον Σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου.

¹⁰ Προηγήθηκε κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, στην οποίαν υποβλήθηκαν όσα από τα παλαιά Πειραματικά σχολεία επιθυμούσαν την υπαγωγή τους στο νέο θεσμό των Προτύπων Πειραματικών, και με βάση την οποίαν κατατάχθηκαν και έλαβαν το «χρίσμα» 15 Δημοτικά, 15 Γυμνάσια και 15 Λύκεια από όλη την επικράτεια. Η απόφαση των σχολείων να συμμετάσχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης δεν ήταν καθόλου απλή, καθότι η επικύρωση της συμμετοχής σήμαινε ταυτόχρονα την απεμπόληση της έννοιας της οργανικότητας, εφόσον με το νέο νόμο οριζόταν πλέον 5ετής θητεία με δυνατότητα μόλις μιας ανανέωσης. Με αυτό το δεδομένο κάποια σχολεία προτίμησαν να απεμπολήσουν τον τίτλο του Πειραματικού. Σημειώνουμε ακόμη ότι στην προσμέτρηση των μορίων συνυπολογιζόταν η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας που είχε προηγηθεί και στην οποίαν κάποια σχολεία είχαν συμμετάσχει και κάποια όχι, άρα τα πρώτα αποκτούσαν προφανές πλεονέκτημα. Πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι στη διαδικασία επιλογής προσμετρούσε και η αθροιστική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών τους με βάση τυπικά προσόντα αλλά και εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

¹¹ Πρόκειται για ένα από τα νέα όργανα διοίκησης των Προτύπων Πειραματικών σχολείων που θεσπίζει ο νέος νόμος και αποτελείται από 5 μέλη (ένα μέλος ΔΕΠ, τον Σχολικό Σύμβουλο παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου, τον Διευθυντή και δύο καθηγητές του σχολείου που επιλέγονται μετά από αίτησή τους με βάση τα προσόντα τους από τη Διοικούσα Επιτροπή των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (ΔΕΠΠΣ)). Για λόγους προφανείς οι δύο καθηγητές – μέλη του ΕΠΕΣ παρευρίσκονταν μόνον στην πρώτη φάση της διαδικασίας, δηλαδή τον τυπικό έλεγχο της πληρότητας των φακέλων και όχι στη δεύτερη και πιο ουσιαστική, δηλαδή τη μοριοδότηση, εφόσον ήταν και οι ίδιοι αξιολογούμενοι.

Ο πρώτος υποφάκελος περιελάμβανε τα κριτήρια των επιπλέον τίτλων σπουδών (διδασκτορικό, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο), γλωσσομάθειας, επιμόρφωσης σε χρήση ΤΠΕ, δημοσιευμένου επιστημονικού έργου, εισηγήσεων σε συνέδρια και ημερίδες, βεβαιώσεις παρακολούθησης σεμιναρίων και επιμορφώσεων αλλά και βεβαιώσεις άσκησης επιμορφωτικού έργου, βεβαιώσεις διδασκαλίας σε Πανεπιστήμιο με το ν. 407, βεβαίωση προϋπηρεσίας σε Πειραματικό σχολείο.

Ο δεύτερος υποφάκελος περιελάμβανε μια έκθεση αυτοπαρουσίασης του διδακτικού προφίλ του εκπαιδευτικού, που μ' έναν τρόπο θα έπρεπε να επιβεβαιώνεται και με άλλα στοιχεία, δύο ενδεικτικά σχέδια μαθήματος, δύο ενδεικτικά θέματα διαγωνισμάτων, δύο ενδεικτικές συνθετικές εργασίες μαθητών, πρόσθετο διδακτικό υλικό που είχε παραγάγει ο εκπαιδευτικός, καθώς και στοιχεία για άλλες δράσεις, όπως διαθεματικές διδασκαλίες, συνεργασίες με άλλους εκπαιδευτικούς, δημιουργία ιστοσελίδων, χρήση ΤΠΕ, κλπ.

Ο τρίτος υποφάκελος περιελάμβανε τεκμήρια για υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων, οργάνωση εκπαιδευτικών ομίλων (που λειτούργησαν για πρώτη φορά στα ΠΠΣ κατά την εν λόγω σχολική χρονιά), δράσεις επαγγελματικής ανάπτυξης και κάθε είδους επιμόρφωση, δειγματικές διδασκαλίες σε φοιτητές και πρακτική άσκηση φοιτητών, συμμετοχή σε εκπαιδευτικά δίκτυα, συμμετοχή σε εκπαιδευτικές επισκέψεις, έρευνα πεδίου στη σχολική μονάδα, συμμετοχή στο πρόγραμμα αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας, που είχε προηγηθεί, διακρίσεις ή βραβεία από εκπαιδευτικούς ή επιστημονικούς φορείς.

Όλα τα παραπάνω έπρεπε να υποβληθούν και κατά φυσικό και κατά ηλεκτρονικό τρόπο. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, η όλη διαδικασία ήταν αφενός εξόχως χρονοβόρα αφετέρου εξαιρετικά ψυχοφθόρα και πιεστική (όπως θα φανεί και από την έρευνα), καθώς όχι μόνον υπήρχαν προθεσμίες, αλλά έπρεπε να συλλεγεί άφθονο υλικό, που δεν ήταν πάντοτε άμεσα διαθέσιμο, να ανασυρθεί συχνά από το βαθύ παρελθόν, να ζητηθεί από διάφορους φορείς, από παλαιότερα σχολεία και διευθυντές, να αναζητηθεί στα Πρακτικά των σχολείων, να αναπαραχθεί και να επικυρωθεί με σφραγίδες και υπογραφές, με ουρά στα φωτοτυπικά μηχανήματα και στην πρόσβαση στα αρχεία. Έπρεπε με άλλα λόγια να αποδειχθεί κάθε δράση, πράγμα όχι πάντοτε εύκολο και κάποτε αδύνατο. Η όλη κατάσταση κατέκλυσε την καθημερινότητα των σχολείων, αύξησε σε δυσβάσταχτο βαθμό τον εργασιακό φόρτο και οδήγησε πολλούς εκπαιδευτικούς σε επαγγελματική εξουθένωση και συχνά κατάρρευση. Καθώς μάλιστα ακολουθούσε η δεύτερη φάση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να παραθέσουν δύο δειγματικές διδασκαλίες στον Σύμβουλο της ειδικότητας, η πίεση έγινε ακόμη εντονότερη.

Πράγματι, η βαθμολογία του Συμβούλου προέκυπτε από τη μελέτη του φακέλου (8 μόρια) και από την παρακολούθηση δύο διδασκαλιών, της πρώτης ενδεικτικά και της δεύτερης με επίσημη βαθμολόγηση σε 12 συγκεκριμένα σημεία (12 μόρια). Το πρώτο κριτήριο ήταν το σχέδιο μαθήματος που έπρεπε να επιδείξει ο εκπαιδευτικός στον Σύμβουλο πριν την έναρξη της διδασκαλίας και να το συζητήσει μαζί του, το τελευταίο κριτήριο ήταν ο αναστοχασμός που ακολουθούσε αμέσως μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας και η αντίστοιχη συζήτηση, ενώ τα υπόλοιπα δέκα κριτήρια αφορούσαν την ίδια τη διεξαγωγή της διδασκαλίας στην τάξη. Αυτά ήταν επίσης με ακρίβεια προσδιορισμένα και σχετίζονταν με την οργάνωση της τάξης, τις μορφές διδασκαλίας (που ασφαλώς έπρεπε να είναι εμπλουτισμένη) και τα διδακτικά εργαλεία, τη γνωστική επάρκεια, τη συμμετοχή των μαθητών, τη σαφήνεια στην επικοινωνία, τη διδακτική ευελιξία, το παιδαγωγικό κλίμα, τη διαχείριση της τάξης, τη διαχείριση του χρόνου και την αξιολόγηση των μαθητών.

Είναι χαρακτηριστικό πως, ενώ οι καθηγητές των Πειραματικών σχολείων είναι κατά κανόνα εξοικειωμένοι με τη διαδικασία της παρακολούθησης των μαθημάτων τους τόσο από φοιτητές και τους συνοδούς καθηγητές τους όσο και από συναδέλφους εκπαιδευτικούς τουλάχιστον κατά την εισαγωγική τους επιμόρφωση αλλά και κατά τη διάρκεια άλλων επιμορφώσεων με τη συνοδεία των επιμορφωτών τους (συνήθως Σχολικών Συμβούλων), και κατά περιπτώσεις των συναδέλφων τους στο σχολείο (π.χ. κατά την αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων στη διαδικασία της ετεροαλληλοπαρατήρησης), στην προκειμένη περίπτωση της αξιολόγησης και βαθμολόγησής τους εμφάνισαν στην πλειοψηφία τους υψηλά επίπεδα άγχους και ανασφάλειας σχετικά με το αποτέλεσμα. Η όλη διαδικασία κατακυριεύσε τη σχολική ζωή και αποτελούσε το κυρίαρχο θέμα συζήτησης στα εν λόγω σχολεία. Προφανώς το γεγονός ότι αυτή τη φορά η παρακολούθηση του μαθήματός τους θα είχε άμεσο αποτέλεσμα στο εργασιακό τους μέλλον ήταν το σημείο που δημιούργησε την ειδοποιό διαφορά¹², καθώς άλλωστε η κρίση αυτή υπόκειτο αυτονοήτως στην υποκειμενικότητα του κρίνοντος. Έτσι εμφανίστηκαν συνάδελφοι που αισθάνθηκαν αδικημένοι για μια βαθμολογία εμφανώς εξαρτώμενη όχι μόνον από την ατομική προσπάθεια αλλά και από την ικανότητα, τις γνώσεις και τις αγαθές ή όχι προθέσεις του Συμβούλου που τύχαινε να αξιολογεί. Γενικότερα η προσωπικότητα και η εν γένει στάση του Συμβούλου έπαιξαν καθοριστικό ρόλο τόσο στη διαμόρφωση θετικού ή όχι κλίματος στη διάρκεια της διαδικασίας όσο και στο τελικό αποτέλεσμα (χωρίς κατ' ανάγκην αυτές οι δύο παράμετροι να βρίσκονται σε σύμπτωση και αναλογία, καθώς υπήρξαν Σύμβουλοι απαιτητικοί και απόμακροι αλλά δίκαιοι και το αντίστροφο).

Αλλά και αν κάποιος δει την όλη διαδικασία από την πλευρά του Σχολικού Συμβούλου, θα επισημάνει ανάλογα προβλήματα: Οι Σχολικοί Σύμβουλοι είναι ανεκπαιδευτοι στο συγκεκριμένο ζήτημα και παρέμειναν αβοήθητοι και χωρίς κάποια ad hoc έστω επιμόρφωση (παρότι αρκετοί το ζήτησαν), προσερχόμενοι στο εν λόγω καθήκον μόνο με τον προσωπικό τους εξοπλισμό και την προσωπική τους διάθεση¹³. Προσήλθαν, λοιπόν, όχι απλώς με δεδομένη απειρία, αλλά και εξ ανάγκης με την προσθήκη ενός ακόμη καθήκοντος - καθόλου υποτιμητέου - στα πολλά άλλα. Ο φόρτος εργασίας ήταν χαρακτηριστικός, καθώς όχι μόνον έπρεπε να έχουν διαδοχικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς και να παρακολουθήσουν διδασκαλίες, αλλά και να κατατάξουν αιτιολογημένα τις παρατηρήσεις τους σε

¹² Η αλήθεια είναι πως δεν είναι οι καθηγητές όλων των ειδικοτήτων εξίσου εξοικειωμένοι με την παρακολούθηση των μαθημάτων τους. Μάλιστα για κάποιους αυτή η εμπειρία ήταν πρωτόγνωρη. Κάποιοι δεν γνώριζαν ούτε να συντάσσουν σχέδιο μαθήματος, καθώς άλλωστε κανείς δεν τους είχε δείξει και για πρώτη φορά στην καριέρα τους ήταν προαπαιτούμενο. Αυτό το δεδομένο πάντως φωτίζει από μια άλλη πλευρά τα φαινόμενα αυξημένου άγχους, που παρουσιάστηκαν κατά τη διαδικασία.

¹³ Ανάλογα, ο Παπακωνσταντίνου (2002), σ. 37 σημειώνει: «Ταυτόχρονα επισημαίνεται ότι τουλάχιστον στη χώρα μας η πολιτεία βρίσκεται αντιμέτωπη με δύο βασικής σημασίας αντιφάσεις. Η μία είναι η άσκηση του εκπαιδευτικού έργου από διδάσκοντες, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυρίως, που δεν έχουν παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και η άλλη ότι οι αξιολογητές τους είναι επίσης επιστημονικά και μεθοδολογικά ακατάρτιστοι.»

βαθμολογική κλίμακα, επιχειρηματολογώντας για κάθε επιλογή με λεπτομέρεια και ακρίβεια, πράγμα εξαιρετικά απαιτητικό. Αν υπολογίσει κανείς σε μια γενίκευση της αξιολογικής διαδικασίας σε όλα τα σχολεία, όπως έχει ήδη αποφασιστεί, αντιλαμβάνεται εύκολα ότι ο Σχολικός Σύμβουλος δεν μπορεί να έχει άλλη δραστηριότητα πλην αυτής, πράγμα επικίνδυνο τόσο για το περιεχόμενο της ιδιότητάς του όσο και για τη σχολική ζωή συνολικά. Ταυτόχρονα, η όλη δομή του αξιολογικού μοντέλου δεν κατατείνει στο να τον καταστήσει «κριτικό φίλο», όπως θα ήταν το επιθυμητό και για τις δύο πλευρές, από την άποψη ότι θα παρέμενε στο ρόλο του συμβούλου. Ακόμη κι αν αναλάβει έναν ανάλογο ρόλο, δεν μπορεί εξ αντικειμένου να αποστεί από το ρόλο του ελεγκτή, του κρίνοντος. Κατ' αυτόν τον τρόπο επανέρχεται εμμέσως η έννοια του επιθεωρητή και η κάθετη ιεράρχηση στη σχέση συμβούλου – καθηγητή, και καταστρατηγείται η οριζόντια συνεργατική σχέση που ευαγγελιζόταν η θέσπιση του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου.

Ανάλογα προβλήματα παρουσιάστηκαν και στη βαθμολόγηση των Διευθυντών, όπως εύλογα μπορεί να συμπεράνει κανείς, καθώς στην περίπτωση αυτή, σ' αντίθεση με αυτήν του Σχολικού Συμβούλου όπου η αγωνία για την όποια βαθμολόγηση σχετιζόταν με το άγνωστο, εδώ σχετιζόταν με το γνωστό, δηλαδή με ενδεχόμενες συγκρούσεις που είχαν προηγηθεί και τη σχετική παραγόμενη δυσπιστία. Άλλωστε εφόσον η κρίση του Διευθυντή αποτελεί εκ των πραγμάτων μια ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, εμπεριέχει αναπόφευκτα στοιχεία ελέγχου και υπακοής και αντιτίθεται στο συλλογικό πνεύμα, μολονότι έγινε μια προσπάθεια αντικειμενοποίησης με τον αυστηρό προσδιορισμό των κριτηρίων. Παρά ταύτα, οι υποκειμενικές κρίσεις και ενδεχομένως οι προκαταλήψεις δεν αποφεύχθηκαν. Το αποτέλεσμα ήταν πάνω από 100 εκπαιδευτικοί να υποβάλουν ενστάσεις εστιασμένες κυρίως στις υποκειμενικές (Διευθυντών και Συμβούλων) αξιολογήσεις. Η τύχη των ενστάσεων ήταν επίσης ένα άλλο πρόβλημα, καθώς εξετάζονταν από τους ίδιους τους αρχικούς αξιολογητές (αν και ίσως θα ήταν δύσκολο να εξετάζονται από κάποιον άλλον).¹⁴

Η συνέντευξη, πάλι, ήταν ένα μεγάλο ερωτηματικό μέχρι τη διεξαγωγή της, καθώς αφενός οι περισσότεροι συνάδελφοι δεν είχαν εμπειρία από ανάλογες διαδικασίες αφετέρου δεν ακολουθούσε το σχήμα των συνεντεύξεων των Σχολικών Συμβούλων και των Διευθυντών με τις γνωστοποιημένες προς επεξεργασία μελέτες περίπτωσης. Επιπλέον σημειώνουμε ότι για πολλούς συναδέλφους η παραμονή τους στο σχολείο εξαρτόταν από τη βαθμολογία στη συνέντευξη, πράγμα που αύξαινε την αγωνία τους. Στους υποψήφιους είχε γίνει γνωστός μέσω της προκήρυξης μόνον ο κατάλογος των θεματικών πεδίων στα οποία μπορούσε να κινηθεί η συνέντευξη και ήταν τα εξής: σύγχρονες απόψεις και βιβλιογραφική ενημέρωση στο γνωστικό αντικείμενο, παιδαγωγικά, σύγχρονες διδακτικές μέθοδοι, επικοινωνιακή στρατηγική, διαχείριση σχολικής τάξης, δυνατότητες συνεργασίας, γνώσεις ΑΠΣ, νομοθεσία για τα ΠΠΣ, κλπ. Η συνέντευξη ξεκινούσε με αυτοπαρουσίαση του υποψηφίου (χωρίς περαιτέρω οδηγίες για το περιεχόμενό της) με διάρκεια περί τα 4 λεπτά, ενώ ο συνολικός χρόνος της κάθε συνέντευξης προβλεπόταν στα 15 λεπτά.

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων, που έλαβε χώρα το τριήμερο 19 - 21 Απριλίου σε πανελλαδικό επίπεδο από καθορισμένες ανά σχολείο τριμελείς επιτροπές, αποτελούμενες από έναν καθηγητή Πανεπιστημίου με ειδικότητα στα Παιδαγωγικά

¹⁴ Δεν γνωρίζουμε τον ακριβή αριθμό των ενστάσεων, καθώς κάθε εκπαιδευτικός είχε δικαίωμα να υποβάλει ένσταση σε όλα τα επιμέρους σημεία της διαδικασίας, δηλαδή δεν αντιστοιχούσε μία ένσταση ανά εκπαιδευτικό. Ο αριθμός αυτών που ικανοποιήθηκαν (εν μέρει ή εν όλω) ήταν 34.

ως Πρόεδρο, έναν Σχολικό Σύμβουλο και έναν Διευθυντή ως μέλη, δημιούργησε μια πολυποίκιλη εμπειρία υπό την έννοια ότι κι εδώ έκανε την έντονη εμφάνισή του το υποκειμενικό στοιχείο και η διάθεση ή προδιάθεση της κάθε επιτροπής. Έτσι, εμφανίστηκαν σημαντικές αποκλίσεις στη βαθμολογία ανάμεσα σε επιτροπές, π.χ άλλες δεν βαθμολογούσαν κανέναν με το άριστα 25, άλλες το προσέφεραν κατά συρροήν, άλλες δεν κατέβαζαν το κατώτερο όριο κάτω από 20 ή 21 ή ακόμη και 23, άλλες το έριχναν ακόμη και στο 13.¹⁵ Το αποτέλεσμα ήταν πράγματι στη διαδικασία της συνέντευξης να προκληθούν διαφορετικά συναισθήματα στους συνεντευξιαζόμενους, να υποβληθούν ερωτήσεις πολύ διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, να παραβιαστεί αρκετές φορές ο χρόνος των 15 λεπτών (φθάνοντας κάποτε και τα 40 λεπτά) και τελικά η εν λόγω κρίση να συμβάλει σημαντικά στη διαμόρφωση των οριστικών αποτελεσμάτων, με κάποιους συναδέλφους να χάνουν τη θέση στο ΠΠΣ¹⁶.

Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι το ποσοστό συμβολής της συνέντευξης στην τελική βαθμολογία είναι δυσανάλογα υψηλό, καθώς όχι μόνον είναι η λιγότερο ελεγχόμενη διαδικασία παρά το γεγονός της μαγνητοφώνησης (που στην πράξη δεν διασφαλίζει κανέναν, αφού η όποια ένσταση εξετάζεται σε πολύ μεταγενέστερο χρόνο στα διοικητικά δικαστήρια), αλλά και επειδή βαραίνει περισσότερο από το κατεξοχήν στοιχείο που συνιστά την ποιότητα του εκπαιδευτικού, δηλαδή τη διδακτική και παιδαγωγική του ικανότητα και την παρουσία του στην τάξη, που βαθμολογείται με 12 μόρια, πράγμα που εντοπίστηκε από την πλειοψηφία των συναδέλφων (και στην έρευνα που θα παρουσιαστεί στη συνέχεια).

Σημειώνουμε επιπλέον ότι η συνολική διαδικασία υπόκειται σε διαρκείς αλλαγές (π.χ. αύξηση του αριθμού των ηλεκτρονικών φακέλων από 1 σε 3, διευκρίνιση για τις μετρήσιμες ώρες των επιμορφώσεων και των δειγματικών διδασκαλιών με ελάχιστο μετρήσιμο αυτό των 10 ωρών, εντελώς αυθαίρετα και αναιτιολόγητα, κλπ.), πράγμα που ενέτεινε το άγχος, την πίεση και την αβεβαιότητα.

Πάντως αξίζει να επισημάνουμε το γεγονός ότι παρά τις στρεβλώσεις και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν τόσο στο ίδιο το μοντέλο και τις ρυθμίσεις του νόμου όσο και στην πράξη και παρά τις αρχικές διαμαρτυρίες, που ωστόσο ουδέποτε πήραν δυναμική μορφή, οι εκπαιδευτικοί των ΠΠΣ στο σύνολό τους δέχτηκαν να υποβληθούν στη δοκιμασία της αξιολόγησης και να «συμμορφωθούν» με τις απαιτήσεις της. Αυτό είναι αξιοσημείωτο δεδομένης της πάγιας άρνησης της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι σε κάθε μορφή αξιολόγησης¹⁷. Γιατί, λοιπόν, συνέβη αυτό; Πώς δηλαδή εφαρμόστηκε σχεδόν απρόσκοπτα μια τόσο επίπονη και εν τέλει αμφιλεγόμενη διαδικασία;

¹⁵ Από τις 43 επιτροπές που διενήργησαν τη συνέντευξη οι 21 βαθμολόγησαν όλους τους υποψηφίους με βαθμό άνω του 20, ενώ οι 22 έκαναν χρήση και χαμηλότερης βαθμολογίας (από 13). Ωστόσο, μία επιτροπή βαθμολόγησε και με 9, ενώ μεμονωμένα μέλη έκαναν κατά περίπτωση χρήση και του 10, 11 ή 12.

¹⁶ Συνολικά 48 συνάδελφοι έχασαν τη θέση τους είτε γιατί δεν ολοκλήρωσαν τις φάσεις (20 δεν προσήλθαν στη συνέντευξη ή και δεν αξιολογήθηκαν στην τάξη) είτε γιατί δεν συγκέντρωσαν την απαιτούμενη βαθμολογία (28).

¹⁷ Θα μπορούσε κάποιος εδώ να παρατηρήσει ότι με βάση τις έρευνες που αναφέραμε στο θεωρητικό πλαίσιο προκύπτει μάλλον θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση. Παρά ταύτα, εδώ αφενός αναφερόμαστε κυρίως στη συνδικαλιστική άρνηση, αφετέρου και απ' αυτές τις έρευνες - εκτός των ίδιων των περιορισμών τους - προκύπτει σαφώς δυσπιστία και επιφυλακτικότητα για κάθε πρακτική εφαρμογή, όπως και παραπάνω τονίσαμε.

Ένας λόγος είναι ασφαλώς ότι αυτή η μεμονωμένη εφαρμογή αφορούσε πολύ λίγους εκπαιδευτικούς έναντι του συνολικού αριθμού, δεν έγινε καν ευρύτερα γνωστή, δεν απασχόλησε τα συνδικαλιστικά όργανα, δεν είχε τη δυνατότητα να δημιουργήσει ευρύτερες συσπειρώσεις. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί των Πειραματικών σχολείων αντιμετώπιζονταν συχνά – έστω και υπόρρητα – από τη συνδικαλιστική ηγεσία ως ένα είδος ελίτ, που ακολουθούσε μια δική του, διαφοροποιημένη, τύχη. Αλλά εκτός από την έλλειψη εξωτερικής συμπαράστασης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων αυτών εμφανίστηκαν πράγματι προθυμότεροι – τουλάχιστον στην πλειοψηφία τους – να υποβληθούν στη δοκιμασία της αξιολόγησης. Και αυτό παρά το ότι, όπως είπαμε, η επιλογή τους για τα ΠΠΣ σήμαινε κατάργηση της οργανικότητάς τους. Θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι ενδεχομένως πίσω από αυτήν την αποδοχή υπήρχε – τουλάχιστον αρχικά - μια αίσθηση σχετικής βεβαιότητας λόγω των κατά τεκμήριο αυξημένων προσόντων με τα οποία είχαν πάρει τη θέση, ενώ για τους αποσπασμένους θα μπορούσε κάποιος να εικάσει μια προσμονή να ενταχθούν στην ίδια κατηγορία παρά την κατά περίπτωση έλλειψη αντίστοιχων τυπικών προσόντων¹⁸. Επιπλέον δεν φαινόταν εκ πρώτης όψεως ιδιαίτερα επικίνδυνη διαδικασία, αφού γινόταν εσωτερικά και το πιθανότερο αποτέλεσμα θα ήταν η διατήρηση της θέσης. Φαίνεται όμως ότι το στοιχείο που ήταν το πιο αποφασιστικό υπήρξε η κυριαρχία του συναισθήματος του φόβου στο πλαίσιο μιας γενικότερης ρευστότητας, που δεν επέτρεπε αρνήσεις και περιπλοκές.

Η δεύτερη φάση της διαδικασίας: Δεδομένα και προβληματισμοί

Μετά την τοποθέτηση των αξιολογηθέντων εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ ακολούθησε η καταγραφή των κενών και η προκήρυξη από τη ΔΕΠΠΣ των αντίστοιχων θέσεων προς κάλυψη, που αυτή τη φορά ήταν ανοιχτή προς όλους και έθετε ως μόνη προϋπόθεση την 4ετή προϋπηρεσία χωρίς μάλιστα να ορίζει τη δημόσια εκπαίδευση ή τη μόνιμη σχέση μ' αυτήν (τυπικά δηλαδή θα μπορούσε να υποβάλει αίτηση κάποιος αναπληρωτής ή καθηγητής ιδιωτικού σχολείου μεταπηδώντας αυτομάτως σε άλλο καθεστώς, καθώς δεν είχε προβλεφθεί ρητά ο αποκλεισμός του). Οριζόταν όμως ξεκάθαρα ότι οι θέσεις θα πληρώνονταν επίσης για 5ετή θητεία. Παρά ταύτα, η διαδικασία θα ήταν σημαντικά διαφορετική από την προηγούμενη, καθώς σ' αυτή την περίπτωση, εκτός από τη συγκρότηση φακέλου (και όχι φακέλων) και τη συνέντευξη, δεν προβλεπόταν ούτε έκθεση Διευθυντή ούτε πολύ περισσότερο Συμβούλου, αφού άλλωστε η διεξαγωγή αυτής της διαδικασίας εκτυλισσόταν μετά το πέρας του διδακτικού έτους. Βαθμολογούνταν μόνον οι καινοτόμες διδασκαλίες. Η έκθεση του Διευθυντή παρ' όλα αυτά θα μπορούσε να υπάρχει αλλά δεν προβλέφθηκε. Έγινε μόνο κάποια προσπάθεια να προσμετρηθούν ορισμένα από τα κριτήρια που αυτή συμπεριελάμβανε, π.χ. καινοτόμες δράσεις, ερευνητικές εργασίες, πολιτιστικά προγράμματα. Και πάλι όμως η ιδιαίτερη πριμοδότηση όλων αυτών των δράσεων, με 1 μόριο η καθεμιά, προκάλεσε αρκετούς προβληματισμούς, δεδομένου ότι συχνά τα πολιτιστικά προγράμματα αλλά και πλέον οι ερευνητικές εργασίες ανατίθεντο συχνότερα για κάλυψη ωραρίου και σπανιότερα από πρωτοβουλία και επιθυμία των εκπαιδευτικών.

Σε κάθε περίπτωση δημιουργείτο σοβαρή ανισότητα σε σχέση με τους αρχικά αξιολογηθέντες εκπαιδευτικούς, εφόσον για το ίδιο διακύβευμα (την 5ετή θητεία) υποβάλλονταν σε διαφορετική δοκιμασία, με την πρώτη σαφώς πιο επιβαρυνμένη.

¹⁸ Η διατύπωση αφορά τα κυρίαρχα δεδομένα και τις συνηθέστερες αναλογίες, ωστόσο υπήρχαν περιπτώσεις αποσπασμένων με περισσότερα τυπικά προσόντα έναντι κάποιων οργανικώς ανηκόντων στα ΠΠΣ.

Από την άλλη, θα μπορούσε κάποιος να αντιτάξει το επιχείρημα πως στη δεύτερη περίπτωση οι συνθήκες ήταν πολύ πιο ανταγωνιστικές, καθώς πλέον ήταν πολύ περισσότεροι υποψήφιοι για μία θέση σε αντίθεση με την πρώτη φάση, όπου σχεδόν ο εκπαιδευτικός ανταγωνιζόταν τον εαυτό του. Μάλιστα με τις παρούσες συνθήκες της γενικότερης αβεβαιότητας (π.χ. επισφάλεια οργανικών θέσεων, δυσκολία μεταθέσεων και αποσπάσεων, κλπ.) εμφανίστηκαν αρκετές αιτήσεις για λίγες θέσεις (συνολικά περί τις 1100 για περίπου 450 θέσεις)¹⁹. Μια ακόμη παρατήρηση που αξίζει να γίνει είναι το γεγονός ότι δόθηκε το δικαίωμα να υποβάλουν αίτηση εκπαιδευτικοί υπηρετούντες στα ΠΠΣ που δεν υπέβαλαν αίτηση κατά την πρώτη φάση της αξιολόγησης συχνά εκ του πονηρού, ακριβώς για να αποφύγουν την επιβαρυνόμενη διαδικασία. Κατά συνέπεια, θα μπορούσε κάποιος να θεωρήσει δικαιότερο είτε να μην τοποθετηθούν για 5ετή θητεία οι υποβάλλοντες στη δεύτερη φάση είτε τουλάχιστον να χάνουν το δικαίωμα της υποβολής όσοι δεν το αξιοποίησαν ή εν τη πράξει το έχασαν στην πρώτη φάση. Ακόμη πιο σκανδαλώδες φαίνεται – τουλάχιστον εκ πρώτης όψεως - το γεγονός ότι δόθηκε η δυνατότητα να επανασυμμετάσχουν στη διαδικασία όσοι απορρίφθηκαν κατά την πρώτη φάση, παρότι θα μπορούσε κάποιος να αντιτάξει ότι μ' αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να αποσβεστούν αδικίες και στρεβλώσεις που είχαν εμφανιστεί αρχικά. Παρά ταύτα, το όλο σκεπτικό και η συνολική ρύθμιση είναι γεμάτη ... κενά.

Η έρευνα

Η έρευνα ήταν ποιοτική, καθώς διερευνούσε πρώτιστα το βίωμα και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολογική διαδικασία, και διενεργήθηκε με ημιδομημένες συνεντεύξεις (διά ζώσης και τηλεφωνικές) σε 23 συναδέλφους²⁰ των ΠΠΣ προερχόμενους από 9 διαφορετικά σχολεία²¹ και πολλές διαφορετικές ειδικότητες.

Περιορισμοί της έρευνας: Σε κάθε έρευνα οι ίδιες οι ερωτήσεις αποτελούν περιορισμό, εφόσον μάλιστα το εργαλείο δεν είναι σταθμισμένο. Ο οδηγός πάντως βασίστηκε τόσο στη θεωρία όσο και στην ανάγκη να απαντηθούν ερωτήματα που αναδύθηκαν από το δεδομένο πλαίσιο εφαρμογής. Περιορισμό επίσης αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπήρχε δεύτερος ερευνητής. Ασφαλώς αν η έρευνα επεκταθεί σε μεγαλύτερο δείγμα από περισσότερους ερευνητές τα αποτελέσματα ενδέχεται να είναι πιο αξιόπιστα. Επίσης θα μπορούσε να υπάρχει και ποσοτικό στοιχείο στην έρευνα με ερωτηματολόγιο, παρά ταύτα θεωρώ ότι το περιεχόμενο καθόρισε το είδος της έρευνας (διερεύνηση βιώματος). Από την άλλη, το κλίμα εξασφάλιζε την

¹⁹ Είναι χαρακτηριστικό ότι υπέβαλαν αίτηση περί τους 160 καθηγητές Πληροφορικής και περί τους 100 Γυμναστές, δηλαδή ειδικότητες με αυξημένη εργασιακή ανασφάλεια. Αξίζει επιπλέον να σχολιαστεί το γεγονός ότι οι θέσεις στα ΠΠΣ ενδεχομένως να περιβάλλονται με κάποιο κύρος, ωστόσο πέραν αυτού δεν υπάρχει πραγματικό κίνητρο, δεδομένου ότι υπάρχει κατά τεκμήριο αυξημένος φόρτος εργασίας χωρίς καμιά πρακτική ή υλική ανταμοιβή. Ο νόμος για τα ΠΠΣ προέβλεπε ειδικό επίδομα, το οποίο αυτονοήτως δεν δόθηκε, ενώ από διετίας ήρθη η μείωση του ωραρίου, αν και τελικά κατά τη φετινή σχολική χρονιά (2103-14) εμμέσως επανήλθε, εφόσον δόθηκε η δυνατότητα να μην εφαρμοστεί η πρόσφατη – κατά 2 ώρες - αύξηση του ωραρίου των εκπαιδευτικών μέσα από βεβαιωμένη ασφαλώς απασχόληση σε άλλες δραστηριότητες, που με τον τρόπο τους από την άλλη επιβεβαιώνουν τον επαγγελματικό φόρτο των εκπαιδευτικών στα ΠΠΣ..

²⁰ Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο αριθμός των συνεντεύξεων στις ποιοτικές έρευνες είναι μικρός – συχνά και μονοσήφιος, ενώ το πέρασ καθορίζεται κυρίως από τον λεγόμενο «κορεσμό» της έρευνας, δηλαδή την επαναφορά των απαντήσεων.

²¹ Βαρβάκειο Γ/σιο, Βαρβάκειο ΓΕΛ, ΠΠΛΑΑ, Ευαγγελική Γ/σιο, Ευαγγελική ΓΕΛ, 1^ο Γ/σιο Αθήνας, Ανάβρυντα ΓΕΛ, ΠΣΠΑ Δημοτικό, 2^ο Γ/σιο Αμπελοκήπων

ειλικρίνεια, ενώ οι ερωτήσεις φάνηκε πως κάλυπταν το θέμα, καθώς στην τελευταία ερώτηση «αν έχετε κάποια επιπλέον παρατήρηση» δεν υπήρχαν ουσιαστικά απαντήσεις ή υπήρξαν λίγες προσθήκες σε προηγούμενες ερωτήσεις. Το δείγμα μπορεί να θεωρηθεί επαρκές όχι μόνο ποσοτικά αλλά και ποιοτικά, καθότι κάλυψε συναδέλφους πολλών σχολείων, δηλαδή διαφορετικών περιβαλλόντων, που όπως φάνηκε είχε τη σημασία του, αλλά και πολλών ειδικοτήτων, ενώ όλα τα υποκείμενα της έρευνας προέρχονταν από την κυρίαρχη στα ΠΠΣ ηλικιακή ομάδα των 40-55 ετών. Ο αριθμός των συνεντεύξεων καθορίστηκε επίσης από τον πληροφοριακό κορεσμό που προέκυψε. Επιπλέον αξίζει να επισημάνουμε ότι το ουσιαστικό δείγμα της έρευνας είναι μεγαλύτερο, καθότι σε αρκετές από τις απαντήσεις εμπεριείχετο συχνά η εμπειρία ενός ευρύτερου αριθμού ανθρώπων είτε του σχολείου τους είτε των άλλων σχολείων.

Σε θεωρητικό επίπεδο το σχήμα «βίωμα – αναπαράσταση» (του Λεφέβρ) υπήρξε χρήσιμο στην επεξεργασία των ερωτημάτων.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι ερωτήσεις, η συμπύκνωση των απαντήσεων και ενδεικτικές απαντήσεις.

Ερώτηση 1: Πώς βιώσατε τη διαδικασία συναισθηματικά – ψυχολογικά;

Συμπύκνωση απαντήσεων

Οι λέξεις «άγχος», «πίεση», «ένταση», «εξουθένωση», «ψυχοφθόρα διαδικασία» αναφέρθηκαν σχεδόν από όλους τους ερωτώμενους. Κάποιοι μίλησαν ακόμη και για βία ή ταπείνωση. Η όλη αίσθηση συνδέθηκε από πολλούς και με το μακρόχρονο, το καινοφανές της διαδικασίας, αλλά και με το ότι συνέβαινε παράλληλα με τις άλλες υποχρεώσεις. Ιδιαίτερα τονίστηκε η δυσκολία κατάρτισης των φακέλων και συγκέντρωσης του υλικού και η κατεξοχήν γραφειοκρατικού και διεκπεραιωτικού τύπου διαδικασία. Τονίστηκε επίσης η συνολικά δύσκολη κατάσταση στα σχολεία, το γεγονός ότι αυτά τα δεδομένα κυριάρχησαν και ως συλλογική και συνολική αίσθηση στο χώρο των σχολείων και χαρακτήρισαν τη χρονιά.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Το βίωσα πολύ άσχημα, δραματικά, πολύ άγχος, η όλη κατάσταση επηρέασε όλη μου την οικογένεια (Σ15)

Μεγάλη πίεση εν μέσω υποχρεώσεων για το σχολείο, περιρρέουσα ατμόσφαιρα βάρους και φόβου, δεν ήταν εξ αρχής γνωστοί οι όροι ή άλλαζαν, αισθανόμουν ότι κρίνομαι για πράγματα άσχετα με το έργο μου, άφηνα τη δουλειά μου για να ψάχνω χαρτιά. (Σ17)

Βία και για την ίδια τη συμμετοχή στην αξιολόγηση, εξοντωτικός χαρακτήρας, δύσκολη και ψυχοφθόρα, ένταση πριν και μετά τη συνέντευξη, βίαιη και σκληρή η διαδικασία συνολικά. Ήταν ένας γραφειοκρατικός παραλογισμός (Σ2)

Πιέστηκα πολύ ιδίως για το φάκελο, επειδή δεν μάζευα χαρτιά στη ζωή μου. Αν δεν ήμουν στο σχολείο για πολλά χρόνια δεν θα τον είχα φτιάξει το φάκελο. Μου στοίχισε πολύ η αναζήτηση. Ευτυχώς είχα καλή Σύμβουλο που με βοήθησε συναισθηματικά. (Σ12)

Ωχ!, Άγχος (Σ8)

Ένταση, άγχος, φόρτιση (Σ21)

Εξαιρετικά αγχογόνο και ταπεινωτικό (Σ22)

Ερώτηση 2: Άλλαξε κάτι εκ των υστέρων; Η απόσταση ή και η βαθμολογία διαφοροποίησε την αρχική πρόσληψη;

Συμπύκνωση απαντήσεων

Το όχι επικράτησε συντριπτικά (21) είτε μονολεκτικό είτε επεξηγημένο και ενισχυμένο, αν και υπήρχαν και οι (ελάχιστες) περιπτώσεις όπου το αρχικό βίωμα είτε λειάνθηκε είτε ξεπεράστηκε από τα γεγονότα. Συνολικά πάντως κυριάρχησε το αίσθημα της απογοήτευσης.

Από τους περισσότερους συναδέλφους η όλη διαδικασία βιώθηκε ως κάτι αρνητικό και αυτή η αίσθηση δεν άλλαξε με το αποτέλεσμα, που ενδεχομένως ήταν πολύ ή λιγότερο θετικό, καθώς η ψυχολογική πίεση ήταν τεράστια.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Με ξεπέρασαν τα γεγονότα, είδα ανθρώπους να αλλάζουν στάση απέναντι στο σχολείο (Σ2)

Όχι, παραμένει ένας εφιάλτης (Σ18)

Ίσα – ίσα, είδα ότι όχι μόνο δεν κερδήθηκε κάτι αλλά χάθηκε και μόνο από άποψη χρόνου (Σ17)

Όχι, αντιθέτως διαψεύστηκαν οι ελπίδες ως προς την αξιολόγηση (Σ10)

Αν ξαναγινόταν θα το ζούσα με τον ίδιο τρόπο, το θετικό αποτέλεσμα δεν απάλυνε τη διαδικασία (Σ15)

Ερώτηση 3: Ανεξάρτητα από τη γενικότερη εντύπωση διακρίνατε συγκεκριμένα θετικά σημεία;

Συμπύκνωση απαντήσεων

Παρότι αρκετοί δεν βρήκαν ή δεν βρήκαν εύκολα θετικά σημεία, οι περισσότεροι εντόπισαν κάποια (συνήθως ένα), που παρακάτω καταγράφονται:

Ένα θετικό στοιχείο θεωρήθηκε η αναγνώριση του έργου και των δραστηριοτήτων που ανέπτυσαν συνάδελφοι στο σχολείο. Ακόμη και για τη διάσταση της συμμετοχής σε εκδρομές, σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις ή προγράμματα, που σχολιάστηκε και αρνητικά, διαπιστώθηκε και η θετική της πλευρά, με την έννοια της αναγνώρισης της συμμετοχής και στις εξωδιδασκτικές πλευρές της σχολικής ζωής, που μέχρι τώρα από κάποιους είχαν υποτιμηθεί.

Επιπλέον, δόθηκε ένα μέτρο αναφοράς για το πού πρέπει να εστιάζει ο εκπαιδευτικός. Ως θετικό στοιχείο καταγράφηκε από πολλούς η παρουσία του Συμβούλου, κυρίως στη διαδικασία του αναστοχασμού, ώστε κατ' ανάγκην αυξάνεται ο επαγγελματισμός.

Πολλοί συνάδελφοι ανέδειξαν το στοιχείο της οργάνωσης της αυτο-εικόνας του εκπαιδευτικού, της πορείας ενδοσκόπησης στην οποία υποχρεωτικά εισήλθε, στο απολογισμό της διδακτικής του πορείας, αλλά ακόμη και της οργάνωσης και κατάταξης του υλικού.

Τέλος, κάποιοι χωρίς να σταθούν σε συγκεκριμένα σημεία εκτίμησαν ως θετικό το ίδιο το γεγονός της αξιολόγησης παρά τα όποια προβλήματα.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Το άτομο που αξιολογείται κάνει ενδοσκόπηση ως προς μεθόδους, σπλιισμό, πορεία (Σ3)

Ίσως θα ήταν ο αναστοχασμός της συνολικής σου πορείας ως δασκάλου, αν δεν έπαιρνε το χαρακτήρα της μέτρησης (Σ4)

Δόθηκε ένα μέτρο αναφοράς, προσδιορίζει τους στόχους και την εστίαση του εκπαιδευτικού (Σ20)

Γίνεται βίωμα, συνήθεια, αναγκάζεσαι να είσαι πιο συνεπής (Σ11)

Ναι, κυρίως η παρακολούθηση από τον Σύμβουλο, κυρίως με τον αναστοχασμό (Σ21)

Όχι, μόνο η παρουσία της Συμβούλου (Σ15)

Δυσκολεύομαι. Ίσως χάνονται μέσα στα άλλα. Τελικά όχι. Έπρεπε να πάει σε άλλη κατεύθυνση (Σ17)

Ναι, το ότι αξιολογήθηκε η σχολική γιορτή και γενικά ό,τι κάναμε μέσα στο σχολείο, ενώ μέχρι τότε υποτιμούνταν (Σ12)

Ναι, μπήκα σε διαδικασία αξιολόγησης, που πρέπει να υπάρχει. Οργάνωσα καλύτερα το φάκελό μου. (Σ14)

Μόνο στο ότι υπήρξε μια αυτοεπιβεβαίωση (Σ23)

Ερώτηση 4: Ανεξάρτητα από τη γενικότερη εντύπωση διακρίνατε συγκεκριμένα αρνητικά σημεία;

Συμπύκνωση απαντήσεων

Όλοι οι συνάδελφοι (πλην ενός) αναφέρθηκαν σε λιγότερα ή περισσότερα αρνητικά σημεία από τα πιο τυπικά (το μάκρος της διαδικασίας σε συνδυασμό με την έλλειψη οργάνωσης) μέχρι τα πιο ουσιαστικά (η υποκειμενικότητα της κρίσης Διευθυντή ή Συμβούλου ή Επιτροπής συνέντευξης -κάποτε χωρίς επαρκή τεκμηρίωση, η υποβάθμιση της διδακτικής πράξης, η υπερβολική βαρύτητα της συνέντευξης, όπως και η ανισομέρεια στη διεξαγωγή της). Καταγγέλθηκαν επίσης εμπάθειες και αδικίες.

Στα αρνητικά συμπεριλαμβάνονται και δεδομένα που προέκυψαν από άλλες ερωτήσεις, π.χ. σχετικά με τα κριτήρια, την ίδια τη διαδικασία και την επίδραση στη συμπεριφορά των συναδέλφων, όπως θα φανεί και παρακάτω.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Υποκειμενισμός στη βαθμολογία Δ/ντή και Συμβούλου, φαινόμενα αδικίας κατά τόπους, ίσως και με την έννοια του συμφέροντος (Σ12).

Οι κρίσεις του Διευθυντή ήταν αυθαίρετες, χωρίς ημερολόγιο (Σ19)

Σύμβουλοι προσπάθησαν να τηρήσουν ισορροπίες, Διευθυντές εμπλέκονταν με προσωπικές συμπάθειες, μέλη επιτροπών στις συνεντεύξεις πήγαν με σημειώματα. Υπήρχε σκοπιμότητα στη συνέντευξη, αφού εκεί κρίθηκε συχνά το τελικό αποτέλεσμα. (Σ18)

Επώδυνη αλλά και άνευ ουσίας η διαδικασία της συνέντευξης, που δεν μπορεί να κρίνει την αξιοσύνη του εκπαιδευτικού (Σ15)

Οι Σύμβουλοι βαθμολογούσαν σε διαδικασία που ούτε είχαν υποστεί οι ίδιοι ούτε είχαν εκπαιδευτεί γι' αυτήν. (Σ2)

Απειρα. Δεν ήταν αξιολόγηση. Ήταν απογραφή προσόντων. Δεν σημαίνει επάρκεια στην τάξη (Σ6)

Υποβαθμίστηκε το διδακτικό έργο, υπήρξαν και υποκειμενισμοί (Σ1)

Δεν έπεσε το βάρος στο διδακτικό και στην απόδοση στην τάξη (Σ11)

Ο Σύμβουλος με 2 ώρες δεν μπορεί να κρίνει. Δεν ήταν έγινε κατανοητός ο σκοπός της συνέντευξης ούτε το ποσοστό της. (Σ14)

Κυρίως ως προς τη μεθοδολογία, που εκφράστηκε με τη χρονική καθυστέρηση. Εφθασε να καταλάβει όλη τη σχολική χρονιά (Σ21)

Ερώτηση 5: Πιστεύετε ότι τα κριτήρια (ως πρωτόκολλο και ως βαρύτητα) ήταν δίκαια; Κάνετε συγκεκριμένες παρατηρήσεις. Τι θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί;

Συμπύκνωση απαντήσεων

5 εκπαιδευτικοί έδωσαν θετική απάντηση, οι 4 με παρατηρήσεις. Θεωρήθηκε ότι έγινε προσπάθεια ώστε τα κριτήρια να είναι σφαιρικά και να λαμβάνουν υπόψη όλες τις πλευρές της δουλειάς του εκπαιδευτικού (επιστημονική επάρκεια, διδακτική και παιδαγωγική ικανότητα, επαγγελματική συνέπεια και υπευθυνότητα).

Κατά τα λοιπά, επισημάνθηκαν περισσότερες ή λιγότερες αστοχίες.

Κυριάρχησε η επισήμανση της περιορισμένης βαρύτητας της διδασκαλίας και γενικά της παρουσίας του εκπαιδευτικού στην τάξη. Θεωρήθηκε υπερβολικό το βάρος των προγραμμάτων χωρίς μάλιστα τεκμήριο εργασίας, αφού η προσμέτρησή τους προσέκρουε στη χρόνια εμπειρία της μέσω αυτών υποχρεωτικής κάλυψης ωραρίου, τακτική που σήμερα επεκτείνεται ήδη για τις ερευνητικές εργασίες (πρότζεκτ), ενώ σχολιάστηκε αρνητικά το γεγονός ότι αξιολογείται θετικά η συμμετοχή σε εκπαιδευτικές εκδρομές.

Υπογραμμίστηκε από κάποιους ότι τα αντικειμενικά κριτήρια προσidiaζαν περισσότερο στην τριτοβάθμια παρά σε προφίλ μάχιμου εκπαιδευτικού (π.χ. τα επιστημονικά άρθρα και οι εισηγήσεις σε συνέδρια), ενώ τα υποκειμενικά είχαν πολύ μεγάλο βάρος. Γενικά υπήρξε έντονος προβληματισμός σχετικά με την ισορροπία αντικειμενικών – υποκειμενικών κριτηρίων, που άλλοτε έγερνε προς την κατεύθυνση ότι τα πρώτα δεν συγκροτούν τον καλό καθηγητή και άλλοτε ότι τα δεύτερα είναι πολύ αυξημένα.

Επίσης από τους περισσότερους θεωρήθηκε πολύ υψηλό το ποσοστό της συνέντευξης, που επίσης για πολλούς δεν ήταν απαραίτητη.

Ως προς τις προτάσεις, πέρα από όσα συνάγονται από τα παραπάνω, η πλειοψηφία των συναδέλφων πρότεινε να αυξηθεί το βάρος της διδασκαλίας ή της διδακτικής – κάποιοι προσδιόρισαν και το ποσοστό: από 50 έως 80%. Όπως αναφέρθηκε χαρακτηριστικά, «με τα παρόντα κριτήρια θα μπορούσε κάποιος με μηδέν στη διδασκαλία να αριστεύσει».

Ενδεικτικές απαντήσεις

Έγινε προσπάθεια να καλυφθούν όλοι οι τομείς της παρουσίας και της διαδρομής του εκπαιδευτικού. Ήταν όμως εξώφθαλμα περιορισμένη η βαρύτητα της διδακτικής ικανότητας σε σχέση με άλλα στοιχεία και μάλιστα με τη συνέντευξη. Ως προς τα αντικειμενικά προσidiaζαν περισσότερο σε τριτοβάθμια.(Σ1)

Γενικά ήταν δίκαια. Ωστόσο δεν πιστεύω στον κατακερματισμό και την απλή άθροιση. Η ποσοτική αξιολόγηση θα έπρεπε να διορθώνεται με ποιοτικά στοιχεία προς τα πάνω ή προς τα κάτω. (Σ18)

Άλλα ναι, άλλα όχι. Κάποια ήταν υπερβολικά, ήταν για τριτοβάθμια. (Σ8)

Ήταν πολύ υψηλή η βαρύτητα των αντικειμενικών προσόντων, ενώ κάποιος μπορεί να είναι καλός δάσκαλος χωρίς να έχει τα τυπικά. Και η συνέντευξη είχε πολύ υψηλή βαρύτητα, ενώ δεν έπρεπε καν να υπάρχει. (Σ13)

Τα κριτήρια ήταν λογικά, σφαιρικά. Έπρεπε όμως να έχουν άποψη οι μαθητές (Σ19)

Δεν ήταν δίκαια ως προς το σκοπό των ΠΠΣ. Ήταν πολύ μικρή η βαρύτητα της διδασκαλίας. Γενικά ήταν άδικος ο τρόπος που μοιράστηκαν τα μόρια. (Σ17)

Το ποσοστό της υποκειμενικής αξιολόγησης ήταν πολύ μεγάλο (Σύμβουλος, Διευθυντής, συνέντευξη). Ποιος είναι ο καθηγητής των 100 μορίων; Αναρωτιέμαι. (Σ5)

Ερώτηση 6: Πιστεύετε ότι – ανεξάρτητα από τα κριτήρια – η διαδικασία ήταν δίκαιη και αντικειμενική;

Συμπύκνωση απαντήσεων

Μόλις 4 εκπαιδευτικοί απάντησαν καταφατικά, ο ένας με επιφυλάξεις.

Κατά τα άλλα, κοινή ήταν η διαπίστωση περί ύπαρξης αδικιών και έλλειψης αντικειμενικότητας. Οι απαντήσεις προήλθαν είτε από προσωπικά βιώματα (πολλοί αισθάνθηκαν αδικημένοι από τη βαθμολογία του Διευθυντή ή της Επιτροπής συνέντευξης ή του Συμβούλου) είτε διότι υπέπεσαν στην αντίληψή τους ανάλογα φαινόμενα που αφορούσαν άλλους αλλά και από το ίδιο το γεγονός της ύπαρξης υποκειμενικών παραγόντων εμπλεκόμενων στη διαδικασία. Έγινε λόγος ακόμη και για διάτρητη διαδικασία ή για αθλιότητες σε ορισμένες περιπτώσεις. Επισημάνθηκε όμως ότι ακόμη και στη βαθμολογία των λεγόμενων αντικειμενικών παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις από σχολείο σε σχολείο και άρα αδικίες.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Ήταν ζήτημα προσωπικών εκτιμήσεων των προσώπων που ενεπλάκησαν.

Διαφορετικοί άνθρωποι βαθμολόγησαν διαφορετικούς συναδέλφους (διάφοροι Δ/ντές, διάφορες επιτροπές, κλπ.) (Σ5)

Σε μένα ναι. Σε άλλους υπήρξαν αδικίες. Η ψαλίδα έχει μεγάλο άνοιγμα (Σ3)

Εξ αντικειμένου δεν ήταν αντικειμενική, εφόσον συναδέλφοι ικανοί δεν είχαν τυπικά προσόντα και το αντίθετο. Αλλά υπήρξαν και αδικίες. (Σ6)

Σε μια τέτοια σύνθετη διαδικασία με πολλούς να εμπλέκονται ήταν αναμενόμενες οι αδικίες, αλλά έγιναν και αθλιότητες. Πιστεύω ότι θα βελτιωθεί με την προϋπόθεση να σχεδιάζουν οι χρηστοί. (Σ19)

Για μένα ήταν άδικη. Αδικήθηκα από τον Δ/ντή, ενώ άλλοι ευνοήθηκαν (Σ16)

Κατά γενική ομολογία όχι. (Σ10)

Ερώτηση 7: Θα είχατε να προτείνετε κάτι για τη διαδικασία;

Συμπύκνωση απαντήσεων

Οι προτάσεις που διατυπώθηκαν από τους συναδέλφους σχετίζονταν, όπως είναι φυσικό, με την άρση των όσων αρνητικών διαπίστωσαν. Πολλές από αυτές περιορίζονταν στην έκφραση επιθυμίας χωρίς να γίνονται συγκεκριμένες. Έτσι, υπήρξαν προτάσεις που σχετίζονταν με τον περιορισμό της χρονικής διάρκειας της διαδικασίας (μάλλον έκφραση επιθυμίας που προερχόταν από την κατακυρίαση ολόκληρης της σχολικής χρονιάς από αυτή τη διαδικασία και την αίσθηση απώλειας του ρόλου του εκπαιδευτικού, αφού από την άλλη θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει

ότι η συμπίεση του χρόνου θα ενέτεινε πιθανότατα την πίεση και το άγχος) ή με την ανάγκη για καλύτερη οργάνωση χωρίς πιο συγκεκριμένο προσδιορισμό ή με την αναγκαιότητα ύπαρξης ασφαλιστικών δικλίδων για την αποφυγή ψυχολογικών πιέσεων γενικά ή τον περιορισμό της αυθαιρεσίας στο υποκειμενικό στοιχείο.

Πιο συγκεκριμένες προτάσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν αυτές που σχετίζονταν με την αλλαγή βαρύτητας των κριτηρίων, που καταγράφηκαν στο σχετικό με τα κριτήρια ερώτημα.

Στο πλαίσιο της βαθμολόγησης από τον Σύμβουλο πολλοί τόνισαν την ανάγκη η συνεργασία των δύο μερών να είναι συστηματική και σταθερή, ώστε να αποκτά και κάποια διαμορφωτική αλλά και εμπλαισιωμένη σημασία. Διατυπώθηκε πάντως και η ακριβώς αντίθετη πρόταση από έναν μόνο συνάδελφο, δηλαδή ο Σύμβουλος (μάλλον ένας άγνωστος Σύμβουλος) να μπαίνει στην τάξη αιφνιδιαστικά. Η αλήθεια είναι πως στο εν λόγω σχολείο, όπως μου καταγγέλλθηκε, παρουσιάστηκαν φαινόμενα κάποιων στημένων διδασκαλιών. Προτάθηκε επίσης να είναι δύο οι Σύμβουλοι.

Από ορισμένους συναδέλφους ζητήθηκε ο συνυπολογισμός της γνώμης των μαθητών ή και των γονέων.

Η συνέντευξη απασχόλησε πολύ τους συναδέλφους και υπήρξαν αρκετές προτάσεις σχετικά, από την εξασφάλιση ισοτιμίας με την ύπαρξη κοινής επιτροπής ή τον περιορισμό της στο θεματικό πεδίο της διδακτικής έως την πλήρη απόσυρσή της.

Ερώτηση 8: Διαπιστώσατε κάποια διαφορά στη συμπεριφορά, τις επιλογές και τη στάση των συναδέλφων απέναντι στο σχολείο τόσο κατά τη διάρκεια όσο και μετά το πέρας της αξιολόγησης και εξαιτίας της;

Συμπύκνωση απαντήσεων

Εκτός από ένα σχολείο, που εκτίμησε ότι αυξήθηκε η αλληλεγγύη και η αίσθηση κοινότητας, σχεδόν σε όλες τις άλλες περιπτώσεις εκτιμήθηκε ότι παρατηρήθηκαν ανταγωνισμοί και εντάσεις μεταξύ συναδέλφων. Χάλασαν σχέσεις.

Διαπιστώθηκαν επίσης ομαδοποιήσεις με συναδέλφους ανάλογης βαθμολογίας.

Βεβαίως κοινή διαπίστωση ήταν ο εκνευρισμός και η διάχυτη ένταση και η κατακυρίαση του σχολείου από το άγχος με ό, τι συνεπάγεται αυτό. Κάποιες πικρίες διατηρήθηκαν.

Από την άλλη, σε ένα σχολείο πιστώθηκε στην αξιολόγηση το ότι κάποιοι προσαρμόστηκαν τελικά στα κριτήρια.

Ενδεικτικές απαντήσεις

Η περσινή χρονιά ήταν πολύ σκληρή. Υπήρχε ανταγωνιστικό κλίμα, άσχημη συμπεριφορά. Πολλοί έγιναν επιθετικοί έναντι όσων πέρασαν πιο ανώδυνα.(Σ3)

Ναι, και κατά τη διάρκεια και εκ των υστέρων. Θα έπρεπε να είναι πιο ομαλή η μετάβαση για ανεξοικειώτους ανθρώπους. Ήταν μη διαχειρίσιμο. Υπήρχε επιφύλαξη, ανταγωνισμός, εσωστρέφεια, που συνεχίζονται. (Σ5)

Υποβόσκουν πικρίες (Σ10)

Έγιναν πολλά ιδίως κατά τη διάρκεια. Εντάσεις μεταξύ συναδέλφων ίσως από τον εκνευρισμό. (Σ9)

Άλλαξε η συμπεριφορά και η στάση πολλών εκ των υστέρων. Κάποιοι συνοδεύουν εκδρομές, ενώ παλιότερα δεν το έκαναν ή συμμετέχουν στη σχολική ζωή, ενώ απείχαν ή είναι πιο κοινωνικοί.(Σ2)

Υπήρχε ένταση, ανασφάλεια, καχυποψία, κρυψίνοια, που παραμένουν. Δεν έγινε ανοιχτή συζήτηση. Η όποια ηρεμία επήλθε λόγω της παραμονής στη θέση. (Σ7)

Ερώτηση 9: Πώς τοποθετείστε απέναντι στις δύο φάσεις της αξιολόγησης (χειμερινή, καλοκαιρινή); Κρίνετε ότι ήταν ανάλογης «δυσκολίας»;

Συμπύκνωση απαντήσεων

Ομόφωνη υπήρξε η διαπίστωση αδικίας και ανισότητας. Όλοι εντόπισαν ρωγμές στο νομικό πλαίσιο που επέτρεψε για το ίδιο «έπαθλο» διαφορετική δοκιμασία. Υπήρξαν και εναλλακτικές προτάσεις, π.χ. να ήταν δοκιμαστική η τοποθέτηση των συναδέλφων που επιλέχθηκαν χωρίς να κριθούν στην τάξη ή να απαγορευόταν η υποβολή δικαιολογητικών από όσους είχαν τη δυνατότητα να το κάνουν στην πρώτη φάση.

Ερώτηση 10: Ποια είναι η συνολική σας τοποθέτηση απέναντι στη διαδικασία;

Συμπύκνωση απαντήσεων 10

10 θετικές (9 με «αλλά»)

8 αρνητικές

2 ισοζύγιο

3 σκεπτικισμός

Στην πραγματικότητα σχεδόν όλες οι απαντήσεις εμπεριείχαν σκεπτικισμό και επανέφεραν με τον τρόπο τους το ερώτημα ποιος και πώς αξιολογεί. Το αίτημα διασφάλισης αντικειμενικότητας και δικαιοσύνης βρισκόταν πίσω από τα περισσότερα «αλλά» των θετικών απαντήσεων. Η διερώτηση για την ποιότητα και την ουσιαστική αποτελεσματικότητα της διαδικασίας ήταν επανερχόμενη στις απαντήσεις, όπως και η πρόταση για αξιολόγηση της αξιολόγησης και ανάδραση.

Ερώτηση 11: Έχετε κάποια επιπλέον παρατήρηση;

Απαντήσεις:

Διατυπώθηκαν παρατηρήσεις που ενσωματώθηκαν στις άλλες απαντήσεις ιδίως σχετικά με το δέον γενέσθαι ως προς την ίδια την αξιολόγηση.

Πάντως γενικά ήταν μια ερώτηση που παρέμενε αναπάντητη ως επί το πλείστον, όπως επισημάναμε και εισαγωγικά.

Ανάλυση – επεξεργασία των ευρημάτων της έρευνας

Συμπεράσματα

Όπως ήταν αναμενόμενο, οι συνεντεύξεις έδειξαν άλλοτε μεγαλύτερη κι άλλοτε μικρότερη εμβάθυνση στο θέμα, πλουσιότερο ή φτωχότερο προβληματισμό, στενότερη ή ευρύτερη οπτική.

Κατ' ανάλογα φυσικό τρόπο, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις περισσότερες ερωτήσεις ήταν άμεσα συναρτημένες με την εμπειρία της αξιολόγησης στο σχολείο τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι σε κάποια (λίγα) σχολεία, στα οποία κυριάρχησε

στους εκπαιδευτικούς η αίσθηση ότι κατακεραυνώθηκαν π.χ. από την επιτροπή της συνέντευξης ή από τους Δ/ντές οι παρατηρήσεις τους επικεντρώθηκαν εκεί. Πάντως οι επιμέρους παρατηρήσεις έστω και προερχόμενες από την προσωπική περίπτωση εντοπίζουν αδυναμίες και εμπλουτίζουν το τελικό αποτέλεσμα διευρύνοντας τις επισημάνσεις και άρα τις δυνατότητες εξέλιξης του συστήματος, καθώς άλλωστε σχεδόν όλοι επιχείρησαν να διατυπώσουν κάποια πρόταση βελτίωσης.

Οι περισσότεροι, ωστόσο, προβληματίστηκαν με σοβαρότητα γύρω από το όλο σύστημα και αποπειράθηκαν να διατυπώσουν προτάσεις ρύθμισης και εξισορρόπησης. Είναι φανερό πως εφόσον ανοίξει η σχετική συζήτηση οι προτάσεις αυτές θα κατατείνουν σε κάτι πιο επεξεργασμένο, ενώ θα υπάρξουν μοιραία και διαφοροποιήσεις, εφόσον η δημοσιοποίηση των προβληματισμών και ο εξ αυτής διάλογος θα αποτελέσει ένα είδος διαπραγμάτευσης για το όλο ζήτημα.

Παρά ταύτα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί μπόρεσαν να αρθούν πάνω από την προσωπική τους περίπτωση και να κάνουν ευρύτερες παρατηρήσεις ενσωματώνοντας στις απαντήσεις τους και μια γενικότερη εμπειρία που υπέπεσε στην αντίληψή τους κυρίως από το σχολείο τους αλλά και από άλλα σχολεία. Υπ' αυτή την έννοια, όπως ήδη αναφέραμε, στις απαντήσεις τους ενσωματωνόταν μια άτυπη προσωπική έρευνα (που περιλάμβανε κλίμα, συζητήσεις, παρατήρηση), η οποία τρόπον τινά δεύρυνε το δείγμα της παρούσας έρευνας.

Όπως επισημίναμε και παραπάνω, οι λέξεις που σχετίζονταν με το αγχωτικό και ψυχοφθόρο αλλά και εξουθενωτικό της διαδικασίας ήταν κοινές, αυθόρμητες και χαρακτηριστικές όλων των απαντήσεων στη βασική βιοματική ερώτηση της έρευνας «Πώς βιώσατε τη διαδικασία συναισθηματικά και ψυχολογικά;». Είναι λοιπόν ολοφάνερο ότι η διαδικασία βιώθηκε αρνητικά ανεξάρτητα από τη θεωρητική, ιδεολογική, λογική και τελική τοποθέτηση των συναδέλφων, αίσθηση που δεν άλλαξε για τη συντριπτική πλειοψηφία ούτε από τη χρονική απόσταση ούτε από το αποτέλεσμα, πράγμα που δείχνει πέραν πάσης αμφιβολίας ότι η αρνητική βίωση δεν ήταν πρόσκαιρη και παροδική.

Είναι επίσης αξιοσημείωτο το γεγονός ότι βίωσαν μ' αυτόν τον τρόπο την όλη διαδικασία οι «πρόθυμοι» εκπαιδευτικοί των ΠΠΣ.

Το γεγονός της απειρίας, της έλλειψης αντίστοιχης κουλτούρας αλλά και της κακής οργάνωσης φαίνεται να επιβάρυνε τη διαδικασία, όπως αναφέρθηκε σε αρκετές απαντήσεις. Ενδεχομένως μια δεύτερη απόπειρα θα έβρισκε όλους πιο έτοιμους, πιο ασκημένους και ίσως πιο πρόθυμους, παρότι κάτι τέτοιο μόνο σε λίγες απαντήσεις υπονοήθηκε, καθώς μάλιστα πολλοί ευελπιστούν σε βελτιώσεις μέσα από τη δημόσια συζήτηση.

Αξίζει να σταθούμε και στις παρενέργειες της διαδικασίας εντός του σχολείου και την επίδραση στη σχολική ζωή, που στις συντριπτικά περισσότερες περιπτώσεις ήταν αρνητική. Η αναφορά στον ανταγωνισμό κυριάρχησε στις απαντήσεις, φαινόμενο που βάσιμα μπορεί να υποθέσει κανείς ότι θα αυξηθεί μελλοντικά όταν ανάλογες αξιολογήσεις θα γίνονται μεταξύ περισσότερων υποψηφίων για μία θέση, στοιχείο που δεν κυριάρχησε στην πρώτη φάση της αξιολόγησης. Επισημάνθηκε επίσης και η ύπαρξη πικρίας, που προφανώς ασκεί αρνητική επίδραση σε όποιον τη βιώνει και που σε πολλές περιπτώσεις παραμένει. Το άγχος αναφέρθηκε όχι μόνο ως ατομικό βίωμα αλλά ως χαρακτηριστικό της όλης ατμόσφαιρας του σχολείου. Η ομαδοποίηση γύρω από την ανάλογη βαθμολογία ήταν επίσης αναμενόμενη, καθώς η ίδια η διαδικασία προέκρινε τη σύγκριση, την ιεράρχηση και την κατάταξη.

Όλοι επίσης τοποθετήθηκαν αρνητικά απέναντι στη διαφοροποίηση των κριτηρίων και της βαρύτητας των δύο αξιολογικών φάσεων (χειμερινής και θερινής) αισθανόμενοι και ως προς αυτό ένα αίσθημα αδικίας.

Η συντριπτική πλειοψηφία εντόπισε και θετικά και αρνητικά σημεία στην όλη διαδικασία, με τα αρνητικά πάντως να υπερτερούν αριθμητικά (και ως προς τον αριθμό των απαντήσεων που τα εμπεριείχαν). Η υποτίμηση του διδακτικού έργου ήταν το κυρίαρχο αρνητικό στοιχείο που εντοπίστηκε μαζί με την υποκειμενικότητα των κρίσεων, που πάντως επικεντρωνόταν περισσότερο σε περιπτώσεις Διευθυντών και Επιτροπών συνέντευξης παρά στην παρουσία του Συμβούλου (που συχνά αναφέρθηκε στα θετικά, αν και υπήρξαν περιπτώσεις που προκάλεσε από παράπονα μέχρι αίσθημα αδικίας)²².

Γενικότερα απασχόλησε έντονα το ζήτημα των κριτηρίων αξιολόγησης, καθώς άλλωστε το όλο θέμα παραμένει ένα ανοιχτό και αμφιλεγόμενο ζήτημα, εφόσον τα μεν αντικειμενικά μετρήσιμα στοιχεία – ακόμη και χωρίς τις επιφυλάξεις του τι μετράει, πόσο μετράει και ποιος το μετράει, είναι σε όλους γνωστό ότι δεν αντικατοπτρίζουν κατ' ανάγκη την αντίστοιχη ποιότητα και κατάταξη, ενώ τα υπόλοιπα, της προσωπικής δηλαδή εκτίμησης, ασφαλώς είναι σε μεγάλο βαθμό υποκειμενικά και άρα διαβλητά. Αυτός ο προβληματισμός με τον έναν ή τον άλλο τρόπο εμφανίστηκε στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, χωρίς πάντως τη διάθεση να υπάρξει μηδενισμός.

Επίσης επισημάνθηκε πολλάκις η έλλειψη οποιασδήποτε ανατροφοδότησης και συνέχειας στη διαδικασία, είτε στο επίπεδο του μαθήματος (με μια νέα συζήτηση με τον Σύμβουλο) είτε σε οποιοδήποτε άλλο.

Από την άλλη, για πολλούς το γεγονός ότι έγινε αξιολόγηση ήταν θετικό, ενώ για άλλους αποτέλεσε ένα είδος αυτοεπιβεβαίωσης και ένα πεδίο απόδειξης των ικανοτήτων, των δυνατοτήτων και των πεπραγμένων τους, αλλά και μια μορφή απολογισμού.

Για τη γενική αποτίμηση πάντως είναι χαρακτηριστικό ότι μόνο μία κρίση ήταν θετική χωρίς άλλα σχόλια, παρότι από το σύνολο και αυτής της συνέντευξης προέκυπτε η καταγραφή αρνητικών σημείων. Όλες οι άλλες θετικές κρίσεις συνοδεύονταν από λίγα ή πολλά «αλλά», ενώ υπήρξαν πολλές αρνητικές κρίσεις άσχετα από το ότι και σε πολλές από αυτές τις συνεντεύξεις (αν και όχι σε όλες) εντοπίστηκαν κάποια θετικά σημεία.

Στην ίδια κατεύθυνση είναι χαρακτηριστικό ότι συνάδελφοι οι οποίοι ήταν αποσπασμένοι και άρα ευνοήθηκαν από τη διαδικασία τοποθετήθηκαν επίσης αρνητικά απέναντι σ' αυτήν. Με άλλα λόγια το αποτέλεσμα δεν καθόρισε τη στάση απέναντι στο όλο θέμα. Φάνηκε πως η διαδικασία επικράτησε του αποτελέσματος ακόμη κι αν αυτό ήταν θετικό. (Φυσικά η έννοια του θετικού αποτελέσματος είναι σχετική, καθότι ως τέτοιο δεν εκλαμβάνεται απλώς το γεγονός της διατήρησης της θέσης στο ΠΠΣ, η οποία άλλωστε παύει να διέπεται από οργανικότητα, και επιπλέον

²² Το γεγονός αυτό συνάδει με τη διαπίστωση των ερευνών που αναφέραμε στο θεωρητικό πλαίσιο, σύμφωνα με τις οποίες ο Σύμβουλος ως αξιολογητής είναι γενικά αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς έστω και υπό προϋποθέσεις.

κατά συντριπτικό κανόνα διατηρήθηκε, αλλά και η ίδια η κατάταξη και η βαθμολογία του εκπαιδευτικού, που σε πολλές περιπτώσεις άφησε πικρία.)

Πιστεύω ωστόσο ότι, με βάση την επεξεργασία των συνεντεύξεων, ακόμη και οι θετικές κρίσεις στην πλειοψηφία τους περισσότερο διατυπώθηκαν ως τέτοιες επειδή κρίνεται θεωρητικά αναγκαία η αξιολόγηση και δύσκολα διατυπώνει κάποιος θεμελιακά διαφορετική θέση. Αυτό θα προσπαθήσω να στηρίξω στη συνέχεια με την ανάλυση που ακολουθεί.

Βίωμα - Αναπαράσταση

Στο σημείο αυτό φαίνεται αρκετά χρήσιμο εργαλείο ανάλυσης το θεωρητικό σχήμα «βίωμα» - «αναπαράσταση»²³ του Λεφέβρ²⁴. Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι ενώ το σχήμα ορίζεται ως διαλεκτικό, καθώς τα δύο δεδομένα διαρκώς αλληλοτροφοδοτούνται, αλλά και παρότι το βίωμα σχετίζεται με τη διαφορετικότητα, αν και ασφαλώς υπάρχουν συλλογικά βιώματα, εν προκειμένω το κοινό βίωμα δεν οδήγησε σε κοινή αναπαράσταση.

Στην περίπτωσή μας το βίωμα εμφανίστηκε πράγματι ως περίπου συλλογικό, δεδομένου ότι η εμπειρία εσωτερικεύθηκε κατά παρόμοιο ή και ταυτόσημο τρόπο από όλους σχεδόν τους αξιολογούμενους. Παρά ταύτα η αναπαράσταση, όπως θα μπορούσαμε να ονομάσουμε τη συνολική τους στάση και τοποθέτηση απέναντι τόσο στην ίδια τη διαδικασία όσο και τελικά στην αξιολόγηση, ήταν διαφορετική.

Χρειάζεται εδώ να διευκρινιστεί ότι στη συνέντευξη δεν υπήρχε ερώτηση για τη θεωρητική – ιδεολογική στάση απέναντι στην αξιολόγηση γενικά, καθώς ο στόχος της έρευνας ήταν άλλος. Ωστόσο, πολλοί συνάδελφοι έσπευδαν να δηλώσουν τη θέση τους όχι απλώς απέναντι στη συγκεκριμένη διαδικασία, όπως τους ζητήθηκε, αλλά και απέναντι στην αξιολόγηση ως ιδεολόγημα. Απ' αυτή την άποψη θεωρώ ότι μου επιτρέπεται να προβώ σε ειδικότερα συμπεράσματα.

Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την τελική στάση των συναδέλφων απέναντι στην αξιολόγηση ανάγεται στην αρχή της απροσδιοριστίας του Χάιζενμπεργκ. Με άλλα λόγια, ίδια δεδομένα οδηγούν σε διαφορετικές και μη προβλέψιμες λύσεις. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ οι

²³ Ως βίωμα νοείται ό,τι σκεφτόμαστε ή αισθανόμαστε απέναντι σ' αυτό που ζούμε. Το βίωμα συνδέεται με την ανθρώπινη ποικιλία, καθώς καθορίζεται και από υποκειμενικούς παράγοντες, ωστόσο κάνουμε λόγο και για συλλογικά βιώματα, ενώ άλλωστε και τα προσωπικά βιώματα καθορίζονται εν μέρει από την κουλτούρα και το δεδομένο ιστορικό πλαίσιο. Το βίωμα πάντως εμπεριέχει την ιδιαιτερότητα με την οποία εμπεδώνει την πραγματικότητα.

Οι αναπαραστάσεις, από την άλλη, περιλαμβάνουν τα νοητικά πλέγματα, τις αντιλήψεις, τις γενικεύσεις με τις οποίες εξηγούμε την πραγματικότητα. Οι πρακτικές και τα βιώματα βρίσκονται πίσω τους. Φυσικά σε κάθε κοινωνία υπάρχουν και συγκρουόμενες και κυρίαρχες αναπαραστάσεις. Η συγκρότηση του νοήματος συνήθως έπεται της πράξης που αποτέλεσε το έναυσμα της διαμόρφωσής του.

Σε κάθε περίπτωση βιώματα και αναπαραστάσεις αλληλοτροφοδοτούνται διαρκώς και επηρεάζονται αμοιβαία.

²⁴ Ο Γάλλος διανοητής Ανρί Λεφέβρ (Henri Lefebvre) εισάγει το σχήμα αυτό μαζί με τις «πρακτικές» στο έργο του «The production of space» για να ερμηνεύσει την έννοια του κοινωνικού χώρου. Το σχήμα αυτό χρησιμοποίησε με ενδιαφέροντα τρόπο για την ερμηνεία της καθημερινότητας η Μαρία Χαϊδοπούλου Βρυχέα στο βιβλίο της «Για τη σημασία της καθημερινότητας» (2013), απ' όπου και το αντλήσαμε.

εκπαιδευτικοί λίγο ως πολύ βίωσαν με ανάλογο τρόπο την όλη διαδικασία, όπως είπαμε, και επιπλέον έκαναν ανάλογες παρατηρήσεις για τα θετικά και τα αρνητικά της (ασφαλώς επικεντρωμένα στην προσωπική τους εμπειρία αλλά εντέλει όχι διαφορετικά εν πολλοίς), ωστόσο κατέληγαν σε διαφορετική στάση απέναντι στην αξιολόγηση εν συνόλω, έτσι ώστε ούτε σε μένα που έπαιρνα τη συνέντευξη ήταν δυνατό να προβλέψω αν ο συνεντευξιαζόμενος στην τελευταία ερώτηση θα απαντούσε θετικά ή αρνητικά. Ενδεικτικό το παράδειγμα συναδέλφου που, ενώ διαπίστωσε όχι απλώς αδικίες αλλά και αθλιότητες, είχε θετική στάση απέναντι στη διαδικασία.

Συμπεραίνω κατόπιν αυτών ότι η στάση των συναδέλφων διαμορφώθηκε όχι μόνο ή τόσο από το εν λόγω βίωμα (αν και ασφαλώς υπήρχαν και αυτές οι περιπτώσεις, όπου το συγκεκριμένο υπέδειξε το γενικότερο) όσο από την εκ των προτέρων συχνά τοποθέτησή τους απέναντι στο ζήτημα «αξιολόγηση» και το γεγονός ότι έχουν πειστεί για την αναγκαιότητά της. Μάλιστα κάποιιοι φαίνεται να αποδέχονται ως περίπου μοιραίο το γεγονός της ύπαρξης αδικιών ιδιαίτερα στη χώρα μας. Η φράση «είμαστε στην Ελλάδα» εμφανίστηκε κάποιες φορές στις απαντήσεις εκείνες που επεσήμαιναν αδικίες. Μοιάζει σαν a priori θέσεις να καθορίζουν το αποτέλεσμα, ως ένα είδος αυτοεπιβεβαιούμενης, εσωτερικευμένης αντίληψης. Μοιάζει σαν να ετεροκαθορίζεται η τελική στάση από ευρύτερες, υπέρτερες κοινωνικές αναπαραστάσεις, κυρίως στην περίπτωση της θετικής στάσης, καθώς φαίνεται να επιβάλλεται κοινωνικά η αναγκαιότητα της αξιολόγησης τόσο ώστε είναι πολύ δύσκολο κάποιος να τεθεί απέναντί της. Το γεγονός ότι υπήρξαν πολλές αποκλίσεις από το θετικό είναι συνεπώς χαρακτηριστικό, καθώς έρχονται σε αντίθεση με την κυρίαρχη αναπαράσταση (πάντοτε υπό την αίρεση των περιορισμών που μια τέτοια έρευνα έχει). Στο σημείο αυτό θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι ενδέχεται να έπαιξε ρόλο για κάποιους (όχι για την πλειοψηφία) το γεγονός ότι έκανα τη συνέντευξη με την ιδιότητα της σχολικής συμβούλου. Ωστόσο, αυτή η παράμετρος τίθεται μόνον θεωρητικά, καθότι θεωρώ ότι το κλίμα της συνέντευξης, όπως ήδη ανέφερα, ήταν τέτοιο ώστε ευνοούσε την ειλικρίνεια, πράγμα που αποδείχθηκε άλλωστε από την ανενδοίαστη καταγγελία ατασθαλιών, αδικιών και τη διατύπωση προσωπικών παραπόνων ακόμη και με αναφορά σε συγκεκριμένα ονόματα. Ενδεχομένως επίσης το γεγονός ότι αξιολογήθηκαν οι εκπαιδευτικοί των ΠΠΣ να έπαιξε έναν επιπλέον ρόλο στο τελικό αποτέλεσμα, αν υποθέσει κανείς ότι είναι ίσως πιο θετικά διακείμενοι απέναντι στην αξιολόγηση λόγω των κατά τεκμήριο αυξημένων προσόντων τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στα ευρήματα της έρευνας των Κασιμάτη, Γιαλαμά (2003), που αναφέραμε παραπάνω, όπου ρητά εμφανίζεται η σύνδεση της θετικής στάσης των συναδέλφων με έννοιες όπως: αναγνώριση, απόδοση, αναβάθμιση, αυτογνωσία, βελτίωση, επιμόρφωση, κίνητρα, κύρος, ενώ η αρνητική στάση συνδέεται με λέξεις όπως: άγχος, αναξιοκρατία, ανασφάλεια, έλεγχος, κομματικότητα, κριτήρια, σκοπιμότητα. Με την επιφύλαξη ότι τα δεδομένα αυτά ήταν κατ' ουσίαν θεωρητικά, καθώς οι συνάδελφοι τοποθετούνταν απέναντι σε μια επερχόμενη και όχι σε μια συντελεσμένη αξιολόγηση, μπορούμε ωστόσο να παρατηρήσουμε ότι στην περίπτωσή μας οι λέξεις που συνδέονται κατεξοχήν με την αρνητική στάση (π.χ. «άγχος»), εδώ δεν οδηγούν κατ' ανάγκην σ' αυτήν, ενισχύοντας έτσι την απροσδιοριστία για την οποία κάναμε ήδη λόγο.

Με άλλα λόγια, λοιπόν, εδώ φαίνεται πως παρεμβαίνει η κυρίαρχη αναπαράσταση (ανάγκη για την ύπαρξη αξιολόγησης), η οποία εν πολλοίς υπερβαίνει το βίωμα και μάλλον το καθορίζει παρά καθορίζεται από αυτό (αν και, όπως ήδη τονίσαμε, η τελική στάση δεν προκύπτει μόνο από τη στενά προσωπική εμπειρία, αλλά από τη γενικότερη παρατήρηση). Πάντως παρουσιάζεται ένα είδος σύγκρουσης μεταξύ βιώματος και αναπαράστασης. Και επιπλέον ενώ κανονικά η αναπαράσταση κλονίζεται από την εισβολή της διαφορετικότητας (υποκειμενικότητας), εδώ η διαφορετικότητα κλονίζεται από την εισβολή της αναπαράστασης (τουλάχιστον εν μέρει). Επιπλέον η ρευστότητα, που κανονικά αναμένεται στα βιώματα, δεν παρουσιάζεται εδώ. Εμφανίστηκε ωστόσο στις αναπαραστάσεις. Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται το ζήτημα «τι σημαίνει αξιολόγηση» για τον καθένα, τι περιεχόμενο και τι αξία δίνει στον όρο, μολονότι εν προκειμένω δεν αντιμετωπίσαμε την έννοια αλλά τη διαδικασία. Παρά ταύτα αυτή προφανώς υπεισέρχεται στην τελευταία ερώτηση. Είναι χαρακτηριστικές απαντήσεις του τύπου «θετική, αλλά...» με επεξηγήσεις όπως «πρέπει να βρεθούν δικλίδες δικαιοσύνης» και άλλα ανάλογα.

Στο σημείο αυτό αναφέρω και τη βίωση της απόστασης ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη, όπως αποτυπώθηκε από έναν συνάδελφο στην απάντησή της στην πρώτη ερώτηση: *Αισθάνθηκα άγχος, ένταση, φόρτιση από το γεγονός ότι ελεγχόμουν – οφείλεται και στην έλλειψη εμπειρίας, στο ότι γινόταν πρώτη φορά, καθώς και στην απόσταση από τη θεωρία: άλλο να λές ότι είσαι υπέρ της αξιολόγησης και άλλο να συμβαίνει* (Σ21).

Φυσικά υπάρχουν και πολλοί που τάσσονται ξεκάθαρα αρνητικά αν όχι στην έννοια της αξιολόγησης τουλάχιστον στη διαδικασία ως σύνολο είτε διότι αντιλήφθηκαν αδικίες έναντι εαυτών και άλλων είτε διότι επεξεργάστηκαν το ζήτημα διαφορετικά και πάλι δηλαδή υπερβαίνοντας μ' έναν τρόπο το βίωμα. Αυτό το τελευταίο είναι χαρακτηριστικό και ενισχύει την προβληματικότητα της διαδικασίας, δεδομένου ότι είναι σαφώς πιο δύσκολο να τοποθετηθείς αρνητικά εν συνόλω σε μια εποχή που η αξιολόγηση προβάλλει περίπου ως πανάκεια.

Εντέλει μπορούμε να πούμε πως η δεδομένη εμπειρία παρήγαγε αμφιθυμία ως προς την τελική στάση.

Δεν υπήρξε πάντως διαφοροποίηση με βάση το φύλο, παρά το ότι θα μπορούσε κάποιος να υποθέσει ότι η γυναίκα ευρισκόμενη σε μεγαλύτερη πίεση λόγω των πολλαπλών της ρόλων θα ήταν περισσότερο αρνητικά επηρεασμένη. Υπήρξε βέβαια η δήλωση γυναίκας συναδέλφου ότι η αξιολόγηση επηρέασε όλη της την οικογένεια υπό την έννοια της σύγκρουσης των δύο πεδίων (εργασίας – οικογένειας).

Επέκταση της συζήτησης

Όπως φάνηκε, η συγκεκριμένη εφαρμογή της αξιολόγησης δεν αποτέλεσε μονόδρομο προς τη βελτίωση, όπως θεωρητικά ευαγγελίζεται το σχετικό ιδεολόγημα, καθώς αυτό θα σήμαινε πάντοτε θετική αποδοχή από τον αξιολογούμενο και ενσωμάτωση συγκεκριμένων συμπερασμάτων στη δουλειά του. Εδώ όχι απλώς δεν παρατηρήθηκε κάτι τέτοιο αλλά είτε κάποιος απλώς επιβεβαιώθηκαν είτε αμφισβήτησαν την κρίση. Άλλωστε δεν υπήρξε και αντίστοιχος μηχανισμός για τη βελτίωση, όπως εξάλλου επισημάνθηκε από την πλειοψηφία των συναδέλφων. Το γεγονός ότι διαπιστώνεται

σε κάποια σχολεία αλλαγή της συμπεριφοράς των συναδέλφων και προσαρμογή τους στα κριτήρια της αξιολόγησης, με άλλα λόγια προσπάθεια συλλογής μορίων, δεν ανταποκρίνεται στην ουσία του όρου «βελτίωση», αντίθετα μάλλον δείχνει καιροσκοπισμό με ό,τι αυτό μπορεί να συνεπάγεται, άσχετα από το γεγονός ότι αυτό ενδέχεται προσωρινά να αποβεί ωφέλιμο και για το σχολείο. Όμως η μαξιμαλιστική αναζήτηση και δημιουργία ομίλων και προγραμμάτων αλλά και η όψιμη προθυμία για διοργάνωση γιορτών και εκδρομών φαίνεται να σχετίζεται μάλλον με τη γνωστοποίηση των αξόνων που υπολογίζονται στην αξιολόγηση. Χαρακτηριστική είναι η απουσία αντίστοιχης προθυμίας για στήριξη της ενισχυτικής διδασκαλίας, ενός θεσμού εξειδικευμένης μαθησιακής στήριξης με τη συμμετοχή του διδάσκοντος εκπαιδευτικού και του γονέα, που σε κάποια σχολεία δεν γίνεται καθόλου ίσως και επειδή δεν μοριοδοτείται. Από την άλλη, δεν μπορεί να αποκλείσει κανείς ότι είναι δυνατό κάποιος εκπαιδευτικός να δει την αξιολόγηση ως μια διαδικασία αυτοβελτίωσης και ευκαιρίας να οργανώσει καλύτερα τη δουλειά του, αλλά και να επανεξετάσει τη συμμετοχή του στη σχολική ζωή, καθώς η αξιολόγηση πράγματι ανταμείβει κατά μία έννοια εκείνους τους εκπαιδευτικούς που δεν θεωρούν πως η δουλειά τους αρχίζει και τελειώνει με την είσοδό τους στην τάξη, αλλά νιώθουν πως είναι μέρος ενός συνολικού και μη κατακερματισμένου χώρου με πολλαπλές διαστάσεις, δράσεις και υποχρεώσεις.

Σε κάθε περίπτωση για να γίνει αποδεκτή η διαδικασία της αξιολόγησης πρέπει να πείθει τόσο για τις προθέσεις όσο και για το αποτέλεσμα, πράγμα που δεν επετεύχθη στην προκειμένη περίπτωση, παρά το εν μέρει ανώδυνο πλαίσιο στο οποίο διεξήχθη.

Περαιτέρω είναι βέβαιο ότι, αν θέλαμε να εντάξουμε σε ένα μοντέλο την πρώτη εφαρμογή της αξιολόγησης στα ΠΠΣ, θα λέγαμε πως ασφαλώς υπάγεται στο τεχνοκρατικό μοντέλο έναντι του ανθρωπιστικού, στο ποσοτικό έναντι του ποιοτικού και στην τελική και ασυνεχή αξιολόγηση έναντι της διαμορφωτικής και συνεχούς. Ασφαλώς δεν μπορεί να θεωρηθεί διαμορφωτική αξιολόγηση το γεγονός ότι οι Σύμβουλοι παρακολούθησαν δύο διδασκαλίες για να βαθμολογήσουν μόνο τη δεύτερη (ακόμη κι αν έβλεπε κάποιος σ' αυτή τη διάταξη την πρόβλεψη της ενδιάμεσης βελτίωσης υπό την καθοδήγηση του Συμβούλου), καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις η πρώτη συνάντηση ήταν η πρώτη κυριολεκτικά, δηλαδή ήταν συνάντηση γνωριμίας, ενώ με μια έννοια η εντύπωση απ' αυτήν ενσωματώνεται στην τελική βαθμολόγηση (ακόμη κι αν αυτό μετρούσε «υπέρ του μαθητή»). Με άλλα λόγια, ο Σύμβουλος δεν γνώριζε τα δεδομένα και το πλαίσιο της διδασκαλίας (την πορεία του μαθήματος, το επίπεδο των μαθητών, τις διδακτικές πρακτικές, κλπ.). Η όλη διαδικασία θα είχε νόημα αν ο Σύμβουλος βρισκόταν σε διαρκή, ανατροφοδοτική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και άρα η αξιολόγηση αποκτούσε πράγματι διαμορφωτική διάσταση. Αυτό όμως, όπως όλοι γνωρίζουμε, ήταν και είναι πρακτικά αδύνατο (και μόνο για αριθμητικούς λόγους: πλήθος σχολείων και εκπαιδευτικών υπό την επίβλεψη ενός Συμβούλου).

Είναι, λοιπόν, φανερό ότι η αξιολογική διαδικασία στα ΠΠΣ εστιάστηκε στα μετρήσιμα στοιχεία και διαπνεύστηκε πράγματι από το τεχνοκρατικό μοντέλο, στο οποίο εν πολλοίς συμποσούνται όλα εκείνα τα δεδομένα που κυριαρχούν στον οικονομικό κόσμο και στη λογική της αγοράς, σύμφωνα με την κυρίαρχη αναπαράσταση, η οποία διακηρύσσει την αξία της αποτελεσματικότητας και της παραγωγικότητας, ακόμη και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Φαίνεται πως και οι εκπαιδευτικοί που αξιολογήθηκαν είχαν σε κάποιο βαθμό (αν και αυτό δεν διερευνήθηκε) την αίσθηση κυριαρχίας του τεχνοκρατικού μοντέλου αξιολόγησης έναντι του πλουραλιστικού. Χαρακτηριστικά αναφέρω τέσσερις απαντήσεις:

Δεν πιστεύω στον κατακερματισμό και την απλή άθροιση. Η ποσοτική αξιολόγηση θα έπρεπε να διορθώνεται με ποιοτικά στοιχεία προς τα πάνω ή προς τα κάτω (Σ18)

...Αν δεν έπαιρνε το χαρακτήρα μέτρησης (Σ4)

Δεν ήταν αξιολόγηση, ήταν μια απογραφή προσόντων (Σ6)

...Ενώ ήμουν αρχικά θετική, αντί να έχει στόχο τη βελτίωση εξετράπη σε βαθμολογία... (Σ10)

Ενδεχομένως μια αξιολογική πρακτική, εστιασμένη στην ποιότητα, στην ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή διαπνεόμενη από το ανθρωπιστικό μοντέλο, χωρίς εμφανή στοιχεία ελέγχου, ελέγχοντος και ελεγχόμενου, να ήταν περισσότερο ευπρόσδεκτη και περισσότερο ουσιαστική.

Ωστόσο, στην πράξη κάθε αξιολογική μέθοδος που στοχεύει σε επιλογή έχει αναπόφευκτα ελεγκτικό και ποσοτικό και συνακόλουθα αμφισβητήσιμο χαρακτήρα. Η εντατικοποίηση, η επαγγελματική εξουθένωση επίσης χαρακτηρίζει το τεχνοκρατικό (οικονομιστικό) μοντέλο, όπως επισημάναμε και εισαγωγικά.

Αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς πως η επέκταση ανάλογης διαδικασίας σε όλα τα σχολεία, όπως ήδη έχει προεξαγγελθεί, θα έχει πολλαπλάσιες συνέπειες, πολλώ μάλλον που σ' αυτή την περίπτωση θα εξαρτάται προδήλως η βαθμολογική και μισθολογική ανέλιξη του εκπαιδευτικού, αν όχι και η ίδια η διατήρηση της θέσης του.

Εν ολίγοις, η αξιολόγηση, όσο κι αν ενδύεται καθησυχαστικό λεξιλόγιο, στη μια ή την άλλη μορφή της συνδέεται αναπότρεπτα με φαινόμενα συγκρίσεων, διακρίσεων και ενδεχομένως αποκλεισμών, με δεδομένα που συνάπτονται με τα οικονομικά μεγέθη, με την αβεβαιότητα ακόμη και το φόβο για τη μελλοντική σταθερότητα των θεσμών. Αν όλα αυτά τοποθετηθούν στο πλαίσιο της σημερινής κατάστασης (οικονομική κρίση, ανεργία, ανταγωνισμός, ανασφάλεια, φόβος), αναπότρεπτο άλλωστε, καθώς διαφορετικά η συζήτηση αποκτά ειδικά χαρακτηριστικά εργαστηριακών συνθηκών υπεραπλουστεύοντας έτσι την πολυπλοκότητα και την ποικιλία της πραγματικότητας και συνεπώς παραμορφώνοντάς την, η αξιολόγηση αποκτά χαρακτήρα απειλητικό.

Μοιάζει επίσης με τον αυστηρό προσδιορισμό των κριτηρίων (πολλαπλώς αμφισβητήσιμων, όπως δείξαμε) και την ανάδειξη της αποδοτικότητας σε κυρίαρχη αξία να εξοντώνει την ιδιαιτερότητα και τον πλούτο της πραγματικότητας αλλά και να ανάγει σε αξίωμα το «μετράει ό,τι μπορεί να μετρηθεί». Μοιάζει να έρχεται σαν αλφάδι για να διορθώσει και να ευθυγραμμίσει τα υποκείμενα και τις πράξεις τους, αφαιρώντας έτσι από τη ζωή (και την εκπαίδευση) την ποικιλία των αποτελεσμάτων – μετρήσιμων ή όχι – που δημιουργεί.

Θα λέγαμε μάλιστα ότι τελικά η διάκριση των μοντέλων αξιολόγησης σε τεχνοκρατικό και ανθρωπιστικό, είναι μάλλον θεωρητική, εφόσον εντέλει κάθε εφαρμοσμένη ή επαγγελλλόμενη αξιολόγηση συνδέεται με αποτελέσματα πρακτικά και έχει επιπτώσεις στον αξιολογούμενο. Ενδεχομένως το ανθρωπιστικό ή πλουραλιστικό μοντέλο θα έπρεπε να υπάγεται σε κάποια άλλη υπερώνυμη έννοια,

καθώς τα δυο περιεχόμενα είναι πολύ διαφορετικά και σχεδόν συγκρουόμενα ώστε να καλύπτονται από τον ίδιον όρο.

Φαίνεται ωστόσο, όπως και εισαγωγικά επισημάναμε, ότι σε μια εποχή, όπου το οικονομικό παράδειγμα είναι το κυρίαρχο με όλα τα σχετικά συνακόλουθα, είναι αδύνατο να εγκατασταθεί άλλο αξιολογικό πρότυπο στον εκπαιδευτικό χώρο. Το άλλο αυτό πρότυπο θα προσιδίαζε περισσότερο στην επικράτηση αντιλήψεων σαν αυτές του Μόλναρ (2000), που αντιτασσόμενος στην επιβολή της λογικής της αγοράς στην εκπαιδευτική πολιτική σημείωνε ότι «τα σχολεία είναι θεσμοί που έχουν οικοδομηθεί πάνω στις ιδέες της ποιοτικής δημοκρατίας, της κοινωνικής ευημερίας, της ανθρώπινης αλληλεγγύης και του αγώνα για την ανακάλυψη της αλήθειας και του νοήματος της ζωής»²⁵.

Αντί επιλόγου

Ίσως η κατάληξη να είναι πάλι ένα ερώτημα: Τι μετράμε; Τι μπορεί να μετρηθεί; Τι έχει αξία (κάποιες φορές ανεκτίμητη); Πώς μετράμε τις αξίες, οι οποίες κατεξοχήν εμπλέκονται στο χώρο της εκπαίδευσης;

Αντί για απάντηση, παραθέτω απόσπασμα από ένα φιλοσοφικό (και συμβολικό) παραμύθι του μεγάλου Γερμανού λογοτέχνη Μίχαελ Έντε: «Το αρκουδάκι που ρωτούσε και ρωτούσε...» (εκδ. Πατάκη 1997)

Το αρκουδάκι, που ονομάζεται Σαπουνάδας, αναζητά κάποιον που θα του δώσει απάντηση σχετικά με το νόημα της ζωής του.

....Στην απέναντι όχθη της λίμνης άρχιζε το δάσος. Ο Σαπουνάδας προχώρησε προς τα εκεί. Ύστερα από λίγο συνάντησε έναν κούκο που καθόταν πάνω σ' ένα κλαδί και μετρούσε φωναχτά.

- «Τι κάνεις εκεί;» τον ρώτησε ο Σαπουνάδας.
- «Μετρώ. Μη με διακόπτεις.» απάντησε ο κούκος. «65, 66, 67...»
- «Και τι μετράς;»
- «Μετρώ τα πάντα: τα δέντρα, τα φύλλα, τις πευκοβελόνες, τις μέρες, τις ώρες. Σου είπα, μετρώ τα πάντα. Μη με διακόπτεις, 68, 69, 70 ...»
- «Μα τι νόημα έχει να μετράς;» ρώτησε ο Σαπουνάδας.
- «Αν έχει, λέει;» απάντησε ο κούκος. «Το μόνο που έχει σημασία είναι η μέτρηση. Ό,τι μετριέται είναι αληθινό. Ό,τι δεν μπορεί να μετρηθεί δεν μετράει. 71, 72, 73 ...»
- «Ω», είπε ο Σαπουνάδας με λαχτάρα, «μήπως θα μπορούσες τότε να μετρήσεις κι εμένα;»
- «Ευχαρίστως», είπε ο κούκος. «Μόνο μπες σε μια σειρά.»
- «Αυτό δεν μπορώ να το κάνω.» παραδέχτηκε ο Σαπουνάδας. «Είμαι μόνο αυτός που είμαι, ο ...εγώ.»
- «Τότε, δεν μετράς.» είπε ο κούκος. «Και τώρα μη με ξαναδιακόψεις.»

Πέταξε μακριά και σε λίγο ο Σαπουνάδας τον άκουσε να μετράει πάλι απ' την αρχή ποιος ξέρει τι...

²⁵ Καταγράφεται από τον Σ. Μπουζάκη (2007) σ. 30, όπου δίνει και τη σχετική παραπομπή.

Βιβλιογραφία

Δούκας Χ. (1999), *Ποιότητα και αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – Συνοπτική ερευνητική επισκόπηση*, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ.1 (σ. 172 -186), διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos1/>

Ευφραιμίδης Π., *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό ως παιδαγωγική πράξη* στο περ. Τα Εκπαιδευτικά τ. 89 – 90 διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90/pdf/011.pdf

Ζουγανέλη Α, Καφετζόπουλος Κ, Σοφού Ε, Τσάφος Β. (2007) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου* στο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τ. 13 (σ. 135 – 151) διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/135-151.pdf>

Ζουγανέλη Α, Καφετζόπουλος Κ, Σοφού Ε, Τσάφος Β. (2008) *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών* στο Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σ. 391 – 435)

Κασιμάτη Αικ., Γιαλαμάς Β., *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Απόψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών*, διαθέσιμο στο δικτυακό κόμβο <http://www.math.uoa.gr/me/conf2/papers/kasimat.pdf>

Κατσαρού Ε. & Δεδούλη Μ. (2008), *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ – Π.Ι., διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexo/epim_yliko/book5.pdf

Κρέκης Δ., (2012) *Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγησή τους και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Η περίπτωση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Πρέβεζας*, Πρακτικά του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ, διαθέσιμο και στο δικτυακό κόμβο http://www.elliepek.gr/documents/60_synedrio_eisigiseis/31_Krekis.pdf

Κωνσταντίνου Χ., (2013) *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας* διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο της ΔΟΕ http://www.doe.gr/index.php?categoryid=73&p2_articleid=9797

Λουκέρης Δ., Κατσαντώνη Σ., Συρίου Ι., *Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού*, στο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τ. 15, 2009 (σ. 180 – 194) <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/180-194.pdf>

Μαντάς Π., Ταβουλάρη Ζ., Δαβλίκας Θ., *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου*, στο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τ. 15, 2009 (σ. 195 – 209) <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos15/195-209.pdf>

Μουτζούρη – Μανούσου Ε., Δασκαλόπουλος Ι., (2005) Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και ο σχολικός σύμβουλος. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων τ. 10, διαθέσιμο και στο δικτυακό κόμβο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos10/034-045.pdf>

Μπουζάκης Σ., (επιμ.) (2007) Συγκριτική Παιδαγωγική Ι, εκδ. Gutenberg,

Ξωγέλλης Π., (2005) Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο, εκδ. Τυπωθήτω - Gutenberg

ΟΟΣΑ: Έκθεση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την αξιολόγηση, 2011, Απόσπασμα διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://enotikoaristero.wordpress.com/2013/03/07/>

Οτζάκογλου Θ., *Εκπαίδευση & Αξιολόγηση: Αντώνυμα*, υπό δημοσίευση στο περ. Νέα Παιδεία τ. 149

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009: Πρόταση για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, διαθέσιμο στο δικτυακό κόμβο <http://stat-athens.aueb.gr/~jpan/protasi-gia-sxediasmo-axiologisi-ekpaideutikou-ergou-pi-18jn09.pdf>

Παπακωνσταντίνου Π., (2002), Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο, εκδ. Μεταίχιμο

Ρούσσης Ρ., (2006), Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση εσωτερικής συλλογικής αξιολόγησης με διαστάσεις αποδοτικότητας σχολικής μονάδας. Η περίπτωση του Νομού Μεσσηνίας, διπλωματική εργασία, Πάτρα

Σοφού Ε., (2013), Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική πράξη

Ravitch D. *Η αποτυχία της σχολικής αξιολόγησης στις ΗΠΑ* στο Le Monde Diplomatique τ. 15 στην εφ. Αυγή (19 Μαΐου 2013)

Σολομών Ι., Μοντέλα και πρακτικές εκπαιδευτικής αξιολόγησης: Μορφές κοινωνικού ελέγχου και συγκρότηση παιδαγωγικών υποκειμένων (1998) διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://elme-syrou.kyk.sch.gr/aelme/paratakseis/aok/aksiologisi3.htm>

Υλικό του προγράμματος «Πιστοποιητικό καθοδηγητικής επάρκειας» από το ΕΚΔΑΑ (Θεματική ενότητα 5: Αξιολόγηση)

Χαιδοπούλου Βρυχέα Μ., (2013) Για τη σημασία της καθημερινότητας, εκδ. Νήσος