

### Δ. Πολυπλοκότητα και Δυσκολίες Διδασκαλίας, Μάθησης, Αξιολόγησης

Οι ασχολούμενοι με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση γενικότερα, ασχέτως ειδικότητας, επιστημολογικής και ιδεολογικής κατεύθυνσης, αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας, που αποτελεί τον πυρήνα της συστηματικής εκπαίδευσης. Τη δυσκολία αυτήν αποτυπώνει παραστατικά ο διεθνούς φήμης ειδικός σε θέματα εκπαίδευσης Lee S. Shulman (2004), γνωστός στη χώρα μας για όσα αναφέρει σχετικά με τη σχολική εκδοχή του περιεχομένου της επιστημονικής γνώσης (pedagogical content knowledge PCK), επισημαίνοντας τα εξής για την πολυπλοκότητα της διδασκαλίας: «*Μετά από 30 χρόνια στον χώρο της εκπαίδευσης, έχω καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία στην τάξη είναι ίσως η πιο πολύπλοκη, απαιτητική, λεπτεπίλεπτη, με πολλές αποχρώσεις και διαβαθμίσεις (nuanced) και τρομακτική δράση που ανακάλυψε ποτέ το ανθρωπινό γένος. Η μόνη περίπτωση ένας γιατρός να αντιμετωπίσει ανάλογης πολυπλοκότητας κατάσταση είναι τα επείγοντα περιστατικά σε νοσοκομείο μετά από φυσική καταστροφή*» (ελεύθερη απόδοση από το *Wisdom of Practice*).

Η εκτίμηση για τη δυσκολία και την πολυπλοκότητα του διδακτικού έργου δεν αποτελεί μόνο προσωπική άποψη του Shulman, αλλά αποτελεί γενικότερη τεκμηριωμένη διαπίστωση, που επεξηγεί τη δυσκολία αυτή με βάση τις υψηλές απαιτήσεις τις οποίες συνεπάγεται η διδασκαλία ως νοητική διεργασία, τις εξειδικευμένες γνώσεις και ικανότητες που εμπλέκει (Gopinathan et al. 2008) και, τέλος, τις συνθήκες πίεσης χρόνου και εντατικοποίησης της εργασίας μέσα στις οποίες συντελείται (Apple 1986:41-45).

Ο Καθηγητής Παιδαγωγικής Charlot (1993:32), αφού υπενθυμίζει τη δεδομένη ανομοιογένεια των τάξεων και τις υψηλές γνωστικές απαιτήσεις του διδακτικού και του ευρύτερου εκπαιδευτικού έργου εντός και εκτός σχολικής τάξης και σχολικής μονάδας, προσθέτει ως επιπλέον στοιχείο την αντίφαση που ενυπάρχει στην επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών. Η εν λόγω αντίφαση προκύπτει, διότι η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με γνώσεις περί καθολικών «αληθειών» και με μεγάλες αξίες, ενώ την ίδια στιγμή στην εκπαιδευτική πράξη επεμβαίνουν οικονομικές και διαχειριστικές λογικές, που τείνουν να επικρατήσουν στην εκπαίδευση, ιδίως σε συνθήκες κρίσης.

Στο θέμα των αντιφάσεων αναφέρεται αναλυτικότερα και ο Κωνσταντίνου (2015:125-126), ο οποίος επισημαίνει το πλήθος, την πολυπλοκότητα, την ασάφεια που χαρακτηρίζει τους διαφορετικούς ρόλους του εκπαιδευτικού και τις ανόμοιες και συχνά αντιτιθέμενες προσδοκίες που αναμένουν από τον εκπαιδευτικό οι διαφορετικές ομάδες αναφοράς, όπως η πολιτεία, οι γονείς, οι κοι-

νωνικοί, θρησκευτικοί και πολιτισμικοί φορείς. Σε αυτό το πλέγμα, ο εκπαιδευτικός καλείται να εναρμονίσει και να εντάξει μέσα στην παιδαγωγική του δράση ρόλους και προσδοκίες που εμπεριέχουν εκπαιδευτικό, επιστημονικό, πολιτικό, οικονομικό, πολιτισμικό, διοικητικό κ.ο.κ. χαρακτήρα. Όλες αυτές τις ποικίλες αντιφάσεις και συγκρούσεις, παραθέτουν, κωδικοποιημένες και συστηματοποιημένες με τη μορφή διλημμάτων, οι Berlak & Berlak (1981, Ματσαγγούρας 2001:267-340) σε πρόταση, η οποία αξιοποιείται από το πρόγραμμα «Παραγωγικές Εκπαιδευτικές Πρακτικές» (Hayes et al. 2006:43).

Στο θέμα των ρόλων αναφέρεται και ο Good (2014:36), που τονίζει την πολυπλοκότητα του διδακτικού έργου και απαριθμεί 26 ρόλους και τα αντίστοιχα καθήκοντα, που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επιτελέσουν (Campbell et al. 2003:354). Επιπλέον, επισημαίνει ότι με τόσο πολλούς και διαφορετικούς ρόλους είναι αναπόφευκτο οι εκπαιδευτικοί να μην ανταποκρίνονται σε κάποια από τις πολλαπλές προσδοκίες των γονέων, με αποτέλεσμα μαζί με το σχολείο να αποτελούν εύκολο στόχο επικρίσεων.

Παρομοίως, την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία της διδασκαλίας και του διδάσκειν τονίζουν εμφαντικά και εκφραστές της Κριτικής Παιδαγωγικής (Britzman 2003), οι οποίοι θεωρούν ότι τα πράγματα γίνονται πολυπλοκότερα και δυσκολότερα, όταν η εκπαίδευση, καθώς και η διδασκαλία ως βασική πρακτική της, επιχειρούν να λειτουργήσουν ως μοχλοί προώθησης της εκπαιδευτικής αλλαγής (Shor 1996:18, Luke 2000), του εκδημοκρατισμού (Apple & Beane 1999) και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Smyth 2011, 2012).

Συγκεκριμένα, ο Smyth (2000:493) αναφέρει ότι αυτό που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία, είναι μία πολύπλοκη διαδικασία λήψης αποφάσεων με αυξημένες πιθανότητες αποτυχίας. Η συνειδητοποίηση της αβεβαιότητας των αποφάσεων αλλά και η κατανόηση της διλημματικότητας και της αντιφατικότητάς τους (Ματσαγγούρας 2001:338-40) αναδεικνύουν την αξιακή και αξιολογική βάση της διδασκαλίας και επισημαίνουν την αναγκαιότητα της επαρκούς βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, της συνεχούς επιμόρφωσης, της διαμορφωτικής αξιολόγησης και ανατροφοδότησης και της καθιέρωσης του αναστοχασμού και της συλλογικότητας ως βασικών στοιχείων της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας 2004).

Με βάση τα παραπάνω, έχει ιδιαίτερη σπουδαιότητα η επισήμανση του Κωνσταντίνου (2015:66, 152, 166, 183, 188), η οποία βασίζεται σε σύνθεση ερευνητικών και θεωρητικών εργασιών και διαπιστώνει ότι στη χώρα μας το πρόβλημα επιδεινώνεται, διότι είναι «ανεπαρκής ή ανύπαρκτη» η παιδαγωγική

και διδακτική κατάρτιση μεγάλου μέρους του εκπαιδευτικού προσωπικού, κατάσταση την οποία επιτείνουν η έλλειψη σταθερότητας στην εκπαιδευτική πολιτική, οι ανεπαρκείς δομές και υποδομές, η υποχρηματοδότηση, οι συνθήκες εργασίας και ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παρομοίως και η Φρυδάκη (2015:23-40), αναφερόμενη, κυρίως, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, διαπιστώνει ότι κυριαρχεί ακόμη, σε μεγάλο βαθμό, η μονολογική διδασκαλία, απουσιάζει η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ενώ προέχει το ζήτημα της πειθαρχίας των μαθητών, το οποίο εξελίσσεται, λόγω κοινωνικο-πολιτισμικών δεδομένων, σε πρώτιστη ανησυχία των εκπαιδευτικών.

Όλες αυτές οι διαπιστώσεις υποδηλώνουν ανεπαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω επιβεβαιώνει και ο Κασσωτάκης (2018:285) με κατηγορηματικό τρόπο: *«Είναι γνωστή η ανεπάρκεια και σε μερικές περιπτώσεις η παντελής απουσία ψυχοπαιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*. Οι παραπάνω διαπιστώσεις αναφέρονται, για να τονισθεί τόσο η αναγκαιότητα βελτίωσης των βασικών σπουδών όσο και η επιτακτικότητα της συνεχούς και ποιοτικής επιμόρφωσης, η οποία εμπεριέχεται στην ανατροφοδοτική λειτουργία της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Επιπλέον, η κυριαρχία της γραφειοκρατίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι τόσο μεγάλη, που, κατά τις επισημάνσεις του Γκότοβου (2003:53, 95, 189), έχει μετατρέψει ακόμη και τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή από παιδαγωγικές σε γραφειοκρατικές στη λογική μίας κυρίαρχης αντίληψης και πρακτικής, η οποία έχει ακυρώσει και έχει απο-παιδαγωγικοποιήσει τις εκτός του τυπικού μαθήματος σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή (Μαυρογιώργος 1986), ενώ, ταυτόχρονα, έχει σχολειοποιήσει τον εκτός σχολείου χρόνο των μαθητών. Η κατάσταση αυτή δεν βελτιώνεται, βεβαίως, με Υπουργικές Εγκυκλίους και δεν θα αλλάξει, αν η ζώνη της σχολικής ζωής που δεν ανήκει στο τυπικό μάθημα της διδασκαλίας αλλά στο μη-μάθημα, δεν επαναπροσδιοριστεί στην κυρίαρχη αντίληψη της σχολικής κοινότητας των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων. Ο επαναπροσδιορισμός αυτός με τη σειρά του δεν θα συμβεί εκεί όπου απουσιάζει η αυθεντική σχολική κοινότητα (Γκότοβος 2003:95).

Αναφερόμενοι στο εφικτό και στις δυσκολίες συνολικής εκτίμησης της παραγωγής ενός εκπαιδευτικού συστήματος, οι Bourdieu & Passeron επισημαίνουν: *«... παρ' όλα αυτά, μπορεί να είναι νόμιμο να τίθεται σε κάθε σύστημα το ερώτημα της εξειδικευμένης του απόδοσης, γιατί, όποιες και αν είναι οι λειτουργίες του, ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνει το έργο της μετάδοσης [γνώσεων και*

*δεξιοτήτων] μετράει την εσωτερική του, δηλαδή την καθαρά παιδαγωγική του επιτυχία» (στο Ηλιού 1991α:188-189).*

Παρομοίως, ο κριτικός κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Geoff Whitty (2000:291), αναφερόμενος στους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, σημειώνει: *«Πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη ορισμένες από τις κατηγορίες των επικριτών μας, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι έχουμε καταχραστεί την επαγγελματική μας αποστολή και προωθήσαμε τα δικά μας συμφέροντα σε βάρος εκείνων, που είναι λιγότερο ισχυροί από ό,τι είμαστε εμείς - και, με τον τρόπο αυτό, μερικές φορές ακούσια συμβάλαμε στον κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον, το ίδιο το επάγγελμα δεν έχει πάντα κινητοποιηθεί, για να ενισχύσει την ευρύτερη νομιμοποίησή του».*

Λόγω, λοιπόν, της πολυπλοκότητας και του αυξημένου βαθμού δυσκολίας της όλης διαδικασίας, είναι αναγκαίο, καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, να υπάρχει παιδαγωγική παρακολούθηση και ανάλογη ανατροφοδότηση σε θέματα διαχείρισης της τάξης και εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων, προκειμένου να προωθούνται οι επιτυχημένες επιλογές και πρακτικές (Peterson 2000), να τροποποιούνται άμεσα οι αναποτελεσματικές και να ενθαρρύνεται η δοκιμή νέων και εναλλακτικών προσεγγίσεων. Σε παρόμοια λογική κινείται, μεταξύ άλλων, ο D. Hargreaves (1994:430), που συνδέει την αξιολόγηση οργανικά με την επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη και, βεβαίως, με την επιμόρφωση. Παρομοίως, και η Darling-Hammond (2015:216), γράφοντας για τη συμβολή της αξιολόγησης στην επαγγελματική μάθηση και ανάπτυξη, διευκρινίζει ότι αναφέρεται στην ανατροφοδοτική μορφή αξιολόγησης, η οποία συνδέεται με την επιμόρφωση.

Από τα παραπάνω προκύπτει ως ανακεφαλαίωση και συμπέρασμα ότι στην εκπαίδευση η αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών, καθώς επίσης δομών, υποδομών, Προγραμμάτων Σπουδών, βιβλίων και οικονομικών πόρων, αποτελεί μέρος μίας ολοκληρωμένης πρότασης για την εκπαίδευση (Σολομών 1999:30, Μπουζάκης 2001:31), καίτοι ο σκοπός, οι όροι, τα κριτήρια, οι διαδικασίες, οι αξιολογητές καθορίζονται κάθε φορά με βάση το κυρίαρχο παιδαγωγικό-φιλοσοφικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο η πρόταση του εκπαιδευτικού προγράμματος διαμορφώνεται.

Για παράδειγμα, σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο *«Εκπαίδευση για Ένα Δημοκρατικό Μέλλον»*, που προτείνει ως καλό παράδειγμα ο Apple (2010:214), οι δύο από τους πέντε τομείς του προγράμματος αναφέρονται στην εξέταση και αξιολόγηση των μαθητών και στην αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών, ενώ οι υπόλοιποι στην αναμόρφωση του Α.Π., στη σχολική

διοίκηση και στη σχολική πειθαρχία. Είναι αυτονόητο ότι οι εν λόγω τομείς της εκπαίδευσης πρέπει να συνδέονται οργανικά μεταξύ τους και να προβλέπονται θεσμοθετημένες δυνατότητες ενεργού εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε αυτές. Με την παραπάνω θέαση, η ύπαρξη ενός πλαισίου αξιολόγησης σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, δεν σημαίνει υποχρεωτικά ότι κάτι «δεν δουλεύει» καλά και ότι υπάρχουν υπεύθυνοι, οι οποίοι πρέπει να αναζητηθούν, για να τους αποδοθούν ευθύνες, αλλά ότι η αξιολόγηση προκύπτει, αυτόματα, από την ανάγκη του εκπαιδευτικού συστήματος για διαρκή βελτίωση (Darling-Hammond 2012:2).

Συνοψίζοντας τα περί σπουδαιότητας της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η εμπειρία των εκπαιδευτικών και η εκπαιδευτική έρευνα συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών δίνει τον τόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά κανόνα, ό,τι δεν αξιολογείται, υποβαθμίζεται και, συχνά, ό,τι αξιολογείται βάσει σταθμισμένων επιδόσεων, κακοποιείται (Hinchey 2010:2) και αυτό ισχύει και στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, όταν αυτή δεν γίνεται με παιδαγωγικούς όρους και τρόπους.

Από την άλλη πλευρά, ό,τι δεν αξιολογείται με κανέναν τρόπο, περιφρονείται σχεδόν από όλους. Προκύπτει, λοιπόν, διαρκώς η ανάγκη της συστηματικής παρακολούθησης και της συνεχούς βελτίωσης των εναλλακτικών προσεγγίσεων, μέσα από τις οποίες ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρούν να διαχειριστούν με επιτυχία την πολυπλοκότητα και τη δυσκολία του εγχειρήματος, για να επιτύχουν τους σκοπούς και τις θεσμικές λειτουργίες της εκπαίδευσης και τους στόχους της διδασκαλίας και μάθησης. Με παρόμοιο σκεπτικό ορίζεται η έννοια και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης, η οποία αποτελεί την άλλη όψη μίας παιδαγωγικά προσανατολισμένης αξιολόγησης, που έχει ανατροφοδοτικό, στηρικτικό και όχι τιμωρητικό χαρακτήρα.

### **Ε. «Ποιος Χρειάζεται και Ποιος Φοβάται την Αξιολόγηση;»**

Προ 25ετίας σε εκπαιδευτικό συνέδριο του περιοδικού «*Σύγχρονη Εκπαίδευση*» (1990), η Μαρία Ηλιού (1991α) έκανε εισήγηση με θέμα το ερώτημα «*Ποιος Χρειάζεται και Ποιος Φοβάται την Αξιολόγηση;*». Απευθυνόμενη σε ένα κοινό με παγιωμένες θέσεις έναντι της αξιολόγησης, αναφέρεται στην αναγκαιότητα και στα προβλήματα αξιολόγησης του μαθητή, του εκπαιδευτικού, του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος, που αποτελούν τους βασικούς παρανομαστές της αξιολόγησης.

Σε κάποιο σημείο, μάλιστα, επισημαίνει εύστοχα: «*Αλλά, δυστυχώς, η φτώχεια των εκπαιδευτικών πρακτικών στη χώρα μας αφομοιώνει στο χαμηλότερο*

*δυνατό επίπεδο τις δυνατότητες αξιολόγησης και αυτογνωσίας»,* ενώ προηγουμένως είχε προτείνει για τις σχολικές μονάδες την έρευνα δράσης ως τρόπο παρέμβασής τους στα θέματα που τις απασχολούν. Πρόκειται για μία μορφή δράσης που δεν είναι «χειραγωγική», αλλά, αντιθέτως, χειραφετική και εφαρμόστηκε ελάχιστα, κυρίως με πρωτοβουλία μικρών ομάδων, καίτοι συνθηματικά κυριάρχησε για δεκαετίες. Η διατύπωσή της και ως απλή αντιπρόταση στα νομοσχέδια του Υπουργείου θα διέλυε κάθε υποψία περί προσχηματικών ενστάσεων. Τις απαντήσεις στα ερωτήματά της, η Ηλιού τις διατυπώνει με εντιμότητα και θάρρος, όπως επιβάλλει η ακαδημαϊκή δεοντολογία, χωρίς καμία προσπάθεια να γίνει αρεστή σε ένα κοινό εκπαιδευτικών, που είχε διατυπώσει έντονες ενστάσεις πάνω στο θέμα της αξιολόγησης.

Παρόμοια στάση τήρησε την ίδια περίοδο και ο B. Charlot (1993:35), ο οποίος ως προσκεκλημένος εισηγητής σε συνέδριο της ΟΛΜΕ για την αξιολόγηση διερωτάται: *«Όμως ο τρόπος με τον οποίο ασκούμε το επάγγελμά μας καθημερινά μέσα στις τάξεις, η επαγγελματική μας επάρκεια δεν έχει πράγματι καμία σχέση με το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά επιτυγχάνουν να μαθαίνουν και άλλα δεν καταφέρνουν να μάθουν; Πιστεύω ότι αυτό που θα μας ξαναδώσει την κοινωνική καταξίωση είναι η επαγγελματική μας επάρκεια».*

Ο Charlot διατύπωσε τις απόψεις του με πλήρη συνείδηση ότι αυτές δεν ανταποκρίνονταν στις προσδοκίες των οργανωτών και των συνέδρων και ότι θα ακούγονταν ως παραφωνία σε μία ευρύτερη ομοφωνία (εν-)στάσεων ενάντια στην αξιολόγηση. Ο εισηγητής είχε απόλυτη συνείδηση της «παραφωνίας» του και στο τέλος της ομιλίας του, μάλιστα, σχεδόν απολογήθηκε λέγοντας: *«Σας ευχαριστώ που μ' ακούσατε ως το τέλος χωρίς να εκραγείτε»,* ενώ στη δευτερολογία του, αφού είχε ακούσει και τις προτάσεις των Ελλήνων πανεπιστημιακών, έγινε σαφέστερος, λέγοντας: *«θα πω πράγματα που γνωρίζω ότι όσο και να είναι χρήσιμο και ίσως απαραίτητο να τα πω, δεν είναι πάντα ευχάριστα για να τα ακούει κανείς».*

Είναι γνωστό από το συνολικό του έργο, *Το Σχολείο Αλλάζει* (1992), ότι ο Charlot γνωρίζει και αναγνωρίζει τον ρόλο που παίζουν οι κοινωνικο-πολιτιστικοί παράγοντες στη μάθηση, και όσα αναφέρει, αφορούν στο πεδίο δυνατοτήτων και αρμοδιοτήτων των εκπαιδευτικών, στους οποίους αναγνωρίζει τα περιθώρια αυτονομίας τους, υπενθυμίζοντας ταυτόχρονα τα κοινωνικά και πολιτικά αποτελέσματα που παράγονται από την επαγγελματική τους λειτουργία (ΟΛΜΕ 1993:265).

Λίγα χρόνια αργότερα, σε συνέδριο της ΔΟΕ για την Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, μέσα σε παρόμοιο κλίμα ο Σ. Μπουζάκης (1998:55-56) δηλώνει ρητά

*«Έχουμε τη γνώμη ότι η μακρόχρονη απουσία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών διαμόρφωσε μια νέα παράδοση, που σήμερα αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα για οποιαδήποτε ανακαινιστική παρέμβαση. ...οφείλω να σας πω ότι εκεί που δεν υφίσταται κανενός είδους αξιολόγηση, σε τελική ανάλυση, ευνοούνται οι κοινωνικά ευνοημένοι και αδικούνται οι κοινωνικά αδικημένοι μαθητές, ευνοούνται οι μη συνεπείς και αδιάφοροι εκπαιδευτικοί, ενώ όλο το εκπαιδευτικό σύστημα σύρεται προς τα κάτω».*

Στη θέση αυτή εμμένει ο Μπουζάκης (2001), παραμένοντας σταθερός απέναντι στους επαγγελματίες της αρνητικής κριτικής και αφηφώντας τις αντιδράσεις τους. Στο ίδιο συνέδριο και μέσα σε παρόμοιο κλίμα, ο Σ. Χιωτάκης (1998:200) υποστηρίζει, επίσης, με ανθρωπολογικούς και παιδαγωγικούς όρους τη χρησιμότητα της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, σημειώνοντας, μεταξύ άλλων, τα εξής: *«Επομένως, η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών... είναι απαραίτητη, όχι μόνο από παιδαγωγική σκοπιά, αλλά και ανθρωπολογική. Δεν μπορούμε να αφεθούμε μόνο στην αρχική θέληση και την αγαθή προαίρεση των ανθρώπων...».* *«Οι θεσμοί δημιουργούνται για να παρεμβαίνουν προληπτικά, κατοχυρώνοντας και ενισχύοντας παιδαγωγικά τις καλές προαιρέσεις»* (σελ. 198).

Υπεύθυνη θέση στο θέμα της αξιολόγησης λαμβάνει και ο κοινωνιολόγος της εκπαίδευσης Κ. Λάμνιαν (2002:114-115), ο οποίος επισημαίνει ότι η μετατόπιση της εστίασης της αξιολόγησης από τις μαθησιακές επιδόσεις και τις σταθμισμένες μετρήσεις στις *«διαδικασίες σύστασης του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής προσπάθειας μπορεί να αποκαλύψει και να προσδιορίσει τις αδυναμίες, τις ελλείψεις, τα προβλήματα, καθώς και τις βαθύτερες αιτίες των προβλημάτων αυτών. Παράλληλα, μέσα από τον προσδιορισμό των αιτίων, η αξιολόγηση εμμέσως συμβάλλει και στην εξειδίκευση των παιδαγωγικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, οι οποίες όμως αγγίζουν συμφέροντα. Έτσι, ... η αξιολόγηση υπερβαίνει ένα φαινομενικά ουδέτερο πεδίο και αρχίζει περισσότερο ουσιαστικά να εμπλέκεται με το πεδίο των ανθρώπινων ενδιαφερόντων και συμφερόντων, στο οποίο δεσπόζουν οι τμηματικές λογικές του κοινωνικού πλαισίου. Ωστόσο, στη στροφή αυτή οφείλουμε να αναγνωρίσουμε συγκεκριμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά».*

Αργότερα, ο Λάμνιαν (2003), ως Πρόεδρος του Τμήματος Αξιολόγησης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υπέβαλε συγκεκριμένο *«Πλαίσιο Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών και Στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»*, που εγκρίθηκε ομόφωνα και αξιοποιείται στην εργασία μας.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζει και η πρόταση του Μαυρογιώργου (2000α: 97), ο οποίος σε σχέση με τις «επιμορφωτικές συνεδριάσεις» της σχολικής μονάδας αναφέρει: *«Οι επιμορφωτικές συνεδριάσεις είναι δυνατόν να οργανωθούν γύρω από τρεις άξονες: Πριν από την έναρξη του σχολικού έτους, οπότε οι διαδικασίες μπορούν να συνδυαστούν με διαδικασίες προκαταρκτικής αξιολόγησης, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, οπότε μπορούν να συνδυαστούν με διαδικασίες διαμορφωτικής αξιολόγησης και στο τέλος του σχολικού έτους, οπότε μπορούν να συνδυαστούν με διαδικασίες τελικής αξιολόγησης»*. Παρόμοιες απόψεις για τη διαδοχική αξιοποίηση της προκαταρκτικής, της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης εκφράζει, κατά τον Μαυρογιώργο, και ο Φλουρής (1981).

Εκτός της χώρας μας, υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών και για την σχέση της εν λόγω αξιολόγησης με την ποιότητα της προσφερόμενης εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των ερευνών, βεβαίως, είναι τεχνοκρατικής λογικής, αλλά υπάρχουν και αρκετές έρευνες με παιδαγωγική οπτική και ακαδημαϊκή, κοινωνική και πολιτική στόχευση, οι οποίες θέτουν τους όρους και αναδεικνύουν την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της αξιολόγησης.

Για παράδειγμα, ως ερευνητική διαπίστωση οι κριτικοί παιδαγωγοί του προγράμματος *«Παραγωγικές Εκπαιδευτικές Πρακτικές»* Lingard, Ladwig, Barh et al. (2001) διαπιστώνουν, μεταξύ άλλων: *«Τα ευρήματα της μελέτης μας δείχνουν ότι προκειμένου να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα από τη σχολική φοίτηση, μέσω των βελτιωμένων πρακτικών στην τάξη, υπάρχει ανάγκη να εκτιμηθούν οι εκπαιδευτικοί, οι γνώσεις τους και η συνεχής μάθησή τους, ως κεντρικό στοιχείο της οργανωτικής ικανότητας του σχολείου»*.

Θεωρούμε ότι πρέπει να σχολιάσουμε τη στάση ακαδημαϊκών της χώρας μας, όπως, για παράδειγμα, της Ηλιού (1991α), του Γκότοβου (2003, 2007), του Μπουζάκη (1998, 2001), του Δήμου (2001), του Λάμνια (2003) και του Χιωτάκη (1998), οι οποίοι σε αντίθεση με αρκετούς εισηγητές αντίστοιχων συνεδρίων και δημοσιεύσεων, αλλά και με αρκετά από όσα έκτοτε γράφτηκαν και, κυρίως, διατυπώθηκαν προφορικά σε συναντήσεις εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση του έργου τους, δείχνει ότι δεν προσπάθησαν να είναι ευχάριστοι, αλλά χρήσιμοι στους εκπαιδευτικούς, στην εκπαίδευση και στους μαθητές, εκφράζοντας τις προτάσεις που αυτοί θεωρούσαν ορθές.

Σχετικά με το κλίμα που επικρατούσε, σημειώνει ο Μπουζάκης (1998:3236): *«... γιατί λειτουργεί μέσα σε αυτή την αίθουσα (του συνεδρίου) ενδεχομένως η συμμορφωτική πίεση μιας εξουσίας του διπλανού, που ίσως δεν ανέχεται την άλλη*

*άποψη. Και αυτό είναι η χειρότερη εξουσία. Όταν φιμώνει φωνές». Δυστυχώς, τέτοιες πρακτικές φίμωσης συνεχίζουν να εκδηλώνονται «αυθόρμητα» και προγραμματισμένα σε ανάλογες περιπτώσεις και, όταν η ανάγκη το «επιβάλλει», ομάδες κρούσης, με «δημοκρατική νομομοποίηση», επιβάλλουν δια της βίας τη βούλησή τους σε ομάδες συναδέλφων τους που έχουν διαφορετική κρίση ή άποψη.*

Με την ονομαστική μνεία των παραπάνω παιδαγωγών, δεν υπερασπιζόμαστε τόσο την ορθότητα των απόψεών τους όσο, κυρίως, την ορθότητα της στάσης τους έναντι φαινομένων ακαδημαϊκού λαϊκισμού, που, κατά την άποψή μας, εμφανίστηκαν αρκετές φορές κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Έχει ενδιαφέρον να διαβάσει κανείς τις εντυπώσεις και εκτιμήσεις του Charlot (1993) για κεντρικές εισηγήσεις περί αξιολόγησης δικών μας παιδαγωγών και για ερωτήματα συνέδρων, αλλά και τον διάλογο που αναπτύχθηκε στις «δευτερολογίες» τους (σελ. 263-292).

Μέσα από όλα αυτά αναδείχθηκαν διαφορές μεταξύ της γαλλικής αριστερής διάνοησης και της αντίστοιχης ελληνικής, με τα γνωστά χαρακτηριστικά της. Η στάση και οι θέσεις για την αξιολόγηση, λοιπόν, των παιδαγωγών, που ονομαστικά αναφέραμε σε προηγούμενη παράγραφο, είναι αξιοπρόσεκτες, διότι αναδεικνύουν τις δυνατότητες, τα όρια, αλλά και τους όρους της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών, ασκώντας, ταυτόχρονα, αυστηρή κριτική στις ασυνέπειες της ασκούμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, στις ανεπάρκειες υποδομών και πόρων του εκπαιδευτικού συστήματος και στις δυσμενείς συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών.

### **Στ. Όροι Αμβλυνσης Δυσκολιών Αξιολόγησης του Έργου του Εκπαιδευτικού**

Πρέπει εμφαντικά να συμπληρώσουμε ότι, παρά τη γενικότερη αποδοχή της αναγκαιότητας της αξιολόγησης, όπως, παρατηρεί η Darling-Hammond (2013:2), η αξιολόγηση από μόνη της δεν αρκεί για τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της σχολικής διδασκαλίας, μάθησης και ζωής, αλλά απαιτείται και ένα πλαίσιο στηρικτικό απέναντι στον εκπαιδευτικό. Επίσης, δεν αρκεί από μόνη της η ατομική βελτίωση των εκπαιδευτικών, αλλά απαιτείται η δημιουργία συνθηκών συνεργασίας και συναδελφικότητας για τη στήριξη της μάθησης και της ανάπτυξης εκπαιδευτικών και μαθητών.

Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση έρχεται ως μία διαδικασία συστηματικής παρατήρησης και συνεχούς ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού, των στελεχών της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος και, με αυτήν την έννοια, αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο για τη βελτίωσή τους. Με αυτήν, προφανώς,