

Η (αυτο)αξιολόγηση (των άλλων:) η αυτοαξιολόγηση σε γραφειοκρατική υποβάθμιση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας

Η πρώτη μορφή αυτού του κειμένου γράφτηκε πριν από ένα χρόνο, όταν τα σχολεία κλήθηκαν να εμπλακούν σε μία διαδικασία «αυτοαξιολόγησης». Αφετηρία της συζήτησης που ανέκυψε ήταν η εγκύκλιος με θέμα την «αυτοαξιολόγηση» της σχολικής μονάδας, συνοδευμένη από παράρτημα 14 σελίδων της οποίας ο φιλόδοξος μαζεμαλισμός την καθιστά οδηγό διδακτορικών διατριβών¹. Αυτό που διαφαινόταν με μία πρώτη ματιά είναι: ότι επρόκειτο για ακόμη μία εγκύκλιο σαν αυτές που κατά καιρούς εκδίδει το υπουργείο παιδείας, δηλαδή σαν ανεφάρμοστη άσκηση επί χάρτου. Όμως, η προσεκτικότερη ανάγνωση κυρίως του παραρτήματος έδειχνε με σαφήνεια ότι πρόκειται για ενέργεια με σκοπό και συνέχεια. Πρόκειται για γιγάντωση της γραφειοκρατίας και για ένα ακόμα σοβαρό εμπόδιο στη λειτουργία των σχολείων. Αν τα σχολεία λειτουργούν πρώτα για τους μαθητές. Το κείμενο τότε είχε σταλεί στο εκπαιδευτικό δίκτυο «αλφαβήτα»². Ένα χρόνο μετά, από όσα φαίνεται να συμβαίνουν στα σχολεία που προχωρούν δοκιμαστικά στην «αυτοαξιολόγησή» τους οι ισχυρισμοί επιβεβαιώνονται και εμπειρικά.

Χαρακτηριστικό της εγκυκλίου είναι η «επικέντρωση» στον εκπαιδευτικό της διδακτικής πράξης, με τρόπο που τον καθιστά υπεύθυνο για την εκπαιδευτική διαδικασία, της οποίας ελάχιστα έχει τον έλεγχο και κατά συνέπεια ελάχιστη και την ευθύνη. Νομίζω ότι, αν κάποιος δε μπορεί να δείξει πραγματικό ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό της σχολικής αίθουσας, καλύτερα να μην τον στοχοποιεί σαν κύριο υπεύθυνο της κακοδαιμονίας των σχολείων. Η (αυτο)αξιολόγησή του θα σημαίνει την κατάργηση της διδασκαλίας για τους μαθητές, επειδή απλούστατα θα μετατοπίσει τη διδασκαλία και το όποιο ενδιαφέρον για τους μαθητές θα γίνει ενδιαφέρον για τους αξιολογητές ή για τη γραφειοκρατία της (αυτο)αξιολόγησης. Και λίγιοι απ' όσους δε μπαίνουν στις αίθουσες έχουν αποδείξει ότι νοιάζονται για τους μαθητές.

Ωστόσο, η (αυτο)αξιολόγηση ασκεί γοητεία και σε πολλούς συναδέλφους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρώντας τον εαυτό τους εξ' ορισμού και αυταπόδεικτα άξιο γίνονται τιμητές και σπρέφονται εναντίον «ανάξιων» συναδέλφων. Θλίβομαι από αυτό που θα έλεγα μικρόνοια... Το κείμενο αυτό είναι γραμμένο από την οπτική της άμεσης διδακτικής πράξης και του εκπαιδευτικού που επιθυμεί να συμφωνήσει με ό,τι στοχεύει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε όφελος των μαθητών. Δηλαδή δεν αμφισβητεί τις καλές προθέσεις, αλλά καταδεικνύει τη βασική αντίφαση και αδυναμία να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του σχολείου με την πρόσθεση ενός ακόμα προβλήματος. Όσα ακολουθούν εστιάζουν στον Δ' τομέα του παραρτήματος που έχει θέμα τις Εκπαιδευτικές Διαδικασίες.

Οι προϋποθέσεις της (αυτο)αξιολόγησης

Το πρώτο μέρος της προσέγγισης αφορά τις προϋποθέσεις της (αυτο)αξιολόγησης. Η χρήση της παρένθεσης ως φιλολογικό σχόλιο θα αιτιολογηθεί στο τέλος του κειμένου.

1. Ας δούμε πρώτα ποιο είναι το εκπαιδευτικό έργο για το οποίο γίνεται λόγος και ως προς το οποίο θα γίνει η «αυτοαξιολόγηση». Αυτό, ανάμεσα στ' άλλα, έχει να κάνει με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών³ [πόσο εφικτοί είναι οι στόχοι που ορίζονται για κάθε μά-



θημα:), με το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων (πόσο παιδαγωγικό είναι να υπόκεινται οι μαθητές στην εφτάωρη διδασκαλία;) και με τα σχολικά εγχειρίδια (πόσο κατάλληλα και εύληπτα είναι:). Ενδεικτικά σχετικά παραδείγματα διαπιστώνει κάθε συνάδελφος καθημερινά. Κατά συνέπεια, αφετηρία της αυτοαξιολόγησης πρέπει να είναι η αξιολόγηση όλων των προηγούμενων από τους εκπαιδευτικούς της διδακτικής πράξης.

2. Το πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης αγνοεί εντελώς σημαντικούς παράγοντες. Πώς θα σταθμιστούν οι εξωσχολικοί παράγοντες, όπως η φροντιστηριακή συνδρομή, και εξωεκπαιδευτικοί παράγοντες, όπως κοινωνικό, οικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον⁴:

3. Σύμφωνα με τις ενότητες που περιλαμβάνονται στο παράρτημα καλούμαστε να κάνουμε έρευνα στην εκπαίδευση. Κάτι τέτοιο προϋποθέτει γνώσεις, δεξιότητες, χρόνο και κυρίως χρήματα. Επιπλέον ζήτημα είναι ότι η εγκυρότητα των μεθόδων Έρευνας στην εκπαίδευση αμφισβητείται και είναι συνεχώς αντικείμενο συζήτησης στην επιστημονική κοινότητα⁵.

Ενδεικτικά από τις προτάσεις του συνημμένου εγγράφου στην εγκύκλιο του υπουργείου⁶:

ι. «κριτήρια αποτίμησης του τομέα "εκπαιδευτικές διαδικασίες"»

α) ποσοτικό: «Ποσοστά στόχων του Προγράμματος Σπουδών που διδάχθηκαν / Ποσοστά επίτευξη στόχων του Προγράμματος Σπουδών ανά γνωστικό αντικείμενο και ανά αριθμό μαθητών» (σελ. 11). Εδώ, εκτός από την προχειρότητα της διατύπωσης (οι στόχοι επιτυγχάνονται, δε διδάσκονται), τίθενται τα ερωτήματα: είναι όλοι οι στόχοι ισοβαρείς με ποιο πρόγραμμα θα καταμετρηθεί το δεύτερο σκέλος, που περιλαμβάνει τρεις παραμέτρους (στόχους, μαθήματα, μαθητές);

β) ποιοτικό: «Οι ατομικές διαφορές και ιδιαιτερότητες των μαθητών (μαθησιακές ανάγκες, γλωσσικές και άλλες πολιτισμικές ιδιαιτερότητες κ.ά.) παρακολουθούνται με προσοχή και σεβασμό, υπολογίζονται στο σχεδιασμό και γίνεται επιλογή κατάλληλων στρατηγικών για την αντιμετώπισή τους» (σελ. 11-12). Αυτό που αποκρύπτεται είναι το ερώτημα κατά πόσο είναι εφικτά όσα ζητά η εγκύκλιος σε τάξεις

30 μαθητών, (ή για να είμαστε ακριβείς σε τάξεις 25+10% μαθητών σύμφωνα με έγγραφο του Υπουργείου⁷, δηλαδή σε τάξεις 27,5 μαθητών). Η πραγματικότητα αυτή οδηγεί σχεδόν εξορισμού στην ισοπεδωτική πειθαρχική συμμόρφωση της ατομικής ιδιαιτερότητας. Ποιος μπορεί να είναι οι κατάλληλες στρατηγικές; Πώς μπορεί να συζητηθούν αυτές οι στρατηγικές χωρίς να θιγούν τα Αναλυτικά Προγράμματα, το ωρολόγιο πρόγραμμα και τα σχολικά βιβλία;

ii. «κριτήρια αποτίμησης του τομέα "εκπαιδευτικά αποτελέσματα"»
α) ποσοτικό: «Ποσοστό μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ανά τμήμα που ενσωματώθηκαν επιτυχώς» (σελ. 13). Παρατήρηση: Πώς θα πρέπει να γίνουν αντιληπτές οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»; Πώς ορίζονται; Τι θα πει «ενσωματώθηκαν επιτυχώς»;

β) ποιοτικό: «Οι διαφορές στην επίδοση μεταξύ των λιγότερο και περισσότερο ικανών μαθητών μειώθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς» (σελ. 14). Παρατήρηση: Εκτός από την κοινή εμπειρική διαπίστωση ότι οι διαφορές αυξάνονται καθώς ανεβαίνουμε τάξεις και εκπαιδευτικές βαθμίδες, πώς μπορεί να υπολογιστούν οι εξωσχολικοί παράγοντες; Επιπλέον, σύμφωνα με τη διατύπωση, η διαφοροποίηση της επίδοσης των μαθητών θεωρείται κάτι θεμιτό ή όχι; Ξεχνάμε ότι η κλιμάκωση της βαθμολογίας απαιτεί αυτήν τη διαφοροποίηση;

Η εφαρμογή όλων αυτών που περιλαμβάνονται στα παραρτήματα σημαίνει πλήρη γραφειοκρατικοποίηση της διδασκαλίας και η ουσιαστική εφαρμογή τους είναι αντικείμενο εξειδικευμένης εκπαιδευτικής εργασίας σε επίπεδο διδακτορικής διατριβής.

4. Θα μπορούσαμε να συζητήσουμε πραγματικά και ουσιαστικά μόνο αν είχαμε ένα παράδειγμα εφαρμογής είτε στο εσωτερικό (ίσως σε κάποιο πειραματικό σχολείο) είτε από το εξωτερικό, με την αναγκαία επίβλεψη της επιστημονικής κοινότητας. Και βέβαια υπάρχει τέτοιο προηγούμενο αλλά για ποιο λόγο δε μιλά κανείς γι' αυτό⁸;

Άρα, στη σχετική εγκύκλιο απορρίπτεται κάθε προϋπόθεση για να πιστούμε ότι αυτό που γενικόλογα και με παράξενες αμφισβησίες ονομάζεται «αυτοαξιολόγηση» θα επιφέρει θετική της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόλα αυτά και για όσους επιμένουν να υπερασπίζονται την ανάγκη αυτοαξιολόγησης, θα ήθελα πολύ να τους δω να εφαρμόζουν πρώτα οι ίδιοι τον Δ' Τομέα, που αφορά τις *Εκπαιδευτικές Διαδικασίες (Διδακτική & Μαθησιακή Διαδικασία, Ποιότητα της Διδασκαλίας)* σελ. 11-12 του Παραρτήματος. Ο καλύτερος τρόπος να πείσουν ή να μεταπεισθούν είναι, να ξεκινήσουν οι ίδιοι την (αυτο)αξιολόγηση τους και να μας παρουσιάσουν τα αποτελέσματά εκτός και αν μιλούν για την (αυτο)αξιολόγηση των άλλων.

Η (αυτο)αξιολόγηση σε διαμεσολάβηση?

Η σχέση των μαθητών με τα γνωστικά αντικείμενα μεσολαβείται από πολλούς παράγοντες. Κάποιοι μοιάζουν τόσο αυτόνοτοι και αναγκαίοι, ώστε νομίζουμε ότι δε γίνεται χωρίς αυτούς. Τέτοιοι διαμεσολαβητικοί παράγοντες είναι τα βιβλία, τα ωρολόγια προγράμματα, τα αναλυτικά προγράμματα, οι δάσκαλοι, η σχολική γραφειοκρατία, η διοικητική γραφειοκρατία, οι γονείς, τα φροντιστήρια, τα σχολικά βοηθήματα. Προφανώς και άλλοι που μου διαφεύγουν.

Έτσι, για έναν μαθητή η κατάσταση διαμορφώνεται ως εξής: μαθαίνω π.χ. φυσική σημαίνει κάνω μάθημα στο τάδε σχολείο, ασχολούμενος με όσα γράφει το τάδε βιβλίο, την τάδε ώρα, με τον τάδε καθηγητή και ενδιαφέρομαι κυρίως γιατί θέλουν οι γονείς μου, πηγαίνω στο τάδε φροντιστήριο, έχω το τάδε βοήθημα και τελικά πειθαρχώ σ' όλες αυτές τις διαμεσολαβήσεις που αντί να με φέρουν κοντά στη γνώση με απομακρύνουν απ' αυτήν. Είμαι συνεπής σ' όλα και το αποτέλεσμα είναι η αμάθεια!⁹

Η (αυτο)αξιολόγηση είναι μια επιπλέον διαμεσολάβηση ανάμεσα

στο μαθητή και τη γνώση, εφόσον είναι διαμεσολάβηση ανάμεσα στο δάσκαλο και τη διδασκαλία. Αναγκαστικά ένα μεγάλο μέρος του ενδιαφέροντος που έχει ο δάσκαλος θα μεταστραφεί και από το μαθητή θα μετακινηθεί προς τον (αυτο)αξιολογητή. Αλλά και στο βαθμό που αυξηθεί το ενδιαφέρον, και πάλι δε θα γίνει ενδιαφέρον για το μαθητή, αλλά για τον (αυτο)αξιολογητή.

Για να γίνει κατανοητό αυτό νομίζω ότι αρκεί να σκεφτούμε μικρές υποχρεώσεις των καθηγητών, όπως οι παρακάτω: συμπλήρωση του βιβλίου ύλης, καταχώρηση, των απουσιών και γραφειοκρατικές υποχρεώσεις (ακόμα και σε σχολεία που έχουν γραμματείς), εφημερίες (ακόμα και σε σχολεία που έχουν φύλακες), ενημέρωση των γονιών για τη φοίτηση, για την επίδοση. Βέβαια αυτά είναι μικρά πράγματα, σαφώς, μπροστά στη γραφειοκρατία της (αυτο)αξιολόγησης. Και εκεί ακριβώς είναι το πρόβλημα.

Η γραφειοκρατία της (αυτο)αξιολόγησης, για να δικαιολογήσει την έλευσή της υπόσχεται νεφελωδώς την λύση πολλών προβλημάτων της εκπαίδευσης¹¹. Όμως, το μόνο που θα κάνει είναι να τα διογκώσει περισσότερο, εφόσον θα απορροφήσει χρόνο (εργασία) και χρήματα από τη διδασκαλία! Η εργασία των δασκάλων και τα χρήματα που διαθέτει η πολιτεία για κάθε μαθητή θα φτάνουν ακόμα λιγότερο στους μαθητές, εφόσον θα πρέπει να συντηρήσουν το νέο γραφειοκρατικό θεσμό¹².

Μπορούμε να το δούμε σε άλλες διαμεσολαβήσεις ανάμεσα στο μαθητή και στη γνώση. Κατά πόσο τα γραφεία ΣΕΠ έφεραν τον μαθητή κοντά στη γνώση της αγοράς εργασίας; Πόσο βοηθούν στον προσανατολισμό; Πόσα χρήματα διατίθενται και πόσος χρόνος εργασίας; Τα γραφεία πολιτισμικών δράσεων, αγωγής υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τι κόστος έχουν σε χρήμα και χρόνο εργασίας και τι αποτελέσματα; Πολλά ακόμα...

Μα γιατί δεν αξιολογούνται όλα αυτά; Γιατί δεν αξιολογείται ο γραφειοκρατικός μηχανισμός πρόσληψης των εκπαιδευτικών που εφαρμόζεται άλλοτε έτσι άλλοτε αλλιώς εδώ και 12 χρόνια 13; Γιατί δεν αξιολογούνται οι πολιτικές επιλογές που επηρεάζουν την εκπαίδευση; Ας πούμε, εδώ και 5 χρόνια κάποιοι «αρμόδιοι» σκέφτηκαν να προσθέσουν μία ώρα διδασκαλίας αρχαίων στη Β' Λυκείου κατεύθυνσης –χωρίς αντίστοιχη αύξηση του ωραρίου των άλλων κατευθύνσεων¹⁴. Συνέπεια: οι μαθητές της θεωρητικής «κάθονται» στο εφτάωρο να διδαχτούν αρχαία, λατινικά ή φιλοσοφία, ενώ οι συμμαθητές τους σχολάνε. Αυτό είναι ένας ενδεικτικός ψυχοφθόρος, αντιπαιδαγωγικός και τιμωρητικός παραλογισμός των Αναλυτικών Προγραμμάτων που επηρεάζει και το ωρολόγιο πρόγραμμα. Δε βρέθηκε ένας να τον αξιολογήσει; Ή φταίει ο καθηγητής επειδή πεινούν και είναι κουρασμένοι οι μαθητές;

Μα γιατί δεν αξιολογούνται όλα αυτά; Μα γιατί είναι ήδη αξιολογημένα! Και δε φτάσαμε ακόμα στο σημείο να (αυτο)αξιολογηθούν οι μηχανισμοί αξιολόγησης που έχουν την ευθύνη!

Η ήδη παρούσα (αυτο)αξιολόγηση

Νομίζω ότι έγινε καθαρό πώς και γιατί η (αυτο)αξιολόγηση όχι μόνο δε θα λύσει προβλήματα, αλλά θα τα πολλαπλασιάσει για να δικαιολογήσει τη γραφειοκρατία της. Έτσι, λοιπόν, το πλαίσιο της αυτοοριζόμενης (αυτο)αξιολόγησης μένει στο απυρόβλητο. Όλο το κείμενο της εγκυκλίου εγκλωβίζει τους εκπαιδευτικούς και δεν επιτρέπει την κριτική των όρων και των θεσμών που καθορίζουν την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου.

Όμως, θα πρέπει να δούμε ότι, στην πραγματικότητα, μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η (αυτο)αξιολόγηση είναι ήδη παρούσα· και για να μιλήσουμε συγκεκριμένα, ας θέσουμε το ζήτημα των επιπλέον αμοιβών που εξασφαλίζει η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε υπηρεσιακές, εκπαιδευτικές δράσεις. Το πλέον γνωστό, αλλά και το πλέον ασήμαντο

είναι η επιτροπή πανελλαδικών εξετάσεων. Όμως, υπάρχουν πολλά ακόμη που διαφεύγουν την προσοχή των περισσώτερων: επιτροπές και επιτηρήσεις στο κρατικό πτυχίο γλωσσολογίας, επιτηρήσεις εξετάσεων ξένων γλωσσών, διδασκαλία σε ΚΕΚ, ΙΕΚ και άλλους συναφείς εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, επιτροπές συγκέντρωσης δικαιολογητικών, σχολικοί αγώνες, επιτροπές για την κοινωνία της πληροφορίας, για οργάνωση σεμιναρίων, πεκ, πολλαπλασιαστές, και ποιος ξέρει πόσα άλλα...

Είναι ασαφής ο τρόπος που καθορίζεται η συμμετοχή σ' όλα αυτά και η συνακόλουθη αμοιβή... Είναι, όμως, κατ' ουσίαν ένα είδος (αυτο)αξιολόγησης για το οποίο δε μιλάμε: ίσως γιατί έφαγε ο καθένας ένα «αυγούλακι» νομίζοντας ότι του έγινε χάρη, σαν τους ναύτες εκείνους στους οποίους ο καπετάνιος μοίρασε από ένα αβγό υποδεικνύοντας να μην το πουν στους υπόλοιπους, γιατί τα αβγά, δήθεν, δεν έφταναν για όλους.

Ποια κριτήρια καθορίζουν, λοιπόν, αυτή τη διαφοροποίηση που συνεπάγεται και διαφοροποίηση στις αμοιβές; Προφανώς, δεν είναι αναγκαία η έλευση της γραφειοκρατίας που (αυτο)αποκαλείται (αυτο)αξιολόγηση για να δώσουμε μίαν απάντηση.

Μια γιγαντωμένη γραφειοκρατία θρέφεται από το εκπαιδευτικό έργο όσων μπαίνουν στις σχολικές αίθουσες. Αποτέλεσμα είναι, απ' όσα δίνονται, να φτάνουν όλο και λιγότερα στις σχολικές αίθουσες και στους μαθητές. Ας πούμε: τι έφτασε στις σχολικές αίθουσες από τα χρήματα που δόθηκαν στην Κοινωνία της Πληροφορίας; Οι κάμερες των λαπ-τοπ που γυαλίζουν στο φως της μακροσκοπ... την ίδια στιγμή που απαγορεύονται τα κινητά τηλέφωνα – κυρίως – εξαιτίας της ενσωματωμένης κάμερας που έχουν.

Όπως διαφάνηκε, η άλλη οπτική για να δούμε την πραγματικότητα είναι αυτή των μαθητών. Τι μπορεί να κάνει έναν καλό μαθητή της γ' λυκείου (με τα κριτήρια του σχολικού συστήματος άριστο μαθητή, με τα κριτήρια των πανελλαδικών εξετάσεων εισακτέο στην Ιατρική) να αγοράζει σχολικό βοήθημα για το σχολικό βιβλίο του σχολικού μαθήματος «ιστορία γενικής παιδείας», ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου; Τι κάνει τόσο κερδοφόρα τη βιομηχανία σχολικών βοηθημάτων; Για να πάω ξανά στη διαμεσολάβηση: ένας μα-

θητής πρέπει να προσεγγίσει το γνωστικό αντικείμενο της σύγχρονης ιστορίας. Για το λόγο αυτό γράφονται και μοιράζονται τα σχολικά βιβλία. Όμως αυτά αποδεικνύονται ακατάλληλα. Ποια θα μπορούσε να είναι μεγαλύτερη απόδειξη της ακαταλληλότητας από την ανάγκη σχολικών βοηθημάτων; Οι φορείς γνωρίζουν, υποψιάζονται και την άποψη των άμεσα ενδιαφερομένων, μαθητών και δασκάλων και προσποιούνται πως δεν καταλαβαίνουν.

Η κατάσταση σ' άλλα μαθήματα είναι ακόμη πιο κωμικοτραγική. Ο μαθητής καταφεύγει σε βοηθήματα που υποκαθιστούν το χρυσό-δολοφόρο σχολικό βιβλίο και σε εκπαιδευτικούς που θα του το διδάξουν σε άλλες ώρες από αυτές του ωρολόγιου προγράμματος. Οι διαμεσολαβήσεις ανάμεσα στο μαθητή και τη γνώση πληθαίνουν, αλληλοσχετίζονται και αλληλοπλέκονται, γιγαντώνονται, αυτονομούνται, γίνονται αυτοσκοπός.

Αυτό είναι ένα στοιχείο της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και δεν είναι σκόπιμο να επεκταθώ. Άλλοι συνάδελφοι συμπληρώνουν το παζλ. Υπάρχει πολύς θυμός και λογικές ενστάσεις για τον εμπαιγμό σχετικά με: τις αμοιβές, την επιμόρφωση, την ποιότητα της εκπαίδευσης, τις συνθήκες στα σχολεία, τα πολιτικά παιχνίδια, τους ερασιτεχνισμούς, τους πειραματισμούς, κ.λπ.¹⁵

Όμως, το ερώτημα είναι ανασπόδραστο: αρνούμενοι την (αυτο)αξιολόγηση μήπως υπερασπιζόμαστε αυτήν την άθλια πραγματικότητα; Ναι, εφόσον δε θέσουμε το ζήτημα της (αυτο)αξιολόγησης με όρους συντακτικού: ποιος αξιολογεί και τι αξιολογείται; Εδώ γίνεται σαφές ότι μιλάμε για (αυτο)αξιολόγηση χωρίς το πρώτο συνθετικό. Το υποκείμενο της αξιολόγησης είναι όσοι μπαίνουν στις σχολικές αίθουσες. Συμφωνούμε. Όμως, το αντικείμενο δε μπορεί να καθορίζεται από τρίτους. Αντικείμενο είναι: τα σχολικά βιβλία, τα αναλυτικά προγράμματα, τα ωρολόγια προγράμματα, και όλη η εκπαιδευτική και πολιτική γραφειοκρατία. Σε κάθε άλλη περίπτωση η αποδοχή της αξιολόγησης είναι συναίνεση σε προεπιλεγμένες πολιτικές αποφάσεις.

«ΑΝΤΙΤΡΑΒΙΑ»

*Ο Βασίλης Συμεωνίδης είναι φιλόλογος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΥΠΔΜΘ, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αρ. πρ. 37100 / Γ1. 31 -3- 2010
2. <http://www.alfavita.gr/artro.php?id=2304>
3. α. ΥΠΕΠΘ, απόφαση με αρ. πρ. Γ2/4658, Αθήνα, 07-09-01, ΦΕΚ: 1214 τ.Β/18-09-01, β. ΥΠΕΠΘ, Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου, απόφαση με Α.Π. 8212/Γ2, Αθήνα, 28-01-02, γ. ΥΠΕΠΘ (2002), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, Αθήνα, ΟΕΔΒ, σελ. 94-95, δ. ΥΠΕΠΘ/ΚΕΕ, Η αξιολόγηση των μαθητών στο Λύκειο, γενικές οδηγίες και στοιχεία μεθοδολογίας, Αθήνα, 1999, σελ. 9-12, ε. ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, Οδηγίες για τη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων στο Ενιαίο Λύκειο, Αθήνα, 2006, ΟΕΔΒ, σελ. 18-24
4. Ενδεικτικά: Άννα Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης - Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο, Αθήνα, 1985, Παπαζήσης
5. Ενδεικτικά για τους όρους μιας τέτοιας δουλειάς: Cohen L., Manion L., Morrison K., Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Αθήνα, 2008, Μεταίχμιο, σελ. 385-410, 483-490, 522-531.
6. ΥΠΔΜΘ, αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αρ. πρ. 37100 / Γ1. 31 -3- 2010, παράρτημα
7. ΥΠΔΜΘ, Αριθμός μαθητών ανά τμήμα, αρ. πρ. 29188/Γ2, 14-03-2011

8. Θα είχε ενδιαφέρον να παρουσιαστεί το διεθνές ερευνητικό πρόγραμμα "The Carpe Vitam Leadership for Learning Project", που αφορά την αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, ώστε να δούμε τους όρους και τις προϋποθέσεις του. Βλέπε: Μπαγάκης Γ., Δεμερτζή Κ., Σταμάτης Θ., Ένα σχολείο μαθαίνει, Αθήνα, 2007, Λιβάνης

9. Η λέξη χρησιμοποιείται για να θυμίσει τη χειμερινή διαλεκτική και για να θέσει το ζήτημα εάν πρόκειται να οδηγηθούμε στην άρση ή στην όξυνση των αντιθέσεων.

10. Για το σχολείο ως μηχανισμό πειθαρχίας είναι ενδιαφέρουσα και η προσέγγιση στο: Φουκώ Μ., Επιτήρηση και τιμωρία, Αθήνα, κ.κ. Κέδρος, σελ. 194-196, 240-244, 246. Επίσης: Μισιά Ζ.-Κλ., Η εκπαίδευση της αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της Αθήνα, 2002, Βιβλιόραμα, σελ. 13, 105

11. Στο παράρτημα της εγκυκλίου αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας μπορεί να συμβάλει στην υπέρβαση εμπειριών του παρελθόντος, τις οποίες έχουν βιώσει με οδυνηρό τρόπο οι εκπαιδευτικοί».

12. Για την εφαρμογή της αξιολόγησης στα ΑΕΙ ο Νικόλας Σεβαστάκης σημειώνει: "Ήδη άλλωστε η

εμπειρία από τις εφαρμογές της αξιολόγησης στα ΑΕΙ επιβεβαιώνει μια τόσο απίστευτη διάγκωση της διοικητικής-γραφειοκρατικής απασχόλησης εις βάρος των καθηκόντων της διδασκαλίας και της έρευνας". «Για την επανάσταση του αυτονόητου», Αυγή, 19/9/2010, <http://www.avgi.gr/ArticleActions/show.action?articleID=567626>

13. Το άρθρο 6 του νόμου 2525/ 1997 καθόρισε την κατάργηση της επιτηδίας και τη διενέργεια διαγωνισμών για την κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών. Οι ρυθμίσεις που ακολούθησαν δημιουργήσαν ένα πολυσύνθετο και ασαφές πλέγμα κριτηρίων για την πρόσληψη τόσο μόνιμων όσο και αναπληρωτών εκπαιδευτικών.

14. Υπεπθ, Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των τάξεων Α', Β' και Γ' του Ενιαίου Λυκείου, αρ. πρ. 63447/Γ2. 27 - 6-05

15. ενδεικτικά κείμενα στο εκπαιδευτικό σάιτ Αλφάβητα «Υπουργείο δια Βίου Αμάθειας!» (http://www.alfavita.gr/ank_b/ank10_6_10_012104.php) και «Οι εκπαιδευτικοί και η αξιολόγηση» (http://www.alfavita.gr/ank_b/ank10_6_10_0124.php) και «Ένα σοβαρό επιστημολογικό εμπόδιο στην αξιολόγηση» http://www.alfavita.gr/ank_b/ank22_5_10_755.php