



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΣΥΣΤΗΜΑ ΑΞΙΩΝ

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ ΑΠΟ ΤΟ 1981 ΣΤΟ 2008**

ΠΜΣ ΔΙΜΕΝΤΕ Α' ΕΞΑΜΗΝΟ 2007-2008

ΘΟΔΩΡΗΣ ΤΣΑΠΑΚΙΔΗΣ

ΑΜ: 270012

Μάθημα: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Υπεύθυνη καθηγήτρια: ΚΑΣΙΜΑΤΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

Ημερομηνία: 28/2/2008

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	1
1. Εισαγωγή.....	2
2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.....	9
3. Η ανάλυση περιεχομένου.....	15
3.1 Τρόπος χρήσης της μεθόδου.....	15
3.2 Διερεύνηση του πεδίου. Επιλογή των νομοθετημάτων.....	16
3.3 Οι κανόνες κωδικοποίησης.....	18
Α. Η μονάδα καταγραφής και οι κανόνες μέτρησης.....	18
Β. Η μονάδα συμφραζομένων ή η μονάδα ανάλυσης.....	19
3.4 Κριτική της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου.....	20
4. Οι έρευνες για την αξιολόγηση.....	23
4.1 Το αποτελεσματικό σχολείο.....	23
4.2 Η ποιότητα στην εκπαίδευση.....	25
4.3 Η αξιολόγηση της ποιότητας.....	29
4.4 Οι κριτικές προσεγγίσεις.....	33
5. Αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου.....	34
5.1 Ανακεφαλαίωση και συμπεράσματα.....	46
6. Αναζητώντας αναλογίες από την καθημερινή εμπειρία.....	46
7. «Τριγωνοποίηση» της έρευνας. Η ερμηνευτική προσέγγιση.....	48
Βιβλιογραφία.....	57

1. Εισαγωγή

Αυτή η εργασία ξεκίνησε στα πλαίσια του μαθήματος «Αξιολόγηση» του πρώτου εξαμήνου του προγράμματος σπουδών του μεταπτυχιακού τμήματος «Διδακτική με τη χρήση νέων τεχνολογιών» του Παιδαγωγικού Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, και προτείνεται ως απαλλακτική των γραπτών εξετάσεων τέλους εξαμήνου (αποτίμησης και βαθμολόγησης της αποκτημένης γνώσης, στο πλαίσιο της αξιολόγησής της).

Η γραπτή εξέταση, όπως και η απαλλακτική εργασία αποτιμάται ποσοτικά σε δεκαβάθμια κλίμακα. Οι βαθμοί από το πέντε και πάνω (του πέντε συμπεριλαμβανόμενου) πιστοποιούν την επαρκή για τα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος γνώση του αντικειμένου του μαθήματος, ενώ από το πέντε και κάτω μαρτυρούν την ανεπάρκεια (η βαθμολόγηση υπακούει στη λογική του standard: A description of the expected level of performance that describes minimum competence in relation to a critical score or other measure of student performance - Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, 2003).

Δεν γνωρίζει ο γράφων, αν ο φοιτητής που αποτυγχάνει στις εξετάσεις ή στην απαλλακτική εργασία υποχρεούται (από τον κανονισμό λειτουργίας της σχολής ή από οποιοδήποτε άλλο ρυθμιστικό πλαίσιο) να παρακολουθήσει εκ νέου τις διδασκαλίες και να εξεταστεί εκ νέου την προσεχή εξεταστική περίοδο ή μόνο να εξεταστεί εκ νέου.

Δεν είναι γνωστό, επίσης, αν το βαθμολογικό αποτέλεσμα της εξέτασης ή της εργασίας, καθορίζει μονοσήμαντα και το βαθμό του μαθήματος ή συμβάλλει σε ένα ποσοστό σε αυτόν. Ο γράφων έχει την εντύπωση πως ισχύει το πρώτο.

Πάντως η έλλειψη αυτής της γνώσης υποδεικνύει μια αδυναμία της αξιολογικής διαδικασίας καθώς ένα από τους παράγοντες που σύμφωνα με τον Edmonds (1979) απαιτείται για την αποτελεσματική εφαρμογή της είναι η καλή γνώση από τους συμμετέχοντες του πλαισίου της αξιολόγησης.

Το μάθημα της *αξιολόγησης* ως μαθησιακή διαδικασία μπορεί να αξιολογεί, να αξιολογείται και να αυτοαξιολογείται. Παρότι το υπό διαπραγμάτευση αντικείμενο του μαθήματος είναι η ίδια η αξιολόγηση και οι σύγχρονες αντιλήψεις γύρω από το ζήτημα, η αξιολογική πρακτική του μαθήματος δεν διαφεύγει από την πεπατημένη. Αυτό φυσικά δεν συνιστά τεκμήριο για της προθέσεις της διδάσκουσας, δεν αποτελεί ανείρεση του παραδειγματικού χαρακτήρα (που είναι επιθυμητό συχνά να διαθέτει) η

διδασκαλία, ούτε μαρτυρά ασυμφωνία λόγου και πράξης. Εκείνο που γίνεται αισθητό είναι πως και το ίδιο το μάθημα υπόκειται στους περιορισμούς και τους καθορισμούς που ορίζονται από το πλαίσιο του (μεταπτυχιακό του πανεπιστημίου), το οποίο και θέτει μια ορισμένη —απαραίτητη από πολλές απόψεις— τυποποίηση σε ό,τι αφορά τη μέτρηση της επάρκειας της γνώσης.

Αυτή η, σε πρώτο επίπεδο, αντίφαση, (σύγχρονες αντιλήψεις – πεπαλαιωμένες πρακτικές) καταδεικνύει, σε ένα βαθύτερο επίπεδο, τη *σημασία του ρυθμιστικού πλαισίου μέσα στο οποίο υπάγεται η οποιαδήποτε διαδικασία*, και που σε μεγάλο βαθμό την καθορίζει.

Η μαθησιακή (εκπαιδευτική) διαδικασία του μαθήματος «Αξιολόγηση» περιλαμβάνει έναν αριθμό διδασκαλιών, κατά τις οποίες παρουσιάζονται ορισμένες σύγχρονες αντιλήψεις σχετικά με την αξιολόγηση και ειδικά με την αξιολόγηση μαθητή, εκπαιδευτικού, στελέχους της εκπαίδευσης, σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικού λογισμικού και εκπαιδευτικού βιβλίου. Στο τρέχον εξάμηνο, τονίστηκε ο δυναμικός και βελτιωτικός χαρακτήρας της αξιολόγησης, και η εστίασή της στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της μεταγνώσης (να μάθει ο μαθητής/ο εκπαιδευτικός/το στέλεχος να μαθαίνει).

Από την παρουσίαση των ζητημάτων που θίχτηκαν στις διδασκαλίες είναι φανερό πως απουσιάζει η διαπραγμάτευση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος, της εκπαίδευσης (παιδείας) ως σύστημα, γεγονός που ενδεχομένως απορρέει από μία λανθάνουσα αντίληψη πως το συγκεκριμένο θέμα δεν εμπίπτει στις αρμοδιότητες των εκπαιδευόμενων – εκπαιδευτικών (για πολλούς αποτελεί αρμοδιότητα των policy makers).

Ωστόσο, η γνώση των επιμέρους στοιχείων (μαθητής-εκπαιδευτική μονάδα κ.τ.λ.) δεν συνιστά γνώση του όλου, και σε ορισμένες περιπτώσεις, δε, η άγνοια του όλου δυσχεραίνει τη σωστή κατανόηση των μερών.

Ορισμένες αναλύσεις μάλιστα επισημαίνουν ότι η βελτίωση του σχολικού συστήματος δεν είναι μόνο το «άθροισμα της βελτίωσης των σχολείων», αλλά του συνόλου του συστήματος, θεώρηση η οποία δίδει ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις μικρο και μακρο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Hopkins, 1989, Altrichter-Werner, 1997).

Η άγνοια του πλαισίου (του ευρύτερου συνόλου) στο οποίο «υπάρχουν» τα θέματα που θίχτηκαν, όπως και η άγνοια του ρυθμιστικού (νομικού και άλλου) πλαισίου που το συνοδεύει, επιπλέον δυσχεραίνει τη σύνδεση των υπό διαπραγμάτευση θεμάτων με την ελληνική πραγματικότητα και τις ιδιαιτερότητές της και μπορεί να οδηγήσει σ' αυτό που ο Morin καλεί εξορθολογισμό, δηλαδή σ' ένα κλειστό (απέναντι στην πραγματικότητα) σύστημα εξήγησης του κόσμου και συνακόλουθα του θέματος που εξετάζουμε.

Οι αντιλήψεις, ιδέες, πεποιθήσεις,πίστεις κ.τ.λ. που παράγονται με αυτόν τον τρόπο στερούνται διαλογικής σχέσης με την πραγματικότητα και διακρίνονται από ανεπάρκεια εμπειρικής επιβεβαίωσης, η οποία (εμπειρική επιβεβαίωση) θρέφει τον λεγόμενο «κόσμο των ιδεών», τη νοόσφαιρα. Σε πλείστες τέτοιες περιπτώσεις, η θεωρία, εκπίπτει, εν τέλει, σ' ένα κλειστό αυτοεπιβεβαιούμενο σύστημα. Και καθώς οι προτάσεις της θεωρίας δεν ερμηνεύουν την πραγματικότητα, δεν μειώνουν την απροσδιοριστία στην κατανόηση των φαινομένων της ούτε επιλύουν τα προβλήματα που εκδηλώνονται σε αυτή, συνήθως αφήνουν έξω από τη διαπραγμάτευσή τους τα στοιχεία εκείνα της πραγματικότητας που δεν τις επιβεβαιώνουν.

Η γνώση του πλαισίου, αντίθετα, συναρτά τις ειδικές γνώσεις με την πραγματικότητά τους, και αναπόφευκτα διαγράφει τις πιθανές διαδρομές από το υπάρχον στο επιθυμητό¹.

(Είναι άραγε η έννοια του *Leader*—που θα δούμε σε λίγο— συνέπεια μιας μορφής εξορθολογισμού της πραγματικότητας;)

Πρώτη διαπίστωση του γράφοντος είναι πως επικρατεί σύγχυση γύρω από το νόημα της λέξης «αξιολόγηση», η οποία εν μέρει οφείλεται στο γεγονός πως στα ελληνικά περιγραφεί έννοιες που στα αγγλικά αποδίδονται με τρεις διαφορετικές λέξεις: *measurement* (μέτρηση), *assessment* (αποτίμηση) και *evaluation* (αξιολόγηση). Οι δύο πρώτες αναφέρονται σε διαδικασίες μέτρησης επίδοσης και

¹ “Η γνώση απομονωμένων πληροφοριών ή δεδομένων είναι ανεπαρκής. Πρέπει να τοποθετούμε τις πληροφορίες και τα δεδομένα μέσα στο πλαίσιο τους για να αποκτήσουν νόημα. Για να αποκτήσει νόημα η λέξη έχει ανάγκη το κείμενο που είναι το πλαίσιο της, και το κείμενο έχει ανάγκη το πλαίσιο μέσα στο οποίο διατυπώνεται. Για παράδειγμα η λέξη αγάπη έχει άλλο νόημα σ' ένα θρησκευτικό πλαίσιο και άλλο σε ένα κοσμικό, και μια ερωτική εξομολόγηση έχει άλλη αλήθεια, αν γίνει από έναν ερωτύλο και άλλη αν γίνει από έναν ερωτευμένο.

Ο *Claude Bastien* σημειώνει πως «η γνωστική εξέλιξη δεν οδεύει προς την εγκαθίδρυση όλο και πιο αφηρημένων γνώσεων, αλλά, αντίθετα, προς την τοποθέτησή τους σε ένα πλαίσιο» (*Bastien*, 1992), το οποίο καθορίζει τους όρους της αφομοίωσής τους και τα όρια της ισχύος τους. Ο *Claude Bastien* προσθέτει «η τοποθέτηση σε ένα πλαίσιο είναι ουσιώδης συνθήκη για την αποτελεσματικότητα (της γνωστικής λειτουργίας).»” (*Morin*, 2000, σελ. 45-46)

ελέγχου απόκτησης γνώσης, μαθητών επί το πλείστον, ενώ η τελευταία, φαίνεται πως ορίμασε εννοιολογικά στο χώρο της οικονομίας, και αναφέρεται επί το πλείστον σε αξιολόγηση (επιχειρηματικών) σχεδίων, της προόδου και των αποτελεσμάτων αυτών [κατά το σχήμα input → procedure → output (εισροές – διαδικασία – εκροές)].

Πηγή έμπνευσης αυτής της εργασίας αποτέλεσε η γνωστική σύγκρουση (σύμφωνα με τις Πιαζετικές αντιλήψεις) που προέκυψε στον γράφοντα κατά τη παρακολούθηση της διδασκαλίας, όταν η έννοια του «ηγέτη» (απόδοση του αγγλικού Leader – βλέπε και Goleman, 2002) προτάθηκε ως το επιθυμητό χαρακτηριστικό του διευθυντή σχολικής μονάδας. Η έννοια αυτή, ιδεολογικά φορτισμένη, συνάδει με ένα σύστημα αξιών στο οποίο προεξέχουσα θέση κατέχει το άτομο και η ατομικότητα.

(Ένωσα ότι τα εννοιολογικά σχήματα –εννοιολογικοί κώδικες– με τα οποία ερμήνευε την πραγματικότητα ο γράφων, από τη μία, και η διδάσκουσα, από την άλλη, ήταν διαφορετικά. Ένωσα πως δύο διαφορετικά παραδείγματα κατεύθυναν τη σκέψη και τη κοσμοθεωρία μας. Δύο διαφορετικά παραδείγματα με διαφορετικά αξιακά συστήματα αξιολόγησης, διαφορετικές μεταφυσικές αρχές κ.τ.λ.. Εντέλει, ένωσα αυτό που ισχυρίζεται ο Kuhn για όσους υποστηρίζουν ανταγωνιστικά παραδείγματα: «ζούν σε διαφορετικούς κόσμους» (Kuhn, T.S. 1981)

Ωστόσο, η κοινωνική πραγματικότητα καθορίζεται μάλλον από συγκρούσεις συμφερόντων και αντιλήψεων (συστημάτων αξιών) διαφόρων κοινωνικών ομάδων και όχι μονοδιάστατα από την ιστορική (συγκυριακή) κυριαρχία ορισμένων απ' αυτές. Έτσι, στις μέρες μας, μαζί με την ιδέα-αξία του ατόμου (μια από τις εκφράσεις της οποίας είναι και ο *ηγέτης*) δεν παύει να εμφανίζεται και να ενεργεί ανταγωνιστικά και συμπληρωματικά η αξία-ιδέα της συλλογικότητας, (όπως και μια κριτική-φιλοσοφική θεώρηση τόσο του ατόμου όσο και της συλλογικότητας).

Η έννοια της σύγκρουσης ως το κλειδί για την κατανόηση της πραγματικότητας είναι πολύ σημαντική για τον γράφοντα, και υπερβαίνει τον παραδοσιακό ντετερμινισμό, ενδεχομένως με τον τρόπο που η Σχετικότητα υπερβαίνει τις Νευτώνειες αντιλήψεις. Η σύγκρουση δεν αφορά «τάξεις» με την παραδοσιακή έννοια, δηλαδή συμπαγείς οντότητες με κοινά συμφέροντα. Το έλλειμμα της παραδοσιακής έκφρασης των Μαρξιστικών αντιλήψεων βρίσκεται στην υπερβολική σημασία που δίνει στην αντίθεση μεταξύ σε έχοντες και μη έχοντες, καθώς αυτός ο κοινωνικός δυϊσμός απαλείφει όλες τις ενδιάμεσες διαβαθμίσεις που αποτελούν δυναμικό σύγκρουσης μεταξύ ατόμων και ομάδων...

Η πρωτοκαθεδρία, επίσης, που δίνει η παραδοσιακή μαρξιστική έκφραση στην οικονομική συνιστώσα στον καθορισμό της πραγματικότητας, φαίνεται στο γράφοντα εξίσου εσφαλμένη, καθώς συγκρούσεις και ανταγωνισμοί σε άλλα επίπεδα μπορούν να παίξουν σημαντικότερο ρόλο στον καθορισμό της σε βάθος χρόνου. Ως παράδειγμα να αναφέρουμε τη σύγκρουση μεταξύ εικονολατρών και οικονομολογών τα χρόνια του Βυζαντίου. Αυτή μπορεί να προέκυψε σε ένα βαθμό από τη σύγκρουση μεταξύ (οικονομικών) συμφερόντων διαφόρων Φατριών της εποχής εκείνης και τον αγώνα τους για εξουσία. Εντούτοις η επικράτηση των εικονολατρών καθόρισε σημαντικά τον τρόπο που η Δύση αντιλαμβάνεται τον κόσμο, καθώς και τον ίδιο τον δυτικό κόσμο, αν αναλογιστούμε τη διαφορά του από τον Αραβικό, όπου το Θείο δεν απεικονίζεται. Η κυριαρχία της εικόνας στο δυτικό κόσμο, αυτονόητη στις μέρες μας, ενδέχεται να μην υπήρχε, αν είχαν κερδίσει οι οικονομολογοί. Ορισμένες φατρίες του Βυζαντίου μπορεί να μεταχειρίστηκαν το ζήτημα των εικόνων ως όχημα στον αγώνα τους για εξουσία (οικονομική διάσταση), το θέμα ωστόσο (πολιτισμικό–θρησκευτικό) στην πορεία υπερέβη την οικονομική σύγκρουση.

Ας δεχτούμε προς ώρας, λοιπόν, ότι μεταξύ του γράφοντος και της διδάσκουσας υπάρχουν δύο διαφορετικοί εννοιολογικοί κώδικες. Από πού προέρχονται; Και πώς μπορούν να επικοινωνήσουν; Μπορεί όντως να ζουν τα δύο αυτά άτομα σε διαφορετικούς κόσμους, η πραγματικότητα, ωστόσο, παραμένει μία. Αν αποδεχτούμε τον ορθολογισμό ως εργαλείο μας και την εμπειρική επαλήθευση ως πυξίδα ενδέχεται να συμφιλιώσουμε τα αντίθετα σε ένα διαφορετικό εννοιολογικό πλαίσιο που τα υπερβαίνει και αναιρεί τις αντιθέσεις ως απαραίτητα στοιχεία μιας διαλογικής, τύπου yin-yang.

Προσπαθώντας να ανιχνεύσουμε αυτό το διευρυμένο πλαίσιο, αναγκαζόμαστε να ανοίξουμε κι άλλο το θέμα.

Στην εποχή μας όλο και πιο συχνά η διεύρυνση των οικονομικών αγορών δημιουργεί οργανωτικά μορφώματα που υπερβαίνουν τα έθνη-κράτη, υπερεθνικούς οργανισμούς (π.χ. ΕΟΚ → Ε.Ε.), στους οποίους εκδηλώνονται συγκρούσεις, ανταγωνισμοί και συμμαχίες και που η συνοχή τους επιβάλλει τη διαμόρφωση ενοποιημένων θεσμικών πλαισίων που διαχέονται στα κράτη-μέλη. Έτσι, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια διάχυση του ρυθμιστικού (νόμοι-κανόνες) και κανονιστικού (αξίες-πρότυπα συμπεριφοράς) πλαισίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης και στη χώρα μας, σε πλήθος ζητήματα, καθώς και σε αυτά που αφορούν την πολιτική της εκπαίδευσης.

Οι πολιτικές όμως αποτελούν ιδεατές μορφές λύσεων σε απτά προβλήματα που εμφανίζονται στην πραγματικότητα. Η διάχυση των ευρωπαϊκών πολιτικών στα κράτη μέλη διατρέχουν τον κίνδυνο να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που δεν έχουν εμφανιστεί σε ορισμένα μέλη. Ενδέχεται λοιπόν να μην υπάρχει σε ένα κράτος μέλος ο «χώρος υποδοχής» μιας πολιτικής. Με άλλα λόγια, μια πολιτική (η πολιτική της εκπαίδευσης, στο παράδειγμά μας) μπορεί να αποτελεί απάντηση σε μια ερώτηση που δεν έχει τεθεί στην κοινωνία του κράτους μέλους. Αυτό, αν συμβαίνει, δημιουργεί πρόβλημα επικοινωνίας των πολιτικών που παράγονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο με τα άτομα, τις ομάδες και τους οργανισμούς που διαπραγματεύονται (θέτουν και διατυπώνουν) τα προβλήματα σε εθνικό επίπεδο (παρατηρείται αναντιστοιχία στο problem solving και στο problem setting).

Από εδώ ξεκινά και το παράδοξο πως όσοι υιοθετήσουν το problem solving της Ένωσης, θα πρέπει να επινοήσουν εκ των υστέρων το problem setting σε εθνικό επίπεδο.

Σε κάθε περίπτωση, η κατανόηση της εγχώριας πραγματικότητας προϋποθέτει την αναγνώριση της ευρωπαϊκής συμβολής στον καθορισμό της (μέσα από τη θεσμική διάχυση). Ίσως και γι' αυτό κρίθηκε σημαντικό, οι τελευταίες διδασκαλίες του μαθήματος να αφιερωθούν στην ενημέρωση για τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Ε.Ε. που πραγματοποιήθηκε στη Λισσαβόνα (το δεκαετή σχεδιασμό που προέκυψε, και την ανά τακτά χρονικά διαστήματα επανάληψη των διαβουλεύσεων), τη λεγόμενη Διαδικασία της Λισσαβόνας, και για το αντίστοιχο πλαίσιο που εκπονήθηκε από τις συναντήσεις μεταξύ εκπροσώπων ευρωπαϊκών κρατών, εντός και εκτός Ένωσης, τη λεγόμενη Διαδικασία της Μπολόνια (καθώς εκεί έγινε η πρώτη συνάντηση).

Στα ενημερωτικά κείμενα της Ένωσης για τη Λισσαβόνα, διαβάζουμε: «It is now almost two years since the Lisbon European Council set the bold and ambitious ten-year goal of making the Union the most dynamic, competitive, sustainable knowledge-based economy, enjoying full employment and strengthened economic and social cohesion» (CEEC, 2002, σελ.1). Η «Λισσαβόνα» έθεσε, λοιπόν, δύο στόχους σε συνδυασμό:

- α) Να γίνει η Ένωση η πιο δυναμική, η πιο ανταγωνιστική και η πιο ανθεκτική οικονομία, βασισμένη στη γνώση.
- β) Να αποκτήσει η Ένωση ισχυρή κοινωνική συνοχή.

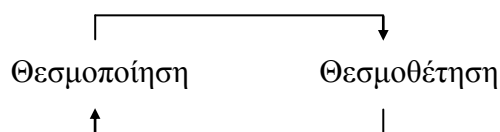
Η οικονομική διάσταση των στόχων της Ένωσης είναι προφανής, από τη διατύπωση τους και μόνο (the most dynamic, competitive, sustainable knowledge-based economy), αλλά και ο ρόλος της εκπαίδευσης (παιδείας-γνώσης) είναι επίσης προφανής (knowledge-based economy). Ο λόγος της Ένωσης αναδεικνύει την επιδιωκόμενη σχέση της γνώσης με την οικονομία.

Την καθοριστική αυτή σύνδεση γνώση (εκπαίδευση) – οικονομία θα τη συναντήσουμε και στη συνέχεια, θα αρκεστούμε εδώ να αναφέρουμε ένα σχόλιο για το δεύτερο όρο της σχέσης, την οικονομία: *«η οικονομία, που είναι η πιο προχωρημένη, από μαθηματικής απόψεως, κοινωνική επιστήμη, σ' ό,τι αφορά την κοινωνία και τον άνθρωπο είναι η πιο καθυστερημένη, αφού είναι προϊόν αφαίρεσης των κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών, ψυχολογικών και οικολογικών συνθηκών που είναι αδιαχώριστες από τις οικονομικές δραστηριότητες. Εξαιτίας αυτού, οι ειδικοί της οικονομίας όλο και πιο πολύ δεν μπορούν να ερμηνεύσουν τις αιτίες και τις συνέπειες των νομισματικών και χρηματιστηριακών διακυμάνσεων, όλο και πιο πολύ δεν μπορούν να προβλέψουν και να προδιαγράψουν την τάση της οικονομίας, ούτε καν βραχυπρόθεσμα. Ξαφνικά, το οικονομικό λάθος γίνεται μια βασική συνέπεια της οικονομικής επιστήμης»* (Morin, 2000, σελ.53).

Και γενικότερα η εξειδικευμένη γνώση *«είναι ένα ιδιαίτερο είδος αφαίρεσης. Η εξειδίκευση “αφαιρεί”, δηλαδή βγάζει ένα αντικείμενο από το πλαίσιο και το σύνολό του, απορρίπτει τους δεσμούς και τις αλληλεπικοινωνίες με το περιβάλλον του, το εισαγάγει μέσα σε ένα αφηρημένο σημασιολογικό πλαίσιο —αυτό του απομονωμένου επιστημονικού κλάδου—, του οποίου τα σύνορα καταστρέφουν αυθαίρετα τη συστημικότητα (τη σχέση του μέρους με το όλον) και τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των φαινομένων· η εξειδικευμένη γνώση οδηγεί σε μια μαθηματική αφαίρεση η οποία δημιουργεί από μόνη της ένα σχίσμα με το συγκεκριμένο, θέτοντας σε προνομιακή θέση ό,τι είναι υπολογίσιμο και τυποποιήσιμο».* (Morin, 2000, σελ. 53)

Τέλος, να αναγνωρίσουμε πως η κοινωνική πραγματικότητα διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση ιδεών, θεσμών, οργανισμών, ατόμων και συλλογικοτήτων — περικλείει δηλαδή τη δυνατότητα η αυτόνομη δράση και η παρεκκλίνουσα ιδέα να αποτελέσουν καθοριστικούς παράγοντες διαμόρφωσης, υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

Ειδικά για τους θεσμούς να συμπληρώσουμε πως ως νομοθετικά κείμενα (μέρος της νοόσφαιρας) έχουν μια συμπληρωματική/ανταγωνιστική σχέση με την απτή πραγματικότητα μέσα από ένα βρόχο του τύπου:



Συχνά διαπιστώνουμε πως μια πρακτική θεσμοποιείται στην κοινωνία πριν γίνει θεσμός από τη νομοθετική εξουσία, και άλλοτε διαπιστώνουμε πως μια πρακτική θεσμοθετείται από τον νομοθέτη πριν γίνει (αν γίνει ποτέ) κοινός τόπος για τους πολίτες.

Συνοψίζοντας, διαπιστώσαμε πως η προσέγγιση του θέματος της αξιολόγησης θα πρέπει να λάβει υπόψη της το υφιστάμενο ρυθμιστικό πλαίσιο (νόμοι-κανόνες), καθώς και την εκπαίδευση στο σύνολό της (σε εθνικό επίπεδο), για να αποφύγει την αποσπασματικότητα που εύκολα μπορεί να διολισθήσει στον εξορθολογισμό. Στην προσπάθεια να περιγραφεί ένα διευρυνόμενο πλαίσιο στο οποίο θα υπερβαίνονται οι αντιθέσεις που εντοπίζονται στο θέμα της αξιολόγησης, μέσα από έναν ανοιχτό ορθολογισμό, θα διερευνήσουμε παράλληλα την Ευρωπαϊκή διάσταση του ζητήματος και τη σύνδεση της γνώσης με την οικονομία.

2. Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις.

Η έννοια του Ηγέτη ως το βασικό επιθυμητό χαρακτηριστικό του διευθυντή του σχολείου —και του στελέχους της εκπαίδευσης γενικότερα— φαίνεται, από μία άποψη, να έρχεται σε αντίθεση με το λόγο που αρθρώθηκε στη μεταπολίτευση με κύριο αίτημα τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, όπου οι έννοιες της συλλογικότητας (στις αποφάσεις), της δημοκρατικής οργάνωσης (των σχολείων) και της αυτονομίας (των σχολικών μονάδων) ήταν κυρίαρχες. Επιπλέον, η προέλευση της έννοιας του Leader από το χώρο του management επιχειρήσεων προσφέρει και μια νέα διάσταση στο θέμα. Αυτά τα δεδομένα αποτέλεσαν το έναυσμα για να τεθούν αρχικά τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Παρατηρείται μεταβολή του συστήματος αξιών της ελληνικής κοινωνίας από το 1981 στο 2008;

2. Ο εκπαιδευτικός λόγος στις μέρες μας καθορίζεται από έννοιες που προέρχονται από το χώρο της οικονομίας;

Για να διερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα κρίθηκε πρόσφορο να γίνει εξέταση των νομοθετημάτων της περιόδου από το 1981 ως το 2008 (νομοσχεδίων, εισηγητικών εκθέσεων, σχεδίων νόμων, υπουργικών αποφάσεων, προεδρικών διαταγμάτων και εγκυκλίων), αναφορικά με το ζήτημα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, καθώς οι έντονες συγκρούσεις που εκδηλώθηκαν σχετικά με το ζήτημα μαρτυρούν πως αποτελεί πεδίο «μάχης» διαφορετικών συμφερόντων και αντιλήψεων.

Η υπόθεση εργασίας από την οποία απέρρευε η επιλογή του προς εξέταση υλικού ήταν πως η νομοθεσία ως δυναμικό στοιχείο αποτυπώνει τις αντιθέσεις, ανταγωνισμούς και τις συγκρούσεις των συστημάτων αξιών των διαφόρων κοινωνικών συνιστωσών (εθνικών και υπερεθνικών) και τις μεταβολές που διαδραματίζονται στο κυρίαρχο σύστημα αξιών της ελληνικής κοινωνίας.

Η συγκεκριμένη περίοδος που επιλέχθηκε διαιρέθηκε αρχικά σε δύο υποπεριόδους:

Η σοσιαλιστική περίοδος. Από το 1981 ως το 2004, η οποία και αποτελεί μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς η αρχή της περιόδου συμπίπτει με την έλευση του ΠΑΣΟΚ στην εξουσία, και αποτελεί μια διακριτή φάση της ιδεολογικής εξέλιξης της νεοελληνικής κοινωνίας, καθώς για πρώτη φορά ένα σοσιαλιστικό κόμμα αναλαμβάνει τη διακυβέρνηση της χώρας και διατηρεί τα ηνία (με εξαίρεση την περίοδο 1990-1993) μέχρι το 2003.

Η φιλελεύθερη περίοδος. Από το 2004 ως σήμερα, κατά την οποία επιστρέφει στην εξουσία η ΝΔ, εκφραστής του φιλελευθερισμού - νεοφιλελευθερισμού, της ιδεολογίας του και του συστήματος αξιών του. Η περίοδος αυτή, όπως είπαμε, συνεχίζεται μέχρι και σήμερα.

Η αρχική πεποίθηση του γράφοντος ήταν, πως λόγω της δεδηλωμένης διαφορετικής ιδεολογικής ταυτότητας των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ και της ΝΔ, θα ήταν δυνατό να εντοπιστούν μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα νομοθετικά κείμενα της σοσιαλιστικής περιόδου και τα αντίστοιχα της φιλελεύθερης περιόδου σ' ό,τι αφορά την εκπαίδευση, και συγκεκριμένα την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου, οι οποίες θα προέρχονται από τις διαφορετικές ιδεολογίες, τις διαφορετικές αντιλήψεις, και τα διαφορετικά συστήματα αξιών (σοσιαλισμός vs φιλελευθερισμός - νεοφιλελευθερισμός).

Αρχικά, λοιπόν, η έρευνά μας στόχευε στο να διακρίνει την ύπαρξη μεταβολών στο σύστημα αξιών που υπαγορεύει την αξιολογική πολιτική στην εκπαίδευση (για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο) από την περίοδο της σοσιαλιστικής διακυβέρνησης (της επονομαζόμενης *αλλαγής*) στη σημερινή (2008) φιλελεύθερη διακυβέρνηση (η οποία στις εκλογές του 2004 εξαγγέλθηκε επίσης ως *αλλαγή*).

Διακρίναμε λοιπόν δύο υποπεριόδους έρευνας

1. 1981-2004
2. 2004 - σήμερα

Επιλέξαμε, αρχικά, η έρευνα μας να έχει ως αντικείμενο τα νομοθετικά κείμενα της πρώτης περιόδου σε αντιδιαστολή με αυτά της δεύτερης βάσει της πεποίθησης ότι αυτά θα αντανακλούν το σύστημα αξιών της κυρίαρχης ανά περίοδο ιδεολογίας που τα παράγει, και επιλέξαμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (βλ. Σακαλάκη 1994) ως την καταλληλότερη για να προσεγγίσουμε κριτικά το περιεχόμενο των κειμένων του νόμου, και κατ' επέκταση το σύστημα αξιών που τα υπαγορεύει.

Οι υποθέσεις εργασίας της έρευνας ήταν οι εξής:

1. Τα νομοθετικά κείμενα που αναφέρονται στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου της σοσιαλιστικής περιόδου απορρέουν από τα προτάγματα του εκδημοκρατισμού, της κοινωνικής συλλογικότητας, του συνδικαλισμού, του κράτους πρόνοιας κ.τ.λ.
2. Τα νομοθετικά κείμενα που αναφέρονται στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου της φιλελεύθερης περιόδου απορρέουν από τα προτάγματα της ελευθερίας της αγοράς, της ατομικής ελευθερίας κ.τ.λ., διατηρώντας συγχρόνως τις αναφορές τους στο παραδοσιακό σύστημα αξιών της καλώς νοούμενης πειθαρχίας, της τάξης, της ιεραρχίας κ.τ.λ. Και, σε τελική ανάλυση, επιδιώκουν την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις λειτουργίες και τις ανάγκες της οικονομίας (της αγοράς).
3. Η προηγούμενη υπόθεση συνεπαγόταν και την υπόθεση πως στα νομοθετικά κείμενα της δεύτερης περιόδου θα εντοπίζαμε σε μεγάλη κλίμακα συχνά χρησιμοποιούμενα εννοιολογικά δάνεια από την οικονομία.

Ποιο είναι όμως αυτό το υλικό;

Σύμφωνα με τον Ν. Ανδρεαδάκη, επίκουρο καθηγητή στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης αυτό απεικονίζεται στον Πίνακα 1.

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
Σχ. Προεδρικού Διατάγματος	1984	Διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προσωπικού
Σχ. Π.Δ.	1988	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων και του συμμετοχικού έργου των εκπαιδευτικών
Σχ. Π.Δ.	1992	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
Π.Δ. 320	1993	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου
Νόμος 2525	1997	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
Σχ. Π.Δ.	1998	Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
ΥΑ Δ2-1938	1998	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
ΕΓΚ. Γ2-4791	1998	Διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου
Ν. 2986	2002	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Σχ. ΥΑ	2003	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης

Πίνακας 2.1. Νομοθετικά κείμενα για την αξιολόγηση 1981-2008

Εξαρχής, ωστόσο, θεωρήσαμε πως είναι απαραίτητο στον πίνακα αυτό να συμπεριληφθεί ο λεγόμενος νόμος πλαίσιο (για την παιδεία), 1566/1985.

Όπως ήδη αναφέραμε, ξεκινήσαμε με την εντύπωση πως θα βρίσκαμε μεγάλες διαφορές στα νομοθετήματα της σοσιαλιστικής περιόδου σε σχέση με αυτά της φιλελεύθερης περιόδου της περιόδου που εξετάζουμε. Ωστόσο, μετά το 2004 και μέχρι τις μέρες μας, κατά τη διακυβέρνηση της ΝΔ δεν θεσπίστηκε κανένας καινούργιος νόμος που να αναφέρεται στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.

Η τελευταία ρύθμιση του θέματος έγινε το 2002 επί κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ, με τον νόμο 2986.

Κατά την περίοδο της φιλελεύθερης διακυβέρνησης δεν βρήκαμε νομοθετικό έργο που να αφορά την αξιολόγηση και να διαφοροποιεί(ται) ή και να ανατρέπει το νομοθετικό έργο της προκατόχου σοσιαλιστικής διακυβέρνησης. Όπως φαίνεται οι διαφορές των δυο παρατάξεων δεν ήταν τέτοιες που να δικαιολογούσαν μια

μεταρρύθμιση ή άλλες συγκυρίες δεν την επέτρεψαν. Από την άλλη, μελετώντας το νόμο του 1985 και τον αντίστοιχο του 2002 παρατηρήσαμε σημαντικές αλλαγές στο λόγο του ΠΑΣΟΚ.

Εμπλουτίζοντας το υλικό μας και με κείμενα που δεν είναι νομικά, όπως δηλώσεις πολιτικών, επιστημόνων, συνδικαλιστών κ.α. παρατηρήσαμε αλλαγές στο λόγο για την εκπαίδευση και στις αξίες που εμπνέουν αυτόν τον λόγο σε δύο περιόδους, διαφορετικές απ' αυτές που είχαμε υποθέσει στην αρχή.

Έτσι, λοιπόν, διακρίναμε δυο διαφορετικές υποπεριόδους σε αυτή την σχεδόν τριαντάχρονη περίοδο αδιάλειπτης δημοκρατικής διακυβέρνησης που εξετάζουμε —πρωτόγνωρης για τα νεοελληνικά δεδομένα:

1. Την περίοδο 1982-1989 που χαρακτηρίστηκε από μια μεταρρυθμιστική προσπάθεια της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με πρόταγμα τον εκδημοκρατισμό (στη συνέχεια την αποτελεσματικότητα και τέλος την αποδοτικότητα) και την αποτυχία αυτής της προσπάθειας.
2. Την περίοδο από το 1990 ως τις μέρες μας που χαρακτηρίστηκε από το πρόταγμα του εκσυγχρονισμού και της ποιοτικής αναβάθμισης.

Τα ερευνητικά μας ερωτήματα παρέμειναν τα ίδια, οι υποθέσεις εργασίας όμως προσαρμόστηκαν στη νέα χρονολογική διάκριση που μας υπαγόρευε η πραγματικότητα:

1. Τα νομοθετικά κείμενα που αναφέρονται στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου της μεταρρυθμιστικής περιόδου 1982-1989 απορρέουν από τα προτάγματα του εκδημοκρατισμού, της κοινωνικής συλλογικότητας, του συνδικαλισμού, του κράτους πρόνοιας κ.τ.λ.
2. Τα νομοθετικά κείμενα που αναφέρονται στην αξιολόγηση εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου της περιόδου μετά το 1990 απορρέουν από τα προτάγματα της ελευθερίας της αγοράς, της ατομικής ελευθερίας κ.τ.λ., διατηρώντας συγχρόνως τις αναφορές τους στο παραδοσιακό σύστημα αξιών της καλώς νοούμενης πειθαρχίας, της τάξης, της ιεραρχίας κ.τ.λ. Και, σε τελική ανάλυση, επιδιώκουν την

προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις λειτουργίες και τις ανάγκες της οικονομίας (της αγοράς).

3. Η προηγούμενη υπόθεση συνεπάγεται και την υπόθεση πως στα νομοθετικά κείμενα της δεύτερης περιόδου θα εντοπίσουμε σε μεγάλη κλίμακα συχνά χρησιμοποιούμενα εννοιολογικά δάνεια από την οικονομία.

Ας επιστρέψουμε τώρα στο υλικό μας,

Σημαντική θέση σ' αυτό κατέχει ο νόμος 2525/1997 που έμεινε γνωστός ως Μεταρρύθμιση Αρσένη, από το όνομα του τότε Υπουργού Παιδείας, και ο οποίος αφορούσε, μεταξύ άλλων την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Σημαντικά επίσης θεωρούμε τόσο το Προεδρικό Διάταγμα 320 του 1993, επί κυβέρνησης Νέας Δημοκρατίας που αφορούσε την αξιολόγηση, όσο και το Σχέδιο Υπουργικής Απόφασης για τον υφιστάμενο σήμερα νόμο.

Τα κείμενα που καταφέραμε να συγκεντρώσουμε αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα 2 (το Π.Δ. 320 δεν το βρήκαμε ολόκληρο).

ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΚΕΙΜΕΝΟ	ΧΡΟΝΟΛΟΓΙΑ	ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ
N. 1566	1985	Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
(Π.Δ. 320)	1993	Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου
Νόμος 2525	1997	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
ΥΑ Δ2-1938	1998	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
N. 2986	2002	Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
Σχ. ΥΑ	2003	Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης

Πίνακας 2.1. Το αρχικό νομοθετικό υλικό της έρευνας.

Ο μόνος νόμος που είχαμε από την πρώτη περίοδο που εξετάζουμε (1982-1989) ήταν ο νόμος πλαίσιο, ο οποίος δεν αναφέρεται πουθενά συγκεκριμένα στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, αν και τη μνημονεύει κατά την αναφορά των καθηκόντων των διευθυντών και σε ορισμένα άλλα σημεία.

Παρατηρούμε, κατά συνέπεια, πως στην περίοδο της επιχειρούμενης μεταρρύθμισης δεν υπήρξε νομοθετική ρύθμιση του ζητήματος της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, αν εξαιρέσουμε την κατάργηση των επιθεωρήσεων και των επιθεωρητών.

Η νομοθετική δυστοκία εκείνης της περιόδου έχει τους λόγους της, τους οποίους θα εξετάσουμε αργότερα. Στο σημείο αυτό, να σημειώσουμε απλώς ότι το δεδομένο αυτό δυσκόλευε ιδιαίτερα την εξέταση με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου του πρώτου ερευνητικού μας ερωτήματος, δηλαδή του αν άλλαξε το σύστημα αξιών από το 81 στο 2008, όπως και την εξέταση του δεύτερου ερωτήματος, ώστε να δούμε αν παρατηρείται αύξηση της χρήσης εννοιών προερχόμενων από το χώρο της οικονομίας στον εκπαιδευτικό λόγο, καθώς δεν έχουμε νομοθετικά κείμενα από την πρώτη περίοδο για να συγκρίνουμε με εκείνα της δεύτερης περιόδου που θέσαμε.

Συνοψίζοντας, με το υλικό που είχαμε τελικά στη διάθεσή μας, η επιλογή της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου πιθανώς να καθίστατο προβληματική. Πριν, ωστόσο, προχωρήσουμε στη λύση που επιχειρήσαμε να δώσουμε σ' αυτό το πρόβλημα, εμπλουτίζοντας περαιτέρω το υλικό, και χρησιμοποιώντας και μια δεύτερη μέθοδο έρευνας, θα παρουσιάσουμε τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου την οποία είχαμε επιλέξει, προτείνοντας αυτό το μέρος της εργασίας μας, ως απαλλακτική εργασία στο μάθημα της Μεθοδολογίας της Εκπαιδευτικής Έρευνας που αφορούσε μεταξύ άλλων και τη συγκεκριμένη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

3. Η ανάλυση περιεχομένου.

3.1 Τρόπος χρήσης της μεθόδου.

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια κατά βάση ποσοτική μέθοδος έρευνας. Για την περιγραφή του υλικού που είχαμε και για την καταγραφή των διαφόρων εννοιών-αξιών που περιέχονται σ' αυτό η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου είναι αποτελεσματική, και τα αποτελέσματά της είναι σε μεγάλο βαθμό αντικειμενικά και αξιόπιστα. Στην ουσία, πρόκειται για ένα σύνολο από τεχνικές που αποσκοπούν στην ανάλυση των διαφόρων μέσων επικοινωνίας.

Η ανάλυση περιεχομένου προσφέρει ορισμένους γενικούς κανόνες για τη σωστή διεξαγωγή μιας έρευνας. Ωστόσο ο ίδιος ο ερευνητής πρέπει να επεξεργαστεί τη μέθοδο για να την προσαρμόσει στους στόχους του. Ο ερευνητής θα αποφασίσει για το υλικό του και ο ερευνητής θα είναι αυτός που θα οικοδομήσει τις κατηγορίες με βάση τις οποίες θα μετρήσει το υλικό του.

Η οικοδόμηση των κατηγοριών και της μεθόδου είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις υποθέσεις της έρευνας και με τους στόχους του ερευνητή.

Κατ' αυτή την έννοια η μέθοδος είναι εύπλαστη, και αν γίνει ορθή χρήση της, το χαρακτηριστικό της αυτό συνιστά πλεονέκτημα.

Στη δική μας έρευνα οι στόχοι είναι οι εξής:

α) Η καταγραφή όλων των θεμάτων που περιέχουν μια πληροφορία σχετικά με τις αξίες που διαπνέουν ένα νομικό κείμενο.

β) Η κατάταξη αυτών των θεμάτων σε κατάλληλες κατηγορίες που να επιτρέπουν τη μέτρηση και τη σύγκρισή τους.

γ) Η συσχέτιση των θεμάτων ή κατηγοριών (που αποτελούν τις εξαρτημένες μεταβλητές) με ορισμένους παράγοντες που μπορούν να εξηγήσουν την εξέλιξή τους στο χρόνο (ανεξάρτητες μεταβλητές: ιστορία, εξουσία, ατομική/συλλογική δράση, επιστημονικές εξελίξεις κ.τ.λ.)

δ) Η διασταύρωση των εξαρτημένων μεταβλητών με τις ανεξάρτητες μεταβλητές για να διαπιστωθεί η ορθότητα ή το σφάλμα των αρχικών υποθέσεων και πιθανώς η διατύπωση νέων υποθέσεων.

ε) Η διαπίστωση ενδεχομένως της απουσίας ορισμένων αξιών σε συγκεκριμένα νομοθετικά κείμενα, που πιθανόν να είναι από άποψη νοήματος σημαντικότερη από την παρουσία άλλων.

3.2 Διερεύνηση του πεδίου, επιλογή των νομοθετημάτων.

Ο λόγος που μας οδήγησε να επιλέξουμε τα νομοθετικά κείμενα ως το υλικό της ανάλυσης περιεχομένου περιγράφηκε στο 2^ο κεφάλαιο.

Ωστόσο, με δεδομένη τη μικρή παραγωγή νομοθετημάτων σε ολοκληρωμένη μορφή, δηλαδή ακολουθούμενων από πρακτικές ρυθμίσεις εφαρμογής των γενικών κατευθύνσεων αναφορικά με την αξιολόγηση κατά την περίοδο που εξετάζουμε, η εγκυρότητα των όποιων συμπερασμάτων θα ήταν αμφίβολη.

Επίσης θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι κανένα από αυτά τα νομοθετήματα από το 1982 και μέχρι τις μέρες μας δεν εφαρμόστηκε. Γεγονός που η ανάλυση περιεχομένου δεν μπορεί να μετρήσει και που εντούτοις από άποψη νοήματος είναι ιδιαίτερα σημαντικό, καθώς αποτυπώνει τις συγκρούσεις που διαδραματίστηκαν και εξακολουθούν να διαδραματίζονται για το ποια άποψη θα επικρατήσει γύρω από το θέμα.

Έτσι, σε μια μεταγενέστερη, πιο ολοκληρωμένη μορφή αυτής της εργασίας, που, ας μην ξεχνάμε, σ' αυτή τη φάση αποτελεί μια άσκηση (ένα σχέδιο έρευνας), για να πετύχουμε πιο έγκυρα αποτελέσματα που να οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα θα χρειαστεί να εμπλουτίσουμε το υλικό, βάσει και των όσων περιγράψαμε στην εισαγωγή.

Πέραν, λοιπόν, από τα νομοθετικά κείμενα καθεαυτά, στο μέλλον θα προσθέσουμε, π.χ. και τις συζητήσεις των πολιτικών στο κοινοβούλιο, πράγμα που θα μας δείξει τις τάσεις των διαφόρων παρατάξεων, συναρτήσει της χρονικής περιόδου, αναφορικά με την πολιτική τους για την αξιολόγηση, και το λόγο τους για την εκπαίδευση, και θα μας επιτρέψει να διακρίνουμε τις μεταβολές και τις συγκλίσεις που διαμορφώθηκαν ως κυρίαρχα ρεύματα. Επίσης, θα προσθέσουμε κείμενα και όλων των υπόλοιπων διαμορφωτών του εκπαιδευτικού λόγου και συγκεκριμένα: των συνδικαλιστικών οργανώσεων, των επιστημόνων της αγωγής, των ΜΜΕ, των οργάνων της ΕΕ και άλλων υπερεθνικών φορέων (ΟΟΣΑ, UNESCO κ.τ.λ.) καθώς και διαφόρων προσωπικοτήτων των τεχνών, των γραμμάτων και των επιχειρήσεων.

Για την επιλογή των πρόσθετων κειμένων θα χρησιμοποιήσουμε ένα ποιοτικό κριτήριο, που θα έχει να κάνει με την αντιπροσωπευτικότητα αυτών των κειμένων.

Παρόλα αυτά, με το υλικό που διαθέτουμε ήδη, και έχοντας επίγνωση της ανεπάρκειάς του, θα προσπαθήσουμε να πραγματοποιήσουμε ορισμένες μετρήσεις και να βγάλουμε μερικά πρώτα συμπεράσματα σε σχέση με την ορθότητα των υποθέσεών μας.

Το δείγμα μας, λοιπόν, αποτελείται από αποσπάσματα τεσσάρων νομοθετικών κειμένων που αφορούν την αξιολόγηση και ορισμένα αποσπάσματα από τον νόμο πλαίσιο, που αφορούν τους στόχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το σύνολο των πέντε αυτών κειμένων καταναίμαμε στις δύο περιόδους της υπόθεσής μας.

Κατά συνέπεια, ένα κείμενο αφορά την πρώτη περίοδο, και τέσσερα τη δεύτερη.

Μετά από μια πρώτη επεξεργασία του υλικού, τη λεγόμενη προανάλυση, ορίσαμε με μεγαλύτερη ακρίβεια τις υποθέσεις μας, όπως περιγράφηκε στο δεύτερο

κεφάλαιο. Σ' αυτή την πρώτη φάση διακρίναμε σε αδρές γραμμές και τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουμε τη μέθοδο (διαδικασία που θα ολοκληρωθεί όταν θα εμπλουτιστεί το υλικό) και θα προσδιορίσουμε τους κανόνες κωδικοποίησης (τεμαχισμός του κειμένου, κανόνες μέτρησης), καθώς και τις κατηγορίες στις οποίες θα κατατάξουμε το υλικό.

3.3 Οι κανόνες κωδικοποίησης.

Σε μια δεύτερη φάση επεξεργασίας του υλικού ήταν απαραίτητο να προσδιοριστούν οι όροι κωδικοποίησης και μέτρησης. Πώς θα χωρίζαμε τα κείμενα; Ποια θα ορίζαμε ως μονάδα καταγραφής; Ποιες είναι οι ενδείξεις που θα μας οδηγήσουν στο να εντάξουμε μια μονάδα στην άλφα ή τη βήτα κατηγορία; κ.τ.λ.

Πριν προχωρήσουμε, κρίνουμε σκόπιμο να δώσουμε μερικούς ορισμούς.

A. Η μονάδα καταγραφής και οι κανόνες μέτρησης

Μονάδα καταγραφής είναι το κάθε επιμέρους νόημα που πρέπει να κωδικοποιήσουμε. Η μονάδα καταγραφής αντιστοιχεί, κατά συνέπεια, σε ένα κομμάτι του περιεχομένου, με αυτοδύναμο νόημα, που θεωρούμε σαν βασική μονάδα, και την οποία οφείλουμε να εντάξουμε σε μία κατηγορία και να τη μετρήσουμε. Η μονάδα καταγραφής ισοδυναμεί με την αριθμητική μονάδα, δηλαδή κάθε μονάδα καταγραφής = 1.

Ανάλογα με τους στόχους και τη μορφή του υλικού, μονάδα καταγραφής μπορεί να οριστεί το θέμα, η λέξη, η φράση, η παράγραφος κ.α. Συγκεκριμένα όταν διερευνώνται οι αξίες ή συναφείς έννοιες χρησιμοποιείται συνήθως ως μονάδα καταγραφής το θέμα, καθώς η κατά θέμα κατάτμηση του κειμένου γίνεται σε σημασιολογικό επίπεδο, πράγμα που είναι απαραίτητο για την κατανόηση και καταγραφή των αξιών.

Αν για παράδειγμα χρησιμοποιήσουμε ως μονάδα καταγραφής τη λέξη, καθεαυτή, θα είναι δύσκολο να την εντάξουμε σε μια κατηγορία αξιών, καθώς το νόημα της πολύ συχνά διαφοροποιείται σύμφωνα με τα συμφραζόμενα. Πιο συγκεκριμένα η λέξη «ποιότητα» μπορεί ανάλογα με τα συμφραζόμενα να μαρτυρά εννοιολογικό δάνειο από το χώρο της οικονομίας και να ανταποκρίνεται σε προτάγματα που αφορούν την αποδοτικότητα και την ανταγωνιστικότητα της εκπαίδευσης (οπότε και να εντάσσεται στην κατηγορία των *φιλελεύθερων* αξιών) ή

μπορεί να ανταποκρίνεται σε προτάγματα που αφορούν την παιδεία ως αξία καθεαυτή, ανεξάρτητα από την ανταπόκρισή της στις βραχυπρόθεσμες ανάγκες της παραγωγής (οπότε και να εντάσσεται στην κατηγορία των *ανθρωπιστικών* αξιών).

Τα θέματα είναι τα αυτοδύναμα εκείνα τμήματα του κειμένου που αντιστοιχούν σε ένα από τα νοήματα που καλύπτουν οι κατηγορίες. Με άλλα λόγια, κάθε θέμα μπορεί να καταταγεί σε μία από τις κατηγορίες. Καθώς τα νομικά κείμενα είναι ιδιαίτερα πυκνά σε νοήματα, ενδέχεται μια φράση να περιλαμβάνει πολλά θέματα. Με άλλα λόγια, ενδέχεται πολλές φορές να χρειαστεί να αποδομηθεί μια φράση σε μικρότερες φράσεις, κάθε μία από τις οποίες θα αποτελεί ένα θέμα, μια μονάδα καταγραφής (αυτή η προσέγγιση ισοδυναμεί με επιμερισμό του θέματος σε μικρότερα περισσότερο μετρήσιμα στοιχεία —π.χ. λέξεις— και με αναδόμησή του στη συνέχεια).

Τελικά, λόγω της ιδιαιτερότητας του υλικού μας —νομοθετικά κείμενα— και λόγω του ότι ο επιμερισμός του θέματος σε μικρότερα στοιχεία έθετε σε κίνδυνο την αντικειμενικότητα και την ελεγκσιμότητα της ανάλυσής μας, καθώς ένας δεύτερος αναλυτής θα έπρεπε να αποδομήσει με όμοιο τρόπο τα θέματα για να φτάσει στα ίδια αποτελέσματα, αποφασίσαμε να καθορίσουμε επακριβώς το πώς μετράται-καταγράφεται η μονάδα καταγραφής, το θέμα. Επιλέξαμε, λοιπόν, να καταγράφουμε ένα θέμα σε μια από τις κατηγορίες που ορίσαμε, όταν συναντάμε σ' αυτό μια λέξη ή τα παράγωγά της που είναι δηλωτική μιας αξίας (ανάλογα πάντα και με τα συμφραζόμενα). Για παράδειγμα, όταν συναντάμε τη λέξη δημοκρατία ή κάποιο παράγωγό της (π.χ. εκδημοκρατισμός) στο κείμενο, θα προσθέτουμε μία μονάδα στην κατηγορία (αξία) *δημοκρατία*.

B. Η μονάδα συμφραζομένων ή μονάδα ανάλυσης

Η μονάδα ανάλυσης είναι η μεγαλύτερη μονάδα επικοινωνίας, στην περίπτωση μας, το κομμάτι του κειμένου, που μπορούμε να εξετάσουμε για να χαρακτηρίσουμε τη μονάδα καταγραφής, δηλαδή για να την εντάξουμε ως θέμα σε μια κατηγορία. Η μονάδα ανάλυσης καθορίζεται βάσει του ποια έκταση κειμένου είναι ικανοποιητική για να συλλάβουμε με ακρίβεια το νόημα των μονάδων καταγραφής. Κάθε φορά που συναντάμε ένα θέμα, οφείλουμε να δούμε τα συμφραζόμενά του για να έχουμε μια ακριβέστερη κατανόησή του, και να μπορέσουμε να το κατατάξουμε σε μία κατηγορία.

Η μονάδα ανάλυσης ορίζεται από την αρχή της μελέτης. Μπορεί να είναι ολόκληρο το κείμενο, στην προκειμένη περίπτωση ολόκληρος νόμος (οπότε και θα είχαμε τη μεγαλύτερη μονάδα ανάλυσης, άρα και τη μικρότερη πιθανότητα παρανόησης). Μπορεί, όμως, και για λόγους οικονομίας, να επιλέξουμε μικρότερες μονάδες συμφραζομένων την παράγραφο, τη σελίδα κ.α. Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα ακολουθήσουμε τη δεύτερη λύση, και θα επιλέξουμε ως μονάδα ανάλυσης (συμφραζομένων) το άρθρο του νόμου, το οποίο θεωρούμε πως επαρκεί για να κατανοήσουμε σωστά το περιεχόμενο ενός θέματος και, ακολούθως, να κατατάξουμε το τελευταίο σε μία κατηγορία.

3.4 Κριτική της μεθόδου της ανάλυσης περιεχομένου· από τις μονάδες καταγραφής στις κατηγορίες.

Η ανάλυση περιεχομένου βασίζεται στην υπόθεση πως η συχνότητα εμφάνισης —ή η απουσία— μιας λέξης, ενός σχήματος, ενός θέματος, κ.τ.λ. σε ένα κείμενο (ή ένα έργο εικόνας) είναι σημαντική από άποψη νοήματος (significante). Τι όμως μας διασφαλίζει την ορθότητα αυτής της υπόθεσης; Η ανάλυση περιεχομένου, όπως κάθε θεωρία, δεν περιλαμβάνει στις προτάσεις της την απόδειξη της ορθότητάς της σύμφωνα με το θεώρημα του Gödel (βλ. Penrose (1999) και Morin (2001)), αλλά έχει ανάγκη από μια εξωτερική θεωρία (μεταθεωρία) για να επικυρώσει την ορθότητά της.

Επιπλέον η αποδόμηση ενός κειμένου και η αναδόμηση, στη συνέχεια, του περιεχομένου του με βάση ορισμένους μετρημένους χαρακτήρες του οδηγεί αναπόφευκτα σε απώλεια πληροφορίας (η οργάνωση του κειμένου, η δομή του, το ποιος μιλάει, το πότε μιλάει κ.τ.λ. δεν καταγράφονται από την τεχνική αυτή, αλλά είναι σημαντικά από άποψη νοήματος)

Σε κάθε περίπτωση, η ανάγκη εξωτερικής θεωρίας γίνεται φανερή στις κατηγορίες που επιλέγουμε για να αναλύσουμε το κείμενο και στα κριτήρια με τα οποία μια λέξη, πρόταση ή θέμα δηλώνει μια κατηγορία.

Για παράδειγμα, ακόμα και στο τυπικό επίπεδο εφαρμογής της μεθόδου, η εσφαλμένη επιλογή μονάδας συμφραζομένων, μπορεί να οδηγήσει σε λάθος συμπεράσματα.

Η διόρθωση που πρέπει να γίνει ώστε η ανάλυση περιεχομένου να μην οδηγήσει σε εσφαλμένα συμπεράσματα μεταφέρει το αίτημα της ορθότητάς της ως μεθόδου

από αυτή καθεαυτή στη χρήση της, οπότε μπορούμε να μιλήσουμε για ορθή ή εσφαλμένη χρήση της μεθόδου.

Και, σε κάθε περίπτωση, ορθή είναι η χρήση της μεθόδου αυτής όταν με ορθό τρόπο γίνεται η επιλογή της μετρίσιμης μεταβλητής, μονάδας (λέξης, σχήματος, θέματος κ.τ.λ.) καθώς και της μονάδας ανάλυσης (συμφραζομένων), αλλά, πάνω από όλα, όταν με ορθό τρόπο γίνεται η υπαγωγή μιας μονάδας καταγραφής σε μια κατηγορία. Η ορθότητα τουλάχιστον της τελευταίας αυτής επιλογής δεν μπορεί να αποδειχτεί στο εσωτερικό της θεωρίας της ανάλυσης περιεχομένου.

Την ανάγκη της μεταθεωρίας είναι δύσκολο να την κατανοήσει κανείς, καθώς όλοι έχουμε την τάση να χρησιμοποιούμε αυτόματα ορισμένες αντιλήψεις που έχουμε εσωτερικεύσει (που μπορεί να είναι ένα κλισέ, ένα δόγμα, μια πίστη, μια επιστημονική θεωρία, ένα παράδειγμα κ.τ.λ.) όταν αποφασίζουμε ποια λέξη ή πρόταση ή θέμα (ανάλογα με την μονάδα καταγραφής που έχουμε επιλέξει) δηλώνει μία κατηγορία.

Ανά περίπτωση, η μεταθεωρία ποικίλει, και μπορεί να είναι οποιοδήποτε εννοιολογικό πλαίσιο (θεωρία, δόγμα, πίστη κ.τ.λ.). Μεταθεωρία μπορεί να είναι η κοινωνιολογία (όπως συμβαίνει σε ένα βαθμό στο έργο που εξετάζουμε) ή η ψυχολογία, η οικονομία κ.α. ή και συνδυασμοί τους.

Τα παραπάνω ισχύουν στην ανάλυση περιεχομένου όταν χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των προθέσεων ενός κειμένου και όχι όταν χρησιμοποιείται για να ταυτοποιηθεί ένα έργο (κειμένο ή έργο εικόνας) άγνωστου δημιουργού, μέσω των μορφολογικών (υφολογικών) αναλογιών που ενδέχεται να εντοπιστούν με κείμενα (έργα εικόνας) των οποίων γνωρίζουμε το δημιουργό.

Ένα άλλο ενδιαφέρον στοιχείο για τη διόρθωση των αποτελεσμάτων της ανάλυσης περιεχομένου είναι η εισαγωγή της «παράσιτης μεταβλητής», της ερμηνείας δηλαδή αναπάντεχων αποτελεσμάτων που αντιφάσκουν με τις υποθέσεις ή/και την εμπειρία του ερευνητή. Στην ουσία πρόκειται για μια υπέρβαση της αντίφασης, με την έννοια ότι το εσφαλμένο αποτέλεσμα καταδεικνύει πως υπάρχει κάποιο έλλειμμα στο πλέγμα των υποθέσεων που εκκινούν την ανάλυση ή πως υπάρχει έλλειμμα στην επιλογή του υλικού (όπως συμβαίνει στην περίπτωσή μας).

Με άλλα λόγια, όταν ένα αποτέλεσμα δεν συμφωνεί με τις υποθέσεις μας σε ό,τι αφορά τις σχέσεις (ερμηνείες) που αποδίδουμε στα φαινόμενα, μπορούμε, υπό προϋποθέσεις, να το θεωρήσουμε θόρυβο, παράσιτα (κατά τα ραδιοφωνικά), δηλαδή να το ερμηνεύσουμε ως αποτέλεσμα ενός εξωγενούς παράγοντα που παρεισέφησε

λαθραία στο πλαίσιο που εξετάζουμε (εδώ πρέπει να προσέξουμε να μην κάνουμε κατάχρηση της παράσιτης μεταβλητής και όποτε τα φαινόμενα ανθίστανται στη θεωρία μας να τα διαγράψουμε, για να θυμηθούμε τον Λένιν που διαμαρτυρόταν πως: «η πραγματικότητα είναι πολύ πεισματάρα», και να συμπληρώσουμε πως, στην περίπτωση του, η θεωρία του ήταν ακόμα πιο πεισματάρα, καθώς για πάνω από εξήντα χρόνια διέγραφε από την πραγματικότητα ό,τι διαφωνούσε μαζί της. Δεν πρέπει να ξεχνάμε πως έχουμε πάντα τη δυνατότητα να τροποποιήσουμε τις υποθέσεις μας).

Σε κάθε περίπτωση, ανάλυση περιεχομένου δεν είναι απλώς η στατιστική καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης μια λέξης, ενός θέματος κ.τ.λ., αλλά γίνεται επιστημονική στην επιλογή της κατηγορίας και συνακόλουθα της μετρούμενης μεταβλητής (και της σχέσης της κατηγορίας με άλλες κατηγορίες) βάσει ενός ερμηνευτικού πλαισίου που απορρέει από την αντίληψη που χρησιμοποιούμε/ υιοθετούμε για το υπό διερεύνηση ζήτημα, π.χ. για την τέχνη, για την κοινωνία, κ.τ.λ. (και για τις σχέσεις μεταξύ των στοιχείων τους).

Η γλώσσα δεν είναι στερεοτυπική, αλλά αντίθετα επιτρέπει απειράριθμες (ενδεχομένως πεπερασμένες, αλλά μη μετρίσιμες) αποχρώσεις εννοιών, σύνθετα νοήματα, αντιφατικά ως και τρελά νοήματα.

Όσο πιο στερεοτυπικό είναι στην παραγωγή του ένα κείμενο (έργο λόγου ή εικόνας) τόσο πιο εύκολη και αποτελεσματική είναι η αποδόμηση – αναδόμηση – ανάγνωσή του με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Με τη γνώση του πλαισίου, η μέτρηση της συχνότητας εμφάνισης λέξεων για παράδειγμα μας δίνει πολύτιμες πληροφορίες, μέσω μιας προϋπάρχουσας ερμηνείας ή, καλύτερα, η (ποσοτική) ανάλυση περιεχομένου μας προσφέρει έναν αντικειμενικό ενδιάμεσο για να επικοινωνήσουμε τις ερμηνείες μας.

Η επικοινωνία, όμως, προϋποθέτει κάποια συγγένεια στα ερμηνευτικά σχήματα των «επικοινωνούντων» υποκειμένων, ειδάλλως έχουμε δύο άτομα που ζουν σε διαφορετικούς κόσμους, όπως περιέγραφε ο Kuhn, τα οποία, ούτως ή άλλως, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν (βλ. και Maturana-Varela, 1992).

Στην τελευταία περίπτωση, τα αποτελέσματα της ίδιας ανάλυσης περιεχομένου θα ερμηνεύονταν τελείως διαφορετικά από τα δύο άτομα.

Συνεπώς, όσο πιο σύνθετο είναι το προς ανάλυση έργο τόσο περισσότερο δεν αρκεί η τυπική εφαρμογή της μεθόδου και τόσο περισσότερο είναι απαραίτητη η

γνώση από μέρους του ερευνητή των εξωτερικών θεωριών που υποστηρίζουν την ανάλυση του.

Μ' αυτή την έννοια και πριν προχωρήσουμε στην ανάλυση, θα αναφερθούμε σε ορισμένα δεδομένα που τεκμηριώνουν τις επιλογές μας σε ό,τι αφορά το ποιες λέξεις – θέματα δηλώνουν ορισμένες κατηγορίες.

Η ανασύσταση της πραγματικότητας, ενέχει μια φιλοσοφική διάσταση, και όπως είπε ο Pablo Taibo, γνωστός λατινοαμερικανός συγγραφέας αστυνομικών μυθιστορημάτων, σε εκδήλωση που έγινε προς τιμή του στην Ελλάδα, πριν από μερικά χρόνια: «Από όλα τα είδη της λογοτεχνίας, εκείνο που συγγενεύει περισσότερο με τη φιλοσοφία είναι το αστυνομικό μυθιστόρημα». Θα κινηθούμε, λοιπόν, σαν ντετέκτιβ, για να βρούμε την αλήθεια, συλλέγοντας στοιχεία, αναζητώντας ίχνη, και «ανακρίνοντας» υπόπτους. Όπως σε όλα τα αστυνομικά μυθιστορήματα, και εδώ υπάρχει ένα «έγκλημα».

Ας ξεκινήσουμε τις έρευνες:

4. Οι έρευνες για την αξιολόγηση (εκπαιδευτικού και εκπαιδευτικού έργου)

Ο Χρίστος Δούκας, με την ιδιότητα του παρέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου έγραφε σε άρθρο του με τίτλο «Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση – Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση», στο περιοδικό «Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων» (1999, τεύχος 1), δύο χρόνια μετά τη Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση Αρσένη, που εν μέρει έμεινε στα χαρτιά: «Οι έννοιες «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης», κατέχουν κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του '90. Οι έννοιες αυτές έχουν ως προέλευσή τους κυρίως το χώρο της οικονομίας, συνδέονται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων (και επεκτείνεται η επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο διαμορφώνουν στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων)».

Διαβλέπουμε ήδη από τον πρόλογο του άρθρου, τα **εννοιολογικά δάνεια** στο λόγο της εκπαίδευσης από το χώρο της οικονομίας. Η συνοπτική επισκόπηση των ερευνών πάνω στο θέμα της ποιότητας και της αξιολόγησης στην Εκπαίδευση του αρθρογράφου είναι χρήσιμη για την εργασία μας, γι' αυτό και θα αναφερθούμε σε μεγάλο βαθμό σ' αυτή.

4.1. Το αποτελεσματικό σχολείο (αποτελεσματικότητα)

Όλα ξεκίνησαν με τις έρευνες του Coleman και στη συνέχεια με τις αντίστοιχες των Jensen, Jencks και άλλων (Coleman κ.α. 1966, Jensen 1969, Jencks κ.α. 1972). Οι έρευνες αυτές ασχολούνταν με το κατά πόσο το σχολείο αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες. Οι μελέτες αυτές συμπέραναν πως το οικογενειακό/κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών καθορίζει αποφασιστικά τη σχολική τους επίδοση και πως το σχολείο έχει —σε σχέση με το περιβάλλον— μικρή επίδραση στα μορφωτικά αποτελέσματα.

Ωστόσο, αυτή η θέση δεν θα μπορούσε εύκολα να γίνει αποδεκτή από την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα από τους εκπαιδευτικούς, γιατί *«αν (ο εκπαιδευτικός) υποστήριζε ότι το σχολείο δεν παίζει κανένα ρόλο στην επίδοση των μαθητών, θα ήταν εκτός πραγματικότητας και θα ακύρωνε και το επάγγελμά του σε τελική ανάλυση»* (Κάτσικας Χ. κ.α, 2007, σελ. 211).

Τα συμπεράσματα αυτών των ερευνών αμφισβητήθηκαν από μια σειρά νεώτερων μελετών κατά τη δεκαετία του '70, οι οποίες έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη του λεγόμενου Κινήματος των Αποτελεσματικών Σχολείων (Movement of Effective Schools). (Weber, 1971, Summers - Wolfe, 1977, Hoover, 1978, Lezotte - Passalacqua, 1978, Brookover et al., 1979, Edmonds, 1979, Rutter et al., 1979, Gregory et al., 1980, Madaus et al., 1980, Murnane, 1981, Cohen, 1982, Purkey - Smith, 1983, Mackenzie, 1983, Lipsitz, 1984, Rosenholtz, 1985, Stedman, 1985, Cohn - Rosenholtz, 1985). Στις μελέτες αυτές υποστηρίχθηκε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των σχολείων τα οποία επηρεάζουν την πρόοδο των μαθητών και δίδουν μορφωτικά αποτελέσματα ανώτερα από εκείνα τα οποία θα προσδιόριζε η μορφωτική/κοινωνική τους προέλευση.

Ωστόσο οι επιστήμονες που ασχολούνται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου δεν υποστηρίζουν ότι για την επίδοση του μαθητή ευθύνονται *αποκλειστικά και μόνο* το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί (όπως και ο Coleman και οι έρευνες που κινούνταν στο δικό του μήκος κύματος δεν υποστήριζαν ότι για την επίδοση ευθύνεται αποκλειστικά η οικογένεια και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών). Το σύνθημά τους, που είναι και το σήμα κατατεθέν του κινήματος για τα αποτελεσματικά σχολεία είναι «Schools can make the difference» (Τα σχολεία

μπορούν να κάνουν τη διαφορά) (βλ. και ο.π. σελ. 211 και McGaw B. 1991, Thrupp M. 1999)

Προς το τέλος της δεκαετίας του '70 και τις αρχές του '80, το Κίνημα των Αποτελεσματικών Σχολείων παρουσίασε καταλόγους, οι οποίοι περιελάμβαναν βασικούς παράγοντες του αποτελεσματικού σχολείου και οι οποίοι θα μπορούσαν να εφαρμοσθούν και σε άλλα σχολεία. Η αρχή έγινε με τη μελέτη του R. Edmonds (R. Edmonds, 1979).

Σε αυτήν παρουσιάσθηκαν 5 παράγοντες οι οποίοι συνιστούν το αποτελεσματικό σχολείο:

- α. Ισχυρή διοίκηση του σχολείου.
- β. Σχολικό κλίμα το οποίο εγγυάται τη μορφωτική πρόοδο.
- γ. Υψηλές προσδοκίες για τις μαθητικές επιδόσεις.
- δ. Σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων.
- ε. Έμφαση στην απόκτηση των βασικών μορφωτικών δεξιοτήτων.

Ακολούθησαν πολλές έρευνες που πρότειναν και διαφορετικό αριθμό μεταβλητών. Ο κατάλογος αποτελεσματικότητας των Purkey - Smith (1983), παρουσίασε την πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση της σχετικής βιβλιογραφίας. Περιλαμβάνει 13 μεταβλητές αποτελεσματικότητας οι οποίες διακρίνονται σε δυο κατηγορίες σε *οργανωτικές/διαρθρωτικές* (οργάνωση, λειτουργία σχολείων) και σε *μεταβλητές διαδικασιών* (μορφωτικές και προσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται στο σχολείο).

Το πρόβλημα που ανέκυψε από τις «έρευνες καταλόγων» είναι η δυσκολία να προσδιορισθούν οι τρόποι με τους οποίους αλληλοσυνδέονται οι προτεινόμενες μεταβλητές ώστε να παράγουν τη βελτίωση του σχολείου. Τα σχολεία είναι σύνθετοι οργανισμοί και λειτουργούν με ένα δυναμικό και όχι στατικό τρόπο. Πώς μέσα στο σύστημα αυτό οι ποικίλοι παράγοντες αλληλεπιδρούν δίδοντας άλλοτε ένα θετικό αποτέλεσμα και άλλοτε όχι;

4.2. Η ποιότητα στην εκπαίδευση (ποιότητα)

Προς τα τέλη της δεκαετίας του '80, το κίνημα της αποτελεσματικότητας οδηγήθηκε σε ύφεση. Οι νέες έρευνες χαρακτηρίστηκαν από την εισαγωγή του λόγου της «ποιότητας της εκπαίδευσης». Η έννοια της ποιότητας είναι δύσκολο να ορισθεί λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, τις κοινωνικές

και πολιτικές λειτουργίες της εκπαίδευσης (Χ. Δούκας, 1997). Περιλαμβάνει την ποιότητα των εισροών στην εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, χρηματοδότηση κτλ), τις διαδικασίες/λειτουργίες των σχολείων και τέλος τις εκροές/αποτελέσματα (πχ μαθητικές επιδόσεις) (Vroeijenstijn, 1993). Άλλες απόψεις επισημαίνουν ότι η ποιότητα θέτει ως κέντρο ανάλυσής της το τί συμβαίνει στο σχολείο, αντί της ανάλυσης μέσω του μοντέλου της παραγωγικής λειτουργίας δηλ. της προσμέτρησης της σχέσης εισροών/αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος (Jansen, 1995). Τέλος άλλες μελέτες επισημαίνουν ιδιαίτερα την αντίληψη της ποιότητας ως αναπτυξιακής λειτουργίας η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του σχολείου αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια (Hopkins κ.α., 1994, 1997, Hargreaves κ.α., 1989).

Ανάλογα με την προσέγγιση της *ποιότητας* διαμορφώθηκαν και διαφορετικά μοντέλα εφαρμογής. Αυτά περιλαμβάνουν τεχνικές όπως η «διασφάλιση της ποιότητας» (quality assurance), η «λογοδότηση ή απόδοση λόγου» (accountability), οι «δείκτες απόδοσης» (performance indicators), τα «σταθμισμένα κριτήρια» (standards) και η «ποιοτική διαχείριση» (quality management).

Οι νέες αυτές «εννοιολογήσεις» μαρτυρούν μια μετατόπιση των παραδοσιακών αντιλήψεων για τη βελτίωση των σχολείων. Συγκεκριμένα η έννοια-κλειδί της «*διασφάλισης της ποιότητας*», σημαίνει την έμφαση στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα εντός των σχολείων και των σχέσεών τους με τις μεταβλητές των εισροών / εκροών, αντί των παραδοσιακών γραφειοκρατικών μορφών ελέγχου των αποτελεσμάτων σε σχέση με τα κεντρικά πρότυπα. Στόχος είναι η πρόληψη των σχολικών προβλημάτων και όχι η εκ των υστέρων διόρθωσή τους όπως συμβαίνει με τις παραδοσιακές επιθεωρήσεις. (Morgan-Everett, 1990, Oakland, 1989). Κατά συνέπεια αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η ενδυνάμωση του σχολείου, η ανάπτυξη σχεδίων-στόχων και η εμπέδωση μιας κουλτούρας ποιότητας από την ίδια τη σχολική κοινότητα.

Προϊόν αυτής της μετατόπισης είναι και η κεντρική σημασία που αποκτά η έννοια της λογοδότησης (απόδοσης λόγου). Η λογοδότηση αναφέρεται στη λογοδοσία του σχολείου απέναντι στους αποδέκτες του εκπαιδευτικού προϊόντος ως προς τα μορφωτικά επιτεύγματα των σχολείων. Τα συστήματα λογοδοσίας μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με το ποιος ορίζεται και «νομιμοποιείται» ως «υπεύθυνος» και ποιος ως αποδέκτης της εκπαιδευτικής προσφοράς. Ανάλογα με τους προσδιορισμούς αυτούς διακρίνονται σε δημόσια συστήματα λογοδότησης (ισχυρή κρατική επίβλεψη

- έμφαση στην εξωτερική αξιολόγηση), σε μοντέλα επαγγελματικής λογοδότησης (έμφαση στον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτών-προτεραιότητα στην εσωτερική αξιολόγηση) και σε μοντέλα καταναλωτού-πελάτη (ενίσχυση του ρόλου των γονέων και έμφαση στην αντίληψη της εκπαιδευτικής αγοράς) (Lauglo, 1995). (Μια απεικόνιση των μοντέλων δίνεται στον κατωτέρω πίνακα)

ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΛΟΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ		
Φορείς	Πλεονεκτήματα	Μειονεκτήματα
Κρατικός έλεγχος	<ul style="list-style-type: none"> - Δημοκρατική νομιμότητα - Σαφήνεια στους στόχους / αρμοδιότητες 	<ul style="list-style-type: none"> - Μικρή συμμετοχή εκπαιδευτικών - Δυσκολία ανταπόκρισης στις τοπικές συνθήκες
Επαγγελματική λογοδότηση	<ul style="list-style-type: none"> - Δυναμική ποιοτικής ανάπτυξης λόγω της άμεσης συμμετοχής 	<ul style="list-style-type: none"> - Τα επαγγελματικά standards (των εκπαιδευτικών), μπορεί να μην ανταποκρίνονται στις εξωτερικές ανάγκες. - Οι εσωτερικοί επαγγελματικού τύπου κανόνες μπορεί να μην επιτρέπουν εναλλακτικές επιλογές.
Καταναλωτικό μοντέλο	<ul style="list-style-type: none"> - Αποδοχή της συμμετοχής από τους δέκτες και χρήστες. - Τα μοντέλα της οικονομίας δίνουν πρακτικές λύσεις εφαρμογής. 	<ul style="list-style-type: none"> - Προβληματική η χρήση του “πελάτη” ή “καταναλωτού” στην εκπαίδευση. - Νέες μορφές ανισοτήτων δημιουργούνται

Πίνακας 4.1 *Συστήματα απόδοσης λόγου.*

Η οργάνωση της «διασφάλισης της ποιότητας» και της «απόδοσης λόγου», προϋποθέτει την εφαρμογή «δεικτών απόδοσης» και στάνταρτ επιδόσεων τα οποία διαμορφώνονται σε εθνικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου και ελέγχεται η εφαρμογή τους μέσω της ποιοτικής αξιολόγησης. *Οι δείκτες απόδοσης* ορίζονται ως απλά ή σύνθετα στοιχεία πληροφόρησης τα οποία συλλέγονται με συνεχή και αξιόπιστο τρόπο και τα οποία περιγράφουν την κατάσταση και την πρόοδο του σχολείου (Fitz - Gibbon, 1990, Stoll, 1996). Η πληροφόρηση αυτή υπακούει σε ερωτήματα και

κριτήρια διάγνωσης με βάση τα οποία αυτή αντλείται από ευρύτερες θεματικές περιοχές όπως οι εισροές (αναλυτικό πρόγραμμα, βιβλία, χρηματοδότηση κτλ), οι διαδικασίες (σχολικές σχέσεις, διδασκαλία, μάθηση κτλ) ή τα αποτελέσματα (επιδόσεις μαθητών στις εξετάσεις κτλ) (OECD, 1992, 1995, E.U. 1997). Για παράδειγμα, το Ευρωπαϊκό πιλοτικό πρόγραμμα (E.U. 1997), περιλαμβάνει 4 θεματικές περιοχές οι οποίες χωρίζονται σε 12 τομείς. Από αυτούς διαμορφώνονται 32 δείκτες αξιολόγησης της ποιότητας (βλέπε πίνακα).

ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΣΧΕΔΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ		
Θεματικές Περιοχές	Τομείς	Διαμόρφωση Δεικτών
1. Αποτελέσματα	1.1 Εκπαιδευτικά επιτεύγματα 1.2 Προσωπική-κοινωνική ανάπτυξη 1.3 Κατευθύνσεις μαθητών	1.1.1 Ατομικός φάκελος μαθητών 1.1.2 Πρόβλεψη επιτυχίας 1.1.3 Αξιολόγηση εκπαιδευτικών 1.2.1 Εκτίμηση Κοινωνικής Παιδείας 1.2.2 Επικέντρωση σε ομάδες μαθητών 1.2.3 Ανάλυση υλικού 1.3.1 Έρευνα των κατευθύνσεων 1.3.2 Συνέντευξη με πρώην μαθητές 1.3.3 Σχέσεις σχολείου - εργασίας
2. Διαδικασίες σε επίπεδο τάξης	2.1 Ο χρόνος ως συνιστώσα μάθησης 2.2 Ποιότητα διδασκαλίας 2.3 Μαθησιακές δυσκολίες	2.1.1 Παρατηρήσεις στο πλαίσιο του μαθήματος 2.1.2 Ημερολόγιο κατ' οίκον εργασίας 2.1.3 Ανάλυση απώλειας χρόνου 2.2.1 Φύλλο γνώμης μαθητών 2.2.2 Επισκέψεις εκπαιδευτικών 2.2.3 Αφηγήσεις μαθητών 2.3.1 Ερωτηματολόγιο μάθησης 2.3.2 Καταγραφή αναγκών 2.3.3 Ημερολόγιο οικογένειας-σχολείου
3. Διαδικασίες σχολείου	3.1 Το σχολείο ως χώρος μάθησης 3.2 Το σχολείο ως κοινωνικός χώρος 3.3 Το σχολείο ως επαγγελματικός χώρος	3.1.1 Δυναμική του πεδίου 3.1.2 Κλίμα μάθησης 3.2.1 Ερωτηματολόγιο 3.2.2 Φωτογραφική αξιολόγηση 3.2.3 Προσωπικό ημερολόγιο 3.3.1 Έρευνα ανάπτυξης προσωπικού 3.3.2 Καθήκοντα διαχείρισης

4. Περιβάλλον	4.1 Σχολείο-οικογένεια	4.1.1 Έρευνα σχέσεων σχολείου-οικογένειας 4.1.2 Ανάλυση συνεδριάσεων σχολικού Συμβουλίου
	4.2 Σχολείο-τοπική κοινωνία	4.2.1 Ανάλυση περιεχομένου 4.2.2 Ανάλυση μέσων ενημέρωσης 4.2.3 Ανάλυση κοινής γνώμης
	4.3 Σχολείο-εργασία	4.3.1 Εξακρίβωση αναγκών εργασίας 4.3.2 Ομάδες εστίασης

Πίνακας 4.2 *Ευρωπαϊκό σχέδιο αξιολόγησης.*

Τα στοιχεία-κλειδιά του συστήματος της ποιοτικής διασφάλισης είναι:

- Η επικέντρωση στη διαρκή βελτίωση του σχολείου.
- Η δημιουργία από κάθε σχολείο σχεδίων στόχων, υλοποίησης, παρακολούθησης και αξιολόγησής τους.
- Η καθιέρωση συστημάτων στάνταρντς και δεικτών απόδοσης εντός του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η εφαρμογή μηχανισμού εκθέσεων και αναφορών σχετικά με τη λειτουργία της ποιοτικής διασφάλισης.
- Η επιμόρφωση των σχολείων/εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη του συστήματος.

Από τα προηγούμενα συνάγεται ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα στην εκπαίδευση. Η αξιολόγηση της ποιότητας είναι μια κεντρική έννοια στο λόγο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

4.3. Αξιολόγηση της ποιότητας.

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση αποτελεί μια κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Αρχικά ο ΟΟΣΑ άνοιξε τη συζήτηση και επεξεργάστηκε σχέδια ποιοτικής αξιολόγησης (OECD, 1989, 1994, 1995). Στη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) εισήγαγε την πολιτική αυτή ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ε.Ε., 1994) και αργότερα στη σχολική εκπαίδευση (Ε.Υ.,

1996) με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης από το 1997. Η ανάπτυξη των δράσεων αυτών στηρίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993), σχετικά με την επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης η οποία στον ευρωπαϊκό λόγο είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση (Χ. Δούκας, 1997).

Βασικά χαρακτηριστικά της αντίληψης της αξιολόγησης της ποιότητας, όπως προωθείται μέσω των διεθνών οργανισμών είναι:

- Ο διαχωρισμός από τις παραδοσιακές μεθόδους της αξιολόγησης μέσω των επιθεωρητών/επιθεωρήσεων.
- Η σύνδεση τους με αναπτυξιακά σχέδια στόχων αντί του γραφειοκρατικού ελέγχου της εφαρμογής των κεντρικών οδηγιών.
- Η έμφαση στην αυτο-αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.
- Η ανάπτυξη δεικτών απόδοσης της σχολικής προόδου.

Τα βασικά στοιχεία του μοντέλου ποιοτικής διασφάλισης που προτείνεται, είναι η αυτοαξιολόγηση/εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και η σύνδεσή της με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης των σχολείων. Η μορφή αυτή αξιολόγησης πραγματοποιείται από την ίδια τη σχολική μονάδα μέσω της ανάπτυξης δεικτών απόδοσης τα οποία επιλέγονται από την ίδια τη σχολική μονάδα μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων.

Η προτεραιότητα στην αυτο-αξιολόγηση στηρίζεται στο ότι ο αναπτυξιακός χαρακτήρας των αξιολογικών διαδικασιών περιορίζεται, όταν εξυπηρετούνται συγχρόνως και στόχοι απόδοσης λόγου των σχολείων προς τους εξωτερικούς αποδέκτες (Cuttance, 1994, Mcgreal, 1983, κ.ά.). Σε άλλες μελέτες όμως επισημαίνεται ότι η εσωτερική αξιολόγηση συναντά πολλές δυσκολίες στο να παρουσιάσει επαρκή και αξιόπιστα στοιχεία για τη λειτουργία του σχολείου, για τη διαδικασία διδασκαλίας/μάθησης και για την περαιτέρω βελτίωση του σχολείου (Clift, 1987, Hopkins, 1989, Hargreaves, 1988). Τις επιφυλάξεις αυτές για τα όρια της αυτο-αξιολόγησης συμμαρτίζεται και η Ευρωπαϊκή Συνδικαλιστική Επιτροπή Εκπαίδευσης (ETUCE), συμμετοχος στις σχετικές συζητήσεις στην Ε.Ε., με το επιχείρημα ότι οι «αυτο-αξιολογήσεις δεν έχουν τη δυναμική αλλαγής της

εκπαίδευσης, αν δεν περιλαμβάνονται σε ένα σχέδιο αξιολόγησης του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος» (Mouchoux - ETUCE, 1997).

Με άλλα λόγια οι αυτό-αξιολογήσεις που δεν περιλαμβάνονται σε ένα σχέδιο αξιολόγησης του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος, μπορεί να οδηγούν σε εκπόνηση αναπτυξιακών σχεδίων βελτίωσης που να μην θα βελτιώνουν ορισμένους δείκτες απόδοσης του συγκεκριμένου σχολείου (ή και όχι), αλλά δεν θα αλλάζουν (θα διατηρούν) τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης – πχ εξετάσεις εισαγωγής στη τριτοβάθμια, εκφυλισμός του λυκείου σε κέντρο προετοιμασίας γι' αυτές, διάκριση επιτυχόντων αποτυχόντων και όχι κάτοχοι απολυτηρίου λυκείου κ.α.

Από τις προηγούμενες αναφορές μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι οι ανάγκες της ανάπτυξης και της απόδοσης λόγου, ευνοούν τη συνύπαρξη εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση αποβλέπει στη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου και στη διάγνωση του τι και πώς μαθαίνουν οι μαθητές. Η εξωτερική αξιολόγηση αποτελεί μια ανεξάρτητη διαδικασία η οποία εγγυάται τη συνολική λειτουργία του συστήματος και αντλεί πληροφορίες για την αξιολόγηση του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντίληψη της ποιοτικής διασφάλισης επιχειρεί να φέρει κοντά τα δύο συστήματα ώστε να εξυπηρετηθούν και οι δύο επιδιώξεις.

Οι σχέσεις εσωτερικής - εξωτερικής αξιολόγησης κατέχουν κεντρική θέση στη σχετική βιβλιογραφία και αποτελούν κρίσιμο θέμα στην υλοποίηση των αξιολογικών πολιτικών. Και τούτο διότι οι ρυθμίσεις των σχέσεων αυτών δεν είναι μόνο τεχνικές άντλησης γνώσης/πληροφόρησης, αλλά και μορφές ρύθμισης των σχέσεων εξουσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος και μεταξύ σχολείων και κεντρικής εξουσίας. Από πολλούς μελετητές υποστηρίζεται ότι η αξιολόγηση αποτελεί ένα «όχημα μεταρρύθμισης των σχολείων», αν αυτή χρησιμοποιηθεί ως μέσο «αναδόμησης» (restructuring) των σχολικών σχέσεων και ενίσχυσης της αυτονομίας τους στη μορφωτική λειτουργία (school empowerment), αν συνδεθεί με τις ανάγκες της διδασκαλίας-μάθησης, με τη βελτίωση των σχολικών προγραμμάτων και την εφαρμογή οργανωτικών/λειτουργικών αλλαγών που ευνοούν τη σχολική ανάπτυξη και επιτυχία (Darling-Hammond, 1994).

Η άποψη αυτή στηρίζεται στη θεώρηση ότι η κεντρική κρατική εξουσία και τα σχολεία αποτελούν ένα «χαλαρό δίδυμο» και ότι η αλλαγή δε μπορεί να προκύψει μόνο από την κορυφή (top-down process), αλλά κυρίως με διαδικασίες που

βασίζονται στα σχολεία και υποστηρίζονται από την κεντρική εξουσία (bottom-up process) (March-Olsen, 1976, Miles, 1981).

Στο μοντέλο αυτό η αυτο-αξιολόγηση είναι το κέντρο βάρους της αξιολογικής λειτουργίας, ενώ η εξωτερική λειτουργεί ως «μετα-αξιολόγηση» ή «εστιασμένη» (focused) αξιολόγηση με τους εξής στόχους:

- Την επίβλεψη και υποστήριξη του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης.
- Την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της εσωτερικής αξιολόγησης η οποία μπορεί να αναληφθεί από φορείς όπως ερευνητικά ιδρύματα, συμβούλους, ειδικούς εμπειρογνώμονες (peer review groups) κτλ.
- Την αξιολόγηση τομέων του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τακτά χρονικά διαστήματα σε περιοχές όπως οι γνωστικές δεξιότητες σε διδακτικά αντικείμενα, η διάγνωση των μορφωτικών ανισοτήτων κτλ.

Σύστημα Αυτο-αξιολόγησης		
Μορφές	Περιεχόμενο	Φορείς
Θεσμοθέτηση συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης	Κάθε σχολείο διαμορφώνει σχέδιο εσωτερικής αξιολόγησης ανάπτυξης	Η ίδια η σχολική μονάδα
Μετα-αξιολόγηση	Παρακολούθηση του συστήματος της εσωτερικής αξιολόγησης	Σχολικές αρχές, ειδικοί εμπειρογνώμονες ή ειδικό κέντρο αξιολόγησης
Σύστημα παρέμβασης για την αντιμετώπιση προβλημάτων	Αντιμετώπιση αδυναμιών της σχολικής λειτουργίας (διενέξεις, αντιδεοντολογική συμπεριφορά, υποστήριξη εκπαιδευτικών από αβάσιμες κατηγορίες κτλ)	Ανεξάρτητη εκπαιδευτική αρχή
Περιοδική αξιολόγηση επιλεγμένων τομέων ανάπτυξης του εκπαιδευτικού συστήματος	Επικεντρωμένες αξιολογήσεις (π.χ. αποτελέσματα επίδοσης σε μαθήματα, δεξιότητες, προσόντα, μορφωτικές ανισότητες κτλ)	Κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές ή ερευνητικά ιδρύματα σε συνεργασία με τα σχολεία

Πίνακας 4.3 Σύστημα αυτοαξιολόγησης

Άλλες αναλύσεις —όπως ήδη έχουμε αναφέρει— επισημαίνουν ιδιαίτερα ότι η βελτίωση του σχολικού συστήματος δεν είναι μόνο το «άθροισμα της βελτίωσης των σχολείων», αλλά του συνόλου του συστήματος, θεώρηση η οποία δίδει ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις μικρο και μακρο-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος (Hopkins, 1989, Altrichter-Werner, 1997).

4.4. Οι κριτικές προσεγγίσεις

Οι απόψεις των διαφόρων μορφών ποιοτικής αξιολόγησης δέχονται την κριτική ότι αποβλέπουν στην «τεχνικοποίηση της αξιολόγησης», τον επιστημονικό εξορθολογισμό της με στόχο την απόκρυψη των ανισοτήτων και των εξουσιών που επικρατούν στη σχολική πραγματικότητα (Broadfoot, 1996). Αποτελούν κατά την εκδοχή αυτή χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ανόδου του λεγόμενου «Κράτους Αξιολογητή», το οποίο επιδιώκει να νομιμοποιήσει τις πολιτικές αποφάσεις για την εκπαίδευση χρησιμοποιώντας τον «αντικειμενικό», «επιστημονικό ορθολογισμό του management» (Neave, 1989).

Οι απόψεις αυτές συνδέουν το λόγο των συστημάτων ποιοτικής διασφάλισης, αυτο-αξιολόγησης και δεικτών απόδοσης με τις τάσεις απορύθμισης του κοινωνικού κράτους, την επικράτηση του παγκόσμιου ανταγωνισμού και την προτεραιότητα στην απόκτηση μετρήσιμων δεξιοτήτων προσαρμοσίμων στις σύγχρονες αγορές εργασίας. Οι απόψεις αυτές θέτουν νέα ερωτήματα σχετικά με τα αν οι αξιολογητικές μορφές αποβλέπουν τελικά στην προσαρμογή των σχολείων στις βραχυπρόθεσμες ανάγκες της αγοράς ή αν αυτές περικλείουν τη διεκδίκηση ενός λόγου μεγαλύτερης αυτονομίας/αυτοκαθορισμού των σχολείων σε σχέση με τη μονοδιάστατη ανταπόκρισή τους στον οικονομικό ανταγωνισμό.

Ερωτήματα που ανοίγουν νέα πεδία ερευνών σε σχέση με τη χρησιμοποίηση της αξιολόγησης στην εκπαίδευση και κυρίως με τα πολιτικά θέματα της θέσης της εκπαίδευσης στις νέες μορφές κοινωνικών-πολιτικών και οικονομικών εξουσιών που αναδύονται στις παγκοσμιοποιούμενες, μετανεωτερικές κοινωνίες της γνώσης και της πληροφόρησης.

5. Αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου.

Όπως αναφέραμε στο τρίτο κεφάλαιο, η κατασκευή ενός συστήματος κατηγοριών με σκοπό την κατάταξη των αξιών που εντοπίζουμε στα υπό εξέταση νομοθετικά κείμενα της εργασίας μας είναι ένα δύσκολο εγχείρημα. Οι κατηγορίες πέρα από τα όσα αναφέραμε για την ανάγκη της θεωρητικής υποστήριξής τους από μια μεταθεωρία, οφείλουν να πληρούν και ορισμένους μεθοδολογικούς όρους, οι οποίοι καθορίζονται από τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Οι κατηγορίες πρέπει να είναι ομοιογενείς, αντικειμενικές και αξιόπιστες, ώστε οποιοσδήποτε ερευνητής που θα τις χρησιμοποιήσει να καταλήξει στην ίδια κατάταξη των θεμάτων. Οφείλουν επίσης να είναι εξαντλητικές, δηλαδή τέτοιες που να μπορούν όλα τα θέματα να υπαχθούν σε κάποια κατηγορία, αλληλοαποκλειόμενες, δηλαδή να μην μπορεί ένα θέμα να ταξινομηθεί σε περισσότερες από μία κατηγορίες, και παραγωγικές, δηλαδή να μπορούν να μας δώσουν πλούσια πληροφόρηση. Θα πρέπει επίσης να επισημάνουμε ότι θα πρέπει να προβλεφτεί μια οικονομία στις κατηγορίες γιατί, αν ο αριθμός τους είναι πάρα πολύ μεγάλος, γίνεται δύσκολη, αν όχι αδύνατη, η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενώ, αν είναι υπερβολικά συνθετικές, χάνονται σημαντικές αποχρώσεις και διαβαθμίσεις.

Οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν στη συγκρότηση του συστήματος κατηγοριών (αξιών) στην εργασία μας οφείλονταν σε ένα βαθμό —όπως έχουμε ήδη αναφέρει— στην έλλειψη νομοθετικών κειμένων για την αξιολόγηση κατά την πρώτη περίοδο που εξετάζουμε (μεταρρυθμιστική απόπειρα 1982-1989). Η χρησιμοποίηση αποσπασμάτων από τον νόμο πλαίσιο του '85 και η σύγκριση τους με τα κείμενα που αφορούν αμιγώς την αξιολόγηση στη δεύτερη περίοδο, μπορεί να μοιάζει με τη σύγκριση μήλων με πορτοκάλια. Ωστόσο, έχουμε δηλώσει ήδη την ανεπάρκεια του υλικού μας, την οποία και θα προσπαθήσουμε να υπερβούμε αργότερα. Σε κάθε περίπτωση, όπως θα δούμε, έστω και με αυτό το ελλειμματικό υλικό προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα.

Το σύνολο των κατηγοριών (αξιών) που δομήσαμε παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα. Η λέξη που αναγράφεται στην πρώτη στήλη του πίνακα θα χρησιμοποιείται στη συνέχεια σαν περίληψη όλων των θεμάτων που αντιπροσωπεύει και που παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

ΑΞΙΑ		
ΙΣΟΡΡΟΠΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	:ολόκληρη ανάπτυξη, ισόρροπη, αρμονική, σύμμετρη κ.τ.λ.	7
ΙΣΟΤΗΤΑ	:ισότητα ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, ισοτιμία, άμβλυση κοινωνικών ανισοτήτων, ισότιμη πρόσβαση κ.τ.λ.	9
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	:δημιουργική σκέψη, δημιουργικό πνεύμα, δημιουργικότητα κ.τ.λ.	9
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	:ελεύθεροι πολίτες, ελευθερία κ.τ.λ.	2
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ	:δημοκρατικοί πολίτες, δημοκρατία, εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, δημοκρατική συνείδηση, δημοκρατική αξιοποίηση κ.τ.λ.	10
ΠΑΤΡΙΔΑ	:πίστη προς την πατρίδα, ανάπτυξη της πατρίδας κ.τ.λ.	6
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	:κοινωνική συνείδηση, ταυτότητα, αξία, πρόοδος κοινωνικού συνόλου κ.τ.λ.	11
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	:αγάπη για τον άνθρωπο, ανθρωπιστικές αξίες κ.τ.λ.	5
ΖΩΗ	:αγάπη για τη ζωή	1
ΦΥΣΗ	:αγάπη για τη φύση	1
ΟΡΘΟΔΟΣΙΑ	:ορθόδοξη χριστιανική παράδοση κ.τ.λ.	3
ΑΝΕΞΙΘΡΗΣΚΙΑ	:ελευθερία θρησκευτικής συνείδησης	1
ΠΑΡΑΔΟΣΗ	:λαϊκή παράδοση	1
ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ	:συνείδηση, αυτογνωσία κ.τ.λ.	1
ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	:κριτική σκέψη, σωστή επιλογή	5
ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ	:συμμετοχικότητα συλλογική προσπάθεια	5
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	:συνεργασία με συναδέλφους, με μαθητές, γονείς, υφισταμένους, σύλλογο διδασκόντων, διάλογος, κ.τ.λ.	31
ΣΕΒΑΣΜΟΣ	:σεβασμός, αλληλοσεβασμός	2
ΕΙΡΗΝΗ	:ειρήνη	1
ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ	:δικαιοσύνη	1
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ	:γλωσσική καλλιέργεια, γλωσσικό εξοπλισμό	2
ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ	:σωματική καλλιέργεια, κινητικές ικανότητες	2
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ	:αισθητική καλλιέργεια, αισθητικό κριτήριο	2
ΠΑΡΑΓΩΓΗ	:παραγωγή, ποσοτική ανάπτυξη της παραγωγής, πρόσβαση στην αγορά εργασίας	3
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	:δεξιότητες, ανάπτυξη ικανοτήτων	5
ΟΥΣΙΑ	:ουσιαστική γνώση	2
ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	:ανάληψη πρωτοβουλιών, πρωτοβουλία διοικητικής αυτονομίας, ενεργοποίηση κ.τ.λ.	18
ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ		1
ΔΩΡΕΑΝ ΠΑΙΔΕΙΑ	:τέλη φοίτησης	1
ΠΟΙΟΤΗΤΑ	:ποιότητα, ποιότητα εκπαίδευσης, ποιοτική ανάπτυξη, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, αναβάθμιση της ποιότητας, ποιότητα μάθησης κ.τ.λ.	34
ΚΥΡΟΣ		1
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	:αξιολόγηση από προϊσταμένους, ανεξάρτητους φορείς, ειδικούς κ.τ.λ.	66

ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	:αυτοαξιολόγηση, ατομική αξιολόγηση	14
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	:βελτίωση, βελτιστοποίηση, αξιοποίηση, ενίσχυση, άρση αδυναμιών, ανατροφοδότηση κ.τ.λ.	22
ΤΑΧΥΤΗΤΑ	:επιτάχυνση υλοποίησης, ταχύτερη μετάδοση πληροφορίας	3
ΚΑΘΟΛΙΚΟΤΗΤΑ	:όλων των παραγόντων κ.τ.λ.	6
ΜΕΙΩΣΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑΣ		2
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		2
ΚΙΝΗΤΡΑ		2
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	:υπεύθυνοι πολίτες, υπεύθυνη συμμετοχή, υπευθυνότητα, υπεύθυνη άσκηση καθηκόντων, υπηρεσιακή συνέπεια, σταθερότητα κ.τ.λ.	38
ΝΟΜΙΜΟΤΗΤΑ	:εφαρμογή της νομοθεσίας κ.τ.λ.	3
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	:καθοδήγηση, καθοδηγητική ικανότητα, οργανωτική ικανότητα κ.τ.λ.	12
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	:ενημέρωση για τα πρόσφατα πορίσματα της επιστήμης	3
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	:επάρκεια, κατάρτιση, τεχνικές γνώσεις, επαγγελματικές γνώσεις κ.τ.λ.	10
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ	:προγραμματισμός, σχεδιασμός, διαχείριση	9
ΧΡΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΜΕΘΟΔΩΝ	:δείκτες, δειγματοληψία, μετρήσιμα κριτήρια, μόρια, κλίμακες κ.τ.λ.	63
ΕΛΕΓΧΟΣ	:ελεγκτικός χαρακτήρας	3
ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ		1
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	:καινοτόμες δράσεις, πιλοτικά προγράμματα κ.τ.λ.	9
ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΙΔΙΚΩΝ		1
ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ		1
ΣΥΝΕΧΕΙΑ		1
ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΤΗΤΑ		1
ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ	:εγκυρότητα, αξιοπιστία, δικαιοσύνη, αμεροληψία, ακεραιότητα, αντικειμενικό, αντικειμενική μέτρηση κ.τ.λ.	24
ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ		9
ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ		1
ΑΚΡΙΒΕΙΑ	:ακρίβεια, σαφήνεια, ευκρίνεια κ.τ.λ.	7
ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ		1
ΕΥΓΕΝΕΙΑ	:ευγένεια, ευαισθησία	2
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ	:επικοινωνία, ενημέρωση κ.τ.λ.	11
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ		14
ΕΥΕΛΙΞΙΑ		1
ΜΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		1
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ		2

Πίνακας 5.1: Οι κατηγορίες ανάλυσης των κειμένων της εκπαιδευτικής νομοθεσίας (64 κατηγορίες).

Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα ανά νομοθετικό κείμενο παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες:

ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΝΟΜΟΣ 1566/1985		
ΑΞΙΑ		
ΙΣΟΡΡΟΠΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	:ολόπλευρη ανάπτυξη, ισόρροπη, αρμονική, σύμμετρη κ.τ.λ.	7
ΙΣΟΤΗΤΑ	:ισότητα ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, ισοτιμία κ.τ.λ.	3
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ	:δημιουργική σκέψη, δημιουργικό πνεύμα, δημιουργικότητα κ.τ.λ.	6
ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ	:ελεύθεροι πολίτες, ελευθερία κ.τ.λ.	2
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	:υπεύθυνοι πολίτες, υπεύθυνη συμμετοχή, συνέπεια κ.τ.λ.	3
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ	:δημοκρατικοί πολίτες, δημοκρατία κ.τ.λ.	3
ΠΑΤΡΙΔΑ	:πίστη προς την πατρίδα, ανάπτυξη της πατρίδας κ.τ.λ.	6
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	:κοινωνική συνείδηση, ταυτότητα, αξία, πρόδος κοινωνικού συνόλου κ.τ.λ.	8
ΑΝΘΡΩΠΟΣ	:αγάπη για τον άνθρωπο, ανθρωπιστικές αξίες κ.τ.λ.	5
ΖΩΗ	:αγάπη για τη ζωή	1
ΦΥΣΗ	:αγάπη για τη φύση	1
ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ	:ορθόδοξη χριστιανική παράδοση κ.τ.λ.	3
ΑΝΕΞΙΘΡΗΣΚΙΑ	:ελευθερία θρησκευτικής συνείδησης	1
ΠΑΡΑΔΟΣΗ	:λαϊκή παράδοση	1
ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ	:συνείδηση, αυτογνωσία κ.τ.λ.	1
ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ	:κριτική σκέψη, σωστή επιλογή	2
ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ	:συλλογική προσπάθεια, συνεργασία, διάλογος κ.τ.λ.	5
ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	:πρωτοβουλία	1
ΣΕΒΑΣΜΟΣ	:σεβασμός	1
ΕΙΡΗΝΗ	: ειρήνη	1
ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ	:δικαιοσύνη	1
ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ	:γλωσσική καλλιέργεια, γλωσσικό εξοπλισμό	2
ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ	:σωματική καλλιέργεια, κινητικές ικανότητες	2
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ	:αισθητική καλλιέργεια, αισθητικό κριτήριο	2
ΠΑΡΑΓΩΓΗ	:παραγωγή, ποσοτική ανάπτυξη της παραγωγής, πρόσβαση στην αγορά εργασίας	2
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	:δεξιότητες, ανάπτυξη ικανοτήτων	3
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ	:κατάρτιση, επάρκεια, τεχνικές γνώσεις, επαγγελματικές γνώσεις	3
ΟΥΣΙΑ	: ουσιαστική γνώση	2

Πίνακας 5.2 *Νόμος πλαίσιο.*

ΣΚΟΠΟΙ ΤΟΥ ΕΝΙΑΙΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ ΝΟΜΟΣ 2525/1997		
ΑΞΙΑ		
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ		2
ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ		1
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ		1
ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ		1
ΠΡΟΣΒΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ		1
ΠΑΡΑΓΩΓΗ		1
ΔΩΡΕΑΝ ΠΑΙΔΕΙΑ	:τέλη φοίτησης	1

Πίνακας 5.3 *Νόμος 1997 (Σκοποί)*.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΝΟΜΟΣ 2525/1997		
ΑΞΙΑ		
ΠΟΙΟΤΗΤΑ	:ποιότητα, αποτελεσματικότητα, επάρκεια, αποδοτικότητα, ακρίβεια κ.τ.λ.	6
ΚΥΡΟΣ		1
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		15
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		1

Πίνακας 5.4 *Νόμος 1997 (Αξιολόγηση)*.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΟΥΡΓΙΚΗ ΑΠΟΦΑΣΗ Δ2/1938/26-2-1998		
ΑΞΙΑ		
ΠΟΙΟΤΗΤΑ	:ποιότητα εκπαίδευσης, ποιοτική ανάπτυξη, αποτελεσματικότητα κ.τ.λ.	15
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	:βελτίωση, βελτιστοποίηση κ.τ.λ.	4
ΤΑΧΥΤΗΤΑ	:επιτάχυνση υλοποίησης, ταχύτερη μετάδοση πληροφορίας	2
ΚΑΘΟΛΙΚΟΤΗΤΑ	:όλων των παραγόντων κ.τ.λ.	4
ΜΕΙΩΣΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑΣ		1
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ	:εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης	1
ΙΣΟΤΗΤΑ	:άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων, ισότιμη πρόσβαση κ.τ.λ.	2
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		1
ΕΛΕΓΧΟΣ	:ελεγκτικός χαρακτήρας	1
ΚΟΙΝΩΝΙΑ		1
ΚΙΝΗΤΡΑ		1
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	:υπευθυνότητα, υπεύθυνη άσκηση καθηκόντων, υπηρεσιακή συνέπεια κ.τ.λ.	11
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	:συνεργασία με συναδέλφους, με μαθητές, γονείς κ.τ.λ.	12

ΝΟΜΙΜΟΤΗΤΑ	:εφαρμογή της νομοθεσίας κ.τ.λ.	3
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	:καθοδήγηση, καθοδηγητική ικανότητα κ.τ.λ.	3
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ		1
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ		4
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ		2
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ		3
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ		3
ΧΡΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ		7
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	:αυτοαξιολόγηση, ατομική αξιολόγηση	3
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		23
ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ		7

Πίνακας 5.4 Υπουργική απόφαση 1998.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΝΟΜΟΣ 2986/2002		
ΑΞΙΑ		
ΠΟΙΟΤΗΤΑ	:ποιότητα εκπαίδευσης, ποιοτική ανάπτυξη, αποτελεσματικότητα, αναβάθμιση της ποιότητας κ.τ.λ.	4
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	:βελτίωση, βελτιστοποίηση κ.τ.λ.	9
ΤΑΧΥΤΗΤΑ	:επιτάχυνση υλοποίησης, ταχύτερη μετάδοση πληροφορίας	1
ΚΑΘΟΛΙΚΟΤΗΤΑ	:όλων των παραγόντων κ.τ.λ.	2
ΕΛΕΓΧΟΣ	:ελεγκτικός χαρακτήρας	2
ΜΕΙΩΣΗ ΓΡΑΦΕΙΟΚΡΑΤΙΑΣ		1
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ	:εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης	1
ΙΣΟΤΗΤΑ	:άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων, ισότιμη πρόσβαση	2
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ		1
ΚΙΝΗΤΡΑ		1
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ		1
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ		1
ΧΡΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ		1
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	:αυτοαξιολόγηση, ατομική αξιολόγηση	2
ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		12
ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ		1
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ		1
ΣΥΜΒΟΛΗ ΕΙΔΙΚΩΝ		1
ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ		1
ΣΕΒΑΣΜΟΣ	:σεβασμός, αλληλοσεβασμός	1

ΕΜΠΙΣΤΟΣΥΝΗ	1
ΣΥΝΕΧΕΙΑ	1
ΚΟΙΝΩΝΙΑ	1
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	1

Πίνακας 5.5 *Νόμος 2002.*

ΠΡΟΤΑΣΗ ΣΧΕΔΙΟΥ ΠΡΟΕΔΡΙΚΟΥ ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ & ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (2003)		
ΑΞΙΑ		
ΠΟΙΟΤΗΤΑ	:ποιότητα εκπαίδευσης, ποιοτική ανάπτυξη, αποτελεσματικότητα, ποιότητα μάθησης κ.τ.λ.	9
ΒΕΛΤΙΩΣΗ	:βελτίωση, βελτιστοποίηση, αναβάθμιση, αξιοποίηση, ενίσχυση, άρση αδυναμιών, ανατροφοδότηση κ.τ.λ.	9
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ	:καινοτόμες δράσεις, πιλοτικά προγράμματα κ.τ.λ.	8
ΑΝΤΙΑΥΤΑΡΧΙΚΟΤΗΤΑ		1
ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ	:εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, δημοκρατική συνείδηση, δημοκρατική αξιοποίηση κ.τ.λ.	5
ΙΣΟΤΗΤΑ	:άμβλυνση κοινωνικών ανισοτήτων, ισότιμη πρόσβαση, ισότιμη αντιμετώπιση κ.τ.λ.	2
ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ	:εγκυρότητα, αξιοπιστία, δικαιοσύνη, αμεροληψία, ακεραιότητα, αντικειμενικότητα κ.τ.λ.	23
ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗ		9
ΠΛΗΡΟΤΗΤΑ		1
ΑΚΡΙΒΕΙΑ	:ακρίβεια, σαφήνεια, ευκρίνεια κ.τ.λ.	7
ΕΙΛΙΚΡΙΝΕΙΑ		1
ΕΥΓΕΝΕΙΑ	:ευγένεια, ευαισθησία	2
ΥΠΕΥΘΥΝΟΤΗΤΑ	:υπευθυνότητα, υπεύθυνη άσκηση καθηκόντων, υπηρεσιακή συνέπεια, σταθερότητα κ.τ.λ.	24
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	:συνεργασία με συναδέλφους, με μαθητές, γονείς, υφισταμένους, σύλλογο διδασκόντων, διάλογος, συμμετοχικότητα κ.τ.λ.	17
ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑ	:πρωτοβουλία, ενεργοποίηση κ.τ.λ.	9
ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ	:καθοδήγηση, καθοδηγητική ικανότητα, οργανωτική ικανότητα κ.τ.λ.	9
ΕΝΗΜΕΡΩΣΗ	:επικοινωνία, ενημέρωση κ.τ.λ.	10
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ		10
ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ		5
ΕΥΕΛΞΙΑ		1
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ		6
ΜΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ		1
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ		2
ΧΡΗΣΗ ΠΟΣΟΤΙΚΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ		55
ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	:αυτοαξιολόγηση, ατομική αξιολόγηση	8

ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	:αξιολόγηση από προϊσταμένους, ανεξάρτητους φορείς, ειδικούς φορείς	16
ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ		2
ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑ		2
ΚΟΙΝΩΝΙΑ		1

Πίνακας 5.6 *Πρόταση σχεδίου ΠΔ (2003).*

Να σημειώσουμε πως θα ήταν πιο σωστή η παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπό τη μορφή ποσοστών επί της εκατό, ωστόσο για λόγους οικονομίας χρόνου δεν προχωρήσαμε σ' αυτή την αναγωγή, την οποία και θα πραγματοποιήσουμε στο μέλλον, επί του εμπλουτισμένου υλικού.

Παρατηρούμε πως στο νόμο πλαίσιο, που είναι το νομοθετικό κείμενο της πρώτης (μεταρρυθμιστικής) περιόδου που εξετάζουμε, πράγματι γίνεται λόγος για συλλογικότητες (5) και συλλογικές διαδικασίες. Ο λόγος της συλλογικότητας φθίνει στα κείμενα της δεύτερης περιόδου, όπου η έννοια της συλλογικότητας φαίνεται να αντικαθιστάται από την έννοια της συνεργασίας (31). Ενώ όμως η συλλογικότητα εγκαθιδρύει και προϋποθέτει σχέσεις ισοτιμίας μεταξύ των μελών της, η συνεργασία μπορεί να υπάρξει ανεξάρτητα από τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ των συνεργαζομένων μερών (π.χ. συνεργασία προϊσταμένου – υφισταμένων).

Παρατηρούμε δηλαδή ότι με την πάροδο του χρόνου εγκαταλείφθηκε το αίτημα της συλλογικότητας (που προϋπέθετε την ισοτιμία, στα πλαίσια του εκδημοκρατισμού), και υπήρξε αναδίπλωση σε αιτήματα συνεργασίας που αφήνουν απείραχτες τις ιεραρχικές και συγκεντρωτικές δομές μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο νόμο πλαίσιο, όπως περιμέναμε, γίνεται λόγος και για τη δημοκρατία (3), την ισότητα (3), την κοινωνία (8) και την ελευθερία (2).

Οι αναφορές στην κοινωνία κατέχουν τη σημαντικότερη θέση στο νόμο πλαίσιο (8), και φθίνουν σημαντικά στη δεύτερη περίοδο (3). Η κοινωνία παύει να υφίσταται ως καθοριστικός παράγοντας, γεγονός που συμφωνεί με την νεοφιλελεύθερη στροφή του πολιτικού λόγου που υποθέσαμε (Η πρωθυπουργός της Μ.Βρετανίας, Μ. Θάτσερ διακήρυξε στις αρχές της δεκαετίας του '80 το βασικό νεοφιλελεύθερο δόγμα δηλώνοντας «Κοινωνία; Δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα» - Δούκας (1997)).

Από την άλλη, η αξία της ελευθερίας (2) δεν κατέχει στο νόμο πλαίσιο τόσο σημαντική θέση όσο θα περιμέναμε. Αντίθετα, συναντάμε περισσότερες αναφορές στην Ορθοδοξία (3), που υποθέτουμε ότι προέρχονται από την ισχυρή θέση που

κατείχε ιστορικά το θρησκευτικό δόγμα ως στοιχείο εθνικής ταυτότητας. Ωστόσο, και οι δύο αυτές έννοιες δεν ανιχνεύονται στα κείμενα της δεύτερης περιόδου, γεγονός που υποθέτουμε ότι πρέπει αποδοθεί, για τη μεν πρώτη, στη φιλελευθεροποίηση και για τη δεύτερη στην ισχυροποίηση του ευρωπαϊκού λόγου.

Σε κάθε περίπτωση, στα νομοθετικά κείμενα για την αξιολόγηση της δεύτερης περιόδου, δεν συναντάμε πουθενά θρησκευτική διάσταση. Η αξιολόγηση, κατά συνέπεια, δεν συναρτάται με κανέναν τρόπο με συμμόρφωση ή όχι σε ένα θρησκευτικό ζητούμενο-πρότυπο. Το γεγονός αυτό δείχνει την εμπέδωση σε μεγαλύτερο βαθμό του κοσμικού χαρακτήρα του Κράτους. Την τάση αυτή μπορούμε να τη διακρίνουμε ήδη στην πρώτη περίοδο καθώς μαζί με τις αναφορές στην Ορθοδοξία έχουμε και μία, αλλά από απόψεως νοήματος σημαντική, αναφορά στην αξία της Ανεξιθρησκίας και της θρησκευτικής ελευθερίας.

Επίσης, η αξία της παράδοσης, είναι σπάνια (1) ήδη την πρώτη περίοδο, και εκλείπει τελείως τη δεύτερη, γεγονός που φανερώνει, από μία άποψη, το συνολικό «εκσυγχρονισμό» της ελληνικής κοινωνίας.

Ένα άλλο σημαντικό αποτέλεσμα της ανάλυσης είναι το γεγονός πως οι αναφορές στις αξίες της αγάπης για τον άνθρωπο, τη ζωή και τη Φύση, απουσιάζουν τελείως στα κείμενα της δεύτερης περιόδου, και φαίνεται πως δεν χωράνε στην πρακτική διάσταση της ρύθμισης της αξιολόγησης.

Με την ίδια λογική και η επίκληση της ουσίας (2) είναι σπάνια συνολικά στα νομοθετικά κείμενα, αφού ενέχει μια φιλοσοφική – υπαρξιακή διάσταση (της γνώσης) που φαίνεται να απουσιάζει σε μεγάλο βαθμό από το λόγο των νομοθετικών κειμένων.

Παρατηρούμε επίσης πως ο σεβασμός και ο αλληλοσεβασμός (2) κατέχουν συνολικά έναν περιθωριακό ρόλο, καθώς —υποθέτουμε— υπερβαίνουν ως έννοιες τις τυπικές ρυθμίσεις της κατανομής της εξουσίας στο εκπαιδευτικό σύστημα. Με την ίδια λογική, η αξία της ευγένειας (1) και της προσωπικότητας (1) έχουν επίσης τελείως περιθωριακό χαρακτήρα.

Οι παραπάνω έννοιες, εν γένει, δεν είναι ποσοτικές, αλλά ποιοτικές και μη μετρήσιμες, και φαίνεται πως τα νομοθετικά κείμενα της δεύτερης περιόδου, αποφεύγουν τέτοιες ποιοτικές κατηγορίες.

Αντίθετα, στα κείμενα της δεύτερης περιόδου, σε ένα βαθμό τα αιτήματα του σεβασμού και της ευγένειας «συμπληρώνονται» από τις πιο τεχνοκρατικές,

τυποποιήσιμες και μετρήσιμες έννοιες της εγκυρότητας (24), της πληρότητας (1), της νομιμότητας (3), της τεκμηρίωσης (9) και των συναφών εννοιών της αντικειμενικότητας, της αξιοπιστίας κ.τ.λ. που περιλαμβάνονται σ' αυτές τις κατηγορίες.

Ο ποσοτικός χαρακτήρας των προτιμώμενων διαδικασιών της δεύτερης περιόδου γίνεται φανερός και στη συχνότητα της αναφοράς σε ποσοτικές μεθόδους αποτίμησης, χαρακτηρισμού (δείκτες, μόρια, μετρήσιμα κριτήρια κ.τ.λ.) (63).

Παρόλο που ο βελτιωτικός χαρακτήρας κατέχει μεγάλη θέση στα νομοθετικά κείμενα (βελτίωση, βελτιστοποίηση, άρση αδυναμιών κ.α.) (22) προτιμούνται κατά πολύ οι διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης (66) παρά εσωτερικής (14).

Η πληθώρα των εξωτερικών αξιολογήσεων και η πριμοδότηση πλήθους ποσοτικών μεθόδων φαίνεται πως, σε μια πρώτη τουλάχιστον φάση, θα αυξήσει το γραφειοκρατικό φόρτο, και εν γένει τη γραφειοκρατία. Κατ' αυτή την έννοια, αναφορά στο ζητούμενο της μείωσης της γραφειοκρατίας έχουμε εντελώς περιθωριακά, μόλις μία φορά, στο σύνολο των κειμένων.

Για τον ίδιο λόγο νομίζουμε επίσης πως είναι εξίσου σπάνια η αναφορά στην ευελιξία (1).

Η ισόρροπη ανάπτυξη (ολόπλευρη, αρμονική, σύμμετρη) του ατόμου που διατυπώνεται στους στόχους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, την πρώτη περίοδο (7), δεν συναντάται στα νομοθετικά κείμενα για την αξιολόγηση, της δεύτερης.

Σε ένα άλλο επίπεδο, η φιλοπατρία, η πατρίδα ως αξία, που συναντάται πολλές φορές (6) την πρώτη περίοδο, δεν εμφανίζεται στα κείμενα της δεύτερης περιόδου, γεγονός που πιθανώς δείχνει πως το τρίπτυχο του παρελθόντος (πατρίς – θρησκεία – οικογένεια), όπως τουλάχιστον εφαρμόστηκε στη σύγχρονη ιστορία του Ελληνικού Κράτους, δεν μπόρεσε να ανανοηματοδοτηθεί σε μια εκσυγχρονιστική κατεύθυνση και προς ώρας ατόνησε.

Η επίδραση του ιστορικού παρελθόντος, βεβαρημένου και ιδεολογικά φορτισμένου, φαίνεται να δικαιολογεί και την αναφορά σε μη ιδεολογική αξιολόγηση (1) και σε αντιαυταρχικότητα (1) που βρίσκουμε στην πρόταση σχεδίου προεδρικού διατάγματος του 2003.

Για τον ίδιο λόγο, και λόγω του αρνητικού φορτίου που φέρει, ο θεσμός του επιθεωρητισμού, που εφαρμόστηκε στα ελληνικά εκπαιδευτικά πράγματα για πάνω από έναν αιώνα, συναντάμε σποραδικές αναφορές (3) στην πρόθεση να μην είναι κυρίως ελεγκτικός ο χαρακτήρας της αξιολόγησης. Η ελεγκτική διάσταση της

αξιολόγησης είναι ωστόσο αναμφισβήτητη, όπως προκύπτει από την ανάλυση των νομοθετικών κειμένων και την πριμοδότηση της εξωτερικής αξιολόγησης και των ποσοτικών μεθόδων.

Με την ίδια λογική μπορούμε να θεωρήσουμε, επίσης, την αναφορά στην ανάγκη-αξία της ενημέρωσης (11) των προς αξιολόγηση ατόμων για τις αξιολογικές διαδικασίες, ως μια προσπάθεια άμβλυνσης του ελεγκτικού τους χαρακτήρα.

Ο λόγος της ποιότητας εμφανίζεται πάρα πολύ συχνά στα κείμενα της δεύτερης περιόδου (34). Το γεγονός αυτό, καθώς μάλιστα, όπως είδαμε συνοδεύεται από ποσοτικές διαδικασίες και εξωτερική, κυρίως, αξιολόγηση, προσιδιάζει έντονα με το λόγο της ποιότητας που προέρχεται από τα παραγωγικά μοντέλα των επιχειρήσεων, όπως περιγράφηκε στο 4^ο κεφάλαιο.

Παρόλα αυτά μας προκαλεί αίσθηση η πολύ σπάνια εμφάνιση των νέων τεχνολογιών (1). Το γεγονός αυτό μαρτυρά, κατά μία έννοια, την αδυναμία της συγκεντρωτικής κρατικής μηχανής, να διαχειριστεί το ζήτημα αυτό και να εντάξει τις νέες τεχνολογίες λειτουργικά και αποτελεσματικά στην εκπαίδευση, καθώς και την απουσία, σε μεγάλο βαθμό των απαραίτητων υποδομών.

Με την ίδια λογική είναι σπάνια και η αναφορά στη συμβολή ειδικών (1) και σπάνια η επίκληση του κύρους (1).

Η διατήρηση του συγκεντρωτικού, ιεραρχικού εκπαιδευτικού μοντέλου που διαβλέψαμε, σε συνάρτηση με το λόγο της ποιότητας, μεταθέτει στα άτομα, σύμφωνα και με τη δεύτερη υπόθεσή μας, την ευθύνη των αναγκαίων βελτιώσεων, μέσα από ένα πλέγμα εξωτερικών αξιολογήσεων (σχήμα που όπως θα αναλύσουμε αργότερα είναι προβληματικό στην πράξη).

Η μετάθεση της ευθύνης στα άτομα (που βρίσκονται στις χαμηλότερες βαθμίδες του ιεραρχικού μοντέλου) μπορεί να συναχθεί με τη συχνή εμφάνιση της έννοιας της πρωτοβουλίας (ενεργοποίηση κ.τ.λ.) (17) στα κείμενα της δεύτερης περιόδου.

Φαίνεται, δηλαδή, πως ενώ διατηρείται το ιεραρχικό – συγκεντρωτικό μοντέλο, την ευθύνη για τις αναγκαίες ρυθμίσεις για τη βελτίωση της ποιότητας θα την αναλάβουν μέσω πρωτοβουλιών οι υφιστάμενοι της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Σύμφωνα μ' αυτή τη λογική, εμφανίζεται, συχνά επίσης (9), στη δεύτερη περίοδο, η αξία των καινοτομιών, όχι σε κεντρικό επίπεδο, αλλά από τα άτομα, πάλι. Η απουσία της καινοτομίας από το λόγο της πρώτης περιόδου πρέπει μάλλον να αποδοθεί στην μη εμπέδωσή της συνολικά από την κοινωνία εκείνη την εποχή.

Ανάλογη είναι και η εμφάνιση της ανάγκης του προγραμματισμού-σχεδιασμού (9) τη δεύτερη περίοδο.

Η μετάθεση της ευθύνης στα άτομα (στις χαμηλότερες βαθμίδες και εξατομικευμένα) γίνεται όμως ιδιαίτερα εμφανής, κατά μία έννοια, από το γεγονός πως, σε συνδυασμό με τα παραπάνω, η έννοια της υπευθυνότητας εμφανίζεται πάρα πολύ συχνά (35) στα κείμενα της δεύτερης περιόδου (μόλις τρεις φορές στην πρώτη).

Παρόλο που γίνεται λόγος για καθολικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης, η καθολικότητα αυτή δεν συναντάται τόσο συχνά ως έννοια (6), ίσως γιατί αφήνει την πολιτική για την εκπαίδευση έξω από την ολότητα που αξιολογείται. Διασώζεται, κατ' αυτόν τον τρόπο, ο συγκεντρωτικός και ιεραρχικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μοντέλου και μετατίθεται, εν πολλοίς, η αξιολόγηση και η ευθύνη για βελτίωση στους εκπαιδευτικούς.

Η αναπαραγωγή του ιεραρχικού μοντέλου και η εμπέδωσή του προς τα κάτω φαίνεται να αποτελούν ζητούμενο του νομοθετικού σχεδιασμού καθώς γίνεται συχνά επίκληση στη διοικητική, καθοδηγητική ικανότητα (12).

Παρόλο που από εμπειρική άποψη η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ένα από τα σημαντικότερα ζητούμενα (ίσως το σημαντικότερο) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όπως δείχνει η καθημερινή πρακτική, η διάσταση αυτή, σχεδόν αποσιωπάται, στα κείμενα που εξετάζουμε (1 αναφορά).

Αυτή η απουσία ίσως να οφείλεται και στη δεδηλωμένη πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας (σε επίπεδο διακηρύξεων) να προσδώσει αυτόνομο ρόλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να την αποδεσμεύσει από τις διαδικασίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια.

Ο δωρεάν χαρακτήρας δεν αποτελεί αντικείμενο της διαπραγμάτευσης των κειμένων που εξετάζουμε, ωστόσο είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί πως ήδη στο νόμο του 1997 γίνεται λόγος για τέλη φοίτησης (σε συγκεκριμένη περίπτωση).

Να σημειώσουμε, επίσης, πως άμεσες αναφορές στην παραγωγή και την αγορά εργασίας είναι πολύ σπάνιες (3).

Από την άλλη, μη εμπεδωμένες φαίνεται να είναι οι έννοιες της δια βίου εκπαίδευσης (3) της συνέχειας των διαδικασιών στο χρόνο (1), καθώς και των δεξιοτήτων (5) που αποτελούν από τις πιο συχνά χρησιμοποιούμενες έννοιες στον εκπαιδευτικό λόγο σήμερα.

Συνολικά, πάντως, σε σχέση, με την εμπειρία του παρελθόντος, όπως καταγράφεται ιστορικά, στο λόγο για την αξιολόγηση, στην περίοδο που εξετάζουμε,

απουσιάζει ο λόγος της συμμόρφωσης με θρησκευτικά και ιδεολογικά (ή εθνικά) πρότυπα και υπάρχει σημαντική παρουσία της παιδαγωγικής-διδακτικής διάστασης του εκπαιδευτικού έργου (14) και της ανάγκης κατάρτισης των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (10).

5.1 Ανακεφαλαίωση και συμπεράσματα.

Καταρχάς να κάνουμε ένα σύντομο απολογισμό σε σχέση με την επαλήθευση ή όχι των υποθέσεων της εργασίας μας. Διαπιστώνουμε πως πράγματι στο νόμο πλαίσιο (νομοθετικό κείμενο της πρώτης περιόδου 1982-1989) γίνεται λόγος για την κοινωνία (8), την ισότητα (3), τη δημοκρατία (3), τη συλλογικότητα (5) και την ελευθερία (2). Το γεγονός αυτό σε ένα βαθμό επιβεβαιώνει την πρώτη μας υπόθεση πως τα νομοθετικά κείμενα της μεταρρυθμιστικής περιόδου θα απορρέουν σε ένα βαθμό από τα προτάγματα του εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης.

Παρατηρήσαμε επίσης πως στα νομοθετικά κείμενα της δεύτερης περιόδου, εμφανίζεται πράγματι ο λόγος της ποιότητας στην εκπαίδευση και δίδεται έμφαση στην εξατομίκευση των διαδικασιών και την ιεραρχική δομή, καθώς προμοδοτούνται η υπευθυνότητα, μαζί με την εξωτερική αξιολόγηση και τις ποσοτικές μέθόδους. Ωστόσο δεν παρατηρήσαμε στα νομοθετικά κείμενα της δεύτερης περιόδου σημαντική παρουσία ενός λόγου που να αναφέρεται άμεσα στην παραγωγή, την αγορά και την ιδιωτική οικονομική διάσταση. Αυτό ίσως να οφείλεται και στα ισχυρά αμυντικά ανακλαστικά που δείχνουν ορισμένες κοινωνικές συνιστώσες στον επιχειρούμενο εκσυγχρονισμό προς μια φιλελεύθερη κατεύθυνση και που ενδεχομένως να μαρτυρά η απουσία αυτού του λόγου ή ίσως στον «υπόγειο και παρασιτικό» χαρακτήρα της ιδιωτικής οικονομικής επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση την περίοδο που εξετάζουμε ως και σήμερα (υπόθεση που θα εξετάσουμε σε επόμενο κεφάλαιο).

Κατά συνέπεια, μπορούμε να πούμε πως, με την ανάλυση περιεχομένου των νομοθετικών κειμένων που επιλέξαμε, σε ένα βαθμό επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις μας, αλλά πως, για να αποφανθούμε με μεγαλύτερη εγκυρότητα στα αρχικά ερευνητικά μας ερωτήματα, θα χρειαστεί περαιτέρω έρευνα, εμπλουτισμός του υλικού και της μεθοδολογίας.

6. Αναζητώντας αναλογίες από την καθημερινή εμπειρία.

Και, αφού ασχοληθήκαμε, για αρκετές σελίδες τώρα με νομοθετικά κείμενα, και περιπλανηθήκαμε στον ιδιαίτερο λόγο τους Αφού, λοιπόν, εντρυφήσαμε στον ιδιότυπο αυτό κόσμο ιδεών, νιώθουμε την ανάγκη, πριν προχωρήσουμε στον εμπλουτισμό της έρευνάς μας, να επιστρέψουμε στην καθημερινή διάσταση των πραγμάτων, για να βρούμε την ουσία, τους χυμούς, την απτή πραγματικότητα, τη ζωή των σημείων, που από τη φύση τους τα νομοθετικά κείμενα και οι θεωρίες μεταχειρίζονται αφηρημένα.

Η εξηγητική δύναμη των μεταφορών και των αναλογιών είναι τουλάχιστον για τον γράφοντα δεδομένη, και δεν θα αναφέρουμε εδώ παραπομπές σε έργα πολλών και διακεκριμένων δημιουργών από το χώρο της τέχνης και των γραμμμάτων που τεκμηριώνουν αυτή την άποψη.

Είναι βέβαιο πως στη βιβλιογραφία μπορεί να βρει κανείς πολλούς και διάφορους ορισμούς της έννοιας της αξιολόγησης. Εμείς θα προτιμήσουμε να δώσουμε ένα καθημερινό παράδειγμα για να καταστήσουμε, αν είναι δυνατόν, σαφέστερα το νόημα και τα όρια της έννοιας της αξιολόγησης. Ας σκεφτούμε ότι θέλουμε να αξιολογήσουμε μία ντομάτα. Τι θα εξετάσουμε;

Θα την κοιτάξουμε. Θα δούμε το χρώμα της και αν έχει εμφανή χτυπήματα στην επιφάνειά της. Ωστόσο ούτε το κόκκινο χρώμα μιας ντομάτας ούτε η άψογη φλούδα της εγγυώνται την ποιότητά της, δηλαδή το ότι είναι μια καλή (και γευστική) ντομάτα. Μπορεί να είναι κόκκινη αλλά άγευστη, μπορεί να είναι στιλπνή και πάλι να μην είναι καλή ντομάτα — όπως γνωρίζουμε και οι περισσότεροι από την εμπειρία μας.

Λοιπόν, θα την πιάσουμε, θα τη ζουλήξουμε ελαφρά, για να διαπιστώσουμε αν είναι υπερώριμη ή άγουρη. Και παρά τη δυσαρέσκεια του μανάβη, αναφορικά με τη χρήση από μέρος μας αυτής της τεχνικής, θα αποφύγουμε τις λεγόμενες ντομάτες για «φαγητό» και εκείνες που πρέπει να μείνουν καμιά βδομάδα εκτός ψυγείου για να τρώγονται, αλλά και πάλι για το αν είναι καλή ντομάτα η ντομάτα που εξετάζουμε δεν θα μπορούμε να είμαστε σίγουροι.

Μια έμπειρη νοικοκυρά ή ένας επαγγελματίας μάγειρας θα μας βοηθήσουν σ' αυτό το σημείο προτείνοντάς μας να μυρίσουμε την ντομάτα. Από το άρωμα θα αποκτήσουμε μια καλύτερη αντίληψη της ποιότητάς της. Αλλά και πάλι...

Δεν θα καταθέσουμε τα όπλα και θα δαγκώσουμε τη ντομάτα, μπορεί λίγο στην άκρη, αλλά θα τη δαγκώσουμε. Έτσι θα μάθουμε.

Κι όμως, η ωραία γεύση της ντομάτας, που είναι ζητούμενο του κάθε ανθρώπου από κάθε ντομάτα δεν αρκεί για την αξιολόγησή της ως *καλή* ντομάτα. Μπορεί να δοκιμάσουμε μια ιδιαίτερα γευστική ντομάτα και μετά από μισή ώρα ή και λίγο περισσότερο να μας πιάσει η κοιλιά μας, γιατί η ντομάτα είχε μικρά αδιόρατα σκουλήκια. Ποια καλή ντομάτα τότε;

Ή ακόμα χειρότερα: μπορεί να φάμε μια πολύ νόστιμη ντομάτα και να φάμε και μια δεύτερη και μετά από κάνα δυο μέρες μια τρίτη και μια τέταρτη και να μην συμβεί τίποτα δυσάρεστο αφού τις φάμε ούτε και τις προσεχείς μέρες. Ωστόσο, μπορεί όλες αυτές οι γευστικές ντομάτες να είναι καλλιεργημένες με βλαβερά για τον ανθρώπινο οργανισμό φυτοφάρμακα και μετά από μερικά χρόνια ο οργανισμός μας να υποστεί σοβαρή βλάβη από την κατανάλωσή τους (καρκίνους ή και δεν ξέρουμε τι άλλο).

Ή μπορεί να είναι μεταλλαγμένες...

Αν λοιπόν είναι τόσο δύσκολο να αξιολογήσει κανείς μια ντομάτα, καταλαβαίνουμε πόσο δύσκολο είναι να αξιολογήσει κανείς έναν εκπαιδευτικό.

Όμως, οι δυσκολίες δεν μας φοβίζουν όταν αυτό που κάνουμε αποβλέπουν σε κάτι χρήσιμο και απολαυστικό (να τραφούμε και να εισπράξουμε μια αισθητική απόλαυση), και το παράδειγμα της ντομάτας ανταποκρίνεται και στα δύο αυτά αιτήματα· η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;

7. «Τριγωνοποίηση» της έρευνας. Η ερμηνευτική προσέγγιση.

Όπως έγινε φανερό από την έως τώρα διαπραγμάτευση του ζητήματος, η εργασία αυτή αφορά σε μεγάλο βαθμό την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, και, γι' αυτό το λόγο, προτείνεται επίσης ως απαλλακτική εργασία για το μάθημα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης.

Η εξάντληση του ζητήματος με το οποίο έχουμε καταπιαστεί υπερβαίνει τους στόχους αυτής της εργασίας. Ωστόσο, για να ολοκληρώσουμε τη μεθοδολογική μας διαπραγμάτευση, θα περιγράψουμε, στη συνέχεια, τη μέθοδο που καταρχήν επιλέξαμε για να συμπληρώσουμε στο μέλλον την ανάλυση περιεχομένου, σε μια προσπάθεια τριγωνοποίησης της έρευνάς μας. Θα αναφερθούμε επίσης στα πεδία στα οποία θα κινηθούμε στο μέλλον, για τον εμπλουτισμό του προς μελέτη υλικού μας.

Ήδη έχουμε κάνει μια μεγαλύτερη προσπάθεια αναγνώρισης του πεδίου —που δεν εμφανίζεται εδώ— αλλά δεν έχουμε μελετήσει επαρκώς τα δεδομένα και δεν έχουμε συστηματοποιήσει τις σχέσεις που αναφαίνονται.

Όπως διαπιστώσαμε στην πορεία της έρευνας μας, η σοσιαλιστική διακυβέρνηση απέτυχε να ασκήσει μια μεταρρυθμιστική πολιτική στην πράξη και έτσι οι μεταρρυθμιστικές επαγγελίες της εκφράστηκαν σε νομοθετήματα που —πέραν ορισμένων σημαντικών αλλαγών που υλοποιήθηκαν— δεν πέτυχαν τον επιδιωκόμενο εκδημοκρατισμό του εκπαιδευτικού συστήματος (αποκέντρωση, αυτονομία κ.α.). Η κυβέρνηση δεν προχώρησε σε συγκεκριμένα προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις για να καθοριστούν αναλυτικά και λεπτομερώς οι διαδικασίες που θα επέτρεπαν την εφαρμογή στην πράξη υπό συγκεκριμένη μορφή των γενικόλογων γραμμών – θεσμοθετήσεων των νόμων.

Έτσι η διαφορετική αντίληψη της σοσιαλιστικής κυβέρνησης πολλές φορές εκφράστηκε με την απραγία, με την απουσία (συγκεκριμένων) ρυθμίσεων που θα οδηγούσαν στην υλοποίηση των γενικότερων στόχων της στα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά ζητήματα (αξιολογική πολιτική). Γι' αυτό και η νομοθετική σιωπή, σ' ό,τι αφορά συγκεκριμένες διατάξεις και ρυθμίσεις, για το αν θα γίνεται, από ποιόν θα γίνεται, πώς θα γίνεται και τι θα σημαίνει η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου είναι από άποψης νοήματος σημαντική για την κατανόηση ιδιαίτερα της πραγματικότητας της πρώτης περιόδου που εξετάζουμε (1982-1989) και των ανταγωνισμών που εμφανίστηκαν μεταξύ ομάδων και συμφερόντων, αξιών και ιδεών τη συγκεκριμένη περίοδο.

Επίσης, τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη περίοδο, καμία αξιολογική πολιτική δεν έφτασε στο στάδιο της υλοποίησης.

Κατ' αυτή την έννοια, η έρευνα μέσω της ανάλυσης περιεχομένου των νομοθετικών κειμένων της υπό εξέταση περιόδου (συνολικά) έδειξε να μην επαρκεί για την κατανόηση της, αποτέλεσε, ωστόσο, μια πολύ χρήσιμη αφετηρία. Γι' αυτό το λόγο και για να ερμηνευτούν στη συνέχεια οι νομοθετικές σιωπές, αλλά και η αδυναμία εφαρμογής οποιασδήποτε πολιτικής, θα χρησιμοποιήσουμε στο μέλλον μια ερμηνευτική —ποιοτική— μέθοδο, παρουσίασης και κριτικής αποδόμησης συμβάντων, γεγονότων και λόγων της περιόδου αυτής που φτάνει ως τις μέρες μας. Με αυτό τον τρόπο θα αναζητήσουμε ιστορικά στοιχεία για τις διάφορες διαμάχες που διαδραματίστηκαν γύρω από το ζήτημα της αξιολόγησης και τους συντελεστές

που επηρέασαν και επηρεάζουν τις εξελίξεις μέσα σε μια συγκεκριμένη συγκυρία και με δεδομένους συσχετισμούς δυνάμεων.

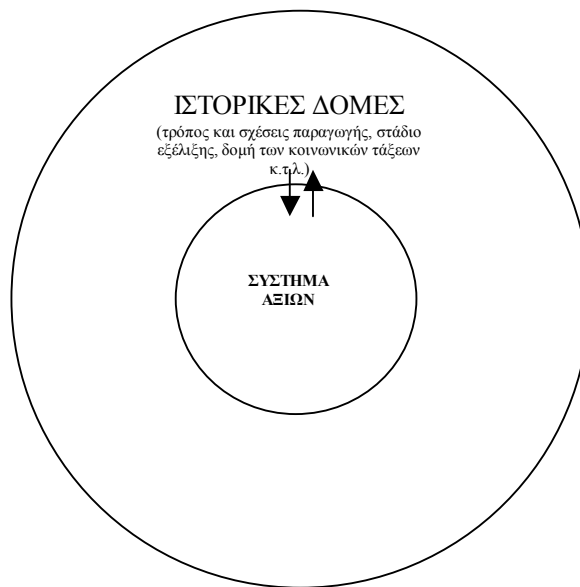
Η μέθοδος αυτή θα μας επιτρέψει:

- Τη χρησιμοποίηση ποικιλίας δεδομένων που σχετίζονται με την αξιολόγηση — παιδαγωγικών, εκπαιδευτικών, πολιτικών, συνδικαλιστικών κ.τ.λ.
- Τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των δεδομένων π.χ. σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και οικονομικών παραμέτρων του θέματος.
- Τον προσδιορισμό των περιοχών ιδιαίτερης βαρύτητας στη διαμόρφωση των γεγονότων — σε άλλες περιπτώσεις υπερισχύουν για παράδειγμα οι εξελίξεις της εκπαιδευτικής επιστημολογίας και σε άλλες η επικράτηση ενός οικονομικού λόγου αποδοτικότητας κ.τ.λ.

Η μέθοδος αυτή ανήκει στην κατηγορία των ποιοτικών αναλύσεων, οι οποίες, από μια άποψη, είναι καταλληλότερες για έρευνες που διερευνούν σχέσεις, απόψεις, πολιτικές, αντιλήψεις και συστήματα αξιών. Ο συνδυασμός της ποιοτικής μεθόδου της κριτικής αποδόμησης με την, κατά βάση, ποσοτική μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου θα έχει στόχο να απαλείψει τα μειονεκτήματα και της μίας και της άλλης ως ξεχωριστές μεθόδους.

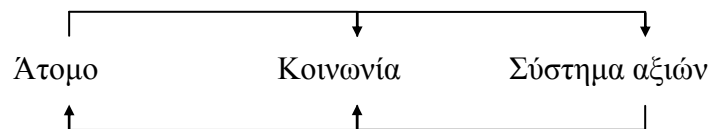
Η μεθοδολογία αυτή και παρά το συνδυασμό δύο μεθόδων (μιας ποιοτικής και μιας ποσοτικής) θα είναι ελλιπής αν δεν συνοδευτεί από μια προσπάθεια αναδόμησης-ανασύνθεσης της πραγματικότητας της περιόδου που εξετάζουμε, και την κατ' επέκταση, απόπειρα απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε θέσει, για το κατά πόσο έχει αλλάξει το κυρίαρχο σύστημα αξιών στις μέρες μας και το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός λόγος δανείζεται έννοιες από το χώρο της οικονομίας.

Η αρχική σκέψη ήταν να χρησιμοποιήσουμε ένα σχήμα δανεισμένο από το δομισμό, και να διαγράψουμε ένα μοντέλο που να αποτυπώνει τις αλληλεπιδράσεις των αξιών, ιδεολογιών, δομών, ατόμων, ομάδων κ.τ.λ., τις ιεραρχήσεις και υπαγωγές τους (π.χ. η ιδεολογική σφαίρα περικλείεται στη σφαίρα των ιστορικών δομών), όπως φαίνεται και στο σχ. 7.1.



Σχήμα 7.1 Δομική απεικόνιση

Ωστόσο, η διαλογική σχέση των διαφόρων επιπέδων και οι αλληλοκαθορισμοί τους μας οδήγησαν σε ένα σύστημα βρόχων αλληλεπίδρασης, χωρίς σαφή ιεράρχηση, π.χ.:



Σχήμα 7.2. Διαλογικός βρόχος

Η απουσία ιεράρχησης των διαφόρων επιπέδων, όψεων της πραγματικότητας απορρέει και από μια προσπάθεια συγκερασμού της μακροανάλυσης των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών φαινομένων με τη μικροανάλυση των στάσεων, των πεποιθήσεων και των καθημερινών συμπεριφορών των ατόμων και των κοινωνικών ομάδων που μαρτυρούν το σύστημα αξιών (ή τα συστήματα) που τις εμπνέει (εμπνέουν).

Η βασική πεποίθηση που εμπνέει τη συγκεκριμένη εργασία είναι πως για να ανασυστήσουμε την πραγματικότητα γύρω από ένα ζήτημα —εν προκειμένω την αξιολόγηση— χρειάζεται, καταρχήν, να αναγνωρίσουμε όσο περισσότερους χαρακτήρες εμπλέκονται ή ενεπλάκησαν στο παρελθόν σ' αυτή, και στη συνέχεια να προσπαθήσουμε να βρούμε πως αλληλεπιδρούν και διασυνδέονται (δυναμικά και μεταβλητά), χωρίς να έχουμε μια προκατασκευασμένη αντίληψη για την ιεράρχησή τους (π.χ. ότι η οικονομική διάσταση επικαθορίζει τις άλλες), η οποία, επίσης, μεταβάλλεται ανάλογα με τη συγκυρία.

Για να κατανοήσουμε τις ασυνέχειες που εμφανίζονται στη διαπραγμάτευση της αξιολόγησης, θα χρησιμοποιήσουμε στοιχεία από τη γενική μεθοδολογία της θεωρίας των καταστροφών (Thom, 1985). «Ο γάλλος μαθηματικός και φιλόσοφος R. Thom, χρησιμοποιώντας έρευνες του στη Διαφορική Τοπολογία και Ανάλυση και μελέτες από το χώρο της Εμβρυολογίας, χρησιμοποιεί τον όρο καταστροφή για να περιγράψει την εμφάνιση νέων μορφολογιών σε ένα σταθερό σύστημα. Ο όρος καταστροφή χρησιμοποιείται ως συνώνυμος της ασυνέχειας και εκφράζει τη βίαιη πολλές φορές ρήξη που συντελείται σε ένα σύστημα προκειμένου αυτό να μπορέσει να επιβιώσει, όταν οι προηγούμενες μορφές επιβίωσης έχουν εξαντληθεί. Η μεθοδολογία αυτής της θεωρίας στηρίζεται στην αναζήτηση μιας ιδιομορφίας, ενός κρίσιμου σημείου, το οποίο συμπυκνώνει μια ολόκληρη δομή, συνδέεται με κρυμμένες παραμέτρους και εκδηλώνεται με την εμφάνιση ελκυστών διενέξεων. Μέσω αυτών το σύστημα μπορεί να καταλήξει στην καταστροφή και δημιουργία νέων μορφογενέσεων. Σε ένα σημαντικό βαθμό η καταγραφή των γεγονότων, υπακούει στην ανάγκη να αναζητήσουμε την εκδίπλωση των χαρακτηριστικών (χαρακτήρων) που οδηγούν στην εμφάνιση των νέων μορφολογιών των αξιολογικών συστημάτων» (Δούκας, 1997).

Σ' αυτή την ιδέα του κρίσιμου σημείου που συμπυκνώνει μια ολόκληρη δομή, βρίσκουμε την αντίληψη της ολογραμμικής οργάνωσης που συναντάμε συχνά στον Morin, που υφίσταται όταν το μέρος περικλείει την οργάνωση του όλου που το περικλείει (όπως συμβαίνει με το κάθε σημείο ενός ολογράμματος και με το DNA ενός οργανισμού), η οποία συναντάται στην έμβια οργάνωση και που, από μία άποψη, συνδέει το μικρο- με το μακρο-επίπεδο, εφόσον εκ των πραγμάτων τα δύο αυτά αποτελούν ένα όλον.

Η κατανόηση των όποιων διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων (διαδικασιών) μεταξύ των χαρακτήρων που συγκροτούν την πραγματικότητα ενός φαινομένου θα μας επιτρέψει να διακρίνουμε, κατά συνέπεια τις κρίσιμες τιμές (critical values) —για να χρησιμοποιήσουμε ένα εννοιολογικό δάνειο από τη θερμοδυναμική των φυσικών συστημάτων— που οδήγησαν το εκπαιδευτικό σύστημα σε μια νέα κατάσταση ισορροπίας υπό συγκεκριμένες συνθήκες ή και στο να διαβλέψουμε, με δεδομένες ορισμένες συνθήκες, η μεταβολή της τιμής ποιων χαρακτήρων θα οδηγήσει το εκπαιδευτικό σύστημα σε μεταβολή της κατάστασης ισορροπίας.

Όπως ήδη αφήσαμε να εννοηθεί, δεν πρόκειται να υποτάξουμε τα συμβάντα σε μια ιστορική γραμμή μεγάλων αφηγήσεων ή τελικών ιστορικών στόχων. Αυτό δεν

σημαίνει ότι υιοθετούμε την άποψη «ότι όλα είναι χάος και ότι ένας απροσδιόριστος αριθμός ιδιοσυγκρασιακών ιστοριών μπορούν να γραφούν» (Giddens, 1990, σελ.4). Αντίθετα, θα επιχειρήσουμε να ανασυνθέσουμε την πραγματικότητα έχοντας επίγνωση ότι η εκδοχή μας είναι μια πιθανότητα. Αντί να ξεκινήσουμε από ένα κλειστό θεωρητικό σύστημα και με βάση αυτό να προσπαθήσουμε να προσαρμόσουμε τα δρώμενα κάνοντας ιστορία από τη θεωρία, θα παρουσιάσουμε δεδομένα (τη ροή των συμβάντων-γεγονότων-λόγων) και στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να συλλάβουμε τις σχέσεις που έκαναν δυνατή την παραγωγή των συγκεκριμένων γεγονότων.

Μέσω της μεθόδου αυτής θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε την ποικιλομορφία των εξελίξεων σε μικροαναλυτικό επίπεδο με την μακροκλίμακα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, των σχέσεων κράτους, κοινωνίας, οικονομίας, των αξιών που προάγουν και των μορφών εξουσίας που παράγουν.

Θα υιοθετήσουμε ως βασική μέθοδο προσέγγισης των εκπαιδευτικών φαινομένων τις αρχές της «ασυνέχειας», της «πιθανότητας» και της «αβεβαιότητας», προσπαθώντας, παράλληλα, να οδηγηθούμε σε μερικές γενικότερες εκτιμήσεις για την κίνηση και τις πιθανές εξελίξεις στα εκπαιδευτικά ζητήματα και συγκεκριμένα στο ζήτημα της αξιολόγησης.

Θα διερευνήσουμε αν και κατά πόσο νοηματοδοτείται η αξιολόγηση ως γνωστικό πρόβλημα και αν και κατά πόσο ως πρόβλημα ρύθμισης των εκπαιδευτικών σχέσεων, και θα εξετάσουμε το κατά πόσο αυτά επηρεάζουν τις εξελίξεις.

Θα θέλαμε να δούμε επίσης τον διαλογικό χαρακτήρα των αντιπαραθέσεων των κοινωνικοπολιτικών πρωταγωνιστών της αξιολογικής πολιτικής. Να δούμε δηλαδή τα συστήματα παραγωγής αξιών, και συνακόλουθα κανόνων, τρόπων σκέψης και συμπεριφορών γύρω από το πώς κατανοούνται οι μηχανισμοί της αξιολόγησης και πώς εσωτερικεύονται σε προσωπικές στάσεις για το τι αποτελεί σωστό, δίκαιο, αναγκαίο και ωφέλιμο στη θέσπιση των αξιολογικών κανόνων.

Για να υποστηρίξουμε περαιτέρω τη μεθοδολογική μας επιλογή ή να την αναθεωρήσουμε στο μέλλον θα μελετήσουμε:

1. Το έργο του Foucault, και συγκεκριμένα την αντίληψή του περί *γεγονотоποίησης*, σύμφωνα με την οποία η επιλογή και παράθεση των γεγονότων αποτελούν στοιχεία ασυνέχειας και ρήξης με τις εξελικτικές αντιλήψεις της συνέχειας και των νομοτελειών της ιστορίας.

2. Το έργο του Giddens και τη σύνδεση μικροανάλυσης και μακροανάλυσης που επιχειρείται σ' αυτό.

Θα προσπαθήσουμε παράλληλα να δούμε ποιοι είναι οι συντελεστές (καθοριστικοί ανά συγκυρία) της πραγματικότητας της αξιολόγησης.

Θα επιχειρήσουμε να συγκεράσουμε τη φαινομενολογία με το δομισμό και την ασυνέχεια (μέσω της «καταστροφής» όπως περιγράφηκε πιο πάνω).

Το πεδίο της έρευνάς μας θα ανοιχτεί:

1. Στην Ευρωπαϊκή νομοθεσία (μελέτη διαδικασίας Λισσαβόνας και Μπολόνια)
2. Στον πολιτικό λόγο στην Ελλάδα για την εκπαίδευση (αξιολόγηση).
3. Στο πρόβλημα επικοινωνίας μεταξύ του ευρωπαϊκού Problem Solving και του ελληνικού Problem Setting (όπως περιγράφηκε στην Εισαγωγή)
4. Στον συνδικαλιστικό λόγο στην Ελλάδα και στην Ευρώπη για το θέμα.
5. Στο ρόλο και το λόγο των ΜΜΕ.
6. Στις δημοκρατικές διαδικασίες ή το δημοκρατικό έλλειμμα στην Ελλάδα και την Ευρώπη.
7. Στα νέα ερευνητικά δεδομένα.
8. Στην επιχειρούμενη ρύθμιση εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης και την ανάδυση του Κράτους Αξιολογητή.
9. Στο μεγάλο δυϊσμό μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης.
10. Στον οικονομικό παράγοντα κ.α.

Το υλικό θα αντληθεί από τα πρακτικά της Βουλής (πχ συζήτηση για την κατάργηση του άρθρου 16), από άρθρα σε εφημερίδες και περιοδικά, από το δίκτυο Euridice, από τις εκδόσεις του Π.Ι., από τα πρακτικά συνεδρίων, ημερίδων κ.τ.λ συνδικαλιστικών οργανώσεων, διεθνών φορέων (ΟΑΣΑ, UNESCO κ.τ.λ), από τα κείμενα της Ε.Ε., το έργο του Σόλομων, του Δημητρόπουλου, της Broadfoot, του Neave και γενικότερα από τη βιβλιογραφία, την καθημερινή εμπειρία κ.α.

Σε μια μελλοντική φάση ενδέχεται να χρησιμοποιηθούν και άλλες τεχνικές έρευνας όπως συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια.

Για να κλείσουμε την εργασία θα αναφέρουμε δύο τελευταίες παρατηρήσεις. Διαβάζοντας τον νόμο πλαίσιο του 1985 διαπιστώσαμε πως αναφορά σε δεξιότητες —η οποία είναι πολύ συχνή στις μέρες μας, παρά το θολό περιεχόμενό

της— συναντάμε μόνο στο άρθρο 9 που αναφέρεται στις τεχνικές σχολές
«[...]ειδικότερος σκοπός της τεχνικής - επαγγελματικής σχολής είναι η μετάδοση
τεχνικών και επαγγελματικών γνώσεων και η καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε ο
απόφοιτος να μπορεί να ασκήσει με επιτυχία ορισμένο επάγγελμα και να συμβάλλει
στην ποσοτική και ποιοτική ανάπτυξη της παραγωγής» (Νόμος 1566/1985). Κατά
σύμπτωση είναι και από τις ελάχιστες φορές σε όλο το κείμενο που γίνεται αναφορά
σε ποιότητα· μάλιστα προσδιοριστική της ανάπτυξης της παραγωγής.

Κατά συνέπεια, το 1985, όταν γίνεται λόγος για δεξιότητες εννοείται κάτι που
έχει να κάνει με τις τεχνικές – επαγγελματικές σχολές, οι οποίες, με τη σειρά τους,
σχετίζονται με την ποιοτική (και ποσοτική) ανάπτυξη της παραγωγής. Άρα, σε τελική
ανάλυση, οι δεξιότητες έχουν να κάνουν με τις απαιτήσεις της παραγωγής, αποτελούν
προσόντα.

Ωστόσο, από την ανάλυση του κειμένου του νόμου βλέπουμε πως η αναφορά
στην παραγωγή είναι ελάχιστη. Από την άλλη, στις μέρες μας, ο λόγος περί
απόκτησης δεξιοτήτων έχει επεκταθεί σε περιοχές όπου δεν εμφανίζονταν στο
παρελθόν, όπως το ενιαίο λύκειο ακόμα και το γυμνάσιο και συντελεί στην
ενοσιολόγηση του λυκείου και του γυμνασίου, ή τουλάχιστον αποτελεί πρακτικό
στόχο και του ενός και του άλλου, όπως διαπιστώνουμε από τον καθημερινό
εκπαιδευτικό λόγο (σχολικά βιβλία, οδηγίες, ΜΜΕ κ.α.).

Σημαίνει αυτό άραγε πως το αίτημα για ανταπόκριση στις απαιτήσεις της
παραγωγής που υπήρχε, σχεδόν εξορισμού, στις τεχνικές και επαγγελματικές σχολές,
έχει επεκταθεί και στο γυμνάσιο και το λύκειο;

Δεύτερον, όσο προχωρούσαμε στη μελέτη του υλικού που δεν έχει
συμπεριληφθεί σ' αυτή τη φάση της εργασίας, ένα αίσθημα αναντιστοιχίας με την
πραγματικότητα αυξανόταν.

Το αίσθημα πως κάτι απουσιάζει στις αναλύσεις για την ελληνική εκπαιδευτική
πραγματικότητα εντεινόταν. Αναγνωρίζαμε γύρω μας στάσεις και συμπεριφορές μιας
γενικευμένης απαξίωσης που δεν μπορούσαν να ερμηνευθούν με τα μοντέλα που οι
διάφοροι μελετητές προτείνουν. Υπήρχε κάτι στην κίνηση των «σωμάτων» που
απάρτιζαν το σύστημα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (για να δανειστούμε ένα
σχήμα από την αστροφυσική) που δεν ερμηνευόταν.

Να θυμίσουμε εδώ ότι ένας από τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος (ο
Ποσειδώνας) δεν βρέθηκε από τυχαία παρατήρηση. Μη ερμηνεύσιμες ανωμαλίες

στην τροχιά των άλλων πλανητών οδήγησαν τους Ανταμς και Λε Βερριέ να υποθέσουν ότι σε μια συγκεκριμένη απόσταση θα πρέπει να βρίσκεται ένα σώμα που δεν είχαν δει ως τότε, υπόθεση που τους οδήγησε να στρέψουν το τηλεσκόπιο τους και να τον εντοπίσουν. Έτσι και στις αναλύσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και των αξιολογικών πολιτικών υπήρχε κάτι που σαν Μαύρη Τρύπα δεν το βλέπαμε, αλλά που οι συνέπειες της ύπαρξής του γίνονται αισθητές στην καθημερινή πραγματικότητα.

Διαπιστώσαμε, λοιπόν, πως σε όλες τις αναλύσεις που συναντήσαμε παραβλέπεται ο ρόλος των φροντιστηρίων μέσης εκπαίδευσης, τα οποία έχουμε λόγους να υποθέσουμε πως αποτελούν δομικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος (έρευνα της ΓΣΕΕ δείχνει πως οι δαπάνες για φροντιστήρια και ιδιαίτερα το έτος 2005 ισοδυναμούσαν ή και ξεπερνούσαν το συνολικό ποσό που κατέβαλλε το Δημόσιο για τη Δευτεροβάθμια).

Αυτό, εν μέρει, ενδεχομένως να οφείλεται και στο γεγονός πως το φαινόμενο των φροντιστηρίων στην έκταση και την ένταση που το γνωρίζουμε δεν συναντάται σε άλλες χώρες και άρα δεν έχει απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία.

Η συμβολή στη διαμόρφωση της αξιολογικής πολιτικής των ομάδων συμφερόντων που δραστηριοποιούνται στη φροντιστηριακή εκπαίδευση θα μας απασχολήσει στο μέλλον. Θα κλείσουμε, ωστόσο, επαναλαμβάνοντας τα ερωτήματα που αυθορμήτως, μετά απ' αυτή την παρατήρηση, θέσαμε στον εαυτό μας: Ποια θα ήταν, άραγε, τα αποτελέσματα μιας αξιολόγησης από παιδαγωγική και διδακτική σκοπιά αυτών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων; Σε τι βαθμό δυσχεραίνεται η αξιολογισιμότητα των σχολικών μονάδων από την ύπαρξή τους; Θα πρέπει και πώς να ληφθεί υπόψη στη γενικότερη διαπραγμάτευση του ζητήματος της αξιολόγησης;

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H. & Specht, W. (1997). Quality Assurance and Quality Development in Education. *European Workshop, Trends in the Evaluation of Education Systems, School (Self-) Evaluation and Decentralization*. Athens: 9-11/12/1997.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και του έργου των εκπαιδευτικών*.
- Austin, G. (1981). Exemplary Schools and their Identification, *unpublished manuscript*. Center for Research and Development, University of Maryland,.
- Bastien, C. (1992). Le décalage entre logique et connaissance. *Courrier du CNRS, n.79, Sciences Cognitives*.
- Broadfoot, P. (1996). *Education, Assessment and Society*, Open University Press.
- Brookover, W. & Lawrence, L. (1979). Changes in School Characteristics Coincident with Changes in Student Achievement. *Occasional Paper No 17*. Michigan: The Institute for Research on Teaching.
- Clift, P. (1987). School-based Review: A response from the UK perspective. In D. Hopkins (ed), *Improving the Quality of Schooling: Lessons from the OECD International School Improvement Project*. Pallmer Press.
- Coleman, J., et al., (1966). *Equality of Educational Opportunity*, US Government Printing Office.
- Cohen, M. (1982). Effective Schools: Accumulating Research Findings. *American Education, 18*.
- Cuttance, P. (1994). Quality Assurance in Education Systems. *Studies in Educational Evaluation, Vol. 20*, p. 99-112.
- Darling-Hammond L. (1994). Performance - Based Assessment and Educational Equity. *Harvard Educational Review, Vol. 64 (1)*.
- Δούκας, Χ., (1997). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία, 1982-1994*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Edmonds, R. (1979). *Effective Schools for the Urban Poor*, Educational Leadership, 37, 15-24.
- E.U. (1994). Προτάσεις για την κατάρτιση ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. *Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Παιδείας της Ε.Ε. (26-27/6/1994), μετά από εξουσιοδότηση από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε.*
- E.U. (1996). Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. Σχέδιο ανάπτυξης ευρωπαϊκών σχεδίων σε σχολεία της Ε.Ε. *Εγκρίθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών της Ε.Ε. στη συνεδρίαση της 9-11-1997*.
- E.U. (1997). Αξιολόγηση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. *Οδηγός των σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας τα οποία εφαρμόζονται σε 97 σχολεία της Ευρώπης και συντάχθηκε από τους: J. Macbeath, D. Meuret, M. Schratz*.
- Fitz-Gibbon, C. (1990). Performance Indicators. *Bera Dialogues No 2, Multilingual Matters LTD, Clevedon, Philadelphia*.

- Foucault, M. (1991). *The Foucault Effect, Studies in Governmentality*, ed. G. Burshell, C. Gordon and P. Miller. Chicago: The University of Chicago Press.
- Giddens A. (1990). *The Consequences of Modernity*. California: Stanford University Press.
- Goleman κ.α. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης – Η Δύναμη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στη Διοίκηση Οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargreaves, D., (1988). *Assessment and Performance Indicators: The English Experience*, in A. Ruby-T. Wyatt (eds), *Indicators in Education*, Sydney, Australian Conference of Directors-General of Education.
- Hoover, M. (1978). Characteristics of Black Schools at Grade Level: A Description. *Reading Teacher*, 31: 757-762.
- Hopkins, D. (1987). *Improving the Quality of Schooling*, Lewes: Falmer.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for School Development*. Buckingham: Open University Press.
- Hopkins, D., et al. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- Jenks, C., et al. (1972). *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. Basic Books.
- Kuhn, T.S. (1981). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων*. Αθήνα: Σύγχρονα θέματα.
- Jansen, J. (1995). Effective Schools?. *Comparative Education Vol. 31 No 2*.
- Lauglo, J. (1995). Forms of Decentralization and their Implication for Education. *Comparative Education 31*.
- McGaw B. (1991).
- Mcreal, T. (1983). Successful Teacher Evaluation. *Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development*.
- Madaus, G., et al. (1980). *School Effectiveness: A Reassessment of the Evidence*. New York: McGraw-Hill.
- March, J., OLSEN J. (1978). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Bergen.
- Maturana H.& Varela F. (1992) Το δέντρο της γνώσης. Αθήνα: Κάτοπτρο (1992).
- Miles, M. (1981). *Mapping the Common Properties of Schools*, in R. Lehming-M. Kane (eds), *Improving schools: using what we know*.
- Morin, E. (2001). *Μέθοδος 3. Η γνώση της γνώσης*. Αθήνα: 21^{ος}.
- Morgan, J., Everett T. (1990). Introducing Quality Management in the NHS. *International Journal of Health Care Quality Assurance (UK)*, 3(5), 23-35.
- Moucoux, A. (1997). Γεν. Γραμματέας της ETUCE, Ομιλία στο σεμινάριο της Ε.Ε. σχετικά με την εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης. *Λουξεμβούργο, 15-16/11/1997*.
- Murnane, R. (1981). Interpreting the Evidence on School Effectiveness. *Working Paper No 830*. Yale: Yale University.

- Neave, G. (1989). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: An Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe. *198688, European Journal of Education* (23:7-24).
- Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Oakland, J. (1989). *Total Quality Management*. London: Heinemann.
- OECD (1989). *Measuring the Quality of Schools*.
- OECD (1992). *The OECD International Education Indicators: A Framework for Analysis*.
- OECD (1994). *Quality in Teaching*.
- Penrose, R. (1999). Το μεγάλο, το μικρό και η ανθρώπινη νόηση. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Purkey, S. & Smith, M. (1983). Effective Schools: A Review. *The Elementary School Journal*, 83: 427-452.
- Rosenholtz, S. (1985). Effective Schools: Interpreting the Evidence. *American Journal of Education*, 93:352-388.
- Rutter, M., et al. (1979). *Fifteen Thousand Hours*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Σακαλάκη, Μ. (1994). *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών*. Αθήνα: Κέδρος.
- Stedman, L. (1985). A new Look at the Effective Schools Literature. *Urban Education*, 20.
- Stole, L. & Fink, D. (1996). *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press.
- Summers, A. & Wolfe, B. (1977). Do Schools Make a Difference?. *American Economic Review* 67: 639-652.
- Thom R. (1985). *Μαθηματικά πρότυπα της μορφογένεσης*. Αθήνα: Πνευματικός.
- Weber, G. (1971). Inner City Children Can be Taught to Read: Four Successful Schools. *Occasional Paper No 18*. Washington, DC: Council for Public Education.