

ΤΕΥΧΟΣ

79

ΝΟΕ.-ΔΕΚ. 1994

Σύγχρονη Εκπαίδευση

και η
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ
Σύγχρονη Εκπαίδευση

Για την Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών
Συγκριτική Εκπαίδευση

Για το διαγωνισμό Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Η.Υ.

Οι κοινωνικές προεκτάσεις της αξιολόγησης
Απόφοιτοι Δημοτικού Σχολείου και Μαθηματικά
Η Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

%^K

* * *

Οικιακή Οικονομία

i

Ο Δάσκαλος και η Ενεργός Έρευνα

*X/i

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

ii

Εκπαιδευτικές εμπειρίες από σχολεία της Γλασκώβης

,«**

Φυσικές Επιστήθεις

"»:

* * *

-^

Σχόλια - Διάλογος - Ενημέρωση

Βιβλιοπαρουσίαση - Βιβλιογραφική Ενημέρωση

ΔΙΜΗΝΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ

Το ζήτημα του έργου του εκπαιδευτικού παραμένει πάντα επίκαιρο και δεν είναι λίγες οι φορές που ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται, άμεσα ή έμμεσα, ως «διδασκτική μηχανή»: Μια τέτοια αντίληψη είναι βέβαια κοινωνικά επικίνδυνη και μια τέτοια προσδοκία από τον εκπαιδευτικό υποκρύπτει άλλες επιδιώξεις. Το ζήτημα αυτό διαπλέκεται και με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, θέμα με το οποίο έχει πολλές φορές ασχοληθεί η Σ.Ε., αλλά βέβαια παραμένει πάντα ανοικτό, ιδιαίτερα μάλιστα, επειδή προβάλλεται επίμονα η σύγκριση κατά την οποία η συμφωνία της κοινωνίας είναι, σε γενικές γραμμές, δεδομένη και επομένως η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προβάλλεται ως ο κοινωνικός έλεγχος που δήθεν θα διασφαλίζει τα συμφέροντα του κοινωνικού συνόλου. Βασική παράλειψη βέβαια αυτής της αντίληψης είναι το γεγονός ότι οι κοινωνίες, είναι κοινωνίες συγκρούσεων και όχι συναινέσεων, όπου μάλιστα οι συγκρουόμενοι είναι ανυποχώρητοι στις επιδιώξεις τους αφού αυτές καθορίζονται από τη ριζική διαφοροποίηση των συμφερόντων τους.

Με τις γενικές αυτές σκέψεις πιστεύουμε ότι το κείμενο που ακολουθεί προσφέρει ουσιαστικά ερεθίσματα στην ανάπτυξη του σχετικού προβληματισμού.

Ο ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΚΑΙ Η ΕΝΕΡΓΟΣ ΕΡΕΥΝΑ

Χρυσούλα ΚΟΣΜΙΔΟΥ-ΗΑΚΟΥ — Γιάννης ΜΑΡΜΑΡΙΝΟΣ, Πανεπιστήμιο Αθηνών

A. Εισαγωγή.

Εδώ και κάμποσα χρόνια παρουσιάστηκε έντονο ενδιαφέρον για την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κοινό χαρακτηριστικό των περισσότερων από τις προσπάθειες αυτές ήταν η απουσία του κυριότερου εταίρου, του εκπαιδευτικού, ο οποίος εκαιείτο εκ των υστέρων να υλοποιήσει στόχους και αναλυτικά προγράμματα που προαποφασίστηκαν και διαμορφώθηκαν ερήμην του. Μια τέτοια διαδικασία όμως έχει εξαρχής τουλάχιστον τρία βασικά μειονεκτήματα που ήταν και η αιτία για τη μη επίτευξη οποιασδήποτε βελτίωσης. Το ένα είναι η λήψη αποφάσεων χωρίς σε βάθος διερεύνηση του τι συμβαίνει ήδη και η απουσία δοκιμαστικής υλοποίησης των αποφάσεων αυτών σε ένα πρώτο πειραματικό στάδιο με διαδικασία ευέλικτη και επιδεχόμενη τροποποιήσεις και επαναπροσανατολισμό. Το δεύτερο μειονέκτημα είναι ότι η εκπόνηση των προγραμμάτων αυτών γίνεται από ανθρώπους, οι οποίοι συνήθως δεν έχουν προηγούμενη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και το τρίτο είναι, βεβαίως, η απουσία του εκπαιδευτικού, ο οποίος όμως καλείται εκ των υστέρων να υλοποιήσει προγράμματα στην εκπόνηση των οποίων δεν συμμετείχε με αποτέλεσμα είτε να μη συμφωνεί είτε να μη τα κατανοεί πλήρως, είτε και - συνειδητά ή ασυνειδητά- να αντιστέκεται, αφού δεν έχει πειστεί

για την αναγκαιότητα ή την ορθότητα τους. Σε σχέση με το τελευταίο μειονέκτημα μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι υπάρχει ένα είδος ανισότητας ανάμεσα σε εκείνους οι οποίοι διατύπωσαν αυτές τις προτάσεις και σ' εκείνους που θα τις υλοποιήσουν, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι όμως τώρα βρίσκονται σε θέση πλεονεκτικότερη.

Αυτή η ανισότητα λοιπόν, όπως κάθε ανισότητα άλλωστε, κρύβει στο βάθος κάποια σχέση εξουσίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που θεωρείται ότι ασχολούνται μόνο με την πρακτική, το πρακτικό μέρος¹ και σε εκείνους οι οποίοι ασχολούνται με την παραγωγή επίσημης θεωρίας. Η σχέση αυτή όμως μπορεί να νοηθεί σε δυο επίπεδα. Στο ένα επίπεδο ο εκπαιδευτικός είναι ο εξουσιαστής, αφού η επιτυχία ή όχι αυτών των αναλυτικών προγραμμάτων εξαρτάται κυρίως από τον ίδιο, ο οποίος καλείται να τα υλοποιήσει. Ενώ στο άλλο επίπεδο, ο εκπαι-

1. Προσπαθούμε στη μελέτη μας αυτή να διατηρούμε τη διάκριση ανάμεσα στην πράξη και την πρακτική. Δεν τα καταφέρνουμε πάντα. Πράξη, πάντως, είναι ενέργεια με φρόνηση, κατά την Αριστοτελική εκδοχή. Αυτό που οι ξένοι αποδίδουν με την ελληνική λέξη $\rho\Gamma\ \&\ \chi\acute{\iota}\varsigma$. Ενώ πρακτική είναι ο όρος $\rho\Gamma\ \&\ \omicron\acute{\iota}\kappa$ των ξένων. Η πρακτική λοιπόν ως όρος δέν έχει πάντα τα γνωρίσματα της πράξης και δεν είναι αναγκαίο να τα έχει. (βλ. και $\omicron\omega\tau\ \&\ \eta\acute{\alpha}\ \text{Κβπιπί}$, 1986:33—40).

δευτικός είναι ο εξουσιαζόμενος. Αυτού του είδους η εξουσία, η κάθετη σχέση και ο αποκλεισμός του εκπαιδευτικού από τη θεωρητική σύλληψη και την κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων δημιουργείται από την αντίληψη ότι η γνώση στηρίζεται στη θεωρία, από την οποία πηγάζουν οι βασικές αρχές που πρέπει να υλοποιηθούν στην πράξη.

Επομένως, η θεωρία βρίσκεται σε πλεονεκτικότερη θέση, ενώ η πράξη και η πρακτική - που θεωρείται ότι αποτελείται απλώς από επιμέρους δεξιότητες- περιορίζεται στην εφαρμογή αυτής της προϋπάρχουσας γνώσης για την επίλυση προβλημάτων.

Σύμφωνα όμως με τον Οσηαΐά 5ε1ιοη (1983), ακόμα και η πρακτική της ρουτίνας δεν ακολουθεί το μοντέλο θεωρία-υλοποίηση. Υπάρχουν πολλές καταστάσεις στις οποίες υπάρχει αβεβαιότητα, αστάθεια, μοναδικότητα και σύγκρουση αξιών και στις οποίες δεν είναι εύκολο να αποφασίσει κανείς τί πρέπει να γίνει βασιζόμενος σε κριτήρια αποτελεσματικότητας, τεχνικής, εργαλειακής υφής. Ο 5οΗοη υποστηρίζει ότι η πρακτική διαφέρει πολύ από αυτό που συνήθως υποστηρίζεται. Στην πρακτική του επομένως και ο εκπαιδευτικός δεν υλοποιεί απλώς τη δική του θεωρία, η οποία συνήθως χαρακτηρίζεται "ανεπίσημη θεωρία" (ΠεΠοΓ αηά ΒΓνβηΐ, 1989), "εμπειρική τεχνική γνώση" ("ΟΓαΐΐ Κ.ηοννΙε(1ξε)", ή και "κρυφή γνώση" ("Ιααΐ ΚηοννΙεάξε", Ροΐαηνΐ 1958). Αυτό που κάνει είναι κάτι περισσότερο, εαν δεν έχει πέσει στην παγίδα της ρουτίνας και της αυτοματοποίησης της διδασκαλίας. Επειδή οι καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται ο δάσκαλος είναι συχνά συγκεκριμένες και δεν είναι εύκολο να γνωρίζει εκ των προτέρων τους στόχους ή την έξοδο από αυτές, εμπλέκεται σε μια πορεία κριτικής σκέψης και δράσης (Γεΐθεοΐοη ΐη αοΐοη). Κατά την πορεία αυτή σκέφτεται κριτικά, αναστοχάζεται και έτσι φέρνει στην επιφάνεια την κρυφή του γνώση (Ι&οΐΐ ΚηοννΙεάξε), η οποία εντάσσεται στις ενέργειες και τη δράση του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία της σκέψης πάνω στην πρακτική δημιουργείται συνεχώς και καινούρια γνώση, η οποία βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει καινούριες προβληματικές καταστάσεις.

Για τον 5ε1ιοη, επομένως, η θεωρία παράγει την πρακτική, αλλά και παράγεται από την πρακτική. Έτσι η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην θεωρία και την πρακτική δεν είναι σχέση αιτίας-αποτελέσματος, αλλά σχέση αλληλεπίδρασης, η οποία επιτρέπει να αντιμετωπίζονται, κατα-

στάσεις με επιτυχία. Αυτή η θεωρία βασίζεται σε συγκεκριμένες καταστάσεις και ενέργειες και δεν μπορεί να γενικευθεί με θετικιστικό τρόπο, αφού η ανεπίσημη αυτή θεωρία εντάσσεται σε κάποιο πλαίσιο και δεν είναι κάτι το αφηρημένο, αλλά, ωστόσο, δεν είναι και απλώς εννοιακή και μη συστηματική, όπως θα φαινόταν υπό το πρίσμα μιας "επιστημονικής προσέγγισης".

Η έννοια της ανεπίσημης θεωρίας δίνει έμφαση στη σχέση θεωρίας και πρακτικής και απορρίπτει τον παραδοσιακό δυϊσμό, το "χάσμα" που χαρακτηρίζει αυτή τη σχέση. Όπως υποστηρίζουν οι υχΐΐΐΓ ΐηά ΒΓνβηι, 1989 "η θεωρία δεν προβάλλεται ως αφηρημένη και γενικεύσιμη γνώση που εφαρμόζεται στην πρακτική, αλλά ως θεωρία της συγκεκριμένης περίπτωσης. Η θεωρία υπεισέρχεται στην πρακτική και αναδύεται από αυτήν. Έτσι η πρακτική δεν χρησιμεύει απλώς ως εργαλείο και δεν είναι μόνον "πεδίο ελέγχου" (ΐεχΐΐηε-βΓΟΐοικΙ) για τη θεωρία, αλλά χώρος ο οποίος έχει δική του ζωή και πολυπλοκότητα".

Αυτή η έννοια της θεωρίας δεν προκύπτει ούτε και εντάσσεται στο πλαίσιο κάποιου μοντέλου στηριγμένου στην τεχνοκρατική λογική του θετικιστικού παραδείγματος. Γιατί, ενώ η τεχνοκρατική λογική δίνει έμφαση στην εξήγηση και στην πρόβλεψη χρησιμοποιώντας μεθόδους των θετικών επιστημών, η άλλη αυτή προσέγγιση είναι ερμηνευτική (ΐηΐΟΓ ρΓεΐίοη), δίνει έμφαση στις ενέργειες και στην ένταξη αυτών των ενεργειών σε διαπροσωπικά συστήματα εννοιών, καθώς και στην κατανόηση και ερμηνεία γενικότερα. Αφού λοιπόν οι ενέργειες, σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση, εντάσσονται σε συγκεκριμένα πλαίσια, τότε η διερεύνηση και η κατανόηση των ενεργειών του μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο της δραστηριοποίησης του προωθεί τη γνώση του εκπαιδευτικού και ως προς τον εαυτό του και ως προς τις πράξεις του. Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να κατανοήσουν ευκολότερα, βαθύτερα και με περισσότερη σαφήνεια τις καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται καθώς και το δικό τους ρόλο στις καταστάσεις αυτές. Επίσης, η "πρακτική αλλάζει καθώς αλλάζει ο τρόπος με τον οποίο την κατανοούμε" και "η θεωρία επηρεάζει την πρακτική με το να αποκαλύπτει το θεωρητικό πλαίσιο που την καθορίζει" (Οαττ αηά Κεΐτπηΐ3, 1986: 91). Επομένως, η ενασχόληση με τη θεωρία διευκολύνει στο να βγει η ανεπίσημη θεωρία του εκπαιδευτικού στην επιφάνεια, στο να αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τον εαυτό του (η αυτοεικόνα του)

και ίσως και στην αλλαγή της πρακτικής του.

Σε μια τέτοια διαδικασία ο εκπαιδευτικός χρειάζεται πιθανόν τη βοήθεια ανθρώπων, οι οποίοι έχουν τη σχετική εμπειρία και τη γνώση που θα προσφέρουν μέσα σε κλίμα συνεργασίας και αλληλοβοήθειας, και την οποία δεν προσφέρουν βέβαια οι εξωτερικοί ερευνητές, που κινούνται στα πλαίσια του θετικιστικού παραδείγματος. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο ΕΠιοΐ (1991), ενώ για τον εκπαιδευτικό κριτική σκέψη και ενέργεια είναι δύο όψεις μιας και της αυτής διαδικασίας, σύμφωνα με το θετικιστικό παράδειγμα η διδασκαλία και η έρευνα θεωρούνται ξεχωριστές δραστηριότητες με τον ακαδημαϊκό ερευνητή μάλιστα, ασκώντας ένα είδος "ακαδημαϊκού ιμπεριαλισμού", να παίρνει και να οικειοποιείται με την έρευνα του τις ιδέες που υπάρχουν στο χώρο δράσης του μαχόμενου εκπαιδευτικού, για να τις εμφανίσει αργότερα ως δική του θεωρία.

Ο διαχωρισμός ανάμεσα στην θεωρητική έρευνα και τη διδασκαλία υπονοεί και ανάλογο διαχωρισμό ανάμεσα στη διδασκαλία και την ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος, ενώ η ιδέα της ανάπτυξης αναλυτικού προγράμματος μέσα από τη διδασκαλία "προϋποθέτει ενιαία αντίληψη της διδασκαλίας νοούμενης ως κριτικής πρακτικής" (ΕΠιοΐ, 1991, σ. 14). Όπως υποστηρίζει ο ΕΠιοΐ: "Αντί να παίζουμε, όπως θα έπρεπε, το ρόλο της θεωρητικής υπηρέτριας αυτών που ασχολούνται με την πρακτική (ρΓαοΐΐιοηοΓδ) βοηθώντας τους να ξεκαθαρίσουν, να δοκιμάσουν, να αναπτύξουν και να διαδώσουν τις ιδέες που υποστηρίζουν την πρακτική τους, οι ακαδημαϊκοί τείνουμε να συμπεριφερόμαστε ως τρομοκράτες. Παίρνουμε μια ιδέα που υποστηρίζει την πρακτική των εκπαιδευτικών, τη διαστρέφουμε με το να τη μεταφράζουμε στην 'ακαδημαϊκή διάλεκτο 0&Γξση' και, επομένως, την κλέβουμε με μια μορφή αεροπειρατείας (Ηί}αςΚ.)', αφού την ασποπούμε από το πλαίσιο της πρακτικής και από τον ιστό των αλληλοσχετιζόμενων ιδεών που υπάρχει και λειτουργεί στο πλαίσιο εκείνο" (ό.π.).

Καλός επαγγελματίας δάσκαλος είναι ο ερευνητής δάσκαλος

Αν λοιπόν δεχόμαστε αυτήν την ισότιμη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στη θεωρία και την πρακτική είναι καιρός να υποστηρίξουμε και να προβάλλουμε και στη χώρα μας το ρόλο του δασκαλου ως ερευνητή, αφού άλλωστε αυτή είναι

και αναγκαία προϋπόθεση για την καρποφόρα και αποδοτική ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, αλλά και για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως καλού επαγγελματία. Καλός επαγγελματίας δάσκαλος είναι ο ερευνητής δάσκαλος.

Όπως υποστήριξε ο ίδνΓεηε 5ίηη1ιουξε (1975, σ. 142), "η έρευνα η σχετική με την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να ανήκει στον εκπαιδευτικό". Έτσι αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα της αναβάθμισης του δασκαλου σε ερευνητή των εκπαιδευτικών διαδικασιών, στις οποίες εμπλέκεται με στόχο τη βελτίωση τους. Αυτό άλλωστε είναι και ένα βασικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού ως καλού επαγγελματία, έννοια που επίσης απασχολεί σήμερα τον εκπαιδευτικό κόσμο.

Ο ΗογΙε (1972α) μάλιστα προβαίνει στη διάκριση ανάμεσα στον περιορισμένο (Γεείπειά), με περιορισμένο ορίζοντα επαγγελματία και τον αναπτυγμένο (εχίεήάβά) επαγγελματία. Σύμφωνα με αυτήν τη διάκριση ο πρώτος έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Επικεντρώνεται στο παιδί (άιυά-εεηίΓεά) (ή μερικές φορές στο μάθημα)
- Είναι επιδέξιος στο να κατανοεί και να χειρίζεται τα παιδιά
- Αντλεί μεγάλη ικανοποίηση από τις προσωπικές του σχέσεις με τους μαθητές
- Αξιολογεί το έργο του σύμφωνα με τις αντιλήψεις του που σχετίζονται με την αλλαγή της συμπεριφοράς και της επίδοσης των μαθητών
- Παρακολουθεί σύντομα προγράμματα σπουδών πρακτικού χαρακτήρα
- Έχει γενικά μεγάλη ικανότητα στην τάξη

Ο δεύτερος, ο αναπτυγμένος δηλαδή επαγγελματίας με τους ευρύτερους ορίζοντες έχει τις ιδιότητες του πρώτου, αλλά έχει επιπλέον και ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως τα παρακάτω:

- Τοποθετεί και εξετάζει την εργασία του στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολείου, της κοινότητας και της κοινωνίας
- Συμμετέχει σε ποικίλες επαγγελματικές δραστηριότητες π.χ. σε ομάδες συζήτησης επιστημονικών θεμάτων (\$υο}εοΐ ρ&ηείχ), σε κέντρα εκπαιδευτικών, σε συνέδρια κ.λ.π.
- Ενδιαφέρεται για τη σύνδεση θεωρίας και πρακτικής
- Αποδέχεται και υποστηρίζει κάποια θεωρία αναλυτικού προγράμματος καθώς και ορισμένο τρόπο αξιολόγησης.

Όστόσο, όπως υποστηρίζει ο ΗογΙε (1972β),

αυτή του η θεωρητική προτίμηση δεν σημαίνει και προσκόλληση στη θεωρία αυτή και επομένως μη συμμετοχή σε διαδικασίες μεταρρυθμιστικές. ' Του αναγνωρίζει ακόμα ότι μπορεί να είναι ανεξάρτητα επινοητικός στο επίπεδο της τάξης και ότι ενεργεί πρωταγωνιστικά ανάμεσα στους συναδέλφους του σε μια πιθανή μεταρρύθμιση.

Κατά τον Σίη&ουξε (1975), εξάλλου, τα κρισημα χαρακτηριστικά που ξεχωρίζουν τον επαγγελματία αυτόν, και τα οποία είναι απαραίτητα για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων, είναι: 'Η δέσμευση στη συστηματική αμφισβήτηση της

ίδιας του της διδασκαλίας ως προϋπόθεση για ανάπτυξη

- Το μεράκι αλλά και οι δεξιότητες να μελετήσει την ίδια του τη διδασκαλία
- Το ενδιαφέρον να αμφισβητήσει και να ελέγξει τη θεωρία στην πράξη με τη χρήση αυτών των δεξιοτήτων/

Η Κοσμίδου (Κοδπιάουι, 1991), σε σχετική συνεργατική ενεργό έρευνα που διεξήγαγε στην Ελλάδα, διαπίστωσε ότι ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός που είναι και πραγματικός παιδαγωγός με βασικό γνώρισμα υψηλού βαθμού αυτογνωσία και ερευνητική διάθεση, εκτός από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ξεχωρίζει με τα ακόλουθα:"

- Έχει μεράκι και πάθος για τη δουλειά του
- Είναι ευέλικτος, επινοητικός και γνήσιος
- Είναι δραστήριος και ρισοκίνδυνος
- Είναι συνεργατικός και αποθαρρύνει τον ατομικισμό
- Έχει προοδευτικές και δημοκρατικές ιδέες
- Κάνει αυτοκριτική και αναγνωρίζει τα λάθη του
- Δεν δέχεται τίποτε ως δεδομένο και αναλλοίωτο χωρίς προβληματισμό
- Αναλύει σε βάθος την πραγματικότητα την οποία επιθυμεί να αλλάξει
- Προσεγγίζει τα πράγματα με τρόπο σφαιρικό, πολύπλευρο και όχι μονοδιάστατο
- Υπερβαίνει και προεκτείνει το αναλυτικό πρόγραμμα_ ^

Ακόμα, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, ο επιτυχημένος εκπαιδευτικός έχει εμπιστοσύνη στο διάλογο, τον οποίο και αναπτύσσει, έχει αγάπη, κατανόηση και σεβασμό για τους άλλους, προωθεί την υπευθυνότητα, την αυτονομία και την αυτογνωσία των μαθητών, τους οποίους και βοηθάει να προεκτείνουν τους ορίζοντες τους μέσα από προβληματισμό και κριτι-

κή ανάλυση της πραγματικότητας (κριτική κοινωνική ενημέρωση)

Γενικότερα, από την επισκόπηση της νεότερης βιβλιογραφίας (π.χ. Κίειηρ 1977, ΕΙΗοϊί 1991) και σε σχέση με τον επιτυχημένο επαγγελματία, προκύπτει ότι υπάρχουν πράγματι ορισμένες βασικές ικανότητες που εξασφαλίζουν την επιτυχή άσκηση του επαγγέλματος ιδιαίτερα σε χώρους με πολυπλοκότητα, όπου απαιτείται λύση προβλημάτων και λήψη αποφάσεων. Οι πιο σημαντικές από τις ικανότητες αυτές είναι:

A. Γνωστικές ικανότητες.

Αυτές δεν είναι περιορισμένες και στενά προσδιορισμένες ικανότητες, σχετιζόμενες μόνο με την επεξεργασία πληροφοριών που στηρίζεται στη μνημονική ικανότητα. Είναι μάλλον αντιληπτικές δεξιότητες, οι οποίες -μέσα από την κριτική ανάλυση σύνθετων και ρευστών ανθρώπινων καταστάσεων- βοηθούν τον επαγγελματία να βάζει τάξη στο πληροφοριακό χάος που τον περιβάλλει καινά δρα με τρόπο συνετό. Οι πιο βασικές είναι:*

α. Ικανότητα προσδιορισμού "θεματικών σταθερών" (ίΗειταιίς εοπδίδίειαεδ) ανάμεσα σε διάφορες πληροφορίες και ικανότητα οργάνωσης πληροφοριών και επικοινωνίας. β. Ικανότητα κατανόησης αντικρουόμενων ζητημάτων που αναδύονται σε αντιθέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους, καθώς και κατανόηση της διαφορετικής τους προοπτικής. γ. Ικανότητα για μάθηση μέσα από την κριτική σκέψη πάνω στον εαυτό και στην εμπειρία.

B. Ικανότητες στο χειρισμό διαπροσωπικών σχέσεων.

Τα στοιχεία που προωθούν αυτές τις σχέσεις είναι:

α. Ακριβής ενσυναίσθηση, η οποία δίνει στους άλλους (π.χ. μαθητές, συναδέλφους, γονείς, εργοδότες, πελάτες) το μήνυμα ότι όχι μόνο γίνεται ή λέγεται κάτι με τρόπο κατανοητό, αλλά ότι υπάρχει κατανόηση αυτών των ιδίων.

β. Τόνωση και προώθηση του αισθήματος επάρκειας στους άλλους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από:

1. Το θετικό ενδιαφέρον για τους άλλους.
2. Την ενεργό στήριξη των άλλων.
3. Τον αυτοέλεγχο, ο οποίος δεν επιτρέπει την έκφραση αυθόρμητων αισθημάτων οργής ή εχθρότητας που θα έκανε τους άλλους να αισθάνονται αδύναμοι και αναποτελεσματικοί.

Γ. Υπαρξη κινήτρων για την ικανοποίηση αναγκών.

Βασικά κίνητρα είναι:

1. Κίνητρο για την επίτευξη στόχων. Ικανότητες που ικανοποιούν αυτή την ανάγκη είναι:
 - α. Το να ριψοκινδυνεύει κανείς. β. Το να θέτει στόχους, και γ. Το να παίρνει ανατροφοδότηση για τον τρόπο που λειτουργεί.
2. Κίνητρο για άσκηση επιρροής (ρολντεϊνέϊση). Ικανότητες που ικανοποιούν αυτή την ανάγκη είναι:
 - α. Η δικτύωση: Η ικανότητα δηλαδή να ενημερώνεται κανείς σχετικά με τα υπάρχοντα διαπροσωπικά δίκτυα επιρροής και να τα χρησιμοποιεί. β. Η ικανότητα επηρεασμού των άλλων μέσα από τη συμμετοχή και τη συνεργασία για την επίτευξη ενός ανώτερου σκοπού. γ. Μικροπολιτική ενημέρωση: *Ικανότητα δηλαδή προσδιορισμού ομάδων συμμαχιών τόσο ως προς το επίπεδο που κατέχουν στην ιεραρχία, όσο και ως προς τον προσανατολισμό τους σε σχέση με τους στόχους του οργανισμού για τον οποίο εργάζονται. Η διευρυμένη αυτή έννοια του καλού επαγγελματία περιλαμβάνει ασφαλώς το δάσκαλο-σύμβουλο και το δάσκαλο-ερευνητή. Αν όμως ο δάσκαλος θελήσει να αναλάβει ρόλο ερευνητή και να αναπτύξει, αλλά και να συστηματοποιήσει περαιτέρω τις ερευνητικές του δεξιότητες, είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα συναντήσει ορισμένα εμπόδια ατομικοψυχολογικής και κοινωνικής υφής που πιθανόν θα δυσχεράνουν ή και θα ματαιώσουν την ανάληψη μιας τέτοιας προσπάθειας. Ένα τέτοιο εμπόδιο είναι η απειλή που θα προκληθεί από την κριτική εξέταση και αυτοεξέταση του έργου του με τη συνακόλουθη διέγερση αμυντικών μηχανισμών και βεβαίως, κατά δεύτερο λόγο, η έλλειψη κατάλληλης υποστήριξης από τον κοινωνικό περίγυρο για τον εκπαιδευτικό εκείνο που είναι πρόθυμος να πάρει πρωτοβουλίες και να αντιμετωπίσει αυτήν την απειλή. Για την υπερπήδηση λοιπόν των εμποδίων αυτών¹ κρίνουμε καταρχήν απαραίτητη τη συνεργασία των μαχόμενων εκπαιδευτικών με τους εξωτερικούς ερευνητές. Πιστεύουμε μάλιστα ότι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος έρευνας είναι η συνεργατική ενεργός έρευνα για την οποία έχουμε μιλήσει αναλυτικότερα αλλού (βλ. Κοσμίδου, 1989). Στη μελέτη μας αυτή περιοριζόμαστε στην υπογράμμιση ορισμένων μόνον χαρακτηριστικών του είδους αυτού έρευνας. Η

συνεργατική λοιπόν ενεργός έρευνα είναι αναπτυξιακή κατά τρεις κυρίως τρόπους. Πρώτα* γιατί συμβάλλει στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων εκ μέρους των συνεργατών της έρευνας. Γνώρισμα, όπως είναι γνωστό, απαραίτητο του καλού επαγγελματία σήμερα (Κιεπιρ 1977, ΕΗϊοΠ 1991, Κοσμίδου - Η&ταγ 1993). Υστερα γιατί συμβάλλει στην ανάπτυξη του ίδιου του "εαυτού" του εκπαιδευτικού, ώστε να τον βοηθήσει να γίνει γνήσιος παιδαγωγός με υψηλό βαθμό αυτογνωσίας, αυτοπεποίθησης και κριτικής κοινωνικής ενημέρωσης, πρόθυμος στην ανάληψη πρωτοβουλιών και ικανός στην παραγωγή καινούριας γνώσης. Επιπλέον, η ενεργός έρευνα είναι προσανατολισμένη στο μέλλον, στο καινούριο και έτσι δίνει άλλο ρόλο στο σχολείο και στην εκπαίδευση γενικότερα, προωθώντας καθώς παρεμβαίνει ενεργητικά, το "κοινωνικά κριτικό σχολείο" (βλ. Κεπιπίδ εί 311985, Κόσμιδου- ΗΕΠΙΥ και Ζώτος 1992). Τέλος, βασικό χαρακτηριστικό της ενεργού έρευνας είναι η έμφαση στο συνεχές της πράξης, με αποτέλεσμα να αποφεύγεται η στασιμότητα, και στη διαλεκτική σχέση κριτικής σκέψης και πράξης, όπως και θεωρίας και πρακτικής. Η δε πρακτική δεν είναι τυχαία δράση ή συμπεριφορά, αλλά πράξη με φρόνηση. Αυτοί είναι και κάποιοι από τους βασικούς λόγους για τους οποίους η Κοσμίδου (1989) χρησιμοποίησε τον όρο "ενεργός έρευνα" και όχι "έρευνα δράση" ή έρευνα δράσης για να αποδώσει τον όρο "βοήθεια ΓεδεβτοΙι"

- 2 Βέβαια, η μακροπρόθεσμη λύση είναι η ουσιαστική προετοιμασία του εκπαιδευτικού στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση μέσα από διαδικασίες που θα αποσκοπούν στην ανάπτυξη του ως προσώπου με αυτοπεποίθηση και αυτογνωσία, που είναι προϋποθέσεις για το ρόλο του ως ερευνητή-δασκάλου. Όπως επίσης και η παροχή εκείνης της γνώσης και η απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που θα τον ετοιμάσουν για τον απαιτητικό αυτό ρόλο που όμως είναι και ο ρόλος, ο οποίος θα του εξασφαλίσει επιτυχία στο δύσκολο έργο του σε εποχή κατά την οποία η γνώση αλλάζει γρήγορα, όπως αλλάζουν οι κοινωνικές ανάγκες και τα κοινωνικά πλαίσια.
3. Μόλις τα τελευταία χρόνια παρουσιάζεται στο εξωτερικό (βλ. για παράδειγμα ΕΠΙοϊ 1991) ανάλογος προβληματισμός για τον όρο "&ςιόη Γε&8πΛ" και προτείνονται άλλοι όροι, οι οποίοι είναι καταλληλότεροι για την απόδοση της ιδεολογικής προσέγγισης της ενεργού έρευνας. Αντίθετα ο όρος "έρευνα-δράση" ή έρευνα δράσης αρμόζει περισσότερο στις αξίες και την ιδεολογία της τεχνοκρατικής λογικής και όχι σ' εκείνες του κριτικού ερευνητικού παραδείγματος.

Ο δάσκαλος ως ερευνητής και το πρόβλημα της αξιολόγησης

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότερο γίνεται λόγος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Αυτή η τάση ή και απαίτηση αποτελεί μέρος ενός γενικότερου ενδιαφέροντος για την απόδοση του εργαζόμενου. Αυτό το 'ενδιαφέρον' προέρχεται συνήθως από τη διαπίστωση ότι κάτι δεν λειτουργεί σωστά ή ότι κάτι θα μπορούσε να λειτουργήσει αποδοτικότερα. Στα πλαίσια των ανταγωνιστικών κοινωνιών στις οποίες ζούμε σήμερα και με την αυξανόμενη ανεργία, οι ήδη εργαζόμενοι υπόκεινται σε όλο και πιο αυστηρές μορφές ελέγχου, ο οποίος αποσκοπεί συνήθως στη μεγιστοποίηση της απόδοσης τους.

Συχνά τίθεται το ερώτημα, ιδιαίτερα στο χώρο της εκπαίδευσης, αν πρέπει να γίνεται αξιολόγηση. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν μπορεί να είναι μονολεκτική. Το θέμα της αξιολόγησης πρέπει να εξεταστεί μέσα σε ορισμένα πλαίσια και με συγκεκριμένους όρους. Αν, για παράδειγμα, ζούσαμε σε κοινωνία η οποία θα ενθάρρυνε και θα βοηθούσε τα μέλη της να αναπτυχθούν και να μάθουν να αυτοαξιολογούνται σε μια προσπάθεια γενικότερης ανάπτυξης τους σε προσωπικό επίπεδο, αλλά και προσφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο, πιστεύουμε ότι το θέμα της αξιολόγησης με τη σημερινή του μορφή δεν θα προέκυπτε σχεδόν ποτέ. Στο σημερινό πλαίσιο, ωστόσο, και με τους δεδομένους όρους, είναι δύσκολο να απαντήσει κανείς αρνητικά στο ερώτημα που τέθηκε παραπάνω, γιατί οι κοινωνικοί εταίροι, στους οποίους έχει επιπτώσεις το έργο του εργαζόμενου, θέλουν να έχουν γνώμη γι' αυτό. Εξάλλου, στις κοινωνίες μας, των οποίων τα μέλη χαρακτηρίζει έντονος ατομικισμός, δεν θα μπορούσε με ευκολία να υποστηρίξει κανείς ότι οι εργαζόμενοι συνειδητοποιούν τις συνέπειες που έχει το έργο τους για το κοινωνικό σύνολο. Έτσι ο εργαζόμενος που αρνείται την αξιολόγηση και υπεραμύνεται του δικαιώματος της αποκλειστικής εκμέρους του μόνον άσκησης ελέγχου πάνω στο έργο του, οδηγείται στην αυτοαπομόνωση.

Σε σχέση τώρα με το έργο του εκπαιδευτικού, πιστεύουμε ότι η αξιολόγηση του είναι αναγκαία, αφού το έργο αυτό είναι στην ουσία κοινωνικό και συνεπώς αφορά πολλούς άλλους κοινωνικούς εταίρους. Θα ήταν λοιπόν εγωιστικό να θεωρεί ο εκπαιδευτικός τον εαυτό του ως τον εγγυητή της προσωπικής ανάπτυξης των άλλων -μαθητών και μελλοντικών πολιτών-, αλλά

και της κοινωνικής εξέλιξης, 'λλωστε, δεν θα νομιμοποιούνταν να υποστηρίξει μία τέτοια θέση από τη στιγμή που ο ίδιος έχει αποδεχτεί ως "φυσική" την αξιολόγηση των μαθητών από τον ίδιο και μάλιστα ερήμην τους. 'λλωστε, ακόμη" και αν επιθυμούσε να εμμείνει ο εκπαιδευτικός σε μία τέτοια θέση και να μην επιδιώξει ο ίδιος τη συμμετοχή του, με κάποιο τρόπο, στη διαμόρφωση της διαδικασίας και των μεθόδων αξιολόγησης του έργου του, αξιολόγηση θα γίνει με τις σημερινές συνθήκες και μάλιστα ερήμην του. Στη χώρα μας έχει μάλλον καθυστερήσει.

Αν ανατρέξει κανείς στην σχετική βιβλιογραφία, θα διαπιστώσει ότι το θέμα της αξιολόγησης συνδέεται στενά με την επιδίωξη να βρούμε ή να σκιαγραφήσουμε τον καλό ή τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. Στη βιβλιογραφία αυτή (βλ. Κοδπήαου, 1991) δεν υπάρχει συμφωνία σχετικά με το πώς ορίζεται ο καλός ή ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός⁴ και, επομένως, με το πώς αξιολογείται. Ωστόσο, παρά την έλλειψη συμφωνίας υπάρχουν, φαίνεται, ορισμένα σημεία στα οποία συμφωνούν οι περισσότεροι μελετητές του θέματος αυτού. Ορισμένα από τα σημεία αυτά είναι:

1. Η αξιολόγηση πρέπει να συνδέεται με τη βελτίωση της απόδοσης του εκπαιδευτικού και όχι με την άσκηση ελέγχου πάνω του.
2. Τα καθήκοντα και οι υπευθυνότητες του εκπαιδευτικού στο σχολείο πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια, ώστε και οι προσδοκίες των κοινωνικών εταίρων που μετέχουν στη διαδικασία της αξιολόγησης να είναι σαφείς και συγκεκριμένες.
3. Η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί μέρος μιας διαρκούς διαδικασίας κυκλικού χαρακτήρα, όπως φαίνεται στο σχ. 1.

Καθορισμός αναγκών και μακροπρόθεσμων στόχων

Αξιολόγηση της όλης διαδικασίας



Αξιολόγηση αποτελεσμάτων

x

Παρακλούθηση ενεργειών και δραστηριοτήτων

Καθορισμός προτεραιοτήτων

Προσδιορισμός στόχων και εκπόνηση λεπτομερών προγραμμάτων *

Καθορισμός καταλλήλων μεθόδων

Υλοποίηση προγραμμάτων

Σχ. 1. Κυκλική φύση της αξιολόγησης
Πηγή: τ.Κ.Μογίτς5, (1988,σελ. 9.)

4. Η αυτοαξιολόγηση πρέπει να παίζει ρόλο κεντρικό στην όλη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αυτό βέβαια προϋποθέτει θετική αυτοαντίληψη εκμέρους των εκπαιδευτικών, εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους και ευελιξία. Αυτές οι ιδιότητες είναι δυνατόν να αποκτηθούν μέσα από προγράμματα και αρχικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Αν λοιπόν συμφωνήσουμε ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητο στοιχείο, αναγκαίο βήμα στην όλη παιδευτική διαδικασία, τότε θα πρέπει να σκεφτούμε τόσο τις προϋποθέσεις για αυτοαξιολόγηση, όσο και τις μεθόδους με τις οποίες μπορεί πράγματι να γίνει αυτοαξιολόγηση. Είναι γνωστό ότι το επάγγελμά μας αποτελεί βασικό στοιχείο της ταυτότητας μας. Η επιτυχής ή ανεπιτυχής άσκηση του επαγγέλματος είναι δυνατόν να επηρεάσει θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα το πώς αισθανόμαστε γι'αυτό, αλλά και για τον ίδιο τον εαυτό μας. Η όλη μας παιδεία, όμως, δεν μας διδάσκει, δεν μας έχει ασκήσει σε συνειδητή ενασχόληση με τον εαυτό και την ανάπτυξη του, καθώς και με την ανάπτυξη αυτοπεποίθησης, η οποία βοηθάει στην αποδοχή των λαθών μας και στην προσπάθεια διόρθωσής τους. Αυτό έχει ως συνέπεια το κλείσιμο στον εαυτό μας σε μια προσπάθεια να τον προστατεύσουμε από το ξένο, το "άλλο"⁵ (άλλους ανθρώπους), ή το "Άλλο" (άλλες κουλτούρες, θρησκείες κ.λ.π.), το οποίο θεωρούμε απειλητικό. Το κλείσιμο όμως αυτό στον γνωστό εαυτό μας, σύμφωνα με μία ψυχαναλυτική προσέγγιση, είναι ένα είδος θανάτου¹, αφού μας περιορίζει στο γνωστό και τετριμμένο και εμποδίζει το άνοιγμα μας σε καινούρια πράγματα και την επαφή μας με νέες, ευρύτερες καταστάσεις και διαφορετικές προσεγγίσεις. Μια τέτοια στάση δημιουργεί προβλήματα και στην προσπάθεια αυτοαξιολόγησης, αλλά και στην προσπάθεια διαπραγμάτευσης και συνεργασίας με τους άλλους γενικότερα, και με τους "σημαντικούς άλλους" ειδικότερα.

Απαιτείται λοιπόν μια άλλη στάση, πιο υγιής και εναρμονισμένη με τα πράγματα για την επιτυχημένη λειτουργία του ατόμου στα σύγχρονα πολιτισμικά πλαίσια, αλλά και για την ικανοποιητική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις σύγχρονες απαιτήσεις. Αυτό συνεπάγεται ασφαλώς κάποιες αλλαγές στα προγράμματα των Παιδαγωγικών Τμημάτων, ώστε οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται κατάλληλα για το δύσκολο έργο τους. Χρειάζεται προσπά-

θεια όμως και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ιδίως στην περίπτωση που ήδη εργάζεται, ώστε η αντίσταση του στην τάση που υπάρχει σήμερα για αξιολόγηση του έργου του να μην παίρνει τη μορφή παιδικής άρνησης με την απόρριψη των προτάσεων των άλλων χωρίς παράλληλη αντιπρόταση.

Ο Εϊθόϊ (1991) λοιπόν έχει αντιπρόταση. Δεν αρνείται την εξωτερική αξιολόγηση αλλά και δεν αρκείται στην αυτοαξιολόγηση. Προβάζει σε "δημιουργικό συμβιβασμό" (зте&ϊίне оопирГоπιѳб) σε δύο επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο ο εκπαιδευτικός αξιολογεί το έργο του και μόνος του αλλά και σε συνεργασία με τους συναδέλφους, τους οποίους εμπιστεύεται. Αφού λοιπόν αυτός και οι συνάδελφοί του -με τη συνεργασία ενδεχομένως γονέων και μαθητών- καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα, είναι έτοιμοι για την αξιολόγηση από άλλους κοινωνικούς εταίρους - π.χ. το διευθυντή, το σύμβουλο, εκπρόσωπο της τοπικής αυτοδιοίκησης κ.λ.π.- στο δεύτερο επίπεδο. Η τελική απόφαση προκύπτει μετά από συζητήσεις των εκπροσώπων στα δύο επίπεδα, τη σύγκριση των αξιολογήσεων και τη διαπραγμάτευση που έχει ως στόχο της έναν πράγματι "δημιουργικό συμβιβασμό", ο οποίος επιτυγχάνεται μέσα από το γνήσιο οριζόντιο διάλογο και την επιθυμία της βελτίωσης του εκπαιδευτικού προς όφελος του ίδιου - αφού έτσι θα αισθάνεται και εκείνος καλύτερα- αλλά και των μαθητών του και της κοινωνίας γενικότερα, αφού το εκπαιδευτικό είναι στην ουσία κοινωνικό έργο.

Η αυτοαξιολόγηση και η συναδελφολογία του πρώτου επιπέδου, στο οποίο ακολουθείται η πορεία που συνήθως ακολουθούμε και στην ενεργό έρευνα, εμποδίζει τη διαστρέβλωση στοιχείων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μπορεί να προκληθεί από έναν εξωτερικό ερευνητή ή εξωτερικό αξιολογητή, ο οποίος συνήθως δεν μετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αξιολογήσεις του πρώτου επιπέδου, εξάλλου, συνιστούν ουσιαστικά διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να συνειδητοποιήσει τις δικές του

4. Περισσότερα για το θέμα αυτό βλ. Κοσμίδου- Ηβιάγ 1993, καθώς και Κοσμίδου (1991).

5. Περισσότερα για τις έννοιες "άλλο" και "Άλλο" βλ. ΙΛΟΕΠ (1977), Λακάν (1987).

6. Για το θέμα αυτό βλ. και Κοχτηιάα 1991, Κοσμίδου 1992, Κοσμίδου και Μαρμάρινος 1993.

ανάγκες και να ασχοληθεί επίσης με την ανεύρεση τρόπων που θα τις ικανοποιήσει, όπως βέβαια και να συνειδητοποιήσει θέματα που αφορούν στον εαυτό του ως άτομο γενικότερα.

Κανένας εκπαιδευτικός δεν θα έφερνε αντίρρηση σε ένα πρόγραμμα αξιολόγησης, που θα υποβοηθούσε την επαγγελματική του ανάπτυξη, η οποία βέβαια θα είχε ως επακόλουθο και αυξανόμενο έλεγχο εκ μέρους του πάνω στο έργο του, αλλά και στο εκπαιδευτικό έργο γενικότερα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα αναγνώριζε την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στην οποία χρειάζεται να αξιολογηθούν όλα τα επιμέρους στοιχεία και όχι μόνο η επίτευξη ή μη προαποφασισμένων στόχων. Η επικέντρωση σε στόχους μόνον είναι χαρακτηριστικό της τεχνοκρατικής προσέγγισης, η οποία δοξολογεί τη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα και η οποία εξυπηρετεί μια συγκεκριμένη ιδεολογία, η οποία προωθεί και αναπαράγει, τον ανελεύθερο, το γραφειοκράτη εκπαιδευτικό που είναι κάτι άλλο σε σύγκριση με τον δάσκαλο-ερευνητή και σύμβουλο (βλ. Κοσμίδου-Ηαπίν, 1993), ο οποίος παραμένει και η κυριότερη εγγύηση και για μια γνήσια παιδαγωγική συνάντηση (βλ. Κοσμίδου, 1989), αλλά και γενικότερα για μια κοινωνία υγιέστερη και πιο δίκαιη.

Αν λοιπόν μας ενδιαφέρει αυτή ακριβώς η ανάπτυξη του δάσκαλου ως ερευνητή και σύμβουλο, ο οποίος θα προσπαθεί να βοηθάει τους νέους να αναπτυχθούν σφαιρικά - και όχι μόνο γνωστικά- μέσα από γνήσιο διάλογο μαζί τους, τότε η αξιολόγηση πρέπει να είναι ποιοτική και να δίνει έμφαση στην όλη παιδευτική διαδικασία και όχι στα αποτελέσματα της. Η ποιοτική προσέγγιση ενδιαφέρεται να διαπιστώσει το βαθμό μέχρι του οποίου οι εκπαιδευτικοί κατά την αλληλεπίδραση τους με τους μαθητές, χρησιμοποιούν μέσα, έχουν γνωρίσματα και δείχνουν στάσεις που χαρακτηρίζουν τον γνήσιο παιδαγωγό -σεβασμός και αποδοχή των μαθητών ως προσώπων, φροντίδα για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, προσπάθεια για την ανάπτυξη τους ως ατόμων υπεύθυνων που ενδιαφέρονται για τη βαθύτερη γνώση του εαυτού τους (αυτογνωσία) καθώς και του κόσμου που τους περιβάλλει (κριτική κοινωνική ενημέρωση).

Μια τέτοια προσέγγιση της διδασκαλίας δεν περιορίζει τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του τεχνικού εκτελεστή προαποφασισμένων στόχων. Αντίθετα, απαιτεί την εμπλοκή του σε μια διαδικασία διαμόρφωσης, αλλά και κριτικής αυτών των ίδιων των στόχων, καθώς και των μεθόδων

για την επίτευξη τους.

Η κριτική αυτή βέβαια στόχων και μεθόδων εκμέρους του μαχόμενου και εμπλεκόμενου εκπαιδευτικού οφείλει να γίνεται όπως υποστηρίζει και ο ΕΙΗΟι, με βάση αξίες και αρχές, οι οποίες καθιστούν το διδάσκειν πράγματι παιδευτική διαδικασία και οι οποίες αρχές προκύπτουν τελικά από τον πολιτισμό του επαγγέλματος. Με βάση τις ίδιες αρχές, εξάλλου θα προβεί στην αξιολόγηση του, σε δεύτερη φάση, όπως είπαμε, και ο σχολικός σύμβουλος για παράδειγμα ή ο διευθυντής.

Βέβαια μια τέτοια διαδικασία αξιολόγησης είναι πιθανόν να θεωρηθεί απειλητική από τον αξιολογούμενο, αφού το κέντρο του ενδιαφέροντος δεν είναι η "εκτέλεση", αλλά και η ίδια η επαγγελματική του ταυτότητα. Σ' αυτή δηλαδή τη διαδικασία ο αξιολογούμενος πρέπει να εξετάζει κριτικά τον ίδιο του τον εαυτό καθώς και τις συνέπειες αυτού που είναι πάνω σ' αυτό που κάνει.

Αντίθετα, η τεχνοκρατική προσέγγιση της αξιολόγησης αποκλείει αναφορές στα γνωρίσματα της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού και επικεντρώνεται στα είδη συμπεριφοράς που ποσοτικοποιούνται⁷. Αυτού του είδους όμως η αξιολόγηση έχει ήδη αποτύχει και ενώ δεν είναι τόσο απειλητική για τον αξιολογούμενο, ταυτόχρονα δεν ελκύει και το ενδιαφέρον του, ακριβώς επειδή είναι μηχανιστική, επιφανειακή, ελεγκτική και συνήθως, όπως την κρίνει ο ίδιος, αναξιόπιστη.

Υποστηρίζουμε λοιπόν ότι, αν πρωταρχικός μας στόχος είναι η βελτίωση του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία μέσα από την αξιολόγηση, τότε ο μόνος τρόπος να το επιτύχουμε είναι η προσωπική εμπλοκή και συνεργασία του ίδιου του αξιολογούμενου. Η μέθοδος για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η συνεργατική ενεργός έρευνα, η οποία εντάσσεται, όπως είπαμε, σε διαφορετικό ερευνητικό παράδειγμα. Στο παράδειγμα αυτό η σχέση θεωρίας - πρακτικής είναι διαλεκτική και επομένως ο εκπαιδευτικός είναι ο ιδανικός ερευνητής- συνερευνητής* των παιδευτικών διαδικασιών. Επιπλέον, μέσα από τις διαδικασίες της ενεργού έρευνας ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να ασχοληθεί συνειδητά με

7. Βλ. για παράδειγμα, τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης (Συστηματική: οικετναϊση) σύμφωνα με τη μέθοδο Ρίβηδεπ.

8. Για το θέμα του ερευνητή και του διευκολυντή της έρευνας και του συνερευνητή βλ. Κοεπηάου & ηα ΙΜεΓ 1991.

τον εαυτό του και να αναπτυχθεί ως πρόσωπο, ως πραγματικός παιδαγωγός-σύμβουλος (Κο-σμίδου - Καχάγ 1993) και ως ερευνητής.

Αυτή ακριβώς η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι όμως και η πλέον σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχή ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων. Με τρόπο κατηγορηματικό μάλιστα ο δίοητιουδύ 1975 έχει τονίσει: "δεν υπάρχει ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων χωρίς ανάπτυξη του εκπαιδευτικού".

Τελική λοιπόν απάντηση στο επίμονο αίτημα των καιρών για ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και βελτίωση της ποιότητας της δουλειάς του δεν μπορεί να είναι άλλη παρά η δημιουργία δασκάλων - ερευνητών. Εργο, βέβαια, απαιτητικό, αλλά αξιόσυστατο και εξόχως ελκυστικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- (Ζατ, ν/, αηά Κεπιπίχ, 5. (1986), ΒεοοΓήη& υήηοαί: Εάνοαόση, Κηο\νΙεάζε αηά Αειύση ΚεεαΓση. ιογίαοη: ΡΑΠΠΙΔΓ PRESS.
- ΕΠΠοίτ, .1. (1991), Ααύση ΚεεαΓση ίοΓ Εάνοαάσηοα Ούίτ^ε. Μύση Κενηεχ: Ορη ΙΜνεπίν ΡΓεχχ.
- Ηονίε, Ε. (1972α), " ΟΓαίινύγ & 15οηοοΓ\ ηηυ&ύχίεεΐ ραρεΓ βίνεη α Ο.Π.Ο.Ο. ν/οΓΚχΗορ οη θ-εαύινύγ οί Ιίε 5ο1ιοοΙ, αΐ ΕχιοπΙ, ΡοπιύβίΐΙ.
- ΗογΙε, Ε. (19725), "ΕύοααύσηΐΙ Ιηηοαύση αηύΐεΓοΙε οί Ιίε έεαοΙεΓ". Ροηπι, 14. ρρ. 42-44.
- Κεηηπίχ, 5., (Ζοε, Ρ. αηύ Ηυββεΐΐ, Ο. (1983), Ούεηή-αύση ίο ΟυΓΚωύα αηύ Τηηήση: Τυ\νακό> ίλε 5ο-άαΙη- Οπίοαί 5άοοΙ. Μεί&ουπτε: νΙζιοπαί Ιηΐύνιε οί δεοηήΐΐΐγ Εύναύση.
- Κίεηρ, Ο.Ο (1977), ΤΥίΓοε Ρηοΐοκ οί5ναοε55 ή Ιηε Ψοΐά οί \νοΓΐ.: ΙπΙρΐοααοηί ίοΓ υήΓΓαΙυιπυ ή ΗίχηεΓ Εύναύση. Βοείση: ΜεΒεΓ & Οο.
- Κοσμίδου, Χ. (1989), "Ενεργός Ερευνα: Πα μια γνήσια, απελευθερωτική παιδεία". Σύγχρονη Εκπαίδευση, 48, σσ. 22- 33.
- Κοδίΐύοι. Ο. (1991) "5ααχ35ίαΙ Οατεε^ΤεαεπεΓ! ίπ Οτεεοε: ΟοΠαύΟΓαίνε ΕηαυίΓΥ ίοτ β. υήΐε&Ι' Αρροαοο ίο ΟατεετΒ Εάεε&ΐση απά Ουΐάαηε". 5οΐΐΐ3ήρΐση υήνεΓ 5ΐγ: Ρΐ. Ο. ΤΗεεΐδ.**
- Κοχπιάου, Ο. αά υ^ΐβΓ,Κ.- (1991), " ΡααΐΙ&ΐση ήη Ααύση Κε5ε3το1ι", Ιηέΐόσηβε. 22, ηο.4, ρρ. 24-40
- Κοσμίδου- Η3τάγ, Χ. (1992), " Η συμβουλευτική στο Πανεπιστήμιο: Προς ένα Αναπτυξιακό Μοντέλο, Μια Εμπειρία στα Πλαίσια του Κέντρου Σ.Ε.Π." Εισήγηση στο Επιστημονικό Συμπόσιο που διοργάνωσε ο Τομέας Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με θέμα: Η ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΔΣΗ.
- Κοσμίδου- ΗβΠΥ Χ. (1993). Παρέμβαση στο Συνέδριο της ΟΛΜΕ, στις 23 και 24-5-1992 με θέμα: " Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Ελληνική Εκπαίδευση», Δημοσιεύεται στην ομότιτλη έκδοση των Πρακτικών της ΟΛΜΕ, Αθήνα 1993, σσ. 152-165.
- Κοσμίδου- ΗβΠν,Χ. και Ζώτος, Β. (1992), " Μετάβαση και Πολυκλαδικό Λύκειο: Προς ένα Κοινωνικά Κριτικό Σχολείο";". Εκπαίδευση και Επάγγελμα, 3: 2-3 σσ. 91-101.
- Κοσμίδου - Ηοιάγ,Χ. (1993) " Ο Εκπαιδευτικός ως Σύμβουλος". Εισήγηση στην ημερίδα που διοργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος με θέμα: " Η ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ.
- ύοαυ (1977), ΕαΐΗΜ 5εΙεΐση (τί. &γ Α. 51επάβη). Ι_οπ άοπ: Τ&νίχιοεΚ.
- Λακάν, Ζ. (1987), Απαντήσεις (μετ. Φ. Καλλία), Αθήνα : Ερασμος.
- ΜογΙεχ, J. Κ (1988), 5εΙί- εΜο&Ποη: Α Ρύτηηαγ ΤεαηεΓ'5 Ουΐάε.** Μπάοπ ΝΡΕΚ, Νεΐση.
- Ροΐηβί, Μ. (1958), Ρεηοηαΐ Κηο\νΙεά&ε: Τονατό α Ρθ5ίοήΐε2ΐ ΡΜθ5ορηγ.** Κοΐΐε^β βικί Κε5απ Ροΐΐ.
- 5εΗοπ, Ο.Α. (1983), **ΤΤε Κάΐεΐΐνε ΡΓ&αΜοηετ: Ηο\ν ΡΓθ5ίοηαΐ5 Ωΐήΐ Ιη Αείση.** ίοκΐοπ: Τεηρΐε 5πΐΐΐ.
- 5ΐηΗου5ε, ί. (1975), Αη ΙηίΓοΐνοΐση ίο υηε&υΐηπυ Κεεατά αηά Ε>νεΙορηηΙ. ίοΐΐοπ: ΗεηατΐΒΐη.**
- υ5ΗεΓ, Κ. Μΐά ΒΓΥΕΠ, Ι. (1989), **ΑάυΙΙ Εάνοαάση &5 ΤΙεογ, Ρτβοΐοοε αηά Κεεατοη: ΤΤε υαρόνε Τπαη^Ιε. ίοηΐση:** Κοαΐΐβ(1ξε.

Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

στηρίζεται ΑΠΟΚΛΕΙΣΤΙΚΑ στους αναγνώστες της
γράψτε τους φίλους σας και τα σχολεία σας συνδρομητές

Κάνετε δώρο μια συνδρομή

συνεργαστείτε μαζί της