

Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών: «Το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά...». Ερμηνεία έργων και λόγων του παρελθόντος μέσα από σύγχρονες θεωρήσεις και διαμόρφωση προτάσεων για τη σημερινή πραγματικότητα

Γαλήνη Ρεκαλίδου
*Επίκουρος Καθηγήτρια του ΤΕΕΠΗ
του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*

Ευθυμία Πεντέρη
*Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτωρ του ΤΕΕΠΗ
του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*

Εισαγωγή

Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα έχει αποτελέσει θέμα ανεξάντλητων συζητήσεων από το 1981 μέχρι σήμερα. Έχουν γίνει επιστημονικές εργασίες από σημαντικούς πανεπιστημιακούς δασκάλους και ερευνητές (Αθανασίου, 2000· Κασσωτάκης, 2003· Κάτσικας κ.ά. 2007· Μαυρογιώργος, 1993· 2002· Μπαγάκης, 1999· Παπακωνσταντίνου, 1996· Σολομών, 1999) και μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Έχουν διατυπωθεί επιχειρήματα, απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών όσο και από την πλευρά των εκάστοτε διοικήσεων της εκπαίδευσης. Συνεπώς, αυτή η εργασία δεν θα επιχειρήσει μία ανάλογη προσέγγιση, η οποία σε ένα επίπεδο επιχειρημάτων παιδαγωγικής ή κοινωνιολογικής προσέγγισης έχει εξαντληθεί, αν και το ζήτημα εξακολουθεί να παραμένει δισεπίλυτο παρά τις επιχειρούμενες θεσμοθετήσεις (όπως: Ν. 1304/82 , Ν. 1566/85 , Ν. 2043/92, Π.Δ. 320/ 1993, Ν. 2525/97 – Π.Δ. 140/98, Ν. 2986/2002). Επίσης, δεν επιδιώκεται μια γενική κριτική θεώρηση του τότε θεσμού, εφόσον αυτή έχει καταγραφεί ήδη διεξοδικά στη βιβλιογραφία, όπως προαναφέρθηκε.

Σήμερα ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας αναγνωρίζει την ανάγκη θεσμοθέτησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στη χώρα μας, όπως άλλωστε συμβαίνει στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα των προηγμένων χωρών. Ωστόσο, οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο διάστημα των τριών

τελευταίων δεκαετιών έχουν αναδείξει μία σταθερή άποψη των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στην ανάγκη της αξιολόγησής τους, αλλά υπό προϋποθέσεις (Δημητρόπουλος, 2002· Ρεκαλίδου και Μούσχουρα, 2005). Οι προϋποθέσεις τις οποίες προσδιορίζουν κυρίως αφορούν: α) στους σκοπούς της αξιολόγησής τους, β) στα πρόσωπα τα οποία θα τους αξιολογούν, γ) στα κριτήρια της αξιολόγησής τους, δ) στη μέθοδο της διαδικασίας της αξιολόγησής τους, και ε) στην έκφραση και στην αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Οι σημερινοί εκπαιδευτικοί σε υψηλό ποσοστό φαίνεται να πιστεύουν ότι η αξιολόγηση μπορεί και πρέπει να συμβάλει στην επιστημονική - επαγγελματική τους ανάπτυξη, όμως συγχρόνως προσδιορίζουν επισφάλειες στις προαναφερθείσες παραμέτρους της αξιολόγησής τους, που συνιστούν άλλωστε και το σύνολο της διαδικασίας.

Τόσο το περιεχόμενο όσο και τα αίτια από τα οποία εκπορεύονται οι προσδιορισμοί των συγκεκριμένων επισφαλειών είναι γνωστό ότι συνδέονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού από τους επιθεωρητές μέχρι το 1981.

Στην ελληνική εκπαίδευση ο θεσμός του επιθεωρητή εισάγεται με το νόμο ΒΤΜΘ' του 1895. Οι επιθεωρητές μπορεί να ήταν διδάκτορες των παιδαγωγικών επιστημών, με πενταετή υπηρεσία, διευθυντές ή καθηγητές Διδασκαλείων, γυμνασιάρχες, φιλόλογοι καθηγητές με προϋπηρεσία σε Γυμνάσια, αλλά και ύστερα από διαγωνισμό δάσκαλοι με τουλάχιστον τριετή υπηρεσία σε πρότυπα σχολεία (Καραφύλλης, 2002). Είχαν ως καθήκον να διοικούν, να καθοδηγούν και να εποπτεύουν, και διορίζονταν ένας σε κάθε νομό. Η επιθεώρηση στα σχολεία όφειλε να γίνεται ανά εξαμήνο και στη συνέχεια υποβάλλονταν σχετικές εκθέσεις για το διδακτικό προσωπικό. Στα καθήκοντα των επιθεωρητών, ήταν επίσης, η φροντίδα ανέγερσης και συντήρησης των σχολικών κτηρίων καθώς και η οργάνωση παιδαγωγικών συγκεντρώσεων με τους εκπαιδευτικούς για την επίλυση διάφορων διδακτικών και παιδαγωγικών προβλημάτων. Δεν αναφέρεται κάποια πρόβλεψη για ειδική εκπαίδευση των επιθεωρητών πάνω σε ζητήματα παιδαγωγικής, διδακτικής και ψυχολογίας που αφορούν τους μαθητές της στοιχειώδους εκπαίδευσης, την οποία καλούνται να επιθεωρήσουν, να καθοδηγήσουν και να οργανώσουν.

Αν και σύμφωνα με τα παραπάνω ο ρόλος του επιθεωρητή φαίνεται να είναι πολυδιάστατος και όχι μόνο ελεγκτικός, ο ίδιος ο θεσμός «τόσο κατά το 19^ο όσο και κατά τον 20^ο αιώνα αποτέλεσε το βασικότερο ανταρχικό και εξουσιαστικό φορέα ελέγχου όχι μόνο της εσωσχολικής εκπαιδευτικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών αλλά και της εξωσχολικής πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής τους δραστηριότητας» (Μπουζάκης, 2006).

Ο θεσμός του επιθεωρητή, όπως αυτός λειτούργησε, ευθύνεται για τις συγκεκριμένες θέσεις των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της αξιολόγησής τους με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την εκπαίδευση γενικότερα στη χώρα μας και ειδικότερα για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Δημητρόπουλος, 2002· Μαυρογιώργος, 1993).

Οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης έχουν πρόσθετους και πολύ

ουσιαστικούς λόγους να αναφέρονται σε επιπλέον προϋποθέσεις, εφόσον επί δεκαετίες αξιολογούνταν από αξιολογητές των οποίων τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα δεν είχαν καμία συνάφεια με την προσχολική εκπαίδευση. Οι επιθεωρητές των εκπαιδευτικών της Δημοτικής Εκπαίδευσης αξιολογούσαν συγχρόνως και τις νηπιαγωγούς.

Η συγκεκριμένη επισήμανση τίθεται ως πρωταρχική, μεταξύ άλλων που αυτή η εργασία επιδιώκει να υπογραμμίσει, εστιάζοντας στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης από τους επιθεωρητές σε σχέση με την επιχειρούμενη σήμερα αξιολόγησή τους. Και τούτο, διότι η αξιολόγηση του νηπιαγωγού τείνει να αποτελέσει και πάλι μια «ήπια προσαρμογή» της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της Δημοτικής Εκπαίδευσης. Εύλογη ερώτηση: Ποιος και με ποια ουσιαστικά και τυπικά προσόντα θα αξιολογεί τους/τις νηπιαγωγούς και το έργο τους; Πώς και ως προς τι θα αξιολογούνται οι νηπιαγωγοί;

Η έρευνα

Πραγματοποιήθηκε έρευνα στα αρχεία των Διευθύνσεων των Νομών Ροδόπης και Έβρου¹ από το Νοέμβριο του 2007 έως το Φεβρουάριο του 2008 μετά από ειδική άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και ενυπόγραφη συγκατάθεση των ενδιαφερομένων ή των συγγενών τους σε περίπτωση που αυτοί δεν βρίσκονταν στη ζωή.

Αναζητήθηκαν και μελετήθηκαν στις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των δύο Νομών οι φάκελοι αξιολόγησης των νηπιαγωγών από το 1938-1939 έως το 1981. Διερευνήθηκαν όλα τα σχετικά αρχεία και βρέθηκαν 21 φάκελοι αξιολόγησης για το Νομό Ροδόπης και 17 για το Νομό Έβρου. Συνολικά μελετήθηκαν 229 εκθέσεις αξιολόγησης, 136 και 93 για τους δύο Νομούς αντίστοιχα, από το 1938-1939 έως το 1981. Οι εκθέσεις αυτές συντάχθηκαν για το Νομό Ροδόπης από 45 επιθεωρητές, ενώ για το Νομό Έβρου δεν μπορούμε να έχουμε ακριβή στοιχεία.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης εργασίας από τους παραπάνω φακέλους επιλέχθηκαν να μελετηθούν οι αξιολογικές εκθέσεις δύο νηπιαγωγών σε βάθος χρόνου με κύριο στόχο να αποτυπωθούν τα πεδία, τα κριτήρια, οι διαδικασίες, όπως καταγράφονται, και το περιεχόμενο της επιθεώρησης-αξιολόγησης των νηπιαγωγών από τους επιθεωρητές στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η επιλογή των δύο συγκεκριμένων περιπτώσεων έγινε μόνο με γνώμονα την άντληση όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών για ένα μεγάλο εύρος ετών και από ένα σχετικά ικανοποιητικό αριθμό αξιολογικών εκθέσεων και αντίστοιχων επιθεωρητών.

Πιο συγκεκριμένα: Η πρώτη περίπτωση (1) μας δίνει στοιχεία για τα έτη 1939 έως 1969 μέσα από τις συνολικά 12 εκθέσεις αξιολόγησης που συμπερι-

¹ Υπήρξε πολύτιμη η παροχή βοήθειας από τους δύο Διευθυντές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, κ. Ι. Ταρτανή του Ν. Έβρου και κ. Μ. Κωνσταντινίδη του Ν. Ροδόπης.

λαμβάνονταν στο φάκελο της νηπιαγωγού και οι οποίες συντάχθηκαν από 5 επιθεωρητές.

Η δεύτερη (2) περίπτωση καλύπτει τα έτη 1971 έως 1980, μέσα από 7 εκθέσεις αξιολόγησης που υπέγραψαν 4 επιθεωρητές. Συνολικά μελετήθηκαν 19 εκθέσεις, οι οποίες υπογράφονται από 9 επιθεωρητές στη διάρκεια 41 ετών.

Οι εκθέσεις που αντιστοιχούν στον κάθε επιθεωρητή είναι δύο, εκτός από την περίπτωση του επιθεωρητή Α, ο οποίος κατά τα έτη 1953-1957 υπογράφει 3 φορές τις εκθέσεις της νηπιαγωγού, όχι όμως σε συναπτά έτη, και του Β, ο οποίος επιθεωρεί 4 φορές μεταξύ των ετών 1960 και 65, επίσης όχι σε συναπτά έτη. Η μόνη περίπτωση σύνταξης αξιολογήσεων από τον ίδιο επιθεωρητή σε περισσότερα από 2 συναπτά έτη είναι αυτή του επιθεωρητή Γ, που υπογράφει τις εκθέσεις της νηπιαγωγού (2) για τα έτη 1972 έως και 1974. Αξίζει να αναφερθεί ότι για κάποια από τα έτη της υπηρεσίας των νηπιαγωγών δεν βρέθηκαν στους φακέλους εκθέσεις αξιολόγησης, γεγονός που δεν μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε κάποια συμπεράσματα για τον τρόπο και το χρόνο εναλλαγής των επιθεωρητών στα καθήκοντά τους.

Το πλαίσιο περιγραφής

Για την περιγραφή και το σχολιασμό των δεδομένων αξιοποιήθηκε η σύγχρονη αλλά και η διαθέσιμη βιβλιογραφία της συγκεκριμένης περιόδου που μελετούμε, ώστε να αναδειχθούν τα πεδία, τα κριτήρια και οι συνθήκες αξιολόγησης των νηπιαγωγών σε σχέση με τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές της εποχής, το χαρακτήρα της επιθεώρησης-αξιολόγησης και το κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο που διαμόρφωσε τις συνθήκες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η συγκεκριμένη περιγραφική, ερμηνευτική προσέγγιση επιδιώκει να προσκομίσει συγκεκριμένα στοιχεία, τα οποία ενδεχομένως θα συνδράμουν στη στοιχειοθετημένη εικόνα μιας διαδικασίας η οποία επί δεκαετίες ταλάνισε την εκπαιδευτική κοινότητα. Επίσης, επιδιώκεται (αποστασιοποιημένα από αυτονόητες ιδεολογικές αντιθέσεις) να προβάλλει, σε ένα επίπεδο τεκμηρίωσης, τις παραμέτρους (θεωρητικό υπόβαθρο, υποκείμενα, αντικείμενα, μεθόδους, πεδία, κριτήρια, αποτελέσματα) της τότε θεσμοθετημένης επιθεώρησης-αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης.

Τα στοιχεία που διατίθενται από τους προσωπικούς φακέλους των δύο συγκεκριμένων νηπιαγωγών αναδεικνύουν κάποια διακριτά χαρακτηριστικά της αξιολόγησης σε ό,τι αφορά: α) το σκοπό της αξιολόγησης (πού αποσκοπούσε η αξιολόγηση των νηπιαγωγών), β) τον τρόπο με τον οποίο αυτή πραγματοποιούνταν, γ) τι αξιολογούσαν ποια ήταν, δηλαδή, τα κριτήρια αξιολόγησης, και ε) πώς αξιοποιούνταν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης. Τα παραπάνω μελετώνται στη χρονική περίοδο που αναφέρθηκε παρουσιάζοντας μια κανονικότητα η οποία θα μπορούσε να διαχωρίσει το αρχαιακό υλικό σε πέντε περιόδους: α. 1939-1954, β. 1956-62, γ. 1964-1969, δ. 1971-1974, και ε. 1978-1980. Υπογραμμίζεται ότι η διάκριση αυτών των περιόδων στηρίζεται αποκλειστικά στο περιε-

χόμενο των εκθέσεων αξιολόγησης των νηπιαγωγών και δεν συμπίπτει, τουλάχιστον πάντα, με την κοινωνικο-πολιτική συγκυρία. Το εύρος των ετών που διαμορφώνουν αυτές τις περιόδους έχει να κάνει με το διαθέσιμο αρχειακό υλικό και ενδεχομένως δεν αποτυπώνει επακριβώς την πραγματική διάρκεια αυτών των περιόδων. Ωστόσο, δίνονται συγχρόνως το χρονικό στίγμα και το πλαίσιο των πεδίων εντός των οποίων εντάσσονται τα κριτήρια με τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους. Ο προσδιορισμός των πεδίων και των κριτηρίων αξιολόγησης των νηπιαγωγών αντανακλούν τις τότε κρατούσες αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο της, καθώς και τα επίπεδα αλλά και το βαθμό χειραγώγησής της.

Θα πρέπει να αναφέρουμε ότι το στοιχείο που φαίνεται να διατηρείται σχεδόν σταθερό όλα αυτά τα χρόνια είναι τα πέντε πεδία στα οποία οι επιθεωρητές καλούνταν να συνοψίσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των νηπιαγωγών δίνοντας ποιοτικούς χαρακτηρισμούς ή, άλλες φορές, ένα συνδυασμό χαρακτηρισμών και αριθμητικής βαθμολογίας, όπως θα περιγράψουμε στη συνέχεια. Τα πεδία αυτά είναι: α) η γενική μόρφωση/επιστημονική κατάρτιση, β) η διδακτική ικανότητα, γ) η διοικητική ικανότητα, δ) η ευσυνειδησία και ε) η κοινωνική εμφάνιση/ συμπεριφορά και δράση του εκπαιδευτικού. Η περιγραφή και ανάλυση του υλικού θα ακολουθήσει τη διάκριση των πέντε περιόδων που εντοπίσαμε και θα πραγματοποιηθεί στη βάση των πέντε πεδίων αξιολόγησης.

Περιγραφική ανάλυση αρχειακού υλικού

Α' περίοδος: 1938–1939 έως 1954

Τα πρώτα αρχεία αξιολόγησης που εντοπίστηκαν για το σχολικό έτος 1938-1939 μας δίνουν στοιχεία για τη λειτουργία των νηπιαγωγείων στις συγκεκριμένες περιοχές που εξετάζουμε με σκοπό την αντιμετώπιση των γλωσσικών αναγκών των παιδιών. Η Πολιτεία μόλις από το 1929 αρχίζει να δείχνει το υποτονικό ενδιαφέρον της για την προσχολική εκπαίδευση ορίζοντας ως σκοπό της «*την παρασκευήν αυτών [των νηπίων] διά το Δημοτικό Σχολείον...*». Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ουσιαστικά, μόλις κάνει τα πρώτα της βήματα και προσπαθεί να επιλύσει ζωτικής σημασίας ζητήματα. Η κρατούσα πολιτική κατάσταση επιδιώκει τη χειραγώγηση των εκπαιδευτικών και ένα χρόνο μετά η χώρα περιέρχεται σε εμπόλεμη κατάσταση. Η προσχολική εκπαίδευση οπισθοδρομεί (Κιτσαράς, 2001). Σε αυτό το διάστημα, αλλά και έως το 1981, οι νηπιαγωγοί θα αξιολογούνται από τους επιθεωρητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αν και αυτοί δεν διαθέτουν την ανάλογη επιστημονική γνώση. Κατά την περίοδο αυτή οι επιθεωρητές φαίνεται να συντάσσουν κατά τη λήξη του διδακτικού έτους ειδική έκθεση «*περί της υπηρεσιακής εν γένει δράσεως και επιδόσεως*» των νηπιαγωγών, στην οποία αναφέρονται:

α) Στοιχεία για την ατομική και υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού: καταγωγή, οικογενειακή κατάσταση (έγγαμος, άγαμος, κ.λπ.), μορφωτικό επίπεδο (π.χ. «*Πτυχιούχος Νηπιαγωγείου*»), συνολική υπηρεσία και βαθμός αρχαι-

ότητας.

β) Μια σύντομη αξιολογική περιγραφή της νηπιαγωγού (*«Τακτική και επιμελής, ανταποκρίνεται πλήρως εις την εκτέλεσιν των καθηκόντων της»*).

γ) Ποιοτικοί χαρακτηρισμοί ως αποτύπωση της αξιολόγησης του επιθεωρητή ως προς τα πέντε πεδία που αναφέρθηκαν παραπάνω (*«Ικανή την μόρφωσιν και την διδακτικήν ικανότητα, δεξιά διοικητικώς, ευσυνείδητος, αξιοπρεπής και εργατική»*).

δ) Ποινές ή αμοιβές του εκπαιδευτικού.

ε) Πρόταση για προαγωγή κατ' αρχαιότητα ή κατ' επιλογή.

Στις εκθέσεις του 1939 και του 1940 το πέμπτο πεδίο αξιολόγησης αφορά μόνο στην *«κοινωνική εμφάνιση»*, στην οποία αντιστοιχεί μόνο ένας χαρακτηρισμός, π.χ. *«καλή»*. Από το 1946-47 και μετά στο συγκεκριμένο πεδίο διαχωρίζεται η συμπεριφορά από τη δράση του εκπαιδευτικού και δίνονται δύο χαρακτηρισμοί, ένας για κάθε τομέα, οι οποίοι όμως λαμβάνονται υπόψη συνολικά, π.χ. *«αξιοπρεπής και εργατική»*. Επίσης, το πρώτο πεδίο, η *«γενική μόρφωσις»*, αντικαθίσταται από το 1947 με την *«επιστημονικήν κατάρτισιν»*, την οποία αξιολογούν με προσδιορισμούς όπως *«επαρκής, ικανή επιστημονικώς»*. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί παρουσιάζουν μία κανονικότητα ως προς τη χρήση τους από τους επιθεωρητές και φαίνεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με το πεδίο αξιολόγησης και το επίπεδο ικανότητας του εκπαιδευτικού. Τα στοιχεία αυτά θα γίνουν περισσότερο σαφή και κατανοητά στην επόμενη περίοδο, όπου οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί συνοδεύονται και από αριθμητική βαθμολογία.

Στοιχεία για τον τρόπο επιθεώρησης των νηπιαγωγών και τα κριτήρια αξιολόγησής τους για αυτή την περίοδο δεν υπάρχουν, τουλάχιστον διαθέσιμα. Επιπλέον, στα πέντε πεδία αξιολόγησης περιλαμβάνονται ασαφείς και ευρείες έννοιες, ώστε είναι πολύ δύσκολο να πει κανείς ότι οι ποιοτικοί προσδιορισμοί που δίνονται δημιουργούν μία σαφή εικόνα στον εκπαιδευτικό για την αξιολόγησή του και τα συμπεράσματα για το επίπεδο του εκπαιδευτικού του έργου.

B' περίοδος: 1956 έως 1962

Από το 1950 και υπό την υπαγόρευση των κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών η Πολιτεία φαίνεται να δείχνει ένα σχετικό ενδιαφέρον για την προσχολική εκπαίδευση. Το 1962 εκπονείται για πρώτη φορά ένα είδος Αναλυτικού Προγράμματος για το νηπιαγωγείο και βάσει νόμου καταργείται ο σχολειοπροπομαστικός του σκοπός. Ιδρύονται Τμήματα Νηπιαγωγών και επιστρέφουν από το εξωτερικό κάποιο παιδαγωγοί μεταφέροντας στη χώρα μας τις γνώσεις και τις ιδέες τους.

Οι ειδικές εκθέσεις των επιθεωρητών κινούνται στο πλαίσιο της προηγούμενης περιόδου με κάποιες διαφοροποιήσεις, ως προς την περιγραφή και τις αποτυπώσεις των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται. Φαίνεται ότι γίνεται προσπάθεια η περιγραφή της αξιολόγησης να ακολουθεί μια δομή από συγκεκριμένες ενότητες. Οι ενότητες συνιστούν κατά κάποιο τρόπο τις

διαστάσεις ως προς τις οποίες αξιολογείται η νηπιαγωγός. Ωστόσο, τα κριτήρια ανά ενότητα –διάσταση– προσδιορίζονται εσωτερικά, κατά το δοκούν του εκάστοτε επιθεωρητή. Με βάση τα εσωτερικά αυτά κριτήρια διατυπώνονταν οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί, που λάμβαναν και ποσοτικούς δείκτες, καταλήγοντας σε μια συνολική βαθμολογία για την αξιολογούμενη εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, εντοπίζονται οι εξής αλλαγές:

α.) Στα ατομικά και υπηρεσιακά στοιχεία της νηπιαγωγού αναφέρονται επίσης το ίδρυμα και ο βαθμός αποφοίτησής της καθώς και ο αριθμός των τέκνων.

β) Προστίθεται η ενότητα «*Θεμελιώδη Καθήκοντα*» της νηπιαγωγού, όπου γίνεται αναφορά στα εθνικά και πολιτικά ιδεώδη του εκπαιδευτικού («*έχει πίστιν εις την Πατρίδα και τα Εθνικά ιδεώδη, είναι νομοταγής και απέχει πολιτικών εκδηλώσεων και συζητήσεων*»).

γ) Γίνεται αναφορά στις αναρρωτικές άδειες που έχει λάβει η εκπαιδευτικός, στοιχείο που υποστηρίζει, όπως φαίνεται σε κάποιες εκθέσεις, την αξιολόγηση ως προς το πεδίο της ευσυνειδησίας.

δ) Προστίθεται η ενότητα «*Δράσεις*», στην οποία αναφέρονται στοιχεία για την επιστημονική και διδακτική ικανότητα, κυρίως χαρακτηρισμοί, αλλά και για την κοινωνική και πολιτική δράση της αξιολογούμενης.

ε) Προβλέπεται ενότητα «*Χαρακτηριστικά Γνωρίσματα*», στην οποία αναφέρονται χαρακτηρισμοί για την προσωπικότητα, το ήθος και την ψυχολογία της νηπιαγωγού («*το ήθος είναι καλή, συνετή, ηθική και σοβαρά, ανήκουσα εις τύπον δειλόν και μελαγχολικόν*»).

Η προσθήκη ενοτήτων για τη διάρθρωση της περιγραφικής αξιολόγησης των νηπιαγωγών θα μπορούσε να θεωρηθεί ένα θετικό στοιχείο, καθώς θέτει κάποια πλαίσια στη διαδικασία και το περιεχόμενο της αξιολόγησης για την τελική επιλογή των ποιοτικών και ποσοτικών αποτυπώσεων. Ωστόσο, οι περιγραφές που χρησιμοποιούνται από τους επιθεωρητές είναι πολύ γενικές, ασαφείς και δεν υποστηρίζονται επιστημονικά ούτε αιτιολογούνται στη βάση πραγματικών στοιχείων, που να αντλούνται από τη διαδικασία επιθεώρησης του αξιολογούμενου. Στην ουσία, δεν υπάρχει κανένα συγκεκριμένο στοιχείο που να τεκμηριώνει τις αξιολογικές αυτές διατυπώσεις. Επιπλέον, οι ρόλοι είναι σαφώς καθορισμένοι. Η νηπιαγωγός οφείλει να επιδεικνύει πρόοδο, την οποία ο επιθεωρητής θα ελέγχει, θα καταγράφει και θα εκτιμά, επιβεβαιώνοντας τη θέση κυριαρχίας που κατέχει σε μία σχέση ισχυρά ιεραρχική («*κατά την μέχρι τούτο εκπαιδευτικήν σταδιοδρομίαν της δεν εσημείωσεν προοδευτικήν άνοδον από ποιοτικής απόψεως, αλλά διακνυμάνσεις άλλοτε προς τα άνω και άλλοτε προς τα κάτω*»). Από καμία αναφορά δεν τεκμαίρεται ο παιδαγωγικός-καθοδηγητικός ρόλος του επιθεωρητή, ώστε να προσδοκάται η πρόοδος και η βελτίωση της νηπιαγωγού, ωσάν η βελτίωση να συνιστά θέμα εμπειρίας και μόνον. Επίσης, δεν υπάρχουν επισημάνσεις για συγκεκριμένα πεδία στα οποία ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι χρειάζεται μεγαλύτερη ενίσχυση και καθοδήγηση, αλλά ούτε και συγκεκριμένες προτάσεις για τη βελτίωσή του. Συνεπώς, ο προσανατολισμός της επιθεώρησης -αξιολόγησης συνδέεται με την αντίληψη του ελέγχου «άνωθεν», εάν λάβουμε υ-

πόψη ότι οι επιθεωρητές συμμετείχαν στο Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΕΣΔΕ), το οποίο είχε ρόλο στις πειθαρχικές ποινές, τις μεταθέσεις, τις προαγωγές κ.λπ. (Μπουζάκης, 2006).

Όπως προκύπτει από τις αξιολογήσεις των επιθεωρητών, η τελική αποτύπωση των συμπερασμάτων τους επί της προόδου κάθε αξιολογουμένης καθορίζεται από τη συνολική της πορεία, όπως αυτή αποτυπώνεται στις αξιολογικές εκθέσεις των προηγούμενων ετών (*«εκ της θεωρήσεως και συσχετισμού των ανωτέρω ποιοτικών και υπηρεσιακών στοιχείων αυτής (των προηγούμενων ετών) ιδία δε εκ του σημειουμένου συμπεράσματος κατά το σχολικό έτος 1955-56 ως και της προσωπικής ημών γνώμης και κρίσεως, δύναται να διατυπωθή περί της ως άνω νηπιαγωγού το κατωτέρω γενικόν συμπέρασμα...»*). Πρέπει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι στις εκθέσεις της συγκεκριμένης περιόδου γίνεται μια προσπάθεια να «ποσοτικοποιηθούν» οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί των εκθέσεων της προηγούμενης περιόδου, ώστε να είναι εφικτή αυτού του είδους η σύγκριση. Διατυπώνεται το εύλογο ερώτημα για το βαθμό στον οποίο οι επιθεωρητές επηρεάζονταν από τις προηγούμενες αξιολογήσεις της κάθε νηπιαγωγού, οι οποίες ενδέχεται να λειτουργούσαν ως σημείο αναφοράς οριοθετώντας την κρίση τους. Το γεγονός ότι οι ποσοτικοί δείκτες δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διακυμάνσεις στο πέρας των ετών (*«εκ των κατά περιόδους συμπερασμάτων περί αυτής συνταχθεισών εκθέσεων μέχρι του έτους 1955, αυτή συγκεντρώνει βαθμολογία εις αριθμούς κατά μέσον όρον 17,70.....από του έτους δε 1956 και εφεξής μέχρι σήμερον η βαθμολογία μιάς μόνον εκθέσεώς της υφ' ενός επιθεωρητού, ήτις είναι η τελευταία, είναι 21,75...»*) ίσως υποστηρίζει τις απόψεις αυτές, αλλά και ενδεχομένως να αποτελεί ενδεικτικό της αβεβαιότητας που εκπορεύεται από τις ελλιπίς γνώσεις του αξιολογητή σε θέματα προσχολικής εκπαίδευσης. Λαμβάνοντας υπόψη ότι ο καθοδηγητικός και επιστημονικά υποστηρικτικός ρόλος του επιθεωρητή είναι απών, η αύξουσα βαθμολογική πορεία βασίζεται ή στην αυτομόρφωση ή στην εμπειρία της νηπιαγωγού, η οποία, κατά την άποψη του επιθεωρητή, φαίνεται να έχει ευθύγραμμη σχέση με την επιστημονική-επαγγελματική ανάπτυξη της.

Το γεγονός ότι τα ίδια πρόσωπα που αξιολογούν τους εκπαιδευτικούς αποφασίζουν και για την εξέλιξή τους, χωρίς οι ίδιοι να έχουν κάποιο ρόλο στην όλη διαδικασία παρά μόνο ως εκτελεστικά όργανα και αντικείμενα της αξιολόγησης, αναδεικνύει την παντοδυναμία των επιθεωρητών στο χώρο της εκπαίδευσης. Πάντως, κατά την περίοδο αυτή από πλευράς εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης βαθμίδας δεν διατυπώνεται κάποια άποψη, μέσω του συνδικαλιστικού τους οργάνου, της ΔΟΕ, που να αμφισβητεί είτε το ρόλο του επιθεωρητή είτε τη διαδικασία της επιθεώρησης-αξιολόγησης. *«Η αξιολόγηση του δασκάλου με τη σύνταξη υπηρεσιακών εκθέσεων που καθορίζουν τη σταδιοδρομία του (βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη, μετάθεση), επίσης, δεν αμφισβητείται»* (Γρόλλιος & Τζίκας, 2002). Η μόνη ένσταση αφορά τον τρόπο επιλογής των επιθεωρητών, οι οποίοι περνούν από διαδικασία διαγωνισμού, κάτι που ισχύει μόνο για τον κλάδο των δασκάλων. Αν λάβουμε υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί δεν

φαίνεται να είχαν «φωνή» ούτε μέσω των αντιπροσώπων τους απέναντι σε μία διαδικασία που καταδυνάστευε τον κλάδο, αντί να αποτελεί κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ίσως να γίνεται περισσότερο κατανοητή η αντίδραση, που λαμβάνει διαχρονικές διαστάσεις, αναφορικά με τη διαδικασία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Γ' περίοδος: 1964 έως 1969

Η αρχή της περιόδου αυτής χαρακτηρίζεται από γενικότερες αλλαγές στο πολιτικό σκηνικό της χώρας και εισάγει μια νέα μεταρρυθμιστική προσπάθεια στο χώρο της εκπαίδευσης (Καραφύλλης, 2002). Βέβαια, αυτή η μεταρρυθμιστική προσπάθεια (Ν. 4379/1964) αγνόησε εντελώς την προσχολική εκπαίδευση. Στο εκπαιδευτικό σύστημα η προσχολική εκπαίδευση θα μείνει ο «μεγάλος άγνωστος» (Ηλιού, 1983, στο Κιτσαράς, 2001: 70-87). Καθοριστικής σημασίας είναι το γεγονός ότι στη διάρκεια της χρονικής αυτής περιόδου καταλύεται η δημοκρατία στη χώρα μας. Αναφορικά με τη μεταρρύθμιση, η μοναδική που έγινε στην προσχολική εκπαίδευση ήταν οι διαφοροποιήσεις στις «*Εκθέσεις Υπηρεσιακής Ικανότητας της Νηπιαγωγού*». Η πρώτη αφορά μια μικρή αναφορά στα στοιχεία της «*γενομένης επιθεωρήσεως*», την ημερομηνία, το όνομα και το βαθμό του επιθεωρητή, καθώς και στοιχείων του νηπιαγωγείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η επιθεώρηση. Η δεύτερη σχετίζεται με τον καθορισμό των ενοτήτων οι οποίες υποστηρίζουν την, περιγραφικού τύπου, αξιολόγηση της νηπιαγωγού. Αυτή, αποκλειστικά ως μέθοδος, κρίνεται θετικά, όμως στο περιεχόμενο των ενοτήτων αντικατοπτρίζεται ο ασφυκτικός έλεγχος του δικτατορικού καθεστώτος, παρά τις επιφανειακές προσπάθειες συγκάλυψης που επιχειρούνται. Συνοπτικά οι αξιολογικές εκθέσεις διαρθρώνονται ως εξής:

ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΩΝΤΑ ΑΥΤΗΣ:

Αναφέρονται η καταγωγή, το έτος γέννησης, η οικογενειακή κατάσταση, σπουδές και βαθμός απολυτηρίου, βαθμός και έτη υπηρεσίας.

ΘΕΜΕΛΙΩΔΗ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΟΥ ΥΠΑΛΛΗΛΟΥ

Στη συγκεκριμένη ενότητα γίνεται αναφορά στην αφοσίωση της νηπιαγωγού στα εθνικά ιδεώδη και σχολιάζεται η συμμετοχή της σε εκδηλώσεις και συζητήσεις πολιτικού περιεχομένου στο πλαίσιο τόσο της δημόσιας όσο και της ιδιωτικής της ζωής. Τέλος, αξιολογείται η στάση της απέναντι στην προϋστάμενη υπηρεσιακή αρχή («*Έχει αφοσίωσιν προς την πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη. Είναι νομοταγής και πειθαρχική, εκτελεί τας διαταγάς των προϊσταμένων της και τηρεί την επιβαλλομένην εις την ιδιότητά της υπηρεσιακήν εχεμύθειαν. Δεν αναμειγνύεται εις εκδηλώσεις και συζητήσεις πολιτικού χαρακτήρος και εις την δημοσίαν και ιδιωτικήν της ζωήν δεν παρέσχεν αφορμή παρεξηγήσεως και αμφισβήτησεως της κοινής εκτιμήσεως*»). Το δικτατορικό καθεστώς χειραγωγεί τον εκπαιδευτικό, του στερεί βασικές ελευθερίες, ενώ ο έλεγχος φτάνει μέχρι την ιδιωτική ζωή του.

Τα δεδομένα των τριών εκθέσεων αυτής της περιόδου, που συμπεριλαμβάνονται στο φάκελο της νηπιαγωγού (1), δείχνουν ότι μάλλον υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρότυπο περιγραφής των παραπάνω στοιχείων, το οποίο μάλιστα ακολουθείται επακριβώς από τους επιθεωρητές για την ίδια την αξιολογουμένη. Ωστόσο, αυτό το στοιχείο είναι υπό μελέτη στο σύνολο του διαθέσιμου αρχείου υλικού.

ΕΙΔΙΚΑ ΚΑΘΗΚΟΝΤΑ ΤΗΣ ΥΠΑΛΛΗΛΟΥ

Σε αυτή την περίοδο, για πρώτη φορά, γίνεται αρκετά λεπτομερής περιγραφή της διαδικασίας επιθεώρησης της νηπιαγωγού και των συγκεκριμένων στοιχείων ως προς την εκπαιδευτική δράση και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς της αξιολογουμένης. Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο επιθεωρητής παρατηρεί τη νηπιαγωγό στη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος στην τάξη, ώστε να διαμορφώσει άποψη για την ικανότητά της να προσαρμόζει την εργασία της *«αναλόγως της πνευματικής βαθμίδος και αντιληπτικής ικανότητας των νηπίων»*. Γίνεται αναφορά στην επιμέλεια της γλωσσικής εξέλιξης και της εκφραστικής δεξιότητας των παιδιών, ενώ σχολιάζεται ο βαθμός στον οποίο η νηπιαγωγός επιτρέπει στα νήπια να κινηθούν ελεύθερα, να αναπτύξουν τον αυθορμητισμό τους και *«την τάσιν τούτων προς ελευθέρως ανακοινώσεις»*. Η νηπιαγωγός οφείλει *«να φροντίζει διά την ψυχικήν καλλιέργειαν και την δημιουργίαν καλών έξεων τάξεως και αισθημάτων και αγάπης και καλοσύνης»*. Στη συνέχεια, από τη γενική εντύπωση κατά τη διαδικασία της παρατήρησης και από τις ερωτήσεις που ο επιθεωρητής απευθύνει στα νήπια αξιολογείται η γλωσσική ανάπτυξη και η εκφραστική ικανότητα των νηπίων, η σωματική και πνευματική τους εξέλιξη και οι αρχές καλής συμπεριφοράς που διαθέτουν. Δηλαδή, ο επιθεωρητής αξιολογεί τη νηπιαγωγό μέσω της παρατήρησης της ίδιας αλλά και μέσω της επίδοσης των μαθητών της. Ο συνδυασμός των δύο μεθόδων επιθεώρησης-αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι θεμιτός και αποτελεσματικός, εάν διασφαλιζόνταν βασικές συνθήκες και παράμετροι της διαδικασίας. Οι δύο αξιολογήσεις που πραγματοποιούνταν θα ήταν ουσιαστικές, εάν ο αξιολογητής ήταν σε θέση να παρακολουθεί την πορεία των παιδιών μέσα στο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο και αναλογικά με τις αφετηρίες τους, και όχι αναφορικά με κριτήρια (standards) κοινά για όλα τα νήπια, προσδιορισμένα με βάση την προσωπική άποψη.

Μικρές διαφορές υφίστανται μεταξύ των επιθεωρητών σε ό,τι αφορά το περιεχόμενο της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, η ικανότητα των παιδιών *«να παρατηρούν, να διακρίνουν και να προσδιορίζουν βασικές ιδιότητες των αντικειμένων»*, *«η ψυχολογική εξέλιξις των νηπίων»* (;) και η εξοικείωσή τους με τις βασικές αριθμητικές έννοιες είναι κάποια στοιχεία που δεν εμφανίζονται σε όλες τις εκθέσεις. Οι περιορισμοί του υλικού που μελετάμε δεν μας επιτρέπουν να οδηγηθούμε σε συμπεράσματα σχετικά με το αν και σε ποιο βαθμό α) οι διαφοροποιήσεις αυτές είναι αποτέλεσμα του προσωπικού κριτηρίου και των γνώσεων του κάθε επιθεωρητή, β) εάν σηματοδοτούν τη γενικότερη τάση μιας συγκεκριμένης περιόδου ή ακόμη και της εκπαιδευτικής περιφέρειας ή γ) έχουν να κά-

νουν με το διδακτικό αντικείμενο και τους παιδαγωγικούς χειρισμούς που παρατηρούνται κάθε φορά.

Έκθεση συγκεκριμένου επιθεωρητή αυτής της περιόδου, που αφορά στο διδακτικό έτος 1968-1969, φαίνεται να διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με τις προηγούμενες της ίδιας περιόδου που μελετάμε. Μία πρώτη ένδειξη αποτελεί η διάρθρωση της έκθεσης της αξιολογούμενης νηπιαγωγού, η οποία δεν ακολουθεί τη σειρά των ενοτήτων που είδαμε παραπάνω, αλλά διαρθρώνεται με βάση την περιγραφή των σταδίων και του περιεχομένου της αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα:

1. Γίνεται αναφορά στο «ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΝ», με σχόλια για το ιδιοκτησιακό καθεστώς, την καταλληλότητα του χώρου, εσωτερικού και εξωτερικού, και τις συνθήκες καθαριότητας.

2. Με τη χρήση του όρου «ΥΛΙΚΟΝ» αξιολογείται η επάρκεια (;) του εξοπλισμού του νηπιαγωγείου σε ό,τι αφορά τα έπιπλα αλλά και το εποπτικό υλικό. Δεν αναφέρεται το κριτήριο της επάρκειας επί του εποπτικού υλικού στο νηπιαγωγείο. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι οι αναφορές που γίνονται περιορίζονται στην περιγραφή των βασικών επίπλων. Η νηπιαγωγός φαίνεται ότι είναι για μία ακόμη φορά υπεύθυνη και υπόλογη για τον εξοπλισμό του νηπιαγωγείου, κάτι που όμως αναφέρεται στα καθήκοντα του επιθεωρητή, και δεν είναι λίγες οι φορές που αξιολογείται αρνητικά για την κατάσταση του νηπιαγωγείου. Έτσι, προκύπτει ότι σε ανάλογες περιπτώσεις υπήρχε σύγχυση στόχου αξιολόγησης. Δηλαδή, αντί να αξιολογείται η νηπιαγωγός (αντικείμενο αξιολόγησης) αξιολογούνταν το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Βεβαίως, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι η διαμόρφωση του υλικού, παιδαγωγικού περιβάλλοντος στο νηπιαγωγείο είναι συνδεδεμένη με το έργο της νηπιαγωγού, όμως η επάρκεια ή η ανεπάρκεια του είναι άδικο να αποτελεί διάσταση της αξιολόγησής της.

3. Αναφέρονται στην ειδική ενότητα «ΝΗΠΙΑ» στοιχεία για τον αριθμό των εγγεγραμμένων και παρόντων κατά την επιθεώρηση νηπίων, την καταγωγή («*εξ αυτών τα 3 είναι μουσουλμανικής καταγωγής*»), την ηλικία και την τακτικότητα φοίτησής τους. Γίνεται ειδική μνεία στην «*εκπολιτιστική και οικονομική στάθμη*» του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και στην εμφάνιση και στην καθαριότητα των νηπίων.

4. Στην ενότητα «ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ» αναφέρονται στοιχεία που σε προηγούμενες εκθέσεις εντάσσονταν στην ενότητα «ΑΤΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΟΝΤΑ ΑΥΤΗΣ» χωρίς να σημειώνεται ο βαθμός του πτυχίου. Ο επιθεωρητής κάνει επιπλέον μία αξιολόγηση της φυσικής και σωματικής κατάστασης (!) της αξιολογούμενης («*...μάλλον υγιής και αρτιμελής*»)(!).

5. Στο «ΚΥΡΙΟΝ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΝ ΕΚΘΕΣΕΩΣ» για πρώτη φορά ο επιθεωρητής περιγράφει τη διαδικασία επιθεώρησης με γνώμονα τη δική του συμμετοχή, όπου φαίνεται ότι όχι μόνο παρατηρεί τη «*διδασκαλικήν εργασίαν*» της νηπιαγωγού, αλλά συμμετέχει και ο ίδιος «*διδασκικώς*», ελέγχει τις γενικότερες επιδόσεις των νηπίων όπως και τα υπηρεσιακά βιβλία του νηπιαγωγείου. Η διαδικασία της επιθεώρησης ολοκληρώνεται με συζήτηση με τη νηπιαγωγό «*επί πά-*

ντων των παρατηρηθέντων» και με την παροχή κατάλληλων οδηγιών για τη βελτίωση του έργου της. Τα παραπάνω σηματοδοτούν μία στροφή στο ρόλο του επιθεωρητή και μεγαλύτερη συστηματικότητα στη διαδικασία της αξιολόγησης. Φαίνεται, σύμφωνα πάντα με τις διατυπώσεις του επιθεωρητή, να επιχειρείται η αξιοποίηση της αξιολόγησης ως διαδικασίας για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού. Το εγχείρημα θεωρείται για την εποχή προοδευτικό, ακόμη και ως επιδίωξη, ανεξάρτητα από τον τρόπο υλοποίησης, για τον οποίο, άλλωστε, δεν μπορούμε να έχουμε επιστημονική τεκμηρίωση. Επιπλέον, η ενεργός συμμετοχή του επιθεωρητή στην εκπαιδευτική διαδικασία μετατοπίζει, κατά κάποιον τρόπο, τις θέσεις των δύο προσώπων στην ισχύουσα σχέση κυριαρχίας. Χωρίς να τροποποιούνται οι σχέσεις εξουσίας, ο επιθεωρητής αποχωρίζεται τη θέση εξουσίας και «κατεβαίνει» στο χώρο της νηπιαγωγού. Η ερώτηση εδώ θα μπορούσε να είναι εάν ο επιθεωρητής έμπαινε σε θέση αξιολογουμένου ή η αναμφισβήτητη κυριαρχία του δεν άφηνε ανάλογα περιθώρια. Η συζήτηση ανάμεσα στον συγκεκριμένο επιθεωρητή και την αξιολογουμένη δεν γνωρίζουμε εάν έχει κατευθυντικό ή ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Ωστόσο, η ίδια η συζήτηση συνιστά τήρηση μιας από τις βασικές αρχές της αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία ο αξιολογούμενος έχει αναφαίρετο δικαίωμα να γνωρίζει τα αποτελέσματα της αξιολόγησής του με σκοπό την αυτοβελτίωση και τη δυνατότητά του να επιχειρηματολογεί στα σημεία «των παρατηρηθέντων».

6. Στην ενότητα «ΚΡΙΣΕΙΣ ΠΕΡΙ ΤΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ» πραγματοποιείται μία περιγραφική αξιολόγηση της νηπιαγωγού στη βάση των πέντε πεδίων του γενικού πορίσματος της αξιολόγησης. Εδώ ο επιθεωρητής αναφέρεται σε πιο γενικούς χαρακτηρισμούς κατά το πρότυπο των προηγούμενων εκθέσεων. Στοιχεία που αφορούν την προσωπικότητα, την κοινωνική ζωή και δράση της νηπιαγωγού αναφέρονται και εδώ («είναι σοβαρά, σεμνή, ευπροσήγορος, αθόρυβος εις το έργον της, φιλότιμος, κοινωνική και καλή σύζυγος[!/]») όχι όμως με αναφορές στην πολιτική δράση του εκπαιδευτικού. Σημαντικό στοιχείο είναι η έμφαση που δίνεται στη συνεργασία με τις οικογένειες των νηπίων, στη σχέση με τους συναδέλφους και στην οργάνωση διάφορων εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου.

Η συγκεκριμένη έκθεση χρονικά εντάσσεται στην περίοδο της δικτατορίας, και διαφοροποιείται ουσιαστικά από τις εκθέσεις των άλλων επιθεωρητών. Το γεγονός ότι προωθείται μία λιγότερο ελεγκτική αλλά πιο συστηματική και καθοδηγητική πρακτική αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπως αποτυπώνεται στη συγκεκριμένη έκθεση, μάλλον οφείλεται στις απόψεις του συγκεκριμένου επιθεωρητή για την αξιολόγηση. Ως ένα λιγότερο αισιόδοξο ενδεχόμενο, μπορεί να αποτελεί μία προσπάθεια του καθεστώτος να εδραιώσει την κυριαρχία του στο χώρο της εκπαίδευσης κατά το πρώτο διδακτικό έτος υπό τη διακυβέρνηση των συνταγματαρχών, διασκεδάζοντας τις υποψίες για τον ολοκληρωτικό και καταπιεστικό χαρακτήρα του. Η μελέτη του συνολικού υλικού κρίνεται και πάλι απαραίτητη για την αποσαφήνιση του συγκεκριμένου ζητήματος με τη συσχέτιση στοιχείων από άλλες εκθέσεις της συγκεκριμένης περιόδου.

Η τρίτη σημαντική εξέλιξη σε ό,τι αφορά τις εκθέσεις επιθεώρησης των νηπιαγωγών της περιόδου αυτής σχετίζεται με την περιγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την οποία παρακολουθεί και αξιολογεί ο επιθεωρητής. «*Κατ' αρχήν ήρchiσε με ανακοινώσεις των νηπίων, αναφερομένας εις διαφόρους εντυπώσεις και περιστατικά της ημέρας. Εν εκ των νηπίων ανέφερε πώς επήγαν και πώς τα πέρασαν κατά την επίσκεψίν των ...*». Το στοιχείο αυτό είναι σημαντικό, καθώς διευκολύνει τον επιθεωρητή να εστιάσει την παρατήρησή του, ώστε να υποστηρίξει με κάποιο τρόπο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, να αναστοχαστεί επί της διαδικασίας και να συνδέσει τις αξιολογικές κρίσεις και χαρακτηρισμούς με συγκεκριμένα στοιχεία. Δυστυχώς, στο υπό μελέτη υλικό δεν παρατηρήθηκαν τέτοιου είδους συνδέσεις. Οι χαρακτηρισμοί εξακολουθούν να εκφράζονται σε ένα γενικότερο πλαίσιο ακολουθώντας το πρότυπο των προηγούμενων ετών και δεν προσφέρουν συγκεκριμένα στοιχεία που να αιτιολογούν την επιλογή τους στη βάση των διαδικασιών που καταγράφηκαν ή να διευκολύνουν τη διαδικασία βελτίωσης του έργου του εκπαιδευτικού. «*Εκ των αποτελεσμάτων της εργασίας της κρινομένη η Νηπιαγωγός αυτή, ως και από της απόψεως των στοιχείων, ικανοτήτων και κριτηρίων των συνιστώντων το έργο της και την αποστολήν της, αυτή φέρεται εργαζομένη με ευσυνειδησίαν, είναι τακτική και επιμελής εις το καθήκον της και καταβάλλει φιλοτίμους προσπαθείας ίνα ανταποκριθεί εις τας απαιτήσεις του έργου της*». Οι περιγραφές αυτές, ωστόσο, αποτελούν μία πολύτιμη πηγή πληροφοριών για το θεματικό προσανατολισμό, τη στοχοθεσία, τις παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοιχεία που δεν εντάσσονται, βέβαια, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Δ' περίοδος: 1971 έως 1974

Χρονικά η συγκεκριμένη περίοδος, σχεδόν εξ ολοκλήρου, εντάσσεται στην περίοδο της δικτατορίας. Κατά την περίοδο αυτή δεν υπάρχουν εκθέσεις στις οποίες να αποτυπώνονται περιγραφικά στοιχεία για τη διαδικασία και το περιεχόμενο της επιθεώρησης. Η «ΕΚΘΕΣΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΟΣ» της νηπιαγωγού είναι μία έντυπη φόρμα, η οποία υπογράφεται ως εξής: «*Ο Αξιολογών Επιθεωρητής*» και «*Ο Γνωματεύων Επιθεωρητής*». Διαπιστώνεται η θεσμοθέτηση δύο αξιολογητών. Ο «αξιολογών» είναι ο επιθεωρητής της συγκεκριμένης περιφέρειας, ενώ ο «γνωματεύων» προΐσταται των κατά εκπαιδευτική περιφέρεια επιθεωρητών σε επίπεδο νομού. Η έκθεση αποτελείται από τέσσερις ενότητες με τη μορφή πινάκων όπου εντάσσονται οι αντίστοιχες κατηγορίες και υποκατηγορίες ως εξής:

Α' Ατομικά στοιχεία αξιολογουμένου: Συμπληρώνονται τα ατομικά στοιχεία της νηπιαγωγού.

Β' Ουσιαστικά προσόντα: Στη συγκεκριμένη ενότητα εντάσσονται επτά κατηγορίες, οι πέντε από τις οποίες αντιστοιχούν στα πεδία αξιολόγησης που συνηγάσαμε και στις προηγούμενες περιόδους, με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις, όπως θα δούμε και στη συνέχεια. Οι πέντε πρώτες κατηγορίες αποτελού-

νται από υποκατηγορίες, στις οποίες οι επιθεωρητές (ο «Αξιολογών» και ο «Γνωματεύων») σημειώνουν χαρακτηρισμούς (εξαιρετος, λίαν καλός, καλός) για την αξιολόγηση των νηπιαγωγών, καταλήγοντας σε μία γενική εκτίμηση, που λαμβάνει δύο δείκτες: ένα ποιοτικό, που εκφράζει τη μέση ποιότητα των χαρακτηρισμών που προηγήθηκαν, και έναν ποσοτικό, ο οποίος εκφράζει τη μέση βαθμολογία που αντιστοιχεί στον ποιοτικό δείκτη, ανάλογα με την κάθε περίπτωση (π.χ. ο χαρακτηρισμός «λίαν καλός» μπορεί να αντιστοιχεί στη βαθμολογία 8 ή 9, ενώ ο «καλός» στο 6 ή 7). Οι δύο τελευταίες κατηγορίες αναφέρονται στα προσόντα και τα ελαττώματα του εκπαιδευτικού τα οποία μπορεί να διαπιστώθηκαν από τους επιθεωρητές κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης, αλλά δεν αναφέρονται στις υποκατηγορίες που προβλέπονται και βάσει των οποίων αξιολογούνται οι εκπαιδευτικοί.

I. Στοιχεία ήθους και χαρακτήρος, κοινωνική παράσταση, συμπεριφορά:

α. Στοιχεία ήθους: 1) Σεβασμός προς τας ηθικάς αρχάς, 2) Πίστις και αφοσίωσις εις την Πατρίδα, τα εθνικά και χριστιανικά ιδεώδη, 3) Πίστις εις την αποστολήν του εκπαιδευτικού.

β. Στοιχεία χαρακτήρος: 1) Ηθικά προσόντα (εχεμύθεια, πειθαρχικότης, αξιοπρέπεια, ειλικρίνεια-ευθύτης, αμεροληψία, δικαιοσύνη, τιμιότης), 2) Ψυχικά προσόντα (εμμονή, καρτερία, δύναμις θελήσεως, αυτοκυριαρχία, θάρρος γνώμης, αυτοπεποίθησις, πνεύμα συνεργασίας, πρωτοβουλία)

γ. Συμπεριφορά και κοινωνική παράσταση: 1) Διαγωγή εν τη υπηρεσία και εκτός της υπηρεσίας εις τας σχέσεις προς την οικογένειαν, το κοινωνικόν σύνολον, τας λοιπάς αρχάς κ.τ.λ.

II. Επιστημονική κατάρτισις. Πνευματικά προσόντα

α. Επιστημονική κατάρτισις (Σπουδαί). Εδώ αναφέρονται απλώς τα σχετικά στοιχεία όπως περιγράφονται στη συνέχεια: 1) Βασικά σπουδαί (βαθμός), 2) Μετεκπαιδευσις εις Πανεπιστήμιον ή ΔΔΕ (βαθμός), 3) Άλλαι σπουδαί ή μετεκπαιδευσις εις το εσωτερικόν (είδος, διάρκεια), 4) Μεταπτυχιακαί σπουδαί εις το εξωτερικόν (είδος, διάρκεια, τίτλος), 5) Διδακτορικόν δίπλωμα (είδος, βαθμός), 6) Επιστημονικά συγγραφαί (τίτλος), 7) Γλωσσομάθεια (βάσει αποδεικτικών στοιχείων), 8) Πνευματική δράσις (διαλέξεις κ.λπ.).

β. Χαρακτηριστικά πνευματικά προσόντα. Αναφέρονται χαρακτηρισμοί ως προς τα εξής στοιχεία: 1) Αντίληψις και κρίσις, μνήμη και φαντασία, 2) Ιδιαίτεροι κλίσεις και επιδόσεις.

III. Παιδαγωγική κατάρτισις και διδακτική ικανότης

α. Παιδαγωγική κατάρτισις: 1) Παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική ενημερότης, 2) Ψυχική και πνευματική επαφή μετά των μαθητών, συμπεριφορά.

β. Διδακτικά προσόντα: 1) Διδακτική ικανότης, 2) Προπαρασκευή διά την διδασκαλίαν, 3) Μεθοδικότης, αποδοτικότης, 4) Χρήσις εποπτικών και βοηθητικών εν γένει μέσων

γ. Αξιολόγησις διδασκαλίας

Στη συγκεκριμένη κατηγορία και στο τέλος του πίνακα αναφέρονται ο χρόνος της επιθεώρησης, τα μαθήματα και οι ενότητες που επιθεωρήθηκαν, ξεχωριστά για τον κάθε επιθεωρητή. Από τα στοιχεία που διαθέτουμε φαίνεται ότι η αξιολόγηση της νηπιαγωγού από τους δύο επιθεωρητές μπορεί να έχει πραγματοποιηθεί σε διαφορετική χρονική περίοδο εντός του σχολικού έτους, ακόμη και με αρκετό διάστημα να διαμεσολαβεί μεταξύ των δύο επιθεωρήσεων (για παράδειγμα, αναφέρεται ότι η επιθεώρηση από τον αξιολογούντα επιθεωρητή έχει πραγματοποιηθεί στις 22/2/1973, ενώ από τον γνωματεύοντα στις 13/11/1972). Επίσης, σε κάποιες περιπτώσεις δεν έχουν καταγραφεί οι συγκεκριμένες πληροφορίες από τον γνωματεύοντα: αφήνεται έτσι ένα περιθώριο να αμφισβητηθεί κατά πόσο πραγματοποιήθηκε όντως η επιθεώρηση.

IV. Διοικητική δεξιότητα, δραστηριότητα, ηγετικά προσόντα

α. Διοικητικά και ηγετικά προσόντα: 1) *Επιβάλλον επί της τάξεώς του, επί των μαθητών του σχολείου και επί των υφισταμένων αυτού*, 2) *Κύρος εις το σχολείον και εις την κοινωνίαν*, 3) *Ενημερότης εις υπηρεσίαν Γραφείου, εκπαιδευτικήν νομοθεσίαν και θέματα Διοικήσεως (διά τους κρίνοντας)*, 4) *Ικανότης ασκήσεως εποπτικών καθηκόντων και αποδοτικής χρησιμοποίησεως των υφισταμένων (διά τους κρίνοντας)*.

β. Δραστηριότητα: 1) *Συμμετοχή εις δραστηριότητας οργάνωσης σχολικής ζωής*, 2) *Εξωσχολική δραστηριότης (συμμετοχή εις κοινοτικήν ανάπτυξιν, εξωρραϊστικούς συλλόγους, προσκοπισμόν, οδηγισμόν, καθηχητικά σχολεία κ.λπ.)*

V. Υπηρεσιακή ευσυνειδησία

1) *Προθυμία, ζήλος και ενθουσιασμός εν τη εκτελέσει του έργου του*, 2) *Αντικειμενική κρίσις επί της εργασίας των μαθητών*, 3) *Τήρησις εκπαιδευτικής νομοθεσίας, Σχολικών Κανονισμών, ωρολογίου προγράμματος κ.λπ.*, 4) *Παρακολούθησις και έλεγχος των εργασιών των μαθητών και* 5) *Αντικειμενική κρίσις υφισταμένων (διά τους κρίνοντας)*

VI. Έτερα προσόντα μη αναφερόμενα ανωτέρω

VII. Διαπιστωθέντα ελαττώματα

Γ' Γενική αξιολόγησις του εκπαιδευτικού. Στην τελευταία αυτή ενότητα αναγράφονται οι συνολικοί ποιοτικοί και ποσοτικοί δείκτες που αφορούν στην αξιολόγηση της νηπιαγωγού με βάση τις πέντε κατηγορίες που περιγράψαμε στην προηγούμενη ενότητα.

Δ' Προτάσις διά τον επόμενον βαθμόν. Εδώ καθένας από τους δύο επιθεωρητές προτείνει εάν η νηπιαγωγός θα προαχθεί με βάση την αρχαιότητα ή κατ' επιλογή.

Το γεγονός ότι προτάσσεται το πεδίο που αναφέρεται στο ήθος, το χαρακτήρα, το κοινωνικό πρόσωπο και τη συμπεριφορά της νηπιαγωγού έναντι της επιστημονικής της κατάρτισης και των πνευματικών της προσόντων ίσως να εμπεριέχει συνδηλώσεις που αφορούν σε ζητήματα που άπτονται των κοινωνικών

και πολιτικών συνθηκών της συγκεκριμένης περιόδου. Από μελέτη αρχειακών πηγών της ίδιας περιόδου για τα Παιδαγωγικά Συνέδρια των Ελλήνων κρατικών διδασκάλων προκύπτει ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος ξεπερνώντας το πεδίο των εκπαιδευτικών του καθηκόντων: «*προτεύουσας σημασίας είναι η προσφορά τους σε θέματα Εθνικής Ασφάλειας και δεν περιορίζεται μόνο στο σχολικό περιβάλλον*» (Πεντέρη, 2007: 67-68). Μάλιστα, μεγάλη έμφαση και έκταση στο πρόγραμμα των συγκεκριμένων Συνεδρίων δίνεται στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εξωδιδακτική τους δραστηριότητα, στοιχείο που επιβεβαιώνει τη σημασία που απέδιδε το καθεστώς στην κοινωνική και πολιτική δράση των εκπαιδευτικών. Η ιδεολογική αυτή βαρύτητα του ρόλου του εκπαιδευτικού έχει βαθύτερες ρίζες στο κοινωνικοπολιτικό οικοδόμημα του κράτους και στον πυρήνα του αντιδραστικού εκσυγχρονισμού: «... *ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στο ρόλο που παίζει ο δάσκαλος στην τοπική κοινωνία, δηλαδή στην εξωσχολική δράση, η οποία συμπληρώνει το «εθνωφελές» έργο του...*» (Γρόλλιος & Τζήκας, 2002).

Σε κάθε περίπτωση, τα κριτήρια που περιγράφονται στις περισσότερες από τις κατηγορίες-πεδία εξακολουθούν να είναι πολύ γενικά και ασαφή για την αντικειμενική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού μετά από μία επίσκεψη του επιθεωρητή στο χώρο του νηπιαγωγείου και την παρακολούθηση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα παραπάνω μάς οδηγούν στο συμπέρασμα που καταγράφεται εν πολλοίς και τεκμηριωμένα στην ελληνική βιβλιογραφία: Η αξιολόγηση που διενεργούνταν ήταν υποκειμενική έως αυθαίρετη, αφού τα κατά πεδίο κριτήρια προσδιορίζονταν υποκειμενικά, και διαισθητική, εφόσον οι αξιολογητές δεν διέθεταν το απαιτούμενο για την αξιολόγηση των νηπιαγωγών επιστημονικό θεωρητικό υπόβαθρο. Αυτό αυτονόητα σημαίνει ότι οι διαδικασίες καταστρατηγούσαν θεμελιώδεις αρχές της αξιολόγησης και με τη μορφή που πραγματοποιήθηκαν, επί σειρά ετών, συσσώρευαν μόνο αρνητικές συνέπειες.

Ε' περίοδος: 1978 έως 1980

Η περίοδος εντάσσεται στη Μεταπολίτευση. Στη διάρκεια των πρώτων ετών καταβάλλονται προσπάθειες να εξουδετερωθούν οι μηχανισμοί της δικτατορίας, οι οποίοι είχαν διεισδύσει στους θεσμούς της εκπαίδευσης. Ο θεσμός του επιθεωρητή διέρχεται σοβαρή κρίση. Το 1976 με το Νόμο 309, άρθρα 3-9, εκσυγχρονίζεται το θεσμικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου και ολοκληρώνεται με το ΠΔ 476/1980, ενώ επαναπροσδιορίζονται οι σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι όποιες διατυπώσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων δεν αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο των προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο. Μέχρι τη χρονική διάρκεια που μελετούμε οι νηπιαγωγοί αυτοσχεδιάζουν και υλοποιούν προγράμματα χωρίς θεωρητικό επιστημονικό πλαίσιο, χωρίς σαφείς σκοπούς και στόχους, χωρίς επιμόρφωση, αλλά οπωσδήποτε με επιθεώρηση. Ωστόσο, ολοένα και περισσότερο δυναμώνουν οι φωνές αμφισβήτησης του θεσμού του επιθεωρητή.

Κατά την περίοδο αυτή, η «ΕΚΘΕΣΗ ΟΥΣΙΑΣΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΟΝΤΩΝ» της νηπιαγωγού λαμβάνει μία νέα διάρθρωση και περιεχόμενο, και θα μπορούσα-

με να υποστηρίξουμε ότι επιχειρείται να συνδυάσει και να αφομοιώσει στοιχεία από όλες τις προηγούμενες περιόδους. Αναπτύσσεται στη βάση των εξής ενότητων, οι οποίες συμπληρώνονται και υπογράφονται από έναν επιθεωρητή:

Α. Ατομικά στοιχεία κρινόμενου: Αναφέρονται πληροφορίες για τη νηπιαγωγό κατά το πρότυπο της συγκεκριμένης ενότητας της προηγούμενης περιόδου (δ' περίοδος: 1971-1974).

Β. Περιγραφή διδασκαλιών: Ο επιθεωρητής παρακολουθεί δύο διδασκαλίες σε διαφορετικές περιόδους του σχολικού έτους και τις περιγράφει, όπως είδαμε να συμβαίνει και στην γ' περίοδο (1967-1974). Εδώ δίνονται πληροφορίες για το τμήμα του νηπιαγωγείου στο οποίο πραγματοποιήθηκε η επιθεώρηση, «*το μάθημα*» (;) και τη «*διδασκική ενότητα*» (;).

Γ. Αξιολόγηση ουσιαστικών προσόντων: Γίνεται προσπάθεια να αξιοποιηθούν οι προσεγγίσεις της β' και της γ' περιόδου ως προς την περιγραφή της αξιολόγησης των επιθεωρητών στη βάση των 5 πεδίων αξιολόγησης. Στην ουσία, επανέρχεται η σειρά και η περιγραφή των πεδίων που εφαρμόστηκαν κατά τη β' και τη γ' περίοδο, αν και «*υιοθετείται*» επεξηγηματικά η περιγραφή της δ' περιόδου. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί η επισήμανση προς τους επιθεωρητές να επιδιώξουν αξιολόγηση «*στηριζόμενη και στις περιγραφόμενες δύο διδασκαλίες*», όπως αναφέρει και η σημείωση στη συγκεκριμένη ενότητα. Οι περιγραφές αυτές, αν και κατά την εκτίμησή μας δεν καταφέρνουν να ικανοποιήσουν πάντα το συγκεκριμένο αίτημα, οδηγούν στην αποτύπωση της αξιολόγησης συνολικά για το κάθε πεδίο ως χαρακτηρισμού και ως βαθμολογίας. Εδώ διατηρούνται οι ποιοτικοί χαρακτηρισμοί της δ' περιόδου, αλλά οι ποσοτικοί δείκτες λαμβάνουν διαφορετικές τιμές (ο χαρακτηρισμός «*λίαν καλός*» παίρνει την τιμή 8 και 7, ενώ το 9 και το 10 αντιστοιχούν στο χαρακτηρισμό «*εξαιρετός*»).

Δ. Γενική αξιολόγηση (συμπέρασμα): Αναφέρονται για το κάθε πεδίο ένας ποιοτικός χαρακτηρισμός, που εκφράζει την αποτίμηση των περιγραφών της αξιολόγησης που καταγράφηκε για το συγκεκριμένο πεδίο, και η βαθμολογία που αντιστοιχεί στο συγκεκριμένο χαρακτηρισμό.

Ε. Σύνολο βαθμολογίας και ουσιαστικών προσόντων: Υπολογίζεται το άθροισμα των βαθμολογιών που συγκέντρωσε η νηπιαγωγός σε κάθε πεδίο αξιολόγησης.

ΣΤ. Πρόταση: Εδώ αναφέρεται αν η νηπιαγωγός κρίνεται προακτέα ή μη. Δεν αναφέρεται πλέον αν η πρόταση έχει να κάνει με την αρχαιότητα του/της εκπαιδευτικού ή την επιλογή της από τη Διοίκηση. Είναι πλέον σαφές ότι μετά τη μεταπολίτευση η διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από τον επιθεωρητή άρχισε να διανύει σταδιακά φθίνουσα πορεία σε ό,τι αφορά το ειδικό βάρος εκτίμησής της στη συνείδηση των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη χρονική συγκυρία συνέβαλε στην αποδόμηση του επιθεωρητισμού και στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, η οποία άρχισε και πάλι να ελπίζει στον εκσυγχρονισμό της.

Συζήτηση και προτάσεις

Για την οριοθέτηση της συζήτησης θα επαναφέρουμε το πεδίο των προϋποθέσεων που θέτουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να συναινέσουν στην αξιολόγησή τους, αναζητώντας την άκρη του νήματος για κάθε μία από αυτές.

Προκειμένου να υπάρχει δυνατότητα συζήτησης (πολύ δε περισσότερο, υλοποίησης) για την αξιολόγηση της/του νηπιαγωγού και ειδικότερα για το σκοπό της αξιολόγησής της/του, θεμελιώδης παραδοχή είναι η απαίτηση της σαφούς γνώσης: των σκοπών της προσχολικής εκπαίδευσης, των μεθοδολογικών προσεγγίσεων υλοποίησης αυτών των σκοπών και, φυσικά, του ρόλου της/του νηπιαγωγού στα παραπάνω επίπεδα. Τα προαναφερθέντα, με ευθύνη της εκάστοτε εκπαιδευτικής διοίκησης, σε όλη τη διάρκεια των ετών που μελετάμε δεν ήταν σαφώς καθορισμένα. Υπήρχε ένα γενικόλογο, ασαφές πλαίσιο («*θηρησκευτική, ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγηση του νηπίου... ανάπτυξη της γλώσσας και της αριθμητικής σκέψης...*»), εντός του οποίου επί δεκαετίες οι νηπιαγωγοί αναζητούσαν ταυτότητα και καθοδήγηση. Μόλις το 1985 (μεταρρυθμιστικός Νόμος 1566/85) επιχειρείται η αλλαγή της φιλοσοφίας της προσχολικής εκπαίδευσης και προσδιορίζεται με σαφήνεια ο σκοπός του Νηπιαγωγείου.

Στη χώρα μας, η δομή, η οργάνωση της κοινωνίας μας γενικά και ιδιαίτερα του εκπαιδευτικού συστήματος διαμόρφωσε ένα μοντέλο εξέτασης διαπιστωτικού χαρακτήρα, που ισχύει μέχρι και σήμερα στην αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και ίσχυε μέχρι το 1981 για τον εκπαιδευτικό. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι πρώτες εργασίες στην ελληνική βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική αξιολόγηση εντοπίζονται στα τέλη της δεκαετίας του '60. Στο συγκεκριμένο σημείο επισημαίνεται ότι ο όρος «αξιολόγηση» εδώ χρησιμοποιείται υπό την ευρύτερη έννοια, στα όρια της οποίας εντάσσουμε την εκτίμηση, τη μέτρηση, τον έλεγχο, την εξέταση και άλλες ανάλογες λειτουργίες, κάθε μία όμως από τις οποίες έχει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της. Τούτο δεν σημαίνει ότι με τη χρήση του όρου «αξιολόγηση» αποδίδουμε οπωσδήποτε στην επιθεώρηση (= έλεγχος) την έννοια της αξιολόγησης. Συνεπώς, αναφερόμαστε στην τότε διαδικασία όχι με τους σύγχρονους, αλλά με τους τότε ισχύοντες όρους. Σύμφωνα με αυτούς, μέσω της διαδικασίας της επιθεώρησης επιδιωκόταν να διαπιστωθεί, να εκτιμηθεί ή να ελεγχθεί η αξία της νηπιαγωγού όσον αφορά την ιδιότητά της ως εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης (δεν θα μας απασχολήσει εδώ η ανάλυση των παραπάνω διαδικασιών, εάν συνιστούν αξιολόγηση). Ωστόσο, διατυπώνεται ο προβληματισμός για το βαθμό στον οποίο αυτός ο σκοπός ήταν ορατός στους εμπλεκόμενους και κυρίως αν επιτυχανόταν.

Από τη μελέτη των εκθέσεων προκύπτει ότι ο σκοπός της αξιολόγησης της νηπιαγωγού δεν είχε καμία απολύτως σύνδεση με την επιστημονική και επαγγελματική της συγκρότηση. Η συμμόρφωση ήταν το επιδιωκόμενο. Η περίπτωση της αξιολογικής διαδικασίας την οποία εντοπίσαμε με στοιχεία διαφοροποιημένα από τις άλλες εκθέσεις (για τα περιορισμένα δεδομένα που μελετάμε) θεωρείται μάλλον μεμονωμένη. Αυτή η έλλειψη σύνδεσης διακρίνεται στις διατυπώ-

σεις των αντικειμένων αξιολόγησης και των κριτηρίων, που φαίνεται να προσδιορίζονται με αρχές πανοπτισμού και ισομορφίας μέσα από μία κανονιστική, γραφειοκρατική διαδικασία κρίσης. Για τα αντικείμενα αξιολόγησης, όπως αναφέρονται στα πεδία των εκθέσεων, οι επιθεωρητές προσδιόριζαν αυθαίρετα κριτήρια, επί των οποίων διατύπωναν τις κρίσεις τους με βάση τις προσωπικές τους αντιλήψεις. Σε ό,τι αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία, το περιεχόμενο ή το αποτέλεσμά της, οι εκθέσεις περιορίζονταν σε απλές περιγραφές, οι οποίες βασισμένες στη λογική του πλαισίου του Δημοτικού Σχολείου προκαλούν θυμηδία (*Μάθημα: Το τριαντάφυλλο. Ενότητα: Τα λουλούδια*) (!).

Οι επιθεωρητές-αξιολογητές των δασκάλων επιφορτίζονταν με την αξιολόγηση και των νηπιαγωγών. Τα έντυπα αποτύπωσης των κρίσεων ήταν κοινά (με απλή προσαρμογή) με εκείνα των δασκάλων. Δηλαδή, οι νηπιαγωγοί αξιολογούνταν από αξιολογητές άλλης βαθμίδας, οι οποίοι είτε θεωρούσαν ότι είναι σε θέση να εκφράσουν αξιολογική κρίση για τις νηπιαγωγούς στα όρια της απλουστευμένης λογικής του σχολειοπροετοιμαστικού ρόλου του νηπιαγωγείου είτε κατέφευγαν σε ασαφείς εκτιμήσεις μεσαίας περίπου τάσης στη βαθμολογική κλίμακα. Κατά τη διαδικασία της παρατήρησης της νηπιαγωγού στην τάξη καταστρατηγούνταν βασικές αρχές της αξιολόγησης. Οι επιθεωρήσεις πραγματοποιούνταν αιφνιδιαστικά, οι νηπιαγωγοί δεν γνώριζαν τα πεδία και τα κριτήρια αξιολόγησής τους και δεν είχαν ενημέρωση για το αποτέλεσμα της παρατήρησής τους. Σύμφωνα με τις παραπάνω επιστημάνσεις καθίσταται ευλογοφανές ότι δεν υπήρχε πιθανότητα αλλά ούτε και αντικειμενική δυνατότητα αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Δημητρόπουλος, 2002).

Με βάση όσα αναφέρθηκαν παραπάνω και τους άξονες των προϋποθέσεων που προσδιορίζουν οι εκπαιδευτικοί σε μια επικείμενη αξιολόγησή τους, διατυπώνονται τα εξής:

1. Γενικά, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας, με βάση την εμπειρία του παρελθόντος, έχουν κάθε λόγο να είναι καχύποπτοι σε ό,τι αφορά την αξιολόγησή τους. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ούτως ή άλλως συνιστά ακανθώδες ζήτημα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα, όμως στην Ελλάδα έχει ιδιαίτερη οξύτητα, ενώ ως έννοια είναι εξαιρετικά φορτισμένη ιδεολογικά. Το ίδιο το πρόβλημα μέχρι και σήμερα φαίνεται να παραμένει σύνθετο και δισεπίλυτο. Το αδιέξοδο που έχει δημιουργηθεί στο συγκεκριμένο ζήτημα σε μεγάλο βαθμό οφείλεται και στην έλλειψη θεωρητικού υπόβαθρου και φιλοσοφίας αξιολόγησης σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι προσπάθειες των 28 ετών ίσως ήταν αποτελεσματικότερες, εάν παράλληλα δινόταν η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς, μέσα από προγράμματα συστηματικής επιμόρφωσης και πιλοτικών εφαρμογών, να υιοθετήσουν διαφορετική θεώρηση απέναντι στη διαδικασία της αξιολόγησής τους. Μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν σε ένα θεσμό που δεν τους απειλεί, αλλά τους υποστηρίζει, και είναι οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές στη λειτουργία του, θα αρθούν οι επιφυλάξεις και οι αντιστάσεις τους και η αξιολόγηση θα μπορεί να γίνει μια διαδικασία ουσιαστική. Διαφορετικά, όσο η συζήτηση θα γίνεται με μια λογική επιχειρημάτων-αντεπιχειρημάτων με-

ταξύ όσων τάσσονται υπέρ και όσων τάσσονται κατά της αξιολόγησης, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα υποφέρει από χρόνιες αμφισβητήσεις. Εάν δε επιβληθεί από την ηγεσία της εκπαίδευσης, θα προκύπτουν διαρκώς ζητήματα θεσμικά και λειτουργικά με αποτέλεσμα να απενεργοποιούνται οι λειτουργίες της αξιολόγησης. Οι προτάσεις που έχουν γίνει μέχρι σήμερα από το ΥΠΕΠΘ άλλοτε εστιάζουν στο εκπαιδευτικό έργο και άλλοτε στον ίδιο τον εκπαιδευτικό και στο έργο του. Σε όλα τα νομοθετικά κείμενα αναφέρεται ως στόχος της αξιολογικής διαδικασίας η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Δεν διατυπώνεται όμως καμιά συγκεκριμένη πρόταση σύνδεσης της αξιολόγησης ως διαδικασίας και αποτελέσματος με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

2. Οι σκοποί της προσχολικής εκπαίδευσης σήμερα είναι σαφώς διατυπωμένοι στο νέο ΑΠ για το νηπιαγωγείο (ΦΕΚ 304/13-3-2003) και η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι πλέον υποχρεωτική. Οι πρακτικές του παρελθόντος έδειξαν μία άγνοια ή υποτίμηση του ρόλου και των στόχων του νηπιαγωγείου, και αντιμετώπισαν την αξιολόγηση των νηπιαγωγών ως μία προς τα κάτω προσαρμογή της αξιολόγησης των δασκάλων. Η εκπόνηση ενός σχεδίου αξιολόγησης είναι ανάγκη να έχει άμεση σύνδεση με τους σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης και να διατυπώνονται με σαφήνεια *ο σκοπός, το αντικείμενο, οι διαδικασίες, τα κριτήρια της αξιολόγησης και ο τρόπος με τον οποίο θα αξιοποιούνται τα αποτελέσματα* για τη βελτίωση των νηπιαγωγών και της προσχολικής εκπαίδευσης στη χώρα μας.

3. Οι διαδικασίες οι οποίες θα σχεδιαστούν είναι ανάγκη να βασίζονται σε μια «εκ των έσω» αξιολόγηση. Η πλήρης απουσία δυναμικού ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αξιολόγησής του ανέδειξε τόσο την υποβάθμιση της υπόστασής του όσο και τον ελεγκτικό χαρακτήρα της διαδικασίας, η οποία ήταν στείρα, καταπιεστική και δεν παρείχε δυνατότητες εσωτερικής ενεργοποίησης και αυτοβελτίωσης. Με την κατάλληλη υποστήριξη ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει ο καλύτερος «αξιολογητής» του έργου του. Αυτό σημαίνει δυνατότητες και πρωτοβουλίες αυτοαξιολόγησης στις νηπιαγωγούς. Είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να κατανοήσουν ότι οι αντικειμενικές αυτοαξιολογικές κρίσεις και οι προβληματισμοί τους συμβάλλουν στην οικοδόμηση της επιστημονικής και επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Μέσω των αυτοαξιολογήσεων και των αποτελεσμάτων τους θα είναι δυνατό να συνεργάζονται με θεσμικό φορέα αξιολόγησης ο οποίος θα καθοδηγεί τους νηπιαγωγούς ανάλογα με τις ανάγκες τους. Η συνολική αξιολόγηση της πορείας του νηπιαγωγού θα πραγματοποιείται συμμετοχικά (νηπιαγωγός-αξιολογητής). Αυτό σημαίνει συστηματική επιμόρφωση των νηπιαγωγών και προσεκτική, αντικειμενική επιλογή προσώπων αξιολογητών/τριών. Στην Ελλάδα η επιλογή των προσώπων σε ανάλογες θέσεις ήταν πάντα ένα επίμαχο ζήτημα, ενώ για την ίδια την αξιολόγηση είναι ένα πολύ κρίσιμο σημείο.

4. Οι νηπιαγωγοί θα πιστέψουν στη διαδικασία αξιολόγησής τους όταν μέσω της συμμετοχικής και δημοκρατικής αξιολόγησής τους θα διαπιστώσουν την αυτοβελτίωσή τους. Αυτό σημαίνει ενεργό συμμετοχή του νηπιαγωγού σε όλες

τις φάσεις. Όπως φάνηκε, η αξιολόγηση των νηπιαγωγών είχε αφετηρία τη διαπιστωμένη από προηγούμενες επιθεωρήσεις πορεία τους, τεκμαιρόταν με τη διαδικασία επιθεώρησης και ολοκληρωνόταν με την αποτύπωση της κρίσης του επιθεωρητή. Είναι προφανές ότι σε ανάλογες διαδικασίες τα κριτήρια διαφοροποιούνται κατά περίπτωση και συνδιαμορφώνονται από τους εμπλεκόμενους στις διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες σε κάθε περίπτωση έχουν καθαρά ανατροφοδοτικό χαρακτήρα.

5. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι απειλούνται από την αξιολόγηση, διότι ένα υψηλό ποσοστό από αυτούς αισθάνονται ανασφαλείς στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης για λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω αλλά και για μία σειρά άλλων λόγων, που δεν είναι δυνατά εδώ να αναλυθούν. Σε σχέση με το αρχαικό υλικό μια τέτοια αντίληψη της αξιολόγησης φαίνεται δικαιολογημένη, καθώς η αποτύπωση των ποιοτικών χαρακτηριστικών, των συμπεριφορών ή των στάσεων των ανθρώπων –και ιδιαίτερα τόσων ανθρώπων μετά από μία ή δύο επισκέψεις στο νηπιαγωγείο– σε βαθμολογικές κλίμακες, και μάλιστα με κριτήρια όχι σαφώς καθορισμένα, δημιουργεί ανασφάλεια και έλλειψη κινήτρων για συνεχή βελτίωση.

6. Βασική αρχή της αξιολόγησης είναι ότι κάθε αξιολογητής πρέπει να αξιολογείται από τους αξιολογούμενους από αυτόν. Η εφαρμογή αυτής της αρχής σε ένα μοντέλο δημοκρατικής αξιολόγησης θα ανατρέψει παραδοσιακές αντιλήψεις και θα διευκολύνει την άρση επιφυλάξεων.

Ασφαλώς, στο περιορισμένο πλαίσιο αυτής της εργασίας δεν είναι δυνατό να εξαντηληθεί η περιγραφή μιας πρότασης, η οποία άλλωστε δεν αποτελεί παρά μόνο μία σειρά σκέψεων προσαρμοσμένων στις ιδιαίτερες ανάγκες της ελληνικής προσχολικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Η συστηματική και διεξοδική μελέτη και ανάλυση των πρακτικών του παρελθόντος με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πηγών κρίνεται σε κάθε περίπτωση σημαντική, όχι με διάθεση επίκρισης και μηδενισμού, αλλά ως διαδικασία που θα μπορούσε να φωτίσει πτυχές και να αναδείξει ζητήματα χρήσιμα στην προσπάθεια του σύγχρονου εκπαιδευτικού κινήματος να διασφαλίσει τον εκσυγχρονισμό των θεσμών και τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Βιβλιογραφία

- Αθανασίου, Λ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου. Ιωάννινα*: Αυτοέκδοση.
- Νόμος ΒΤΜΘ' του 1895: ΦΕΚ Α, 37/5.10.1897.
- Γρόλλιος, Γ. & Τζήκας, Χ. (2002). *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του Δασκάλου (1953-1967)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημητρόπουλος, Ε.Γ. (1995). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασσωπάκης, Κ. (2003). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η*

- Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κάτσικας, Χ. – Θεριανός, Κ. – Τσιριγώτης, Θ. – Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Κιτσαράς, Γ. (2001). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2002). «Η Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Η εναρμόνιση του πανοπτισμού». Στο Χ. Κάτσικας & Γ. Καββαδίας (επιμ.) *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 139-149.
- Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, 20-27.
- Μπουζάκης, Σ. (2006). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ν. 4379/1964: ΦΕΚ Α 182/24.10.1964. Νόμος 1304: ΦΕΚ Α 144/07.12.1982. Νόμος 1566: ΦΕΚ Α 167/30.09.1985. Νόμος 2043: ΦΕΚ Α 79/19.05.1992. Νόμος 2525: ΦΕΚ Α 188/23.09.1997. Νόμος 2986: ΦΕΚ Α 24/13.02.2002.
- Π.Δ. 476/1980. Π.Δ. 320: ΦΕΚ Α 138/25.08.1993. Π.Δ. 140: ΦΕΚ Α 107/20.05.1998
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1996). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Πεντέρη, Ε. (2007). *Παιδαγωγικά Συνέδρια για τους Έλληνες Κρατικούς διδασκάλους των Μουσουλμανικών Σχολείων την περίοδο της επταετίας. Μελέτη Αρχαικών Πηγών, 1967-1974*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. Διδασκαλείο Νηπιαγωγών (Τμήμα Γενικής Αγωγής). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Μούσχουρα, Μ. (2005). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Απόψεις, προβληματισμοί και προτάσεις. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 175 -192.
- Σολομών, Ι. (επιμ.) (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-Τμήμα Αξιολόγησης.
- ΥΠΕΠΘ: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΦΕΚ 304/13-3-2003).