

ηλεκτρονικό περιοδικό

Τόμος Α, τεύχος 5

ς ε ρ τ υ θ ι ο
π α σ δ φ γ η ξ
κ λ ζ χ ψ ω β ν
μ ς ε ρ τ α υ θ ι
ο π α σ δ φ γ
η ξ κ λ ζ χ ψ ω
β ν μ ς ε ρ τ υ

Ε
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
Ι
Κ
Α
Ι
Ρ
Ο
Τ
Η
Τ
Α

ISSN: 1792-2437

Φεβρουάριος, 2014



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

Ι Κ Α Ι Ρ Ο Τ Η Τ Α

Εκδοτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Παπαδοπούλου Μαρία, Τασιός Αθανάσιος.

Συντακτική Επιτροπή

Δαρόπουλος Απόστολος, Κολοκοτρώνης Δημήτριος, Λαπούσης Γεώργιος, Παπαδοπούλου Μαρία.

Επιστημονική επιτροπή-Κριτές

Αδάμου Μαρία
Βλάχος Φίλιππος
Δαρόπουλος Απόστολος
Δημουλάς Κωνσταντίνος
Καραγεώργου Ελένη
Κολλάτου Μαρίνα
Κόλλιας Βασίλειος
Κολοκοτρώνης Δημήτριος
Κοντογεωργίου Ασημίνα
Κοτοπούλης Θωμάς
Κωτούλας Βασίλειος
Λαπούσης Γεώργιος
Μάτος Αναστάσιος
Ντιβέρη Παναγιώτα
Παπαδημητρίου Άρτεμις
Παπαδημητρίου Ευαγγελία
Παπαδοπούλου Μαρία
Πατσαδάκης Εμμανουήλ
Πράντζου-Κανιούρα Κωνσταντία
Σταχτέας Χαράλαμπος
Τασιός Αθανάσιος
Τσιόπα Κυρατσώ
Χανιωτάκης Νικόλαος



ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ

ΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ

σελ.

 Περιεχόμενα	2
 Στάσεις απέναντι σε καινοτομίες/αλλαγές στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος με αξιοποίηση ΤΠΕ: η περίπτωση του ηλεκτρονικού μηχανογραφικού δελτίου Κολλάτου Μαρίνα, Οικονόμου Κωνσταντίνος, Σακατζής Δημήτριος	4
 Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος Καντάς Κωνσταντίνος	15
 «Για τον Αμμόνη, που πέθανε 29 ετών, στα 610»: η ελληνιστική και νεοελληνική Αλεξάνδρεια σε ένα επιτύμβιο του Κ. Π. Καβάφη Οικονόμου Κωνσταντίνος	21

Η Συντακτική Επιτροπή δεν φέρει ευθύνη για το περιεχόμενο και τη γλωσσική μορφή των άρθρων που δημοσιεύονται. Η ευθύνη αυτή ανήκει αποκλειστικά στους/ις συγγραφείς των άρθρων.

Στάσεις απέναντι σε καινοτομίες/αλλαγές στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος με αξιοποίηση ΤΠΕ: η περίπτωση του ηλεκτρονικού μηχανογραφικού δελτίου

Κολλάτου Μαρίνα, Οικονόμου Κωνσταντίνος, Σακατζής Δημήτριος¹

Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Λάρισα
marina.kollatou@gmail.com, kooikonomo@sch.gr, sakatzis@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το ενδιαφέρον της εργασίας αυτής επικεντρώνεται σε μια διοικητική-οργανωτική καινοτομία, που σχεδιάστηκε και εισήχθη εξολοκλήρου από τις κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας. Η καινοτομία αφορά στην εισαγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα του ηλεκτρονικού μηχανογραφικού δελτίου (ΗΜΔ) κατά τη σχολική χρονιά 2010-11, δηλαδή στην ηλεκτρονική υποβολή των μηχανογραφικών δελτίων των υποψηφίων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσουμε πώς αποτιμήθηκε το ΗΜΔ από τους εμπλεκόμενους ως τεχνολογικό διοικητικό εργαλείο και ως μέσο εξυπηρέτησής τους ως πολιτών. Για να πετύχουμε την όσο το δυνατό βαθύτερη και πολύπλευρη κάλυψη του θέματος, επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, με σκοπό να διερευνήσουμε πώς τα άτομα που ασχολήθηκαν με την εφαρμογή και τη χρήση του ΗΜΔ αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν το ζήτημα. Από την επεξεργασία των ευρημάτων συνάγεται ότι η αξιολόγηση του ΗΜΔ είναι θετική τόσο ως προς τις εγγενείς ιδιότητες του ή την αποτελεσματικότητά του όσο και ως προς το όφελος σε σχέση με το συγκεκριμένο σκοπό που χρησιμοποιήθηκε. Η θετική ανταπόκριση και η ενεργός εμπλοκή των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών ως εκπροσώπων του συστήματος στη διαδικασία διαχείρισης και διάχυσης των πληροφοριών προς τους γονείς και τους μαθητές θα μπορούσε να θεωρηθεί θεμέλιο στην οικοδόμηση σιγά-σιγά μιας νέας αντίληψης στην παροχή δημόσιων υπηρεσιών, που αποδίδει στον πολίτη ενεργό ρόλο με σεβασμό στις προσδοκίες και τις ανάγκες του. Ενώ αυτόν τον ρόλο και αυτήν την ευθύνη ορισμένα ενήλικα μέλη του δείγματος δεν τα αποδέχονται, αντίθετα οι μαθητές στο σύνολο τους στέκονται με ευθύνη απέναντι στο νέο ρόλο προς την κατεύθυνση μιας πιο συνειδητής συμμετοχής στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Συμπερασματικά θα μπορούσε να λεχθεί ότι η είσοδος του ΗΜΔ αποτέλεσε μια αναμφισβήτητη καλή πρακτική που προσθέτει εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν την πορεία προς την επίτευξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και προάγει τις θετικές εμπειρίες μέσα στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ διαμορφώνει και διαφορετικές στάσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στις καινοτομίες και ειδικότερα στις ΤΠΕ ευνοώντας έτσι σε δεύτερο χρόνο την εισαγωγή ευρύτερων αλλαγών.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: διοίκηση/οργάνωση εκπαιδευτικού συστήματος, ηλεκτρονικό μηχανογραφικό δελτίο, ΤΠΕ, καινοτομία/αλλαγή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη σύγχρονη εποχή το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται αντιληπτό ως διακριτή και ενταγμένη σε ένα ευρύτερο περιβάλλον οντότητα αλληλεπιδρώντων στοιχείων και, στο πλαίσιο αυτό, τα εντός και εκτός του συστήματος μέλη το ανατροφοδοτούν ως προς την ποιότητα των λειτουργιών του. Μία από τις λειτουργίες του είναι η επικοινωνία-ανταλλαγή πληροφοριών (Hoy & Miskel, 2007), η ποιότητα της οποίας υπόκειται ολοένα και περισσότερο στις επιρροές ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου τεχνολογικού περιβάλλοντος. Στο

¹ Ευχαριστούμε θερμά και από τη θέση αυτή τη Λέκτορα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Αγγελική Λαζαρίδου (Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτική Εκπαίδευσης) για τη συμβολή της στην εκπόνηση της έρευνάς μας στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών σπουδών Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

τοπίο αυτό καταβάλλεται η προσπάθεια, ώστε τα ποικίλα τεχνολογικά επιτεύγματα των τελευταίων δεκαετιών να αξιοποιηθούν με στόχο την καλύτερη λειτουργία των συστημάτων συμβάλλοντας σ' αυτό που ονομάζεται ηλεκτρονική διακυβέρνηση. Το έντονα γραφειοκρατικό και συντηρητικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει, λοιπόν, να προσαρμοστεί γρήγορα στις απαιτήσεις της ψηφιακής εποχής τόσο σε θέματα που αφορούν στην εκπαιδευτική πράξη όσο και σε θέματα διοίκησης και δικτύωσης (Κατσαρός, 2008).

Η είσοδος των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται σχεδόν πάντα με τη μορφή της εισαγωγής καινοτομικών προγραμμάτων, παρεμβάσεων, μέτρων και εργαλείων και αυτό συνεπάγεται την ανάγκη για καταγραφή του αντίκτυπου και την αξιολόγηση της εφαρμογής τους, με σκοπό την αποτίμηση των παραμέτρων που επέδρασαν κατά την εκτέλεση τους και τον προσδιορισμό των περιθωρίων βελτίωσής τους. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία στρέφεται προς το ηλεκτρονικό μηχανογραφικό δελτίο (ΗΜΔ), ένα καινοτομικό εργαλείο που εισήχθη πρόσφατα προς χρήση και αφορά στην εισαγωγή των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ΗΜΔ δεν εμφανίστηκε ως αόρατος επισκέπτης στο εσωτερικό και εξωτερικό του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά είχε έναν αντίκτυπο, καθώς το θέμα είναι ευαίσθητο λόγω της ιδιαίτερης φόρτισης που διεκδικεί το συγκεκριμένο γεγονός μέσα στο ελληνικό συγκείμενο. Η αντιμετώπισή του, επομένως, προκάλεσε το ερευνητικό ενδιαφέρον μας, σε σχέση και με το γενικότερο θέμα των στάσεων που τα μέλη του εκπαιδευτικού συστήματος τηρούν απέναντι στις ψηφιακές διοικητικές καινοτομίες.

Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσουμε πώς αποτιμήθηκε το ΗΜΔ από τους εμπλεκόμενους ως τεχνολογικό διοικητικό εργαλείο και ως μέσο εξυπηρέτησής τους ως πολιτών. Θα ξεκινήσουμε με ορισμένες θεωρητικές επισημάνσεις που αναφέρονται σε διάφορες συνιστώσες του θεματός μας. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στην ερευνητική μέθοδο που ακολουθήσαμε. Έπειτα, θα παρουσιάσουμε τα ευρήματα της έρευνας και θα ολοκληρώσουμε την εργασία μας με τα σπουδαιότερα συμπεράσματα.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ ΚΑΙ Η ΕΙΣΟΔΟΣ ΤΩΝ ΤΠΕ ΣΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΟΥ.

Από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα το εκπαιδευτικό σύστημα εξετάζεται και αντιμετωπίζεται υπό το φως της θεωρίας των κοινωνικών συστημάτων (Lunenburg & Ornstein, 2008). Θεωρείται δηλαδή ως ένα από τα ποικίλα συστήματα που συνυπάρχουν και συγκροτούν την κοινωνία. Το κοινωνικό του περιβάλλον, οι παράγοντες αλλά και τα μέλη που το απαρτίζουν και το επηρεάζουν καθημερινά βρίσκονται σε μια ανοιχτή σχέση αλληλεπίδρασης (Πασιαρδής, 2004), γεγονός που αναδεικνύει σε δομικό στοιχείο επιβίωσης του την ικανότητα να προσαρμόζεται, να βρίσκεται δηλαδή σε μια αέναη προσπάθεια αλλαγής, ώστε να ανταποκριθεί στις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες που προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο (Fullan, 2006). Βασική προϋπόθεση αποτελεί η αποκωδικοποίηση των αλληλεπιδράσεων μέσα από μια συνεχή διαδικασία ανατροφοδότησης, κατά την οποία δέχεται πληροφορίες από το εσωτερικό του ή/και το εξωτερικό του για τις διάφορες λειτουργίες του, και ελέγχει αν ικανοποιήθηκαν οι στόχοι, αν χρειάζεται να μεταβληθούν κάποιες δραστηριότητες κλπ. Κύριος μηχανισμός ελέγχου είναι η αξιολόγηση, δραστηριότητα η οποία αναφέρεται στη διαδικασία προσδιορισμού της αξίας, του οφέλους ενός πράγματος ή του προϊόντος μιας διαδικασίας (Mertens, 2009).

Κατά τη διαδικασία αυτή οι Preskill & Torres (1999: 1-2, στο Mertens, ό.π.), προσδίδουν στα μέλη του οργανισμού πρωταγωνιστικό ρόλο. Τους εμπλέκουν σε μια συνεχή διαδικασία διερεύνησης και κατανόησης κρίσιμων οργανωτικών θεμάτων. Πρόκειται για μια προσέγγιση στη μάθηση. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη θετικών στάσεων έναντι της μάθησης και της αλλαγής. Βέβαια η στάση από τη φύση της αποτελεί ένα μηχανισμό συντήρησης συναισθημάτων, προκαταλήψεων, ισχυρισμών και πεποιθήσεων ενός ανθρώπου (Sabini, 1995). Παρόλα αυτά, είναι ένα εύπλαστο κατά βάση χαρακτηριστικό, το οποίο επηρεάζεται από το ευρύτερο περιβάλλον. Αν ένα περιβάλλον δημιουργεί θετικές εμπειρίες προάγει την ανάπτυξη θετικών στάσεων, αντίθετα, εάν στερείται θετικές εμπειρίες, αναπτύσσει αρνητικές στάσεις (Oppenheim, 1992). Επομένως, το περιβάλλον του

εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να προάγει θετικές εμπειρίες μέσω της θέσπισης κανόνων που ευνοούν την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών.

Η σύνθετη φύση του εκπαιδευτικού συστήματος, η εισαγωγή καινοτομιών/ αλλαγών που εμπλέκουν όλα τα μέρη που το απαρτίζουν, αλλά και ο σημαντικός ρόλος της ανάπτυξης θετικών στάσεων των μελών του σε τέτοιες διαδικασίες προάγουν τη λειτουργία της επικοινωνίας σε κομβικό παράγοντα που μπορεί να δράσει ενισχυτικά ή ανασταλτικά. Υπό την έννοια αυτή η καλή εσωτερική επικοινωνία συντελεί στην εύρυθμη λειτουργία ενός συστήματος, ενώ η εξωτερική επικοινωνία εξασφαλίζει την προσαρμογή του. Σύμφωνα με τον Dean (1995) στη διοίκηση της εκπαίδευσης η λειτουργία της επικοινωνίας πρέπει να διασφαλίζει τη δυνατότητα επικοινωνίας με όλους του εμπλεκόμενους, τη δημιουργία και τη διατήρηση ενός συστήματος επικοινωνίας, τη ροή πληροφοριών προς κάθε κατεύθυνση, την αναζήτηση πληροφοριών και ανατροφοδότηση από όλα τα επίπεδα, την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας.

Στη διοίκηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος η επικοινωνία και η διακίνηση της πληροφορίας έχει επικριθεί ως αναποτελεσματική όχι μόνο λόγω της πολυπλοκότητας της νομοθεσίας, αλλά και της αδιαφορίας στελεχών στην κεντρική και στις περιφερειακές υπηρεσίες, της έλλειψης ενός ασφαλούς και αξιόπιστου ηλεκτρονικού συστήματος αλληλογραφίας και της ελλιπούς ανατροφοδότησης των κέντρων λήψης αποφάσεων. Οι δυσλειτουργίες αυτές καθιστούν εμφανή τα χαρακτηριστικά της παλαιάς δημόσιας διοίκησης που χαρακτηριζόταν από πολύπλοκες, χρονοβόρες και πολυδάπανες γραφειοκρατικές διαδικασίες, έλλειψη στρατηγικού σχεδιασμού, μειωμένη αποδοτικότητα, υψηλό κόστος λειτουργίας και αρνητικά συναισθήματα των πολιτών απέναντι στη δημόσια διοίκηση (Κατσαρός, ό.π.). Επομένως, για να διασφαλιστεί η αποτελεσματική επικοινωνία μέσα σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου το υπουργείο Παιδείας λειτουργεί ως ο πομπός παραγωγής και διάχυσης πολιτικών που άπτονται όλου του φάσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι επιτακτική η εισαγωγή και η χρήση των ΤΠΕ σε όλες τις λειτουργίες του.

Είναι αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η χρήση των ΤΠΕ έχει επιφέρει επανάσταση στις κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές δομές, δημιουργώντας νέες συμπεριφορές ως προς τις πληροφορίες, τη γνώση και την επαγγελματική δραστηριότητα, ενώ προάγει τη βελτίωση των οργανωτικών, καθώς και των εργασιακών συνθηκών σε πολλούς επαγγελματικούς τομείς. Επομένως, η άρνηση της αναγκαιότητας της χρήσης τους ισοδυναμεί με άρνηση της πραγματικότητας (Graham, 2001). Ειδικότερα στον εκπαιδευτικό χώρο οι ΤΠΕ εισέρχονται δυναμικά με στόχο την υιοθέτηση τεχνολογικών εφαρμογών στη μάθηση τόσο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο όσο και ως μέσο διδασκαλίας και επικοινωνίας, αλλά με στόχο και τη χρήση στη διοίκηση και την οργάνωση του σχολικού χώρου (Hooper & Rieber, 1995, Mooji & Smeets, 2001).

Αναφορικά με το δεύτερο στόχο η ένταξη των ΤΠΕ στη δημόσια εκπαιδευτική διοίκηση σημαίνει δράσεις που αποσκοπούν στην αναδιοργάνωση και την εύρυθμη λειτουργία της, ώστε να ξεπεράσει υφιστάμενες δυσκολίες και να βελτιώσει την απόδοσή της σε όλους τους τομείς, δεδομένου ότι η επαρκής και συστηματική αξιοποίησή τους αποτελεί παράγοντα που καθιστά την περάτωση των διοικητικών θεμάτων πολύ αποτελεσματική (UNESCO, 2002). Ιδιαίτερα στο πεδίο της καθημερινής παραγωγής και διακίνησης των διοικητικών εγγράφων και του τεράστιου όγκου πληροφοριών που αυτά περιέχουν, η χρηστικότητα τους είναι μεγάλη. Τα διοικητικά έγγραφα είναι σημαντικοί πληροφοριακοί πόροι και η επαναχρησιμοποίησή τους είναι καθοριστική για τη διαδραστική επικοινωνία και την επαρκή πρόσβαση στην πληροφορία όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Σαΐτης, 2008).

Η είσοδος τους στην οργάνωση και διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να θεωρηθεί πρωτίστως μια διοικητική-οργανωτική καινοτομία, που όμως έχει και στοιχεία εκπαιδευτικής-παιδαγωγικής καινοτομίας, αλλά και στοιχεία καινοτομίας που αφορά στο κλίμα και στις ανθρώπινες σχέσεις. Είναι δεδομένο δηλαδή ότι και οι τρεις αυτοί τύποι καινοτομίας αλληλοεπηρεάζονται, διαμορφώνοντας και επηρεάζοντας δημιουργικά ή ανασταλτικά ο ένας τον άλλο, ενώ τα όρια τους δεν είναι πάντα διακριτά (Stoner & Freeman, 1992, Griffin, 1987, Damanpour, 1987, στο Γιαννακάκη, 2005). Η επιστήμη και η τεχνολογία βέβαια δίνουν το ερέθισμα για καινοτομίες, αλλά οι καινοτομίες δεν είναι μόνο τεχνική

διαδικασία, αλλά διαδικασία μάθησης και εξέλιξης, η οποία εξαρτάται από τους κοινωνικοπολιτιστικούς παράγοντες του πλαισίου στο οποίο εφαρμόζονται, όπως καθορίζονται από το ανθρώπινο στοιχείο, την αυθορμησία, την κυρίαρχη νοοτροπία για αλλαγή, και φυσικά τις απαιτήσεις των πολιτών (πελατών), που επηρεάζονται από τις προσφερόμενες υπηρεσίες (Ιορδανίδης, 2006).

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΜΗΧΑΝΟΓΡΑΦΙΚΟ ΔΕΛΤΙΟ

Το ενδιαφέρον της εργασίας μας επικεντρώνεται στο είδος της διοικητικής-οργανωτικής καινοτομίας, η οποία σχετίζεται με την υιοθέτηση νέων τρόπων οργάνωσης και διοίκησης, όπως είναι η εισαγωγή νέου μηχανογραφικού συστήματος. Το διοικητικό εργαλείο μηχανογράφησης που μας απασχολεί είναι το ΗΜΔ, το οποίο πρωτοχρησιμοποιήθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα τη σχολική χρονιά 2010-11 και αφορά στην ηλεκτρονική υποβολή των μηχανογραφικών δελτίων των υποψηφίων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Το ΗΜΔ σχεδιάστηκε και εισήχθη εξ ολοκλήρου από κεντρικές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας ως πρακτική διοικητικής καινοτομίας, όπως πληροφόρησε η κ. Διονυσοπούλου, Π., Προϊσταμένη Διεύθυνσης Ποιότητας και Αποδοτικότητας του Υπουργείου Παιδείας σε συνέντευξη που έδωσε στους ερευνητές στις 2-11-2012. Αρχικά η Διεύθυνση Ποιότητας και Αποδοτικότητας, ως φορέας που έχει την ευθύνη της εφαρμογής του Κοινού Πλαισίου Αξιολόγησης (ΚΠΑ),² εφάρμοσε το διοικητικό αυτό εργαλείο στη Διεύθυνση Οργάνωσης και Διεξαγωγής Εξετάσεων. Έπειτα, συνέταξε έκθεση αξιολόγησης, τα ευρήματα της οποίας ανέδειξαν την αναγκαιότητα της εισαγωγής του ΗΜΔ. Στη συνέχεια, η Διεύθυνση Ηλεκτρονικής Ανάπτυξης και Πληροφοριακών Συστημάτων και η Διεύθυνση Ηλεκτρονικών Υποδομών Πληροφορικής και Νέων Τεχνολογιών, σχεδίασαν το ΗΜΔ και εφάρμοσαν την καινοτομία δράση. Στην ουσία, η Διεύθυνση Ποιότητας και Αποδοτικότητας είχε οριζόντια δράση και άσκησε επιτελικό και εποπτικό ρόλο στη συνεργασία των τριών υπόλοιπων διευθύνσεων. Το Σεπτέμβριο του 2012 το ΗΜΔ αποτέλεσε το θέμα της μοναδικής ελληνικής συμμετοχής στο 5^ο Συνέδριο Χρηστών του ΚΠΑ του Όσλο, που είχε ως στόχο την ανάδειξη διοικητικών καινοτομιών στο πλαίσιο της Ε.Ε. Στο συνέδριο που είχε τίτλο «*To ΚΠΑ ως κινητήρια δύναμη για την καινοτομία –CAF as driver Innovation*» παρουσιάστηκαν 18 καλές πρακτικές διοικητικών καινοτομιών στις δημόσιες υπηρεσίες και φορείς της Ε.Ε. (Εγγραφο ΥΠΑΙΘΠΑ 91610/Ι/8-8-2012).

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στην έρευνά μας θα επιχειρήσουμε να αποτιμήσουμε τις στάσεις όσων ενεπλάκησαν στη χρήση και την εφαρμογή του ΗΜΔ. Είναι γεγονός ότι η ενασχόληση με παρόμοια θέματα στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής έρευνας δεν ανταποκρίνεται στο εύρος των συντελούμενων αλλαγών, ίσως γιατί θεωρούνται αυτονόητες προσαρμογές στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να παραμένουν στην αφάνεια πληροφορίες που ενδεχομένως να οδηγούσαν σε σημαντικά συμπεράσματα πολλών διαστάσεων. Η ίδια ερευνητική τύχη επιφυλάχτηκε και για το ΗΜΔ με συνέπεια να μην γνωρίζουμε πώς αντιμετώπισαν και υποδέχτηκαν το εργαλείο όσοι κλήθηκαν να το χρησιμοποιήσουν, δηλαδή τα στελέχη εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι οικογένειες τους.

Η κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού είναι η επιδίωξη της προκείμενης εργασίας. Συγκεκριμένα, θα επιχειρηθεί να καταγραφεί η εμπειρία και οι στάσεις αυτών που ενεπλάκησαν στη χρήση του εργαλείου, μέσω της συλλογής στοιχείων για ποικίλα θέματα όπως: α) η αντίδρασή τους στην εισαγωγή του, β) η ετοιμότητά τους, γ) η επάρκεια της

² Το ΚΠΑ είναι ένα μεθοδολογικό διοικητικό εργαλείο αυτο-αξιολόγησης των επιδόσεων ενός Δημόσιου Οργανισμού, βάσει των τεχνικών Διοίκησης Ποιότητας. Αποτελεί μια ολιστική ανάλυση της οργανωτικής απόδοσης προσεγγίζοντάς την από διαφορετικές οπτικές και προσφέρεται ως ένα εύκολο στη χρήση του εργαλείο, ώστε να βοηθηθούν οι οργανώσεις του δημοσίου τομέα σε όλη την Ευρώπη να χρησιμοποιήσουν τεχνικές διοίκησης ολικής ποιότητας και να βελτιώσουν τη διοικητική τους ικανότητα. Πάνω από 900 ευρωπαϊκές υπηρεσίες δημόσιας διοίκησης από το 2000 μέχρι το 2005 το εφαρμόζουν (Μιχαλόπουλος, 2007).

πληροφόρησης και καθοδήγησης για τη χρήση του εργαλείου, δ) η συνειδητοποίηση των καθηκόντων τους στη χρήση του, ε) η ευκολία/δυσκολία στη χρήση, στ) τα τυχόν προβλήματα/δυσλειτουργίες και οι τρόποι αντιμετώπισής τους, ζ) η αξιολόγηση της νέας μεθόδου σε σχέση με την παλιά και η) τα περιθώρια βελτίωσής της.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Γνωρίζοντας το χαρακτήρα και τις ιδιότητες των διαφόρων προσεγγίσεων στην έρευνα (Σαραφίδου, 2011) προτιμήσαμε σκόπιμα την κονστρουκτιβιστική τάση των αξιολογικών ερευνών (Mertens, ό.π.), δηλαδή την ποιοτική προσέγγιση, για να πετύχουμε την όσο το δυνατό βαθύτερη και πολύπλευρη κάλυψη του θέματος, επειδή μας ενδιαφέρει να μάθουμε πώς οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν το ζήτημα. Υπό το πρίσμα αυτό, η προκείμενη εργασία αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης και η έρευνα εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της συμπεριφοράς των εμπλεκόμενων απέναντι σε αλλαγές/καινοτομίες που εισάγονται στην εκπαιδευτική διοίκηση βάσει των νέων τεχνολογιών.

Η συμπερίληψη στην έρευνα όλων των μερών της εκπαιδευτικής αλυσίδας προϋποθέτει τη διαστρωμάτωση του εκπαιδευτικού πληθυσμού, ώστε να εκπροσωπηθούν στο δείγμα οι διάφορες εμπλεκόμενες ομάδες. Οι ερευνώμενες ομάδες που επιλέχθηκαν είναι τα στελέχη της εκπαίδευσης (περιφερειακοί διευθυντές εκπαίδευσης, διευθυντές εκπαίδευσης, διευθυντές σχολικών μονάδων), οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς. Με βάση τις ομάδες επιλέχθηκε το δείγμα των ατόμων, το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σκόπιμο, καθώς κριτήριο επιλογής ήταν η επαρκής ενημέρωσή του αναφορικά με το ΗΜΔ. Το δείγμα προέρχεται από διαφορετικές περιοχές μέσα στα όρια της ευρύτερης περιοχής της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας και συμπεριλαμβάνει εκπαιδευτικούς με διαφορετική θέση στην ιεραρχία της εκπαίδευσης, γονείς και μαθητές που αποφοίτησαν από γενικό και επαγγελματικό λύκειο.

Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη μέθοδο των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, ώστε η διατύπωση και η αλληλουχία των ερωτήσεων να εξειδικεύεται ανάλογα με την ομάδα που ανήκει το άτομο που δίνει συνέντευξη, αλλά και να δίνεται η δυνατότητα υποβολής διευκρινιστικών ερωτήσεων-ευκαιριών για εμβάθυνση στο νόημα των απαντήσεων. Για την καλύτερη συγκέντρωση, επεξεργασία και έλεγχο των πληροφοριακών δεδομένων προκρίθηκε η χρήση μαγνητοφώνου. Οι συμμετέχοντες ερωτήθηκαν εάν συμφωνούν με τη διαδικασία και τη δημοσίευση κάποιων στοιχείων από τις συνεντεύξεις και έδωσαν τη συγκατάθεση τους. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν δεκαπέντε συνεντεύξεις, οι οποίες διαχωρίζονται και συμβολίζονται ανά ερευνητική ομάδα ως εξής: (ΠΕ) μία Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης, (ΔΔΕ) ένας Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, (ΔΣΜ) μία Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας, (Ε1, 2) δύο εκπαιδευτικοί, (Μ1, 2, 3) τρεις μαθητές γενικού λυκείου, (Μ4, 5, 6, 7) τέσσερις μαθητές επαγγελματικού λυκείου και (Γ1, 2, 3) τρεις γονείς μαθητών.

Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στη συγκεκριμένη εργασία εντάσσεται στην κατανόηση της σημασίας του κειμένου των συνεντεύξεων, που αντιστοιχεί στην τρίτη από τις τέσσερις βασικές ομάδες ποιοτικής έρευνας που διακρίνει ο Tesch (1990, στο Ευαγγέλου & Παλαιολόγου 2007: 294).³

Στους περιορισμούς της έρευνας κατατάσσονται η ευκολία στην επιλογή του δείγματος και η γεωγραφική εστίαση στα όρια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας, με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων, καθώς απουσιάζουν οι απόψεις από ακριτικές περιοχές της Ελλάδας π.χ. νησιά, όπου ο αντίκτυπος των πανελλήνιων εξετάσεων δεν είναι ο ίδιος, όπως φαίνεται και από τα ποσοστά επιτυχίας σε αυτές τις περιοχές.

ΕΥΡΗΜΑΤΑ

ΠΡΩΤΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΟΥ ΜΕΤΡΟΥ

³Οι άλλες τρεις αναφέρονται στα χαρακτηριστικά της γλώσσας, στην ανακάλυψη της τακτικότητας/κανονικότητας και στην αντανάκλαση/περισυλλογή.

Στο σύνολο των ερωτώμενων η πρώτη αντίδραση καλύπτει όλο το φάσμα των συμπεριφορών και κλιμακώνεται από την πλήρη αποδοχή έως τη δυσπιστία, την ανασφάλεια και το φόβο. Ειδικότερα η αποδοχή ήταν καθολική στα δύο στελέχη της εκπαίδευσης, που έφεραν τη διοικητική ευθύνη της συγκρότησης και επίβλεψης των επιτροπών υποβολής των μηχανογραφικών. Με την ίδια διάθεση υποδέχτηκε την ανακοίνωση της αλλαγής και η Ε1 που παλαιότερα ήταν μέλος στις εν λόγω επιτροπές. Από την άλλη, η ΔΣΜ αντιμετώπισε με κάποια επιφύλαξη το μέτρο γιατί, όπως το αιτιολόγησε, «οι τεχνολογίες δεν είχανε μπει τόσο καλά στη ζωή της εκπαίδευσης σε καθημερινό επίπεδο και σε όλα τα στάδια», ενώ ο Ε2, που ταυτόχρονα καλούνταν και ως γονιός να βοηθήσει το παιδί του που ήταν υποψήφιος, συμπλήρωσε: «Αλλά, δεν ξέραμε ποιες δυσκολίες θα αντιμετωπίσουμε σε πρώτη φάση».

Από τις απαντήσεις των μαθητών και των γονιών φαίνεται ότι στη διαδικασία συμπλήρωσης, που είναι το καθαρά τεχνικό τμήμα της διαδικασίας, προστίθεται και η κρισιμότητα της επιλογής της σχολής, γεγονός που τους φορτίζει με επιπρόσθετο άγχος. Έτσι, εμφανίζονται και αισθήματα φόβου, ίσως γιατί, όπως αναφέρει ο Μ2, «υπάρχει μια σχετική φοβία να γίνονται τόσο κρίσιμες διαδικασίες με ηλεκτρονικό τρόπο», ενώ ο Μ3 συμπληρώνει: «όταν είναι να πάρεις μια απόφαση πολύ σημαντική για το μέλλον σου, φοβάσαι». Παρόλα αυτά, η στάση των μαθητών χαρακτηρίζεται θετική, γιατί σχεδόν όλοι δηλώνουν ότι η τεχνολογία έχει μπει στη ζωή μας, εκτός από μια μαθήτριά του ΕΠΑΛ (Μ7), στην περίπτωση της οποίας υπερίσχυσε ο φόβος, γιατί, όπως δήλωσε, δεν είχε πολλές γνώσεις στους υπολογιστές και συμπλήρωσε μηχανογραφικό «την πρώτη χρονιά που εφαρμόστηκε το μέτρο». Από την άλλη, η στάση των γονιών, οι οποίοι δήλωσαν όχι και τόσο εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, κυμαίνεται από την πλήρη αποδοχή (Γ2), την αγωνία του αγνώστου (Γ3), έως την ανασφάλεια που γεννά την πλήρη άρνηση (Γ1).

ΕΤΟΙΜΟΤΗΤΑ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΗΜΑ

Ο βαθμός ετοιμότητας των εμπλεκόμενων διαφέρει σημαντικά ανάλογα με τη θέση και το ρόλο του καθενός στη διαδικασία. Η ΠΕ δήλωσε την ετοιμότητα της υπηρεσίας τόσο σε θέματα τεχνογνωσίας όσο και σε θέματα υποδομής. Αντίθετα ο ΔΔΕ ανέφερε ότι παρά τη θετική του στάση, είχε κάποιες επιφυλάξεις για το πώς θα λειτουργούσε το μέτρο. Η ΔΣΜ δήλωσε την πλήρη ετοιμότητα του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί (Γ1,2) αιτιολόγησαν τη δική τους ετοιμότητα με βάση την προηγούμενη εμπειρία τους.

Κοινός παρονομαστής στις απαντήσεις των μαθητών και των γονέων ως προς την ετοιμότητα τους ήταν ο συμπληρωματικός ρόλος των καθηγητών του σχολείου που βοήθησαν στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί ότι ένας μαθητής (Μ3) και ένας γονιός (Γ2) απευθύνθηκαν εξολοκλήρου σε φροντιστήριο για τη συμπλήρωση του μηχανογραφικού. Ειδικά ο Μ3 δήλωσε ότι δεν γνώριζε για τη βοήθεια που πρόσφερε το σχολείο. Τέλος, το θέμα του επαγγελματικού προσανατολισμού θέτει η Μ1 τονίζοντας ότι αυτό «που κάνουμε στο σχολείο δεν είναι αρκετό», με το Μ3 να συμπληρώνει: «στο σχολείο ασχολούμαστε με τα μαθήματα και μόνο», διευκρινίζοντας ότι αυτός ήταν και ο λόγος που απευθύνθηκε στο φροντιστήριο.

ΠΟΙΟΤΗΤΑ/ΠΟΣΟΤΗΤΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗΣ

Η κεντρική πληροφόρηση από το υπουργείο μέσω του διαδικτύου, της τηλεφωνικής επικοινωνίας και των πληροφοριακών εντύπων που διανεμήθηκαν στα σχολεία και τους μαθητές, χαρακτηρίζεται σε γενικές γραμμές από όλους τους εμπλεκόμενους από επαρκής ως πλήρης τόσο ως προς την ποιότητα όσο και ως προς την ποσότητα. Εξαίρεση αποτελεί η Ε1 που δηλώνει: «πιστεύω ότι οι συνάδελφοι μου δεν είναι ενημερωμένοι, γιατί δεν έγινε ενημέρωση. Μόνο στους εκπαιδευτικούς της πληροφορικής είχε γίνει». Στις απαντήσεις των μαθητών και των γονέων ως πηγές πληροφόρησης/καθοδήγησης προστίθενται το σχολείο, οι καθηγητές του και σε ορισμένες περιπτώσεις (Μ2, Μ3, Γ2) το φροντιστήριο. Μια άλλη αντίληψη για πηγή της πληροφόρησης δίνει ο Μ3 που απευθύνθηκε εξολοκλήρου σε φροντιστήριο σχολιάζοντας ως εξής μια δώρη ενημέρωση που έγινε στο σχολείο του: «το να δω μία που δείχνει στον πίνακα θα κάνεις αυτό κι αυτό, δεν μπορείς σε δύο ώρες 50 παιδιά να τα ενημερώσεις έτσι». Επισημαίνεται έτσι η δασκαλοκεντρική τάση που επικρατεί ακόμη και στη διδασκαλία χρήσης των ΤΠΕ.

ΣΗΜΕΙΑ ΠΟΥ ΤΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΦΑΝΗΚΕ ΧΡΗΣΙΜΟ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ

Η πολλαπλή χρησιμότητα του ΗΜΔ αναδεικνύεται μέσα από τις διαφορετικές οπτικές των εμπλεκομένων. Πιο συγκεκριμένα τα στελέχη της εκπαίδευσης και ένας γονέας (Γ3) εστιάζουν στις διοικητικές ωφέλειες, με τη μείωση της γραφειοκρατίας και του κόστους να κυριαρχούν. Ο ΔΔΕ με μια φράση το χαρακτηρίζει «*λειτουργικό, γρήγορο, αποκεντρωμένο, οικονομικό*», ενώ αναφορικά με τη χρήση του ως εργαλείου το χαρακτηρίζει «*αξιόπιστο*». Στο ίδιο πνεύμα κινείται ο Ε2, που επισημαίνει την ευκολία στον έλεγχο ώστε να προληφθούν τυχόν λάθη, ενώ η Ε1 συμπληρώνει ότι είναι «*πιο σύγχρονο, έχει πιο πολλά πεδία, δίνει τα βήματα το ένα πίσω απ' τ' άλλο*». Η λέξη «*ευκολία*» κυριαρχεί και στις απόψεις όλων των μαθητών και ενός γονέα: «*έχουμε κάνει και πιο δύσκολα πράγματα*» (Μ1), «*εύκολη απόκτηση κωδικού*» (Μ2), «*πολύ εύκολο σαν πρόγραμμα*», «*αδιάβλητη διαδικασία*», (Μ3), «*ευκολία ως προς την επιλογή συμπλήρωσης των σχολών*» (Μ5), «*τα βήματα ήταν κατανοητά βοηθούσαν απίστευτα*» (Μ7), «*καμία δυσκολία*» (Γ2). Τέλος, δύο μαθητές (Μ4, Μ6) ανέφεραν ως πλεονέκτημα τη δυνατότητα συμπλήρωσης και επεξεργασίας του πρόχειρου μηχανογραφικού πριν την οριστική κατάθεση του.

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΗΜΔ

Στα λειτουργικά προβλήματα που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή του μέτρου, ιδιαίτερα την πρώτη χρονιά, εστιάζουν τα στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και ένας μαθητής. Αυτά αφορούσαν στο φαινόμενο που παρατηρήθηκε από ορισμένους υποψηφίους οι οποίοι δεν οριστικοποίησαν την υποβολή του ΗΜΔ (ΠΕ, ΔΔΕ) και στις περιπτώσεις που το σύστημα «*έπεσε*» εξαιτίας της αυξημένης χρήσης του σε ώρες αιχμής (ΔΣΜ, Μ3). Μια επιπλέον διάσταση, που αφορά στον ανθρώπινο παράγοντα, δίνει η ΠΕ, η οποία μιλά για «*πολλή αμφισβήτηση και καχυποψία απέναντι στο νέο θεσμό από εκπαιδευτικούς, διότι αυτό σήμαινε ότι κάποιοι δεν θα έπαιρναν πλέον τη μη ευκαταφρόνητη αποζημίωση*».

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί δεν αναφέρουν κανένα πρόβλημα, ενώ τα προβλήματα που εντοπίζουν οι μαθητές και οι γονείς αναφέρονται τόσο στη διαδικασία, όσο και στην κρισιμότητα της επιλογής. Το πρόβλημα που αναφέρεται συχνότερα στις συνεντεύξεις και το οποίο αναδεικνύεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθή χρήση του συστήματος είναι οι απαιτούμενες γνώσεις στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Η έλλειψη επαρκών γνώσεων παρατηρείται συχνότερα στους μαθητές των ΕΠΑΛ (Μ6, Μ7) και στους γονείς που νιώθουν ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους (Γ1, Γ2, Γ3). Σε δεύτερο επίπεδο όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στη διαδικασία την πρώτη χρονιά εφαρμογής του μέτρου, το αναφέρουν ως πρόβλημα (Μ4, Μ5, Μ7). Βέβαια, παρατηρήθηκαν και φαινόμενα όπου κάποιοι μαθητές «*έχασαν τον κωδικό και το user name*» (Μ2) και κάποιοι άλλοι «*έσπαγαν τους κωδικούς και άλλαζαν τις σχολές*» (Μ3). Άλλα προβλήματα που αναφέρονται και τα οποία δεν αφορούν στην ηλεκτρονική μορφή του δελτίου, είναι οι προβληματισμοί των μαθητών αναφορικά με την «*επιλογή σχολής και τη σειρά προτίμησης*» (Μ3, Γ2), τα λάθη που έκαναν «*στον τρόπο που δήλωσαν τις σχολές*» (Μ1) ή δεν έβρισκαν «*που βρίσκονταν κάποιες σχολές, σε ποιο πεδίο*» (Μ2) και τη δυσκολία συγκέντρωσης των χαρτιών για τις ειδικές κατηγορίες (Μ4).

ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΝΕΑΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΠΑΛΙΑ

Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις των στελεχών και των εκπαιδευτικών είναι ομόφωνα θετικές στον υπερθετικό βαθμό: «*Μέρα με τη νύχτα*» (ΠΕ), «*μας έχει λύσει τα χέρια*» (ΔΣΜ), «*δε νομίζω να υπάρχει σύγκριση, τεράστια διαφορά*» (Ε2). Στο ίδιο ύφος κυμαίνονται και οι απαντήσεις τεσσάρων μαθητών (Μ2, Μ3, Μ4, Μ6). Αντίθετα μία μαθήτρια είναι αναποφάσιστη (Μ7), ένας μαθητής λέει ότι δεν γνώριζε την παλιά μέθοδο (Μ5) και μία μαθήτρια είναι μεν θετική αλλά θεωρεί ότι το «*να πρέπει να το κάνεις μόνος σου είναι αρνητικό*» (Μ1). Τέλος, οι γονείς είναι περισσότερο επιφυλακτικοί στις κρίσεις και τα σχόλια τους, καθώς η τεχνολογία μπαίνει σταδιακά στη ζωή τους και όπως αναφέρει ο Γ3: «*είναι καλό σιγά-σιγά να προσαρμοζόμαστε στις καινούριες συνθήκες*».

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΕΙΣ

Οι απαντήσεις αναφορικά με τις προτεινόμενες βελτιώσεις ποικίλλουν και δεν περιορίζονται στην εργαλειακή χρήση του ΗΜΔ, αλλά επεκτείνονται σε ένα σύνολο ζητημάτων που αφορούν τόσο στις πανελλήνιες εξετάσεις όσο και σε ευρύτερα διοικητικά θέματα. Στο δεύτερο εστιάζουν τα στελέχη της εκπαίδευσης που προτείνουν τη γενικότερη χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση, όπως στη διαδικασία των διορισμών, στην ηλεκτρονική υποβολή αίτησης από τους αναπληρωτές (ΔΔΕ), στις καταχωρίσεις βαθμολογιών, στην ηλεκτρονική υπογραφή και την πιο ορθή χρήση και αξιοποίηση του survey (ΠΕ). Από τις παρατηρήσεις τους δε λείπουν αναφορές οι οποίες αναδεικνύουν διαφορετικές προσεγγίσεις. Ο ΔΔΕ θεωρεί πως «θα ήταν καλύτερο να αναλάμβανε την όλη διαδικασία το σχολείο γιατί οι υποψήφιοι είναι στην πλειονότητα τους ανήλικοι». Η Γ1 συμφωνεί και συμπληρώνει: «για να μπορείς να ζητήσεις ευθύνες από το Υπουργείο». Αντίθετα η ΠΕ δηλώνει ότι δεν μπορεί η πολιτεία να «αναγνωρίζει δικαίωμα ψήφου στους πολίτες αυτούς» και να μην «τους θεωρεί ικανούς να υποβάλουν το δελτίο εισαγωγής τους».

Για να μην εμφανιστεί ξανά το φαινόμενο της παράλειψης της οριστικής υποβολής του ΗΜΔ, ο ΔΔΕ προτείνει: «θα μπορούσε να γίνεται κατευθείαν οριστική υποβολή». Από την άλλη, η ΔΣΜ θεωρεί ότι μετά την τελική κατάθεση πρέπει «να υπάρχει μια εβδομάδα χρονικό περιθώριο για τροποποιήσεις στο μηχανογραφικό». Κοινή συνισταμένη των αντίθετων απόψεων είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στους υποψηφίους, που πηγάζει από μια υπερπροστατευτική νοοτροπία που ενυπάρχει σε μεγάλο βαθμό στο ελληνικό εκπαιδευτικό, και όχι μόνο, γίγνεσθαι.

Μια διαφορετική πρόταση που σχετίζεται με το χρόνο υποβολής του ΗΜΔ καταθέτει ο Μ3: «θα έπρεπε να το υποβάλουμε πριν τους βαθμούς. Έτσι θα δηλώναμε ανεπηρέαστοι αυτό που θέλαμε, ενώ τώρα κάποιοι που βγάζουν πολλά μόρια δηλώνουν συγκεκριμένες σχολές για να μην πάνε χαμένα τα μόρια» και συνεχίζει: «θα προτιμούσα ένα γραπτό μηχανογραφικό με τέλειο επαγγελματικό προσανατολισμό». Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η σκέψη του Μ2, ο οποίος προτείνει το ΗΜΔ από «απλό εργαλείο επιλογής και ταξινόμησης των σχολών», να γίνει πιο διαδραστικό και να βάλουν μέσα «κάποια links για πληροφορίες για τα ιδρύματα», «κάποια στατιστικά σχετικά με τις σχολές και την αγορά εργασίας». Τέλος, η Μ1 προτείνει: «στο μάθημα της πληροφορικής να αφιερώνεται χρόνος να μαθαίνουμε πώς να χρησιμοποιούμε το συγκεκριμένο εργαλείο».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την επεξεργασία των ευρημάτων αυτών γίνεται αντιληπτό ότι η προσέγγιση του θέματος μέσα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που ενεπλάκησαν στην εφαρμογή και τη χρήση του παρέχει ένα πλουραλισμό γνώμων που καλύπτει όλο το φάσμα των απόψεων που άπτονται του ΗΜΔ και των πανελληνίων εξετάσεων γενικότερα. Αρχικά, η αξιολόγηση του ΗΜΔ τόσο ως προς τις εγγενείς ιδιότητες του ή την αποτελεσματικότητά του όσο και ως προς το όφελος σε σχέση με το συγκεκριμένο σκοπό που χρησιμοποιήθηκε (Mertens, ο.π.) χαρακτηρίζεται θετική. Το συμπέρασμα αυτό εξάγεται ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης των θετικών στάσεων της πλειοψηφίας των εμπλεκόμενων αναφορικά με την ετοιμότητα τους, την πληροφόρηση και την υποστήριξη που τους παρασχέθηκε, την αποτελεσματικότητα του ΗΜΔ και τη σύγκριση του με την παλιά μέθοδο.

Η θετική ανταπόκριση που καταγράφηκε θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οφείλεται σε κάποιο βαθμό στον καλό σχεδιασμό από τους φορείς του Υπουργείου Παιδείας, που ανέλαβαν εξολοκλήρου την εισαγωγή του ΗΜΔ. Η χαρτογράφηση της καινοτόμου αλλαγής με το κατάλληλο οργανωτικό μοντέλο (ΚΠΑ), τόσο ως προς το περιεχόμενο (π.χ. η αποστολή και ο σκοπός της αλλαγής) όσο και ως προς τη διαδικασία της (π.χ. η προώθηση μιας σχεδιασμένης αλλαγής), που σήμαινε διαβούλευση με το ενδογενές και εξωγενές περιβάλλον του εκπαιδευτικού συστήματος, βοήθησε στην κατανόηση της ανάγκης για αλλαγή και στη δημιουργία θετικών αισθημάτων έναντι της καινοτομίας (Κυθραιώτης, 2010).

Η διακύμανση της αποδοχής που καταγράφεται μεταξύ των πρώτων αισθημάτων με το άκουσμα της αλλαγής και της τελικής θετικής ανταπόκρισης μετά τη χρήση του ΗΜΔ, μπορεί να υποστηρίξει σε σημαντικό βαθμό την παραπάνω άποψη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι ακόμη και η περιορισμένη ή σθεναρή αντίσταση απέναντι στην

καινοτομία (Hannan & Freeman, 1984), που διαφαίνεται σε κάποιους γονείς και μία μαθήτρια και οφείλεται κυρίως σε κοινωνικοσυναισθηματικούς λόγους (φόβοι, ανασφάλειες για την επερχόμενη αλλαγή, έλλειψη ετοιμότητας για διακινδύνευση) (Everard et al., 2004), μετατρέπονται σε συγκρατημένη αποδοχή.

Στην αλλαγή της στάσης βοήθησε και η θετική ανταπόκριση από τα στελέχη της εκπαίδευσης, που είδαν ότι το ΗΜΔ παρείχε μια αισθητή βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας και αναγνώρισαν μια ποιοτική αναβάθμιση της παροχής υπηρεσιών στους μαθητές και τους γονείς. Προσθετικά προς αυτή την κατεύθυνση λειτούργησε και η εμπλοκή των εκπαιδευτικών ως εκπροσώπων του συστήματος στη διαδικασία διαχείρισης και διάχυσης των πληροφοριών προς τους άμεσα ενδιαφερόμενους (μαθητές, γονείς). Στη διαδικασία αυτή δεν πρέπει να υποτιμηθεί και ο ρόλος των φροντιστηρίων ή άλλων ιδιωτών που παρείχαν πληροφόρηση, γεγονός που αποδεικνύει ταυτόχρονα τον ιδιαίτερο αντίκτυπο που διεκδικούν οι πανελλήνιες εξετάσεις μέσα στο ελληνικό συγκείμενο.

Ένα άλλο σημείο που αναδεικνύεται, είναι ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί με την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία εισαγωγής του ΗΜΔ, χτίζουν σιγά-σιγά μια νέα αντίληψη στην παροχή δημόσιων υπηρεσιών. Μια αντίληψη που συμβαδίζει με τη στοχοθεσία της ΕΕ (στο Κατσαρός, ό.π.) η οποία δεν θεωρεί τον πολίτη δέσμιος των μονοπωλιακά παρεχόμενων υπηρεσιών, αλλά του αποδίδει ενεργό ρόλο με σεβασμό στις προσδοκίες και τις ανάγκες του. Από την άλλη θα πρέπει να συνυπολογιστεί ότι η ανάληψη ενεργού ρόλου, αλλά και των ευθυνών που απορρέουν από το νέο ρόλο, δε συναντά την καθολική αποδοχή από όλους τους ερωτώμενους. Η θέση αυτή εντοπίζεται κυρίως στους ενήλικες, οι οποίοι έχουν περισσότερο παγιωμένες στάσεις και συμπεριφορές, ενώ η τεχνολογία είναι κάτι που συνάντησαν αργότερα στη ζωή τους.

Αντίθετα, οι μαθητές που βρίσκονται σε μια φάση διαμόρφωσης στάσεων και συμπεριφορών και γεννήθηκαν μέσα σε ένα σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον, παρά τους όποιους αρχικούς ενδοιασμούς αναφορικά με τον ψηφιακό εγγραμματισμό των ιδίων και των συμμαθητών τους (ιδιαίτερα των μαθητών του ΕΠΑΛ), αποδέχονται καθολικά τις ευθύνες του νέου ρόλου. Στις απόψεις τους κυριαρχεί η επίγνωση της «πληροφοριοποίησης» της κοινωνίας, γεγονός που τους δημιουργεί την ανάγκη να αποκτήσουν ένα είδος «πληροφορικής κουλτούρας», που θα τους επιτρέψει να ενσωματωθούν καλύτερα στη σημερινή κοινωνία. Η ενσωμάτωση αυτή μπορεί να σημαίνει μια πιο ολοκληρωμένη συμμετοχή στα κοινά (ενεργοί πολίτες) και γενικότερα πιο ουσιαστική συμμετοχή στο κοινωνικό γίνεσθαι. Δημιουργικές προτάσεις, όπως η ενίσχυση του επαγγελματικού προσανατολισμού, η εμπλοκή του μαθήματος της πληροφορικής στην εκμάθηση της χρήσης του ΗΜΔ και η μετατροπή του σε διαδραστικό εργαλείο πολύπλευρης ενημέρωσης (πληροφορίες για σχολές, στατιστικά, επαγγελματικά δικαιώματα, επαγγελματικοί διέξοδοι στην αγορά εργασίας), αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα ενεργού συμμετοχής σε θέματα που τους απασχολούν.

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η εισαγωγή του ΗΜΔ δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως μια ευρύτερη και σύνθετη εκπαιδευτική αλλαγή, καθώς δεν ενεπλάκησαν πολλοί παράγοντες και δεν επήλθαν βαθιές τομές σε πολλές παραμέτρους (Morrison, 1998). Είναι όμως μια εκπαιδευτική καινοτομία, μια εκούσια αλλαγή, που στόχευσε σε συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς, χαρακτηρίστηκε από πρωτοποριακή αντίληψη της πραγματικότητας και στηρίχτηκε στην επιθυμία να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση με την εισαγωγή κάτι νέου (Johannessen et al., 2001). Παρόλα αυτά, ενώ είναι λογικό οι αντιστάσεις να είναι περιορισμένες, η είσοδος του ΗΜΔ από μόνη της αποτέλεσε μια αναμφισβήτητη καλή πρακτική που προάγει τις θετικές εμπειρίες μέσα στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού συστήματος, διαμορφώνει θετικές στάσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα απέναντι στις καινοτομίες και ειδικότερα στις ΤΠΕ και τελικά ευνοεί την εισαγωγή ευρύτερων αλλαγών.

Επιπλέον, η προσπάθεια όλων των εμπλεκόμενων για τη βελτίωση προϊόντων και υπηρεσιών, τα οποία ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα πρότυπα, ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες και οι προσδοκίες των εξυπηρετούμενων, προσθέτει εκείνα τα ποιοτικά χαρακτηριστικά που ενισχύουν την πορεία προς την επίτευξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και συνδράμει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των

αναβαθμισμένων διαδικασιών διοίκησης και των σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων που παρέχουν οι ΤΠΕ (Προκοπιάδου, 2006, 2009).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Α. Κανάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσ/νίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 243-276.

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2007). *Σχολικές επιδόσεις αλλοφώνων μαθητών*. Αθήνα: Ατραπός.

Graham, G. (2001). *Internet. Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Περίπλους.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 90-98.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κυθραιώτης, Α. (2010). Ο σχεδιασμός της αλλαγής. Στο: Π. Πασιαρδής (Επιμ.) *Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός (Τόμος Ι)*. Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, 99-199.

Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Μιχαλόπουλος, Ν. (Επιμ.) (2007). *Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ)*. (Ο. Γραβάνη, Μεταφρ.). Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης. Ανακτήμένο στις 18-2-2013 από το δικτυακό τόπο: [http:// www. eipa.eu/ files/ File/ CAF/Brochure2006/Greek_2006.pdf](http://www.eipa.eu/files/File/CAF/Brochure2006/Greek_2006.pdf).

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Προκοπιάδου, Γ. (2006). *Η λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις νέες τεχνολογίες*. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Προκοπιάδου, Γ. (2009). Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών. Διδακτορική Διατριβή. ΕΚΠΑ. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαραφίδου, Γ. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson, I. (2004). *Effective School Management (4th ed)*. London: Sage.

Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey Bass.

Hannan, M. & Freeman, J. (1984). Structural inertia and organizational change. *American Sociological Review*, 28, 149-164.

Hooper, S., & Rieber, L. P. (1995). Teaching with technology. In A. C. Ornstein (Ed.), *Teaching: Theory into practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, 154-170.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2007). *Educational administration: theory, research and practice (8th Ed.)*. New York: McGraw-Hill.

Johannessen, J. A., Olsen, B. & Lumpkin, G. T. (2001). Innovation as newness: what is new, how new, and new to whom? *European Journal of Innovation Management*, 4(1), 20-31.

Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2008). *Educational Administration (5th Ed.)*. Wadsworth.

Mooji, T. & Smeets, E. (2001). Modeling and supporting ICT implementation in secondary schools. *Computers and Education*, 36, 265-281.

- Morrison, K. (1998). *Management theories for educational change*. London: Paul. Chapman Publishing Ltd.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. New York: St. Martin's Press.
- Sabini, J., (1995). *Social psychology, (2nd Ed.)*. New York: W. W. Norton.
- UNESCO, (2002). *Information and Communication Technology in Teacher Education: A Planning Guide*. Paris: UNESCO.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος

Καντάς Κωνσταντίνος

Διευθυντής 2^{ου} Δημοτικού Σχολείου Πόλεως Ρόδου

Υποψήφιος Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Αιγαίου

kkantas@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η αξιολόγηση του είναι ένα από τα κυρίαρχα και αμφιλεγόμενα ζητήματα, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου είναι ένα ζήτημα περίπλοκο, το οποίο εγείρει ποικίλες και εκ διαμέτρου αντίθετες αντιδράσεις στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η αξιολόγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου και να εξετάζει όλες τις παραμέτρους. Η αξιολόγηση των Στελεχών της Εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει πρωταρχική προτεραιότητα εφαρμογής, με χαρακτηριστικό την αποδοχή από τα ίδια τα στελέχη. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρέπει να ακολουθήσει αφού προηγηθεί η αξιολόγηση των στελεχών, με επίγνωση των αδυναμιών εφαρμογής και με έμφαση στην εσωτερική αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση πρέπει να ξεκινήσει οπωσδήποτε, και μάλιστα «από πάνω προς τα κάτω» (από την αξιολόγηση των στελεχών) και «από μέσα προς τα έξω» (από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας).

Θα πρέπει να δρομολογηθεί η ανάληψη πρωτοβουλιών από τις σχολικές μονάδες και από τους εκπαιδευτικούς. Όσο η αξιολόγηση θα επιβάλλεται μόνο από τη διοικητική ιεραρχία της εκπαίδευσης, όσο το αίτημα αυτό θα προέρχεται μόνο από έξω, τόσο οι αντιδράσεις και οι αντιστάσεις απέναντι της θα συνεχίζονται.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Αξιολόγηση, Εκπαιδευτικό έργο, Αυτοαξιολόγηση, Στελέχη Εκπαίδευσης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, εμφανίστηκε για πρώτη φορά την περίοδο 1842, υπό τη μορφή του επιθεωρητισμού και έκτοτε απαντάται σε όλα τα νομοσχέδια της εκπαίδευσης (Κάτσικας, κ.α. 2007). Σύμφωνα ωστόσο με τον Μπουζάκη, (Μπουζάκης, 1991) ο θεσμός του Επιθεωρητή θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως ένας αυστηρός, αυταρχικός και εξουσιαστικός θεσμός, που δεν έχει τίποτα να προσφέρει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρά μόνο να εξυπηρετήσει πολιτικές σκοπιμότητες. Ο θεσμός του Επιθεωρητή, ο οποίος χωρίστηκε σε τρεις βαθμίδες, Επιθεωρητής, Επιθεωρητής Β τάξεως και Γενικός Επιθεωρητής, λειτούργησε μέχρι και το 1982, οπότε και αντικαταστάθηκε με το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου (Νόμος 1304), οι οποίοι ήταν αρμόδιοι για την παιδαγωγική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου δεν λειτούργησε ποτέ στην πλήρη του μορφή (Βώρος, 1999:53-54, 223-225). Εν συνεχεία και με υπουργό τον Αντώνη Τρίτση, η εκπαιδευτική αξιολόγηση λαμβάνει τη μορφή της «Αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολείων», και όχι της «Αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών», ενώ για πρώτη φορά γίνεται λόγος και για την αυτοαξιολόγηση (Δεληγιάννη, 2003:29-40). Ωστόσο και η προσπάθεια αυτή πέφτει στο κενό. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Γρόλλιος, 1995:34-35, 50-65; Μπαγάκης, 2001; Δεληγιάννη, 2003:29-40), προκύπτει ότι τα συνδικαλιστικά όργανα της εκπαίδευσης, αγωνίζονται για να αποσυνδεθεί ο θεσμός του σχολικού συμβούλου με την αξιολόγηση. Οποιοσδήποτε επίσης προσπάθειες να συνδεθεί η αξιολόγηση με παιδαγωγικούς και διδακτικούς στόχους, αποβαίνουν άκαρπες.

Από το 1990 μέχρι και το 1993, όσες προτάσεις σχετίζονται με την εκπαιδευτική αξιολόγηση, όπως είναι οι εξετάσεις (προαγωγικές και απολυτήριες) και η βαθμολογία στο δημοτικό σχολείο απορρίπτονται (Γρόλλιος, 1995:34-35, 50-56). Τελικά το 1993, περνά το Προεδρικό Διάταγμα 320/93 «Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση», βάσει του οποίου βασικοί υπεύθυνοι της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών είναι οι διευθυντές των σχολείων και οι Σχολικοί Σύμβουλοι (Βώρος, 1999:53-54, 223-225). Η αλλαγή κυβέρνησης και κατ' επέκταση η αλλαγή του υπουργού παιδείας, φέρνει ανακατατάξεις στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Ο Ν. 2327/1995 θέτει στο κέντρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) και το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ). Τέλος το 2002 ο Ν. 2886, καθιερώνει την περιοδική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία θα πραγματοποιείται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κ.Ε.Ε. (Βερεβή, 2003:30, 23-26)

Βάσει των όσων έχουν αναφερθεί έως τώρα γίνεται αντιληπτό, ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προσπαθεί να μετεξελιχτεί σε ένα σύστημα συμβουλευτικό, στο οποίο θα συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι φορείς και το οποίο θα θέτει κίνητρα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να θέλουν να συμμετέχουν (Αραμπατζής, 2002:63-64, 190-193; Βερεβή, 2003:30, 23-26).

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει το σύστημα αξιολόγησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, προκειμένου να απαντήσει σε ένα σύγχρονο ερώτημα: εάν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελεί έναν μύθο ή μια πραγματικότητα. Συγκεκριμένα θα επιχειρήσει να διερευνήσει τη μετάβαση από τον επιθεωρητισμό στην παντελή έλλειψη αξιολόγησης.

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Το ζήτημα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι ένα θέμα που έχει αποτελέσει πολλάκις το επίκεντρο συζητήσεων. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση, αποτελεί την *συστηματική και οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία διεργασίες, συστήματα, άτομα, πλαίσια και αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται με βάση προκαθορισμένους σκοπούς και προκαθορισμένα κριτήρια* (Stiggins, 2000).

Σύμφωνα λοιπόν με τον παραπάνω ορισμό, εκτός από τους μαθητές, στην αξιολόγηση υπόκεινται και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και οι παράγοντες που το αποτελούν όπως το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι παιδαγωγικές μέθοδοι, κ.α.

Σύμφωνα με τους Ντολιοπούλου και Γουργιώτου (Ντολιοπούλου, και Γουργιώτου, 2008), η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αναγκαία, διότι μόνον μέσω αυτής ελέγχεται και διαχειρίζεται σωστά το εκπαιδευτικό σύστημα και ενισχύεται η διαδικασία της μάθησης. Επίσης, η εκπαιδευτική αξιολόγηση, συμβάλλει στο σωστό σχεδιασμό των μέσων που χρησιμοποιούνται καθώς και των δραστηριοτήτων που επιτελούνται, βελτιώνει γενικότερα το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μέσω της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν πληροφορίες χρήσιμες για αυτούς, ελέγχονται και πιστοποιούνται τα προσόντα τους, ώστε να επιλεγεί ο πιο κατάλληλος βάσει αυτών, εντοπίζονται κενά που υπάρχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να καλυφτούν όπως για παράδειγμα οι επιμορφωτικές ανάγκες που μπορεί να υπάρχουν στους εκπαιδευτικούς (Βερεβή, 2003:30, 23-26). Τέλος, η εκπαιδευτική αξιολόγηση συγκρίνει και κρίνει την λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και των θεσμών που συνδέονται με αυτά (Δεληγιάννη, 2002:33, 28-44).

Τα μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση σε ευρωπαϊκές χώρες είναι πολλά αλλά δεν χρησιμοποιούνται όλα με την ίδια συχνότητα. Υπάρχει μία τάση κάποια από αυτά να χρησιμοποιούνται περισσότερο με αποτέλεσμα να υπάρχουν τρία μοντέλα εκπαιδευτικής αξιολόγησης, που να υπερτερούν έναντι των άλλων (Βρεττάκος, 1997:122-161).

Στο πρώτο μοντέλο, η αξιολόγηση είναι ανταποδοτική, βασίζεται δηλαδή στην κατάσταση που υπάρχει και έπειτα, μετά την παρέμβασή της, προσανατολίζει την κατάσταση

ως προς τις ενέργειες που έχουν προκύψει από το πρόγραμμα χωρίς να εμμένει απαραίτητα στους αρχικούς σκοπούς που είχαν σχεδιαστεί για το πρόγραμμα (Βρεττάκος, 1997:122-161).

Το δεύτερο μοντέλο, βασίζεται σε τέσσερα επίπεδα. Τα επίπεδα αυτά είναι η ανταπόκριση, η μάθηση, η συμπεριφορά και τα αποτελέσματα. Το συγκεκριμένο μοντέλο απευθύνεται κυρίως στην ενδοσχολική εκπαίδευση και ο αξιολογητής λειτουργεί ως σύμβουλος προκειμένου να καλυφτούν μέσω της αξιολόγησης οι ανάγκες που το σχολείο παρουσιάζει (Βεργίδης, 2001).

Το τρίτο μοντέλο, εστιάζει όχι στο να αποδείξει ποια είναι τα αρνητικά ή τα θετικά χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, αλλά να τη βελτιώσει. Το συγκεκριμένο μοντέλο προτιμάται λόγω της εύκολης εφαρμογής που έχει και της μεγάλης του αποτελεσματικότητας (Βρεττάκος, 1997:122-161).

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει δύο είδη: την εξωτερική και την εσωτερική αξιολόγηση. Η εξωτερική αξιολόγηση στην εκπαίδευση εφαρμόζεται από ανθρώπους που δεν σχετίζονται με τη σχολική δραστηριότητα αλλά αποτελούν κυρίως διοικητικά μέλη των ανώτερων βαθμίδων (Παπασταμάτης, 2001:31). Αυτή η μορφή αξιολόγησης, κατά την οποία συλλέγονται οι πληροφορίες που θεωρούνται αναγκαίες, πραγματοποιείται βάσει κριτηρίων που έχει θέσει η κεντρική διοίκηση (Eurydice, 2004). Οι κύριοι αποδέκτες αυτής της μορφής αξιολόγησης, είναι οι κεντρικές εκπαιδευτικές αρχές. Μπορεί μεν τα αποτελέσματα αυτά να αποτελέσουν τροφοδοτικό υλικό για τις σχολικές μονάδες, αλλά κυρίως χρησιμοποιούνται για τη προαγωγή του προσωπικού ή τη χρηματοδότηση του σχολείου (Macbeath, et. al., 2005).

Η εξωτερική αξιολόγηση, μπορεί να λάβει τη μορφή της Επιθεώρησης, τον έλεγχο δηλαδή της ποιότητας της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτή η μορφή είναι αρκετά συνηθισμένη αλλά δεν είναι πάντα η ίδια, αφού υπάρχουν πολλές παραλλαγές που οφείλονται κυρίως στις διαφορές των προσώπων που την ασκούν. Ανεξαρτήτως της μορφής που χρησιμοποιείται κατά την εφαρμογή της, αυτή η αξιολόγηση είναι τεχνοκρατικού τύπου και τα κύρια πλεονεκτήματά της, είναι ότι είναι μία συμβατική μορφή ελέγχου, τα αποτελέσματά της, είναι αξιόπιστα, η πραγματοποίησή της γίνεται σε συγκεκριμένο και περιορισμένο χρόνο και δεν απασχολεί τους εκπαιδευτικούς (Macbeath, et. al., 2005). Η κριτική που γίνεται σε αυτού του είδους την αξιολόγηση εστιάζει στα αποτελέσματα της διαδικασίας και δεν μελετά άλλα στοιχεία. Αναφορικά με το έργο των εκπαιδευτικών, θεωρείται ότι η συγκεκριμένη μορφή αξιολόγησης αγνοεί την ποιότητα του έργου των εκπαιδευτικών, συνοδεύεται από προκατάληψη και υποκειμενικές κρίσεις και προκαλεί φόβος και άγχος.

Άλλη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης, είναι η παρακολούθηση του εκπαιδευτικού συστήματος, μέσω μηχανισμών, οι οποίοι ελέγχουν και παρακολουθούν διαφορετικές παραμέτρους της εκπαίδευσης. Τέλος, άλλη μορφή εξωτερικής αξιολόγησης θεωρούνται οι μελέτες αξιολόγησης, που επικεντρώνονται σε ένα σημείο του εκπαιδευτικού συστήματος (Ανδρέου, 2003:30, 20-23; Macbeath, et. al., 2005).

Η εσωτερική αξιολόγηση, από την άλλη, πραγματοποιείται από αυτούς, που μετέχουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Η εσωτερική αξιολόγηση διακρίνεται στην ιεραρχική εσωτερική αξιολόγηση, κατά την οποία οι ανώτεροι στην ιεραρχία του σχολείου κρίνουν τους κατώτερους και στη συλλογική εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση, η οποία γίνεται από όλους τους μετέχοντες στον εκπαιδευτικό οργανισμό (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς), δεδομένου ότι αυτοί γνωρίζουν τις συνθήκες που επικρατούν καλύτερα απ' όλους (Μποφυλάτος, 2001:58). Οι κύριοι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος ως βασικού συντελεστή μάθησης, η ενίσχυση των σχέσεων αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των παραγόντων, η αντίληψη, η ερμηνεία και η συνειδητοποίηση από πλευράς των εκπαιδευτικών για τη δική τους εκπαιδευτική κατάρτιση και τέλος η διαμόρφωση ενός πλαισίου δράσης, από όλους τους παράγοντες του σχολείου το οποίο μακροπρόθεσμα θα αλλάξει τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται και συνεπώς τα μαθησιακά επιτεύγματα (Αραμπατζής, 2002:63-64, 190-193).

Η εσωτερική αξιολόγηση παρέχει στους εκπαιδευτικούς την ευκαιρία να αντιληφθούν όχι μόνο τα προβλήματα που έχουν και αντιμετωπίζουν προσωπικά αλλά και αυτά που αντιμετωπίζουν οι συνάδελφοί τους (Μπαγάκης, 1999:49). Επίσης, με την εσωτερική αξιολόγηση οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητα ώστε να εξετάζουν

μόνοι τους, τους εαυτούς τους, ένας στόχος που σήμερα είναι πρωταρχικός στόχος για πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα (Δεληγιάννη, 2002:33, 28-44).

Τα παραπάνω, καταδεικνύουν μία νέα τάση που επικρατεί σήμερα στην εκπαίδευση σύμφωνα με την οποία, οι εκπαιδευτικές μονάδες πρέπει να λειτουργούν αυτόνομα και να αναπτύσσουν τις δικές τους στρατηγικές αλλά και κίνητρα για να λειτουργήσουν αυτοαξιολογικά, χωρίς να δέχονται εξωτερικές επεμβάσεις και έλεγχο, τα οποία λειτουργούν με άλλα κριτήρια (Ασπρίδης, 2002:23, 48-59; Αραμπατζής, 2002:63-64, 190-193).

Η ανάγκη για εκπαιδευτική αξιολόγηση αναφέρεται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: στο οικονομικό, στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό και στο πρακτικό. Στο οικονομικό επίπεδο, το πρόβλημα ανακύπτει κυρίως από τη στενότητα πόρων και αγαθών. Η στενότητα αυτή, η οποία αναμφίβολα όλο και αυξάνεται, επιβάλλει τώρα περισσότερο από ποτέ άλλοτε την επινόηση μεθοδολογίας, η οποία θα διευκολύνει την οικονομική διαχείριση των υπαρχόντων αγαθών και τη συνετή χρήση των χορηγούμενων πιστώσεων για τους σκοπούς της Εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση της διαδικασίας παραγωγής, διάθεσης και χρήσης των αγαθών είναι ένας από τους τρόπους που επιβοηθούν σ' αυτόν το σκοπό και εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα, τόσο της διαδικασίας παραγωγής όσο και της διαδικασίας κατανάλωσης. Κι επειδή η ευχέρεια για πειραματισμούς έχει περιοριστεί στο ελάχιστο, είναι απαραίτητο να καταβάλλεται προσπάθεια να προεξοφλείται η αποτελεσματικότητα αυτή. Στην εκπαίδευση, η δαπάνη ανά μαθητή είναι μεγάλη κι είναι αναγκαίο στην περίοδο λιτότητας να διατηρηθεί σε λογικά επίπεδα η δαπάνη αυτή, πάντα βέβαια σε σχέση με το επιδιωκόμενο και αναμενόμενο αποτέλεσμα (Macbeath, et. al., 2005).

Στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό επίπεδο η ανάγκη για αξιολόγηση εντοπίζεται στην ανάγκη για κατανόηση και διευκόλυνση της διεργασίας της μάθησης. Η διάσταση αυτή της αξιολόγησης, σχετίζεται άμεσα με τη χρήση αποτελεσματικής διδακτικής μεθοδολογίας και την εξασφάλιση τρόπων οι οποίοι αφ' ενός θα διευκολύνουν τη μάθηση, αφ' ετέρου θα περιορίσουν τη σπατάλη σε χρόνο, χρήμα και προσπάθεια, πάντοτε βέβαια με επιθυμητή έκβαση τη συγκριτική αύξηση της αποδοτικότητας της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Μέσα στα πλαίσια αυτά νοείται και η διευκόλυνση της προσαρμογής του μαθητή στο εκπαιδευτικό του περιβάλλον, όπως επίσης και η διευκόλυνση της προσαρμογής του περιβάλλοντος στις ανάγκες και στα χαρακτηριστικά του μαθητή. Νοείται, επίσης, η δημιουργία των κατάλληλων παραθετικών καταστάσεων και κινήτρων στο σχολικό χώρο, εκείνων που θα καταστήσουν την προσπάθεια σχολείου και μαθητή αποδοτικότερη.

Στο πρακτικό τέλος διοικητικό επίπεδο η ανάγκη εντοπίζεται στην αντιμετώπιση πρακτικών διοικητικών, εκπαιδευτικών, ή άλλων προβλημάτων, όπως την κρίση του προσωπικού, την προαγωγή ή επιλογή μαθητών, τον εκπαιδευτικό προγραμματισμό κτλ. Ενώ ανεπισήμως υπήρχε αξιολόγηση από χιλιατηρίδες δεν είχε καταστεί δυνατή η οργάνωση και η συστηματοποίησή της, ιδιαίτερα στην περιοχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, για πολλούς λόγους. Ανεξάρτητα από τους παράγοντες οι οποίοι προκάλεσαν την καθυστέρηση στην κίνηση της αξιολόγησης ή τους παράγοντες οι οποίοι προκάλεσαν την έναρξη της κίνησης για συστηματική αξιολόγηση, και οι οποίοι τώρα ωθούν στην πληρέστερη οργάνωση και συστηματοποίησή της, γεγονός είναι ότι σήμερα διανύουμε περίοδο έξαρσης της αξιολόγησης, και προβλέπεται ότι η έξαρση αυτή θα ενταθεί στα επόμενα χρόνια (Macbeath, et. al., 2005).

Η ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Μία πρώτη δυσκολία που εντοπίζεται στην εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι αυτή της αξιολόγησης της διδασκαλίας. Σαν δραστηριότητα η διδασκαλία είναι εξαιρετικά δύσκολο να αξιολογηθεί διότι δεν μπορεί εύκολα να καθοριστεί ούτε η φύση της, αλλά ούτε το περιεχόμενό της με αποτέλεσμα να μην μπορούν να καθοριστούν σαφή κριτήρια γι' αυτή. Δύσκολη επίσης είναι η αξιολόγηση της επιστημονικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού. Σε αυτό τον τομέα δεν μπορούν να υπάρχουν μετρήσιμα κριτήρια και κατά συνέπεια μόνο υποθέσεις μπορούν να γίνουν οι οποίες φυσικά δεν είναι καθόλου αξιόπιστες. Τέλος, θα πρέπει να αναφερθεί, πως ούτε η διδασκαλία, ούτε και ο εκπαιδευτικός μπορούν να

αξιολογηθούν με λίγες επισκέψεις των σχολικών συμβούλων στη τάξη (Παπασταμάτης, 2001:31).

Για τους παραπάνω λόγους, πρέπει τα κριτήρια και οι διαδικασίες της αξιολόγησης να διαχωρίζονται ανάλογα με το σκοπό της, δηλαδή να επιλέγονται άλλα κριτήρια για την επίδοση του εκπαιδευτικού και άλλα για την πλήρωση θέσεων. Επίσης καλό θα ήταν να μην αξιολογείται μόνο ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο αξιολογητής, προκειμένου να εξασφαλίζεται ότι και τα δύο μέρη ενεργούν αξιοκρατικά και αντικειμενικά. Τέλος θα πρέπει η αξιολόγηση να εξασφαλίζει αντικειμενικά κριτήρια ανάλογα με τον τομέα στον οποίο εφαρμόζεται (Ανδρέου, 2003:30, 20-23).

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η αυτοαξιολόγηση ή αλλιώς συλλογική εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται μέσα σε αυτό, είναι ένα ζήτημα που απασχολεί, τόσο τα ίδια τα σχολεία, όσο και αυτούς που δημιουργούν εκπαιδευτική πολιτική σε όλο τον κόσμο. Η αυτοαξιολόγηση βέβαια δεν εφαρμόζεται σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα και έχει πιο συχνή εμφάνιση σε αυτά που έχουν αποκεντρωμένο ή ημί- αποκεντρωμένο χαρακτήρα (Macbeath, et. al., 2005).

Οι Ντολιοπούλου & Γουργιώτου (Ντολιοπούλου, και Γουργιώτου, 2008) ορίζουν την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας ως *μια μορφή αξιολόγησης, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσής της, μέσω της κριτικής ενδοσκόπησης που πραγματοποιείται από την ίδια, μετά από συμφωνία και συναίνεση των συμμετεχόντων σε αυτήν.*

Από την άλλη, υπάρχει και η άποψη που θεωρεί ότι η αυτοαξιολόγηση είναι η διαδικασία που προσεγγίζει μεν το εκπαιδευτικό σύστημα ολοκληρωμένα αλλά το κάνει από τις χαμηλότερες βαθμίδες του και μέσα από τα όργανά του (Πράντζου-Κανιούρα, 2005).

Η αυτοαξιολόγηση είναι μία σημαντική διαδικασία για τον εκπαιδευτικό γιατί πρώτα απ' όλα τον βοηθά να αποκτήσει αυτογνωσία. Μέσω αυτής, ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να κατανοήσει όχι μόνο το τι συμβαίνει στο σχολείο του αλλά ευρύτερα στην εκπαίδευση και το σύστημα αυτής, και έτσι να λάβει τις κατάλληλες αποφάσεις. Επίσης, τον βοηθά στο να επιτελέσει το παιδαγωγικό του, έργο σωστότερα αφού μπορεί να κάνει το κατάλληλο σχεδιασμό μέσα από τις διορθώσεις που αντιλαμβάνεται ότι πρέπει να κάνει καθώς είναι σε θέση να ελέγξει αν η διδασκαλία του είναι σωστή και αποτελεσματική και σε ποιο βαθμό (Πράντζου-Κανιούρα 2005).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από όλα όσα αναφέρθηκαν συμπεραίνεται ότι η εκπαιδευτική αξιολόγηση βοηθά στην επανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και τους βοηθά να βελτιώσουν την ποιότητα και το επίπεδο της διδασκαλίας τους. Σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής βελτίωση της παιδαγωγικής πρακτικής. Με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, αλλά και η ποιοτική ανάπτυξη της σχολικής ζωής. Όλα τα παραπάνω βέβαια μπορούν αν επιτευχθούν μέσω μιας αντικειμενικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Η εκπαίδευση είναι μια κολοσσιαία βιομηχανία, η οποία για να λειτουργήσει απαιτεί κολοσσιαία προσπάθεια, κολοσσιαία επένδυση, κολοσσιαία δαπάνη. Με την πενιχρότητα που χαρακτηρίζει σήμερα τις κρατικές πιστώσεις προς την εκπαίδευση, όχι μόνο στη δική μας χώρα αλλά και σε πιο πλούσιες, πρέπει να εξευρίσκονται τρόποι ώστε και η προσπάθεια και η δαπάνη ν' αποφέρουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Η «ανάλυση κόστους-αποτελέσματος» είναι μια μέθοδος αξιολόγησης, η οποία κυρίως μέσω της «συστηματικής προσέγγισης» αποσκοπεί στην εξασφάλιση αυτής της αποτελεσματικότητας. Εκείνο όμως το αγαθό το οποίο είναι και το σπανιότερο και το δαπανηρότερο σε σχέση με την παιδεία, και το οποίο γίνεται όλο και πιο σπάνιο κι όλο και πιο δαπανηρό, είναι ο χρόνος, και είναι άμεσα συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική προσπάθεια και φυσικά την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Επιβάλλεται, συνεπώς, από κάθε επιστημονική δεοντολογία, η ανεύρεση μέσων και μεθοδολογιών που θα συντελέσουν στον περιορισμό της σπατάλης και ασύνετης χρήσης αυτού του πολύτιμου αγαθού.

Οι παραπάνω παράγοντες, σε συνδυασμό με πολλούς άλλους, προκάλεσαν κατά τα τελευταία χρόνια μια «ευαισθησία» στον φορολογούμενο πολίτη όσον αφορά στην αποτελεσματικότητα της παιδείας, ιδιαίτερα μάλιστα σ' ό,τι αφορά στη σχέση της, με την εξωσχολική πραγματικότητα, ευαισθησία η οποία απέληξε σε μια σφοδρή κριτική των εκπαιδευτικών συστημάτων. Η κριτική αυτή τείνει να γίνεται όλο και πιο σφοδρή. Μια αναπόφευκτη ενέργεια, για να μην πούμε αντίδραση, των υπεύθυνων φορέων σ' αυτήν την κριτική είναι η στροφή προς την αξιολόγηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Eurydice (2004). *Evaluation of schools providing Compulsory Education in Europe*. Διαθέσιμο στο: <http://www.eurydice.org/Documents/EvalS/en/FrameSet.htm> Ανακτήθηκε στις 20-8-2013.

Macbeath, J., Schratz, M., Meuret, D. and Jacobsen, L. (2005). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο. Πως άλλαξαν όλα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Stiggins, R. J. (2000). The principal's assessment responsibilities, In W. C. Wraga, P. S. Hlebowitsh (Eds), *Research review for school leaders*, 3, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah.

Ανδρέου, Α. (2003). Τάσεις και προσεγγίσεις για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 20- 23.

Αραμπατζής, Δ.. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: μια πρόταση, *Τα Εκπαιδευτικά*, 63-64, 190-193.

Ασπρίδης, Γ. (2002). Η αναγκαιότητα για την καθιέρωση ενός ιδεατού συστήματος αξιολόγησης στη δημόσια διοίκηση, *Διοικητική Ενημέρωση*, 23, 48-59.

Βεργίδης, Δ.. (2001). Η συμβολή της αξιολόγησης στην εκπαιδευτική πολιτική. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Βερεβή, Ά. (2003). Η συμβολή του εκπαιδευτικού στην αξιολόγηση και βελτίωση του εκπαιδευτικού του έργου, *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 23-26.

Βρεττάκος, Β. (1997). Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης στη Γερμανία, στο: Β. Βρεττάκος (επιμ.) *Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης: Ευρωπαϊκές Τάσεις και Πρόταση για ένα Πλαίσιο Εκπαιδευτικής Πολιτικής*. Αθήνα: Ίων, 122-161.

Βώρος, Φ. (1999). Αξιολόγηση διδασκόντων, διδασκομένων και άλλων ... ενόχων, *Τα Εκπαιδευτικά*, 53-54, 223-225.

Γρόλλιος, Γ. (1995). Περιγραφική αξιολόγηση και νεοφιλελεύθερη αναδιάρθρωση, *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 34 - 35, 50-56.

Δεληγιάννη, Α. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στα πλαίσια σύγχρονων απόψεων της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 28-44.

Δεληγιάννη, Α. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, *Aspects*, 72, 29-40.

Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ., Τσιριγώτης Θ. και Καββαδίας, Γ. (2007). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπαγάκης, Γ. (1999). Αναζητώντας ελληνικό πλαίσιο συζήτησης για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49.

Μπουζάκης Σ. (1991). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μποφυλάτος, Σ. (2001). Η εσωτερική αξιολόγηση και οι επιδράσεις της στη διαμόρφωση της ταυτότητας του Έλληνα εκπαιδευτικού, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 58.

Ντολιοπούλου, Ε. και Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση- Με έμφαση στην προσχολική*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπασταμάτης, Α. (2001). Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31.

Πράντζου- Κανιούρα, Κ. (2005). *Εσωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Σαββάλας.

«Για τον Αμμόνη, που πέθανε 29 ετών, στα 610»: η ελληνιστική και νεοελληνική Αλεξάνδρεια σε ένα επιτύμβιο του Κ. Π. Καβάφη

Κωνσταντίνος Οικονόμου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 02

kooikonomo@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή πραγματοποιείται μια κλειστή ανάγνωση (close reading) του ποιήματος του Κ. Π. Καβάφη «Για τον Αμμόνη, που πέθανε 29 ετών, στα 610», που γράφτηκε το 1915, χωρίς ωστόσο να αποφεύγονται εξω- και διακειμενικές αναφορές. Το ποίημα, που διεκδικεί εξέχουσα θέση στην ομάδα των καβαφικών επιτύμβιων, θα χαρακτηριζόταν συνοπτικά «ιστορικοφανές πλαστό καβαφικό επιτύμβιο ποίημα ποιητικής». Στην ανάλυσή μας παρουσιάζονται όλες αυτές οι πλευρές, για να δοθεί όμως μεγαλύτερη έμφαση σε μια άλλη βασική ιδέα του ποιήματος: στον έπαινο της ιδιότητας να είναι κανείς Αλεξανδρινός, δηλαδή μέλος της ελιτιστικής, ηδονιστικής, καλλιτεχνικής και, προπάντων, φιλελληνικής και πολύσπερμης αλεξανδρινής κοινωνίας, να μετέχει με άλλα λόγια στον «αλεξανδρινισμό». Η ιδέα αυτή, στην οποία συναιρείται ο αρχαίος, δηλαδή ελληνιστικός, και ο νεότερος κόσμος της Αλεξάνδρειας, είναι κεντρική στην καβαφική ποίηση και προωθείται ιδιαίτερα και στο παρόν ποίημα, συνδυαζόμενη με ποικίλα άλλα θέματα και μοτίβα του καβαφικού έργου.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Κ. Π. Καβάφης, επιτύμβιο, Αλεξάνδρεια, ποίημα ποιητικής, αλεξανδρινισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ενώ για τον T.S.Eliot «κάθε ποίημα είναι ένα επιτύμβιο», κατά την εκτίμηση του Γ. Π. Σαββίδη υπάρχουν αναμφισβήτητα κάποια ποιήματα που δεν μπορούν παρά να είναι, σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια, «πιο επιτύμβια από άλλα», μολονότι δεν αφορούν, όπως πολλά ελληνιστικά επιγράμματα, σε πρόσωπα πραγματικά και δεν χαραχτηκαν ποτέ πάνω σε τάφο.⁴ Σ' αυτά θα συμπεριλαμβάνονταν και τα 12 επιτάφια που συνέθεσε ο Καβάφης την περίοδο από το 1886 έως και το 1923 τουλάχιστον, με γνώμονα, εκτός από το περιεχόμενό τους, το πυκνό, «επιγραμματικό» ύφος τους και την έκτασή τους.⁵

Ένα, όμως, από αυτά είναι φανερό πως υπερέχει σημαντικά και για αρκετούς άλλους λόγους μέσα στην ομάδα των «λίγο-πολύ», κατά τον Σαββίδη, καβαφικών «επιτυμβίων» (Σαββίδης, 1987). Η «διάκριση» του αυτή, βέβαια, δεν οφείλεται μόνο στο ότι η συγκεκριμένη ποιητική σύνθεση χαρακτηρίζεται πράγματι από όλα εκείνα τα καβαφικά στοιχεία, που όσο κι αν είναι κατάφωρα πλαστή, την εξυψώνουν σε ένα κατεξοχήν επιτύμβιο ποίημα· οφείλεται επιπλέον στο ότι ο Καβάφης κατορθώνει παράλληλα να αποκαλύψει σ' αυτή της πολλαπλές όψεις του ελληνιστικού και, αναπόφευκτα, του δικού του προσωπικού κόσμου. Στο ποίημα, λοιπόν, «Για τον Αμμόνη, που πέθανε 29 ετών, στα 610», ένα ιστορικοφανές ποίημα ποιητικής, πρόκειται να σμιλευθεί έκτυπα η διαχρονική ιδιαιτερότητα του αλεξανδρινισμού, στάσης ζωής και βιοθεωρίας, όπως τον

⁴ Επισημαίνουμε ότι το ποίημα και τα χωρία από διάφορα άλλα ποιήματα που παρατίθενται ακολουθούν τη στερεότυπη έκδοση του Ικάρου από τον Σαββίδη του 1991. Όλα τα παραθέματα μεταφέρονται εδώ με το μονοτονικό σύστημα.

⁵ Πρόκειται για δύο «κρυμμένα»: «Τω Στεφάνω Σκυλίτη» (γράφ. 1886) και «Επιτάφιον» (γράφ. 1893) – βλ. την έκδοση του Ικάρου από τον Σαββίδη του 1993 – και δέκα από τα «αναγνωρισμένα»: «Λυσίου Γραμματικού Τάφος» (γράφ. 1911, δημ. 1914), «Ευρίωνος Τάφος» (1912, 1914), «Κίμων Λεάρχου» (1913, 1928), «Για τον Αμμόνη...», «Ιγνατίου Τάφος» (1916, 1917), «Λάνη Τάφος» (1916, 1918), «Εν τω μηνί Αθύρ» (1917), «Ιασή Τάφος» (1917), «Υπέρ της Αχαϊκής Συμπολιτείας πολεμήσαντες» (1922), «Επιτύμβιον Αντιόχου...» (1923).

αντιλαμβανόταν η Αλεξάνδρεια του 3^{ου} αι. π. Χ. και όπως τον αισθάνθηκε, τον βίωσε και τον αφομοίωσε στην ποίησή του ο τελευταίος Αλεξανδρινός ποιητής.

Ο ΑΛΕΞΑΝΔΡΙΝΟΣ ΚΟΣΜΟΣ - ΕΛΛΗΝΙΣΤΙΚΟΣ ΚΑΙ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟΣ-ΤΟΥ ΕΠΙΤΥΜΒΙΟΥ

Για τον Αμμώνη, που πέθανε 29 ετών, στα 610

*Ραφαήλ, ολίγους στίχους σε ζητούν
για επιτύμβιον του ποιητού Αμμώνη να συνθέσεις.
Κάτι πολύ καλαίσθητον και λείον. Σὺ θα μπορέσεις,
εἶσαι ὁ κατάλληλος, να γράψεις ὡς αρμόζει
για τον ποιητὴ Αμμώνη, τον δικό μας.* 4

*Βέβαια θα πεις για τα ποιήματά του –
ἀλλὰ να πεις και για την εμορφιά του,
για την λεπτὴ εμορφιά του που ἀγαπήσαμε.* 8

*Πάντοτε ωραία και μουσικά τα ἑλληνικά σου εἶναι.
Ὅμως την μαστοριά σου ὅληνα τη θέμε τώρα.
Σε ξένη γλώσσα ἡ λύπη μας κ' ἡ ἀγάπη μας περνούν.
Το αἰγυπτιακό σου αἶσθημα χύσε στην ξένη γλώσσα.* 12

*Ραφαήλ, οἱ στίχοι σου ἔτσι να γραφοῦν
που νάχουν, ξέρεις, ἀπὸ την ζωὴν μας μέσα των,
που κι ὁ ρυθμός κ' ἡ κάθε φράσις να δηλοῦν
που γι' Αλεξανδρινό γράφει Αλεξανδρινός.* 16

Στο Επιτύμβιο του Αμμώνη ο Καβάφης επεξεργάζεται ένα φανταστικό θέμα, το οποίο όμως τοποθετεί επάνω σε υπόβαθρο πραγματικό. Το ποίημα, που κατά πάσα πιθανότητα διαδραματίζεται στην Αλεξάνδρεια, στις παραμονές, όπως υποδεικνύει ο «χρονολογούμενος» τίτλος του, της αραβικής κατάκτησης της Αιγύπτου κατά το 641 μ. Χ., έχει καταρχήν ως αφορμή τον πρόωρο και αδόκητο θάνατο ενός νεαρού Αλεξανδρινού ποιητή, του Αμμώνη, προσώπου ασφαλώς πλαστού, για να αποτυπώσει στη συνέχεια, σ' ένα μονόλογο συστάσεων και υποδεικτικού ύφους, τον ιδιαίτερο αντίκτυπο που το θλιβερό συμβάν προκαλεί επάνω στα μέλη της ξεχωριστής ομάδας της αλεξανδρινής κοινωνίας, όπου ο Αμμώνης ανήκει.

Τη συγκεκριμένη εικόνα του αλεξανδρινού κόσμου που αντιστοιχεί στο θέμα αυτό μπορούμε να την ανασυνθέσουμε, στηριζόμενοι στα στοιχεία που παρέχουν εκείνα γενικά τα καθαφικά επιτύμβια – «σύγχρονες μαρτυρίες μιας αρχαίας εποχής» - στα οποία ο ποιητής χειρίστηκε σχετικά, με αυτό του Αμμώνη, μοτίβα.

Οι «επιστρατευμένοι» στον πολιτιστικό «πυρήνα» της αχανούς αυτοκρατορίας θεράποντες των αλεξανδρινών Γραμμάτων και Τεχνών συνιστούν, από τον 3^ο αι. π. Χ. και εξής, μια διαφορετική τάξη πολιτών στους κόλπους της πτολεμαϊκής κοινωνίας. Καθώς συνδέονται μεταξύ τους με κοινές αξίες και ιδεώδη, με κοινές ασχολίες και στόχους, κυρίως, όμως, επειδή έχουν μυηθεί στον αισθητισμό και τον ηδονισμό, τα μυστικά του αλεξανδρινού βίου, οι διανοούμενοι αυτοί συνιστούν έναν ιδιαίτερο κύκλο ανθρώπων. Οι εταίροι του αλεξανδρινού κύκλου μπορούν λοιπόν και απολαμβάνουν την «ειδοποιό διαφορά» τους, τον εκλεπτυσμένο τρόπο ζωής που έχουν επιλέξει, έναν τρόπο ζωής, όπως καταγράφηκε λ.χ. από τους ελληνιστικούς ποιητές στα συμποτικά, ερωτικά, παρακλαυσίθυρα και άλλων ειδών ποιήματα της Παλατινής Ανθολογίας.

Σε άλλη, ωστόσο, κατηγορία ελληνιστικών ποιημάτων, στα επιτύμβια, όπως και στο προκείμενο καθαφικό, αντικατοπτρίζεται μια διαφορετική πτυχή του αλεξανδρινού βίου, μια διαφορετική «λειτουργία» του, που προκαλείται από τον θάνατο ενός Αλεξανδρέως. Το θλιβερό αυτό γεγονός «ταράζει τους κύκλους» της αλεξανδρινής εταιρείας: η απώλεια ενός

εταίρου δεν είναι για του άλλους συντρόφους μια απλή βιολογική απώλεια. Η πτώση ενός κρίκου από την «αλυσίδα» που συναποτελούν σημαίνει πως, πέρα από το ότι «φεύγει» ένας άνθρωπος –το σώμα, καθώς και μια προσωπικότητα- το πνεύμα πεθαίνει οριστικά κι ένας ξεχωριστός, ένας ατομικός δηλαδή *modus vivendi*· χάνεται ανεπιστρεπτί η κοινή εμπειρία μιας διαφορετικής από εκείνη των «κοινών θνητών» ζωής, που βιώθηκε από όλους μαζί τους εταίρους. Τη μοναδικότητα, εξάλλου, και το αναντικατάστατο κάθε απωλεσθέντος μέλους του αλεξανδρινού κύκλου επισφραγίζει στη συνέχεια η ανησυχία των ζώντων μελών που εναγωνίως αναζητούν, μετά το θάνατό του, την εύρεση οποιουδήποτε τεχνητού μέσου – αρκεί βέβαια να ανταποκρίνεται στην ανωτερότητα και στα κάθε είδους χαρίσματα του εκλιπόντος – με τη βοήθεια του οποίου ο αγαπημένος φίλος θα εξακολουθεί, μόνο νοερά πλέον, να συνανήκει στην χορεία τους.

Σε μια τέτοια λοιπόν συντροφιά ή παρέα, σε παρόμοιο κύκλο διανοουμένων, λογίων ή ποιητών λ.χ., ανήκουν τα τρία πρόσωπα του καθαφικού επιτύμβιου του Αμμόνη: ο επίσης φανταστικός ποιητής Ραφαήλ, ο άγνωστος ανώνυμος ομιλητής, αλλά και όσοι εννοούνται ή σχεδόν υποδηλώνονται πίσω από αυτόν, φίλοι όλοι του νεκρού πλέον Αμμόνη.

Απευθυνόμενος στον Ραφαήλ και μιλώντας εν ονόματι και των άλλων εταίρων, ο ομιλητής θα μεταφέρει αρχικά σ' αυτόν την κοινή απλώς παράκλησή τους που έπειτα, βέβαια, θα εξειδικεύσει:

*Ραφαήλ, ολίγους στίχους σε ζητούν
Για επιτύμβιο του ποιητού Αμμόνη να συνθέσεις.*

.....
Για τον ποιητή Αμμόνη, τον δικό μας.

Του ζητείται δηλαδή να συνθέσει λίγους στίχους, ένα, μικρό ίσως επιτύμβιο· μέσο ενθύμησης όμως, όχι για κάποιον τυχαίο ποιητή, τον Αμμόνη, αλλά για τον «δικό μας» Αμμόνη, αναπόσπαστο κομμάτι της συντροφιάς τους. Ο Ραφαήλ, στον οποίο έχει ανατεθεί η ετοιμασία του εγκωμιαστικού ποιήματος, θα αναλάβει έτσι έναν δύσκολο αλλά ταυτόχρονα τιμητικό ρόλο, αυτόν του υμνοθέτου. Παρόμοιο ρόλο αναλαμβάνει και κάποιος εταίρος για να υμνήσει τον σοφό και αγαπημένο δάσκαλο και φίλο Ευσθένη σε ένα επίγραμμα του Θεοκρίτου (ΠΑ 7, 661)

*Ευσθένης τὸ μνῆμα· φουσιγνώμων + ὁ σοφιστής
δεινὸς ἅπ' ὀφθαλμοῦ καὶ τὸ νόημα μαθεῖν.
εὖ μιν ἔθαψαν ἑταῖροι ἐπὶ ξείνης ξένον ὄντα
χῦμοθέτης αὐτοῖς δαιμονίως φίλος ἦν.
πάντων ὧν ἐπέοικε λάχεν τεθνεὺς ὁ σοφιστής·
καίπερ ἄκις ἐὼν εἶχ' ἄρα κηδεμόνας.*

Η ιδιαίτερη αυτή έκφραση του αλεξανδρινού βίου παρουσιάζεται, συνδυαζόμενη με την ηδυσπάθεια και τον αισθητισμό του ελληνιστικού πνεύματος, και σε άλλα ομοειδή καθαφικά ποιήματα, τα οποία είναι δυνατό να εμφανίζουν περισσότερες ή λιγότερες με το επιτύμβιο του Αμμόνη ομοιότητες.

Οι εταίροι μιας αλεξανδρινής συντροφιάς στο «Λυσίου γραμματικού τάφος», αυτοί που μιλούν στο ποίημα και απευθύνονται σε «μνημένους», εξωτερικεύουν σ' αυτό το επιτύμβιο την μέριμνά τους λ.χ. να θάψουν, επάξια βέβαια, έναν αγαπημένο φίλο τους, και μάλιστα, στο μέρος εκείνο όπου ο νεκρός, πια, λόγιος είχε αναδείξει, όσο ζούσε, την τέχνη του, την σοφία του και σε τελικά ανάλυση τα ιδανικά του:

*Πλησιέστατα, δεξιά που μπαίνεις, στην βιβλιοθήκη
της Βυρητού θάψαμε τον σοφό Λυσία,
γραμματικόν. Ο χώρος κάλλιστα προσήκει.
Τον θέσαμε κοντά σ' αυτά του που θυμάται.*

.....

Τα ποιήματα «Ιασή τάφος» και «Ιγνατίου τάφος», όπου ο Καβάφης χρησιμοποιεί το τέχνασμα της αυτοπρόσωπης ομιλίας του νεκρού, το «Ευρίωνος τάφος», αφηγημένο από τον εταίρο μιας συντροφιάς και το «Εν τω μηνί Αθύρ», ποίημα επίσης ποιητικής, στο οποίο ο ποιητής τεχνηέντως υποδύεται τον αναγνώστη μιας αρχαίας ταφόπετρας, χαρακτηρίζονται από το κοινό καθαφικό μοτίβο της μνημόνευσης του «θανάτου νέων, ωραίων και από ευγενική καταγωγή, φανταστικών Αλεξανδρέων», που η ζωή τους ταυτίστηκε με τη ζωή της Αλεξανδρείας, ενώ συνδέονται μεταξύ τους, εκτός από το κοινό στοιχείο του πρόωρου θανάτου, και από το ότι υπήρξαν αντικείμενα ενός «αλεξανδρινού τύπου» έρωτα που όμως τους οδήγησε στην αυτοκαταστροφή. Στο «Λάνη τάφος», που συγγενεύει περισσότερο με το επιτύμβιο του Αμμώνη, κάποιος, επίσης άγνωστος, εταίρος απευθύνεται στον Μάρκο που θρηνεί το νεκρό εραστή:

*Ο Λάνης που αγάπησες εδώ δεν είναι, Μάρκε,
Στον τάφο που έρχεσαι και κλεις
Τον Λάνη που αγάπησες τον έχεις πιο κοντά σου
στο σπίτι σου όταν κλείεσαι και βλέπεις την εικόνα,
που αυτή κάπως διατήρησεν ό, τ' είχες που ν' αξίζει
που αυτή κάπως διατήρησεν ό, τ' είχες αγαπήσει.*

Την ομορφιά του αγαπημένου του Λάνη φρόντισε ο ίδιος ο Μάρκος να απαθανατίσει, όχι όμως σε ένα επιτύμβιο όπως στην περίπτωση του Αμμώνη, αλλά σε μια ζωγραφιά, σε ένα πορτρέτο.

Κανένα, ωστόσο, τεχνητό μέσο, κανένα έργο τέχνης, γλυπτό λ.χ., πίνακας ή ποίημα, δεν πρόκειται να χρησιμοποιηθεί, προκειμένου να διατηρήσουν οι εταίροι του ζωντανή την ανάμνηση ενός Χριστιανού στο εκτενές ποίημα «Μύρις· Αλεξανδρεία του 340 μ. Χ.» (δημ. 1929). Στην περίπτωση λοιπόν του ωραίου Μύρη, που δέθηκε με τους εταίρους του μέσω της επιλογής ενός τρόπου ζωής μη χριστιανικού, σαφώς όμως αλεξανδρινού, το ερέθισμα για την επαναφορά στη μνήμη τους, θα είναι αναπόφευκτα το ίδιο το παρελθόν που από κοινού βιώθηκε, η αναπόληση της κοινής εμπειρίας· η αναλλοίωτη μνήμη αυτών που πραγματώσαν τον εκλεπτυσμένο, πλήρη ηδυσπάθειας, αλεξανδρινό βίο.

Το επιτύμβιο όμως του Αμμώνη, όπως ήδη τονίστηκε, είναι, ως προς το περιεχόμενό του, ποίημα, πάνω από όλα, ποιητικής. Το εσωτερικό αυτό γνώρισμά του, αιτία διαφοροποίησης από άλλα καθαφικά επιτύμβια, διαχέει κάθε στίχο του, ενώ, νοηματικά και μορφολογικά εξωτερικεύεται στις υποδείξεις και τις οδηγίες που δίνει ο ομιλητής στον Ραφαήλ. Μόνο σε αυτές, εξάλλου πρόκειται, καθ' όλη σχεδόν την έκτασή του, να εξαντληθεί.

.....
..... Συ θα μπορέσεις,
Είσαι ο κατάλληλος, να γράψεις
.....
Βέβαια θα πεις
Αλλά να πεις
.....
Ραφαήλ, οι στίχοι σου έτσι να γραφούν
Που νάχουν
Που Να δηλούν
.....

Η στενότερη παρακολούθηση των οδηγιών αυτών αποκαλύπτει ότι στην αφετηρία τους, ουσιαστικά όμως στο επίκεντρό τους, έχει τοποθετηθεί η σημαντική, για τους εταίρους, επισήμανση και η κρίσιμη, από τον Ραφαήλ, συνειδητοποίηση της διαφοράς μεταξύ ενός «συμβατικού» κι ενός «ξεχωριστού», ειδικού δηλαδή για την περίπτωση του φίλου Αμμώνη, επιτύμβιου:

..... να γράψεις ως αρμόζει

Για τον ποιητή Αμμώνη

Το περιεχόμενο και το ύφος, ο γενικότερος τρόπος συγγραφής του έχουν a priori καθοριστεί. Ο Ραφαήλ θα πρέπει συνεπώς να λάβει καλά υπόψη του όλη αυτή την «καθοδήγηση» και να φανεί επιπλέον ιδιαίτερα προσεκτικός στην κατασκευή της ποιητική σύνθεσης που του ανέθεσαν:

Όμως την μαστοριά σου όληνα τη θέμε τώρα.

Γιατί ο θάνατος του άξιου, προσφιλούς και ωραίου Αμμώνη τους (στ. 6-8: επιτύμβια παραλλαγή, όπως αναφέρθηκε του πιο αγαπητού ίσως ελεγειακού θέματος όλης της καβαφικής ποίησης [=νεαρός, όμορφος και αγαπημένος Αλεξανδρεύς που δεν ζει πια]) επιβάλλει την εφαρμογή μιας ξεχωριστής τέχνης και μια ειδική προσέγγιση, προϋποθέσεις δηλαδή απολύτως απαραίτητες, καθώς, σύμφωνα με τα εκλεπτυσμένα ιδεώδη του αλεξανδρινισμού, η δημιουργία του Ραφαήλ προορίζεται να αποτελέσει το μοναδικό μέσο ενθύμησης στους ζωντανούς του νεκρού λατρεμένου φίλου, το μοναδικό «απτό» -όσο αυτό είναι δυνατό-κοινό μνημείο πέρα από την κάθε προσωπική ανάμνηση.

Προσδίδοντας στο επιτύμβιό του για τον Αμμώνη την «ποιητολογική» ιδιότητα, ο Αλεξανδρινός ποιητής Καβάφης ικανοποιεί και πάλι –αλλά στο ποίημά μας πιο έντονα- τον σταθερό «σκοπό» της ποίησής του, την εγκωμιαστική δηλαδή παρουσίαση του αλεξανδρινού βίου σε διάφορες, όμως, τώρα όψεις του και επίσης στην αδιάλειπτη, ως ιδεώδους, επιβίωσή του ανά τους αιώνες. Τα μέρη του ποιήματος που προβάλλουν τις όψεις αυτές πλέκονται μεταξύ τους πίσω από την εξήγηση των προϋποθέσεων σύνθεσης ενός επιτυμβίου, ενώ παράλληλα, έχουν ως κοινό παρονομαστή τους τελευταίους στίχους του ποιήματος:

.....
*Ραφαήλ, οι στίχοι σου έτσι να γραφούν
Που νάχουν, ξέρεις, από την ζωή μας μέσα των
Που να δηλούν
Που γι' Αλεξανδρινό γράφει Αλεξανδρινός*

Έτσι επισημαίνεται πλέον με σαφήνεια ότι το επιτύμβιο που ανατίθεται στον Ραφαήλ θα πρέπει πάνω από όλα να είναι μνημείο και εκείνου του ξεχωριστού είδους ζωής που ο Αμμώνης αντιπροσωπεύει.

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του γνήσιου αλεξανδρινού βίου, αυτού που σε τελευταία ανάλυση, πρέπει να εξυμνηθεί από τον Αμμώνη, δεν αποκαλύπτεται. Οι ιδιότητές του όμως θα διατυπωθούν έμμεσα στην πρώτη σειρά των υποδείξεων του τρόπου με τον οποίο πρέπει να εκτελεσθεί από τον Ραφαήλ η «παραγγελία» των εταίρων:

.....
Κάτι πολύ καλαίσθητον και λείον
.....
*Βέβαια θα πεις για τα ποιήματά του –
αλλά να πεις και για την εμορφιά του,
για την λεπτή εμορφιά που αγαπήσαμε.*

Η καλαισθησία, η στιλπνότητα και η λεπτότητα είναι οι ποιότητες, οι αρετές ύφους που ο Ραφαήλ οφείλει να επιδιώξει. Όμως, το καλλιτεχνικό, το ποιητικό χάρισμα και η εξωτερική ομορφιά είναι οι ποιότητες του Αμμώνη που θα πρέπει να εξυμνήσει. Η προσήλωση των εταίρων –αγάπη ή έρωτας- στην «λεπτή εμορφιά» του είναι το κυριότερο που θα πρέπει να απαθανατισθεί!

Ο ελληνιστικό ποιητής Καβάφης συνενώνει στο πρόσωπο του νεκρού ποιητή δύο βασικές παραμέτρους του αλεξανδρινισμού, την Τέχνη και το Κάλλος: από αυτές απορρέει η συγκεκριμένη ερωτική στάση των εταίρων και η ιδιαιτερότητα που διακρίνει τη συντροφιά όπου ο Ραφαήλ, ο Αμμώνης και ο ομιλητής ανήκουν. Η χρήση του επιθέτου *λεπτός* στον στ. 8 δεν είναι ασφαλώς τυχαία: η αλεξανδρινή, κατ' ουσία καλλιμάχεια, σημασιολογική

απόχρωσή του που αποτυπώθηκε στην αισθητική αντίληψη της λεπταλέης Μούσας παραπέμπει σ' αυτές τις ιδανικές αξίες της καλαισθησίας και του εκλεκτού και, επιπλέον στο ποίημά μας, στον ηδονισμό.

Δεν είναι όμως αυτή η όψη της Αλεξάνδρειας, η καλαισθησία δηλ. και ο ηδονισμός, η μοναδική που συνθέτει τον καλλιμάχιο και καβαφικό αλεξανδρινισμό. Γιατί δεν είναι αυτά τα μόνα στοιχεία τα οποία, κατά τον Καβάφη, απαντούν τόσο στην Πρωτεύουσα των Πτολεμαίων, στην αρχαία Αλεξάνδρεια όσο και στην «δική» του αγαπημένη πόλη, την καβαφική Αλεξάνδρεια.

Στη συνέχεια, λοιπόν, της υπαγόρευσης από τον ομιλητή των επιπλέον προϋποθέσεων για τη σύνθεση του επιτυμβίου του Ραφαήλ κι ενώ προβάλλεται εμφαικότερα το «εμείς» των εταίρων, ο Καβάφης θα προωθήσει, αμεσότερα τώρα, την άλλη, εξίσου σημαντική, συναρπαστική και ολοζώντανη, ιδιαιτερότητα του αλεξανδρινού *vivere*, μια ιδιαιτερότητα που εξακολουθεί να υφίσταται ακόμη στην δική του εποχή. Εάν, όσα έως τώρα τόνισε, θα χαρακτήριζαν την «μυθική» πόλη, αυτά που στη συνέχεια διακηρύσσει αποτελούν μόνιμα χαρακτηριστικά και της σύγχρονης πόλης: το ελληνικό στοιχείο του αλεξανδρινισμού, «ίδιον» της αιγυπτιακής πρωτεύουσας, που βρίσκεται σε διαλεκτική σχέση με άλλα ξένα στοιχεία της, αλλά την επισφραγίζει. Στο σημείο αυτό το ποίημα αποκτά πλέον μια σαφώς διαχρονική, τη γνήσια δηλαδή καβαφική, διάστασή του, γιατί αποκαλύπτοντας τον αληθινό αλεξανδρινισμό, γεφυρώνει δύο διαφορετικές εποχές:

.....
Πάντοτε ωραία και μουσικά τα ελληνικά σου είναι.
.....

*Σε ξένη γλώσσα η λύπη μας κ' η αγάπη μας περνούν.
Το αιγυπτιακό σου αίσθημα χύσε στην ξένη γλώσσα.*

*Ραφαήλ, οι στίχοι σου έτσι να γραφούν
που νάχουν, ξέρεις, από την ζωή μας μέσα των,
που κι ο ρυθμός κ' η κάθε φράσις να δηλούν
που γι' Αλεξανδρινό γράφει Αλεξανδρινός.*

Το «αλεξανδρινώς ζην», από τον Καλλίμαχο έως και τον Καβάφη, ταυτίζεται με την πορεία ενός ανθρώπου μέσα σε μια κοινωνία ανάμικτη, σ' ένα κράμα πολιτισμικό και εθνικό, στο κράμα δηλαδή της πολυσχιδούς ελληνιστικής πρωτεύουσας, όπου κυριαρχεί η ρευστότητα και η αλληλοκάλυψη – ουσιαστικά η απουσία – των συμβατικών ορίων. «Τρανταχτό» παράδειγμα αποτελούν ο ίδιος ο Αμμόνης και ο Ραφαήλ, που δεν είναι βέβαια Έλληνες αλλά ούτε καν ομοεθνείς. Και οι δύο προέρχονται από διαφορετικές φυλές και ανήκουν σε διαφορετικά θρησκευματα: το όνομα του Ραφαήλ μαρτυρά πως πρέπει να είναι Κόπτης Χριστιανός, ενώ αυτό του Αμμόνη, που ετυμολογικά σχετίζεται αναπόφευκτα με τον αιγυπτιακό θεό Άμμωνα, θα παρέπεμπε σε κάποιον Αιγύπτιο ειδωλολάτρη.

Σ' αυτούς όμως θα προστεθεί και ο ομιλητής, ως «περιληπτικός υποβολέας ενός νοερού ακροατηρίου, αποτελούμενου από τον εγχώριο πληθυσμό», για να προκύψει έτσι ένα πλέγμα τριών πομπών που ωστόσο «συντονίζονται σε μια κοινή συχνότητα ζωής και υστεροφημίας» (Δάλλας, 1984). Έτσι, στην κορυφαία στιγμή της απαθανάτισης του Αιγυπτίου Αμμόνη, στόχου του επιτυμβίου του Κόπτη Ραφαήλ, ο Έλληνας ποιητής ενσταλάζει την διαχρονική πεμπτουσία του αλεξανδρινισμού:

*Σε ξένη γλώσσα η λύπη μας κ' η αγάπη μας περνούν.
Το αιγυπτιακό σου αίσθημα χύσε στην ξένη γλώσσα.*

Πρόκειται για την «οργανική μετάγχιση του αισθήματος», χυμού ζωής, «από την γλώσσα και την ψυχροσύνη ενός λαού στην γλώσσα και την ψυχροσύνη ενός άλλου» (Δάλλας, 1984), η οποία όμως θα πλαισιώνεται από τα μοτίβα της ελληνικής γλώσσας και του κοινού χώρου και ρυθμού ζωής, του αλεξανδρινού:

*Που κι ο ρυθμός κ' η κάθε φράσις να δηλούν
Που γι' Αλεξανδρινό γράφει Αλεξανδρινός.*

Γιατί ο αλεξανδρινισμός, ως τρόπος ζωής, είναι τελικά οικείος μόνο σε όσους ζουν στην Αλεξάνδρεια και αποτυπώνεται αρμονικά μόνο στους ρυθμούς και την λαλιά της ελληνικής.

Τα στοιχεία αυτά εξάλλου αποσαφηνίζουν στο σημείο αυτό και τους ειδικούς λόγους της συγκεκριμένης χρονικής τοποθέτησης του ποιήματος που καθορίζεται από τον φειδωλό υπαινισμό του χρονολογούμενου τίτλου. Ο 7^{ος} αι. μ. Χ., λοιπόν, δεν εξηγείται αποκλειστικά από το ότι ο ιστορικός ποιητής Καβάφης πλαισιώνει με το περίβλημα της ύστερης εποχής τον μόνιμο «Στόχο» της ποίησής του, την Αλεξάνδρεια (Keely, 2004), για να τονίσει έτσι τη σταθερότητα και το αναλλοίωτο των αξιών του αλεξανδρινισμού στο διάβα των αιώνων. Ο ποιητής επιδιώκει επιπλέον να προβάλει την επιρροή του ελληνικού στοιχείου σε μια εποχή κρίσιμη, σε ένα μεταίχμιο, όπως είναι η εποχή κατά την οποία διαδραματίζεται το ποίημα (ενώ δηλ. επίκειται η μουσουλμανική κατάκτηση).

Ο Καβάφης επανέρχεται συχνά στην ποίησή του στην διαχρονικά αυτή θεωρημένη πολιτιστική, εθνολογική και κάθε είδους πολυχρωμία της αγαπημένης του πρωτεύουσας, που δεν ταυτίζεται με την ισοπέδωση, αλλά, αντίθετα, με τον συσχετισμό, την συνένωση και την αλληλεπίδραση των διαφορετικών λαών μεταξύ τους (Πιερής, 2000). Γι' αυτό ο όμορφος Αλεξανδρεύς Οροφέρνης Αριαράθου

.....
*Μες στην καρδιά του, πάντοτε Ασιανός
Αλλά στους τρόπους του και στην λαλιά του Έλλην*
.....

(«Οροφέρνης», δημ. 1915)

Η αλεξανδρινή φυλετική πολυτυπία, αλλά φυσικά η κυριαρχία του ελληνικού στοιχείου επάνω της, επισημαίνεται ολοφάνερα και στο «Εν πόλει της Οσροήνης» (δημ. 1917), κάποια στιγμή που ο Καβάφης ομολογεί αποφασιστικά:

.....
*Είμεθα ένα κράμα εδώ Σύροι, Γραικοί, Αρμένιοι, Μήδοι.
Τέτοιος και ο Ρέμων είναι. Όμως χθες σαν φώτιζε
Το ερωτικό του πρόσωπο η σελήνη,
Ο νους μας πήγε στον πλατωνικό Χαρμίδα.*

Η βιωμένη, τέλος, μέθεξη του ίδιου του Καβάφη σε δύο διαφορετικούς κόσμους με μοτίβα αλληλοδιείσδυσης και επιμειξίας συμπεριφορών θα φανέρωνε, όμως, και μια πιο εσωτερική πτυχή της στο ανέκδοτο «Επάνοδος από την Ελλάδα», όπου ο ποιητής θα επισημάνει και θα διακηρύξει:

*Ας την παραδεχθούμε την αλήθεια πια·
Είμεθα Έλληνες κ' εμείς – τι άλλο είμεθα;-
αλλά με αγάπες και συγκινήσεις της Ασίας,
αλλά με αγάπες και με συγκινήσεις
που κάποτε ξενίζουν τον Ελληνισμό.*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε επιβεβαιώνεται τελικά ότι το συνθεμένο στα 1915 καθαφικό επιτύμβιο «Για τον Αμμώνη, που πέθανε 29 ετών, στα 610» δεν είναι, όπως παρατηρήθηκε, απλώς «πιο επιτύμβιο». Είναι και κατεξοχήν «αλεξανδρινό» ποίημα, όπου ο Καβάφης εξυμνεί την ιδιότητα του να είναι κανείς Αλεξανδρινός – μέλος της ελιτιστικής, ηδονιστικής, καλλιτεχνικής και, προπάντων, φιλελληνικής και πολύσπερμης αλεξανδρινής κοινωνίας. Ο ίδιος, εξάλλου, συνειδητοποιημένο μέλος αυτής της κοινωνίας, έχει επιπλέον δεχθεί «προς εαυτόν» την εντολή που δίνει ο ομιλητής του επιτυμβίου μας στον Ραφαήλ,

Το αιγυπτιακό σου αίσθημα χύσε στην ξένη γλώσσα.

Και γι' αυτό μπορεί και «χύνει» τα αισθήματα του αιγυπτιακού του περιβάλλοντος στην ελληνική του γλώσσα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Δάλλας, Γ. (1984). *Ο Καβάφης και η Δεύτερη Σοφιστική*. Αθήνα.
- Keely, E. (2004). *Η Καβαφική Αλεξάνδρεια. Εξέλιξη ενός μύθου*. Αθήνα. Ίκαρος
- Πιερής, Μ. (επιμ.) (1994). Εισαγωγή στην ποίηση του Καβάφη. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Πιερής, Μ. (επιμ.) (2000). Η ποίηση του κράματος. Μοντερνισμός και διαπολιτισμικότητα στο έργο του Καβάφη. Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Πιερής, Μ. (σε συνεργασία με την Diana Haas) (1984). Βιβλιογραφικός οδηγός στα 154 ποιήματα του Καβάφη. Αθήνα, Ερμής.
- Σαββίδης, Γ.Π. (1987). *Μικρά Καβαφικά*. Αθήνα
- Σαββίδης, Γ.Π. (1991). Κ. Π. Καβάφη, Τα ποιήματα. Τ. Α' και Β'. Ίκαρος
- Σαββίδης, Γ. Π. (1993). Κ.Π. Καβάφη, «Κρυμμένα ποιήματα (1877;–1923)». Ίκαρος.