

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ

του Δασκάλου

ΙΟΥΛΙΟΣ 2021

ΤΕΥΧΟΣ

25

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΔΟΕ

Πρόεδρος

Θανάσης Κικινής

Αντιπρόεδρος

Γιώργος Τρούλης

Γενικός Γραμματέας

Στάυρος Πετράκης

Ταμίας - Υπεύθυνος Τύπου και Δημ. Σχέσεων

Μάνος Ανδρουλάκης

Οργανωτικός Γραμματέας

Θανάσης Γκούμας

Υπεύθυνη εκδόσεων - Υπεύθυνη Γνωσ. και Βιβλιοθήκης

Γιώτα Βενετοπούλου

Ειδικός Γραμματέας

Ζήσης Καπράνης

Μέλη

Γιάννης Αναγνωσταράς

Άννα-Μάγια Σταυροπούλου

Αχιλλέας Ζορμπάς

Σπύρος Μαρίνης

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΙΠΕΜ - ΔΟΕ

Πρόεδρος

Κων/νος Λολίτσας

Αντιπρόεδρος

Αγνή Σμπόνια

Γενικός Γραμματέας

Ιωάννης Κανελλόπουλος

Ταμίας

Φίλιππος Γκουμάς

Μέλη

Αντώνιος Γάγας

Βασίλης Μακρής

Γραμ. Υποστήριξη

Αθανάσιος Γκουτζέλας

Λαμπρινή Χρήστου

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΒΗΜΑΤΟΣ

Υπεύθυνος Έκδοσης

Κων/νος Λολίτσας

Υπεύθυνη Σύνταξης

Αγνή Σμπόνια

Συντακτική ομάδα

Ιωάννης Κανελλόπουλος

Φίλιππος Γκουμάς

Αντώνιος Γάγας

Αθανάσιος Γκουτζέλας

Λαμπρινή Χρήστου

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ
ΒΗΜΑ**
του Δασκάλου

ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΚΗ ΟΜΟΣΠΟΝΔΙΑ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ *του Δασκάλου*

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΒΗΜΑ του Δασκάλου

Ετήσιο επιστημονικό περιοδικό
του ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Νίκης 33 - 105 57 ΑΘΗΝΑ
Τηλ.: 210 3314837

ISSN: 1105-297X

Ιδιοκτήτης: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ
Υπεύθυνος Έκδοσης: Κωνσταντίνος Λολίτσας
Υπεύθυνη Σύνταξης: Αγνή Σμπόνια

Παραγωγή: Σολδάτος Χαράλαμπος, Αρμένη Βραΐλα 1, Τ.Κ 114 73 Αθήνα - τηλ. 210 6443321
e-mail: soldhar@otenet.gr - site: www.soldatos.com.gr

ΙΟΥΛΙΟΣ 2021

ΤΕΥΧΟΣ
25

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελ.
Εισαγωγικό Σημείωμα	9
Οδηγίες για τους συγγραφείς	11
Αναστασίου Μερόπη Ο ρόλος του διευθυντή στην υποδοχή και την ένταξη των νεοπροσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών	15
Γιαννίκας Αθανάσιος Η διαχείριση κρίσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς: ανίχνευση του πεδίου και η διατύπωση προτάσεων στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.....	29
Γκόγκας Κωνσταντίνος, Γκόγκα Ελένη, Τερζή Βασιλική Το κίνημα του Δημοτικισμού έως την αποδυνάμωση της καθαρεύουσας.....	49
Θηβαίου Στυλιανή Διαχείριση προβλημάτων στη σχολική τάξη με βάση το βιοψυχολογικό υπόστρωμα, τους ψυχοκοινωνικούς συνδυασμούς, τη λειτουργία και διαφοροποίηση φύλων διαταραγμένων παιδιών.....	57
Κορδολαίμης Ευάγγελος Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ελληνική πραγματικότητα.....	71
Λουκόπουλος Αριστείδης, Σιμάτη Ελένη Δείκτες ποιότητας και σύστημα διαχείρισης ποιότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	87

Λούτσου Ζαφειρία

Η συναισθηματική νοημοσύνη ως παράγοντας βελτίωσης της επικοινωνίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μία μελέτη περίπτωσης στο ΕΑΠ..... 101

Νεραντζίδου Ανθούλα

Το portfolio ως μέθοδος για την αξιολόγηση και για τη μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση 123

Νιάρχου Ελένη

Ο ρόλος του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου και της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας στην υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων 135

Παπαδάτου Ευαγγελούλα, Ράπτης Νικόλαος, Σκουλιδάς Νικόλαος, Οικονομίδης Σπύρος

Η συμβολή των Υποδιευθυντών/ντριών δημοτικών σχολείων στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Εμπειρική έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 145

Παπαδοπούλου Σοφία

Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών 169

Ρεμπατσουλέα Ελένη

Η εφαρμογή της ανοικτότητας σε σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας 181

Στουρνάρα Μαρία

Οι ιδιαίτερες γνώσεις, οι δεξιότητες και οι προδιαθέσεις του διευθυντή της σύγχρονης σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 209

Τοκμακίδου Ελπίς

Αναζήτηση χαρακτηριστικών του μετασηματιστικού ηγέτη μέσα από μια μελέτη περίπτωσης σε Δημοτικό Σχολείο 223

Με το ξεκίνημα της τρίτης χιλιετίας οι κοινωνίες μετασηματίζονται αδιάκοπα και μαζί τους μεταβάλλονται οι θεσμοί και οι αξίες. Η εκπαίδευση, ως κοινωνικός θεσμός, δεν είναι δυνατόν να παραμένει παθητικός δέκτης των εξελίξεων. Οι προοπτικές στο χώρο των Επιστημών της Αγωγής έχουν σηματοδοτήσει μια πορεία εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πράξης. Η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών, η προσπάθεια οριοθέτησης και επαναπροσδιορισμού στόχων που αντανάκλουν τις αξίες στο μέλλον και ο ρόλος που καλείται να παίξει το σχολείο, αξιώνουν ένα μεγάλο βαθμό ετοιμότητας της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η διαμόρφωση θέσεων, η άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται η εκπαίδευση, επιβάλλεται να αποτελούν το επίκεντρο του ενδιαφέροντός μας.

Το περιοδικό φιλοδοξεί να αποτελέσει βήμα διαλόγου και να ενισχύσει τον προβληματισμό στην εκπαίδευση και γενικότερα στην κοινωνία. Μέσα από την ανάδειξη και τη μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών ζητημάτων επιδιώκει να συζητήσει προβλήματα της εκπαίδευσης και να προσδιορίσει τους όρους με τους οποίους θα υποδεχτούμε το μέλλον.

Ειδικότεροι στόχοι του περιοδικού είναι:

- η μελέτη σημαντικών εκπαιδευτικών προβλημάτων γενικά και ειδικότερα: των προβλημάτων της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, των σκοπών και των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών, της οργάνωσης, της διοίκησης και της υλικοτεχνικής υποδομής της εκπαίδευσης, της μόρφωσης και της επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, της διδασκαλίας και της σχολικής πράξης·
- η ενίσχυση του εκπαιδευτικού στο καθημερινό του έργο με την παροχή της αναγκαίας επιστημονικής στήριξης·
- η υιοθέτηση ενεργού συμμετοχής και στάσης στην προσπάθεια ανανέωσης των εκπαιδευτικών μας αντιλήψεων και βελτίωσης των πολιτιστικών μας πραγμάτων·
- η συμβολή στην οργάνωση μιας εκπαίδευσης που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής.

Για την υλοποίηση των στόχων αυτών θεωρούμε απαραίτητη την ενεργό συμμετοχή και συνεργασία κάθε συναδέλφου, ώστε το περιοδικό να καταστεί ένα σημείο αναφοράς στον εκπαιδευτικό χώρο.

Τα Διοικητικά Συμβούλια

Οι εργασίες θα πρέπει να είναι πρωτότυπες και να υποβάλλονται αποκλειστικά μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στη Γραμματεία Έκδοσης του Περιοδικού (e-mail: mail@ipem-doe.gr). Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές, σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία.

Αξιολόγηση εργασιών

Η Συντακτική Επιτροπή, αφού λάβει υπόψη τις εισηγήσεις των κριτών, αποφασίζει για τη δημοσίευση ή την απόρριψη της εργασίας.

- (α) Σε περίπτωση θετικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δημοσιεύεται.
- (β) Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης και των δύο κριτών, η εργασία δεν δημοσιεύεται.
- (γ) Σε περίπτωση θετικής εισήγησης του ενός από τους κριτές και αρνητικής του άλλου, η Συντακτική Επιτροπή αποστέλλει την εργασία σε τρίτο κριτή και αυτή δημοσιεύεται ή όχι ανάλογα με την εισήγησή του.
- (δ) Στις περιπτώσεις στις οποίες με βάση τα συμπεράσματα των κριτών απαιτούνται διορθώσεις μικρής ή μεγάλης έκτασης, οι κρίσεις κοινοποιούνται από τη Συντακτική Επιτροπή στο συγγραφέα, ο οποίος, αν συμφωνεί, κάνει τις προτεινόμενες διορθώσεις και αποστέλλει το διορθωμένο κείμενο εκ νέου στη Συντακτική Επιτροπή. Η Συντακτική Επιτροπή στέλνει το νέο κείμενο στους κριτές για την τελική κρίση.

Μορφή εργασιών

Οι εργασίες θα πρέπει να υποβάλλονται ηλεκτρονικά σε αρχείο επεξεργαστή κειμένου. Η διαμόρφωση της σελίδας να είναι A4 με περιθώρια 2cm από όλες τις πλευρές, σε διπλό διάστημα και μέγεθος γραμματοσειράς 12στιγμών. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 30 σελίδες. Στην πρώτη σελίδα να εμφανίζεται ο τίτλος, τα ονόματα και τα πλήρη στοιχεία των συγγραφέων, δηλώνοντας και τον υπεύθυνο για επικοινωνία. Στη δεύτερη σελίδα να εμφανίζεται μόνο ο τίτλος της εργασίας χωρίς τα στοιχεία των συγγραφέων. Κάθε εργασία θα πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη στα ελληνικά και μια ευρέως ομιλούμενη γλώσσα (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ισπανικά) μέχρι 150 λέξεις. Οι υποσημειώσεις στο σώμα του κειμένου θα πρέπει να αποφεύγονται. Όταν σε εξαιρετικές περιπτώσεις χρησιμοποιούνται, να βρίσκονται στο τέλος της αντίστοιχης σελίδας και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες. Το μέσο μέγεθός τους να είναι έως 40 λέξεις. Δεν επιτρέπονται υποσημειώσεις που αποτελούν βιβλιογραφικές αναφορές. Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενοτήτων να γράφονται σε πεζή και έντονη γραμματοσειρά, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενότητων να γράφονται με πλάγια και έντονη γραμματοσειρά.

Οδηγίες προς συγγραφείς

Τα σχήματα που αναφέρονται στο κείμενο να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλες λεζάντες. Επιπλέον, κάθε σχήμα να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης σε τόνους του γκρι μορφής tiff (300ppi). Οι πίνακες που αναφέρονται στο κείμενο, να εμφανίζονται με αριθμητική σειρά και να περιγράφονται από κατάλληλους τίτλους και λεζάντες. Να περιέχουν μόνο οριζόντιες γραμμές οι οποίες να ορίζουν την αρχή και το τέλος τους και να διαχωρίζουν τα δεδομένα από τους τίτλους.

Οργανωτικό Σχήμα του περιοδικού

Την εποπτεία έκδοσης του περιοδικού έχει η Συντακτική Επιτροπή. Η Επιτροπή έχει σκοπό την προώθηση των στόχων του περιοδικού κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Συντακτική Επιτροπή:

Υπεύθυνος έκδοσης

Λολίτσας Κωνσταντίνος

Υπεύθυνη σύνταξης

Σμπόνια Αγνή

Συντακτική ομάδα

Κανελλόπουλος Ιωάννης

Γκουμάς Φίλιππος

Γάγας Αντώνιος

Γκουτζέλας Αθανάσιος

Χρήστου Λαμπρινή

Οδηγίες προς συγγραφείς

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Goodfellow, R. (2005). "Academic literacies and e-learning: A critical approach to writing in the online university." *International Journal of Educational Research* 43 (7- 8): 481-494.

Άρθρο από ένα περιοδικό του διαδικτύου:

Δασκαλόπουλος, Δ. (2003, Νοέμβριος). Καβάφης: ελληνικός και οικουμενικός. *Νέα Εστία*, 1761, 556-559. Ανακτήθηκε Μάιος 01, 2004 από <http://genesis.ee.auth.gr/dimakis/neaest/Neaestia.html>

Βιβλίο:

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Ματσαγγούρας, Η. (Επιμ.). (1995). *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κεφάλαιο βιβλίου:

Μπουζάκης, Σ. (1995). Η διδακτική στο χώρο της Γερμανίας και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα: Μία κριτική, ερμηνευτική προσέγγιση, στο Η. Ματσαγγούρας (Επιμ.), *Η εξέλιξη της διδακτικής: Επιστημολογική θεώρηση* (σ. 183-192). Αθήνα: Gutenberg.

Πρακτικά συνεδρίων:

Γιαννακάκη Π. (1998). Η οικοδόμηση της γνώσης στο σχολείο: Διαδικασίες, λογικές και οι διαμεσολαβήσεις του υποκειμένου, στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του Ιου Πανελληνίου συνεδρίου (Ναύπακτος 1998)*, (σ. 117-124). Αθήνα: Ατραπός.

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής επάρκειας και μόνο. Καθένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό απηχεί ή υποστηρίζει σεξιστικά, ρατσιστικά και γενικότερα προσβλητικά σχόλια ή απόψεις, τα οποία κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής μειονότητας.

Παρακαλούνται οι συγγραφείς των άρθρων στα στοιχεία επικοινωνίας - αλληλογραφίας να αναγράφουν υποχρεωτικά e-mail και κινητό τηλέφωνο.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΣΤΗΝ ΥΠΟΔΟΧΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΝΕΟΤΟΠΟΘΕΤΗΜΕΝΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μερόπη Αναστασίου
Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξέτασε το θέμα του ρόλου του Διευθυντή στην υποδοχή και την ένταξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο σκοπός της ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συμβολή του Διευθυντή στην υποδοχή και ένταξη των νεοεισερχόμενων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και η ανάδειξη των προβλημάτων που εντοπίζουν οι νεοεισερχόμενοι στην υποδοχή τους, στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τα οποία επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας και σχετίζονται με την ομαλή τους ένταξη. Οι απόψεις των συμμετεχόντων συγκλίνουν στο ότι οι νεοτοποθετημένοι υποστηρίζονται από τους συναδέλφους, εν τούτοις η μη ύπαρξη ενός συγκεκριμένου πλαισίου υποστήριξης, και με τον θεσμό του μέντορα να παραμένει ανενεργός, καθιστά απαραίτητο τον συντονισμό των αρμόδιων φορέων, ώστε να δημιουργηθούν προγράμματα που θα εφαρμοστούν στην πράξη, σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού και με στόχο την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητάς του. Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων αναπτύσσουν τον απαραίτητο βαθμό συνεργασίας προκειμένου να πληροφορούν και να αφουγκράζονται τις ανάγκες, προωθώντας την επίτευξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και διατήρησης κοινωνικών κανόνων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει ότι καταγράφεται σημαντικά το άγχος που τους δημιουργεί η δουλειά, η μη επαρκής γνώση σε υπηρεσιακά θέματα και οι δυσανάλογες ευθύνες σε σχέση με την εμπειρία τους.

Abstract

The present work examined the issue of the role of the Principal in the reception and integration of newly placed teachers in Primary Education schools. Its purpose was to explore the views of teachers on the Principal's contribution to the reception and integration of new entrants in Primary Education and to highlight

the problems identified by new entrants in their reception, in the Primary School schools, which affect the school educational unit and are related to their smooth integration.

Participants' views converge on the fact that the newcomers are supported by colleagues, however the lack of a specific support framework, and with the mentor institution remaining inactive, necessitates the coordination of the competent bodies, in order to create programs that will be implemented in practice, designed based on the needs of the new teacher and with the aim of developing his professional identity.

The Principals of the school units, develop the necessary degree of cooperation in order to inform and listen to the needs, promoting the achievement of a culture of cooperation and the maintenance of social rules. It is interesting that the stress created by their work, their insufficient knowledge of official matters and the disproportionate responsibilities in relation to their experience are significantly recorded.

Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή και περισσότερο από ποτέ άλλοτε, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως ιεραρχικά προϊστάμενο όργανό της, καλείται να ανταποκριθεί, στη διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα των τεχνολογιών και των δομών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), στις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας για την εκπαιδευτική διαδικασία, στην ανάγκη να δημιουργεί ένα κοινό όραμα, να εμπνέει, να παρακινεί και να ενδυναμώνει όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, αποτελώντας τον κρίσιμο παράγοντα για τη βιωσιμότητα και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Μπουραντάς, 2005). Οι αυξανόμενες μαθησιακές ανάγκες και η ανάγκη υποστήριξής τους, διευρύνουν τον αριθμό των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια επηρεάζουν τη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Νέοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στην εκπαιδευτική μονάδα και είτε αλλάζουν, είτε εντάσσονται στη σχολική κουλτούρα του οργανισμού (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012), ανάλογα με τον τρόπο που διαχειρίζονται τα πολλά πρακτικά και συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν (Θεοφιλίδης, 2012). Κρίσιμη σημαντική θεωρείται η «επιρροή» που θα δεχτεί ο νεοτοποθετημένος εκπαιδευτικός τόσο από τον Διευθυντή όσο και από την κουλτούρα που έχει διαμορφωθεί στη σχολική μονάδα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Η υποδοχή και ένταξη του νεοτοποθετημένου εκπαιδευτικού επηρεάζεται σημαντικά από τις ακολουθούμενες πρακτικές εντός της σχολικής μονάδας, αλλά και από την ακολουθούμενη εκπαιδευτική πολιτική σε θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοτοποθετημένοι στην υποδοχή τους, επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας και σχετίζονται με την ομαλή τους ένταξη.

α. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Με βάση τα ως άνω δεδομένα, σχεδιάστηκε μικρής κλίμακας έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των αναγκών τους για καθοδήγηση, συμβουλευτική αξιολόγηση και συναδελφικότητα.

Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν:

- Να διερευνηθεί αν το κλίμα και η κουλτούρα επηρεάζουν την υποδοχή και την ένταξή τους.
- Να προσδιορισθούν τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος για την υποδοχή και τη στήριξη των νεοτοποθετημένων συναδέλφων.
- Να καταγραφούν οι διαφοροποιήσεις του προγράμματος ως προς τον κάθε έναν από τους νεοτοποθετημένους.

β. Τα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιος ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών;
2. Ποια τα βασικά προβλήματα ως προς την ομαλή ένταξη των νέων νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών;
3. Κατά πόσο η σχολική κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας σχετίζεται με την ομαλή ένταξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών;

Η προβληματική του θέματος

Τα τελευταία χρόνια εξαιτίας των κοινωνικών και οικονομικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στο ευρύτερο περιβάλλον, νέες συνθήκες δημιουργήθηκαν - λόγω διασύνδεσης - στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών, θέτοντας νέους σκοπούς και νέες λειτουργίες (Παπακωνσταντίνου, 2012· Μαυρογιώργος, 2008). Αυτή είναι η αιτία, που τόσο ο ρόλος του σχολείου όσο και των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή διαδικασία έχουν εξελιχθεί, με τη σχολική διοίκηση και τον τρόπο που αυτή ασκείται εντός του συγκεκριμένου κανονιστικού πλαισίου, να επηρεάζει κρίσιμα και σημαντικά το κλίμα, την επικοινωνία και τη συνεργασία στη σχολική μονάδα (Leithwood et. al., 2010· Yukl & Mahsud, 2010· Παπαλόη, 2012). Στο σημερινό σχολείο το πρόβλημα έγκειται στη στελέχωσή του με εκπαιδευτικούς, ικανούς και έμπειρους να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους, για την αναβάθμιση του ρόλου του (Νόβα - Καλτσούνη, 2010· Τσαούσης, 2007). Η αύξηση του μαθητικού δυναμικού, η δημιουργία τμημάτων για μαθητές εύλωτων κοινωνικών ομάδων, η ύπαρξη μαθητών με ιδιαιτερότητες, αυξάνουν τον πληθυσμό σε εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια επηρεάζουν τη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου. Νέοι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στην εκπαιδευτική μονάδα και είτε αλλάζουν, είτε εντάσσονται στη σχολική κουλτούρα του οργανισμού (Κατσαρός, 2008· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012· Hargreaves, 1994).

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας χαρακτηρίζεται ως ο βασικός παράγοντας υλοποίησης της αμφίδρομης επικοινωνίας, προσεγγίζοντας τους εκπαιδευτικούς και επικοινωνώντας με αυτούς με σαφή τρόπο, ενισχύοντας έτσι νόρμες

συμπεριφοράς και αξίες, οι οποίες κατευθύνουν την κουλτούρα του οργανισμού προς την ανάπτυξη της συλλογικότητας και την επίτευξη των στόχων (Πασιαρδής 2004, σελ. 170). Δημιουργείται έτσι επιτακτική ανάγκη για Διευθυντές πρωτοπόρους που θα ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις αλλαγές της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κατσαρός, 2008· Σαΐτη & Σαΐτης, 2012· Hargreaves, 1994).

Οι εκπαιδευτικοί για την ένταξή τους, καθώς και για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, εξειδίκευση, ενημέρωση, χρειάζονται συνθήκες κατάλληλες, πάνω σε μία αντίληψη μακριά από το γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης (Παπακωνσταντίνου, 2012). Οι νεοτοποθετημένοι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν ζητήματα νέα για αυτούς και ως εκ τούτου όλοι οι εμπλεκόμενοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό αλλά κυρίως ο Διευθυντής θα πρέπει να δημιουργήσουν το έδαφος, τις συνθήκες για καλές πρακτικές συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, αποδοτικότητας, επαγγελματικής ανάτασης, ένταξή τους στην κουλτούρα με σκοπό την αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης που σε συνδυασμό με την εμπειρία και τις δεξιότητες των παλαιότερων θα οδηγήσουν στην ευημερία του οργανισμού (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013). Η αποδοχή και η ένταξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα για να είναι αποτελεσματική, χρειάζεται παρακίνηση και προτροπή των εμπλεκόμενων, ώστε οι δεξιότητες του καθενός και η προσωπική δυναμική τους να επιφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού οργανισμού (Κουτούζης, 1999· Σαΐτης, 2005· Day, 2003· Ξωχέλλης, 2006).

Παρατηρούμε λοιπόν ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη και με τις διαδικασίες υποδοχής και ένταξης στο σχολικό περιβάλλον κατά τα πρώτα βήματά του στον χώρο της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 2007), καθώς οι νέοι εκπαιδευτικοί κατά την είσοδό τους στα σχολεία, έχουν να βιώσουν μεγάλο αριθμό πρακτικών και συναισθηματικών προβλημάτων (Θεοφιλίδης, 2012).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι με τον όρο νεοτοποθετημένος αναφερόμαστε στον εκπαιδευτικό που βρίσκεται στην αρχή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας, στους εκπαιδευτικούς που εισέρχονται στη σχολική μονάδα είτε με μετάθεση είτε με απόσπαση αλλά και στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται ως αναπληρωτές και καλούνται να αναπληρώσουν κενά στη σχολική μονάδα.

Το προφίλ, τα προβλήματα και οι ανάγκες των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών

Ο νεοτοποθετημένος εκπαιδευτικός, με την είσοδο στην εκπαιδευτική μονάδα και την ανάληψη των καθηκόντων του, διακατέχεται από άγχος και αβεβαιότητα για το νέο που θα αντιμετωπίσει, καθώς και για τη διαμορφωμένη κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού και τις επικρατούσες συνθήκες (Γκούσια - Ρίζου, 2005· Κουτούζης 1999). Αρκετές είναι οι μελέτες που έχουν γίνει για τις ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών. Αντιπροσωπευτικές είναι των Βαλμάς & Βεργίδη (2011), του Kastanidou & Iordanidis (2012), και του Wong (2004). Οι νέοι εκπαιδευτικοί κατακλύζονται από συναισθήματα σε σχέση με το εργασιακό τους περιβάλλον που απορρέουν από:

- α) την έλλειψη σεβασμού που διαισθάνονται από τους συναδέλφους τους,
- β) τις εργασιακές συγκρούσεις,
- γ) την περιορισμένη συμμετοχή στις λειτουργίες διοίκησης,
- δ) την μη στήριξη από τον Διευθυντή του εκπαιδευτικού οργανισμού και των συναδέλφων καθώς και την απομόνωσή τους (Greaves, 2001). Ο φόβος για πιθανή κριτική και αποδοκιμασία τους οδηγεί σε λειτουργίες δικτεπαιδευτικές στη σχολική μονάδα. Επιπροσθέτως, οι ως άνω έρευνες εστιάζουν και στο γεγονός ότι οι νεοτοποθετημένοι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί εξαιτίας της έλλειψης χρόνου, πληροφόρησης αλλά και των γραφειοκρατικών διαδικασιών, της διαχείρισης των παιδιών, την ανάληψη καθηκόντων και αντιμετώπιση καταστάσεων - από την πρώτη μέρα - που απαιτούν εμπειρία επιφέρει επιπλέον προβλήματα (Γκούσια - Ρίζου, 2005· Ανθοπούλου, 1999). Ο εκπαιδευτικός, εξαιτίας των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος ευθύς εξαρχής, βρίσκεται αντιμέτωπος με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης που δεν σχετίζεται με όσα είχε διδαχθεί στο πανεπιστήμιο, χωρίς μηχανισμούς στήριξης (Αντωνίου, 2006· Κουτούζης 1999).

Οι νεοτοποθετημένοι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για το μέρος που έγινε η πρόσληψή τους, λίγες ημέρες πριν την ανάληψη υπηρεσίας τους, ερχόμενοι αντιμέτωποι με τις δυσκολίες της μετακίνησής τους, του τόπου κατοικίας, δημιουργώντας άγχος που δυσκολεύει την επαγγελματική τους ανάπτυξη καθότι δεν υπάρχει μηχανισμός ένταξής τους (Κατσουλάκης, 1999· Ξωχέλλης, 2006). Επίσης, κατά το διάστημα ανάληψης υπηρεσίας, οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αντιμετωπίσουν μια σειρά από γραφειοκρατικές διαδικασίες με τα κατάλληλα δικαιολογητικά για την πρόσληψή τους. Οι εκπαιδευτικοί κατά την είσοδό τους στον εκπαιδευτικό οργανισμό έχουν όνειρα και φιλοδοξίες που θα πρέπει να επικροτούνται από τα στελέχη της εκπαίδευσης (Κατσουλάκης, 1999· Κουτούζης 1999). Τα ως άνω υποστηρίζει και ο Maslow (1954) και τα θεωρεί σημαντικά καθώς η λύση αυτών των αναγκών θα βοηθήσει των ανέλιξη των εκπαιδευτικών. Ένα ακόμα πρόβλημα που δυσκολεύει τους νεοτοποθετημένους εκπαιδευτικούς, είναι η ανάθεση εργασιών και αρμοδιοτήτων σε αυτούς έναντι των παλαιότερων συναδέλφων, καθώς και η στέρηση του δικαιώματος επιλογής τάξης αφού γίνεται κατευθείαν η ανάθεση (τάξεων) σε αυτούς και τις περισσότερες φορές φοιτούν σε αυτές μαθητές με προβλήματα γνωστικά ή συμπεριφοράς (Κατσουλάκης, 1999· Ανθοπούλου, 1999· Ξωχέλλης, 2006).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν, ότι οι δυσκολίες καθώς και οι ανάγκες των νέων εκπαιδευτικών είναι πολύπλευρες. Οι μελέτες εστιάζουν στο ότι οι δυσκολίες σχετίζονται με τις φυσιολογικές ανάγκες τους, με τη γνώση του αναλυτικού προγράμματος και τον παιδαγωγικό τους ρόλο, με τη γνώση της νομοθεσίας που σχετίζονται με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους, τις σχέσεις με όλους τους εμπλεκόμενους του εκπαιδευτικού οργανισμού, τη χρήση κατάλληλων υλικών μέσων για το σχεδιασμό, την οργάνωση, την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας, τη σχολική κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, την ένταξή τους στο σχολείο, την εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη καθώς και την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξή τους (Ντούρου, 2014· Ξωχέλλης, 2006).

Η κουλτούρα και οι παράγοντες διαμόρφωσής της στο εκπαιδευτικό σύστημα

Η λέξη κουλτούρα προέρχεται από την λατινική λέξη cultura και η σημασία της είναι η καλλιέργεια. Δηλαδή η καλλιέργεια του πνεύματος και της ψυχής του ατόμου με σκοπό τη παιδεία, τη μόρφωση και την εμπειρία του (Χυτήρης, 2017, σελ.441). Σε μια προσπάθεια συγκερασμού πολλών διαφορετικών ορισμών ο Χυτήρης (2017) ορίζει την οργανωσιακή κουλτούρα, δηλαδή την οργάνωση κάθε ομάδας ή οργανισμού, ως την «καλλιεργημένη (δια των αξιών, των αρχών, της παράδοσης, της εκπαίδευσης, της εμπειρίας και της παρατήρησης) νοοτροπία για το πράττειν και συμπεριφέρεσθαι των μελών μιας οργάνωσης» (σελ.443). Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός λοιπόν, είτε ιδιωτικός, είτε δημόσιος έχει τη δική του κουλτούρα, η οποία αναφέρεται ως Σχολική (Πασιαρδής, 2004· Ανθοπούλου, 1999). Σχολική κουλτούρα είναι λοιπόν η καλλιεργημένη νοοτροπία για το τι πράττουν και το πώς συμπεριφέρονται τα μέλη ενός οργανισμού, ο τρόπος δηλαδή που γίνονται τα πράγματα, οι διάχυτες αξίες και οι πεποιθήσεις του καθενός, οι παραδοχές για το τι επιτρέπεται και το τι όχι, που καθορίζουν το πλέγμα συμπεριφορών και έργων και οι οποίες αξίζει να διδαχθούν στα νέα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Πασιαρδής, 2004· Ανθοπούλου, 1999· Norris, 1992). Οι εργαζόμενοι σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αναπτύσσουν ή έχουν μια νοοτροπία, ανταγωνιστική, συναδελφική, μια νοοτροπία καινοτομίας, αυτοπειθαρχίας, εξυπηρέτησης, σεβασμού που διαπερνούν όλον τον οργανισμό, η οποία θα αποτελέσει την ενιαία κουλτούρα (Ανθοπούλου, 1999· Πασιαρδής, 2004· Schein, 2004).

Η διαμόρφωση κουλτούρας καθορίζεται από στοιχεία που είναι υποκειμενικά και δεν γίνονται ορατά όπως: οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι βασικές παραδοχές όλων των εργαζομένων μέσα στον οργανισμό και από στοιχεία που γίνονται ορατά και έχουν φυσική διάσταση όπως είναι: οι εγκαταστάσεις, τα έπιπλα, ο εξοπλισμός. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι κάθε ανθρώπινη οντότητα που δρα συλλογικά έχει παραδεκτές κάποιες αλήθειες, οι οποίες αφορούν την πραγματικότητα, τον κόσμο αφενός με το εσωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού όσο και με το εξωτερικό περιβάλλον και τις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ τους (Ανθοπούλου, 1999· Πασιαρδής, 2004· Schein, 2004). Ο εκπαιδευτικός βοηθά στη διαμόρφωση αυτής της κουλτούρας, που θα την καταστήσει ανταγωνιστικότερη,

δίνοντάς της αρμοδιότητες αφενός για την εξειδίκευση στη γνώση όσο και στη διαχείριση συγκρούσεων (Παπακωνσταντίνου, 2011).

Είναι σημαντικό να γίνει σαφές και κατανοητό στους νεοπροσληθέντους ότι οι βασικές αξίες και πρότυπες συμπεριφορές θα πρέπει να υιοθετηθούν και να γίνουν αποδεκτές (Ξωχέλλης, 2006).

Τον συντονισμό όλων των ενεργειών υποδοχής και ένταξης των νεοπροσληθέντων τον έχει ο Διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας. Με βάση το άρθρο 27 στο κεφάλαιο Δ' της με αριθμό Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ1340/2002) Υπουργικής Απόφασης, «ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα».

Επίσης, είναι υπεύθυνος και για την παροχή συγκεκριμένων πληροφοριών καθώς και νόμων και πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να τους παρέχει μια γενική ενημέρωση για τον εκπαιδευτικό οργανισμό, για το ωράριο εργασίας, τις υποχρεώσεις, τα δικαιώματα, τις άδειες, τους μαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους του (Watkins, 2005· Κουτούζης 1999· Ξωχέλλης, 2006).

Πολύ σημαντική κρίνεται εκ μέρους του Διευθυντή, σε σχέση με την υποδοχή και ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, η συνεχής ενθάρρυνση ως προς τους τελευταίους, ώστε να υιοθετήσουν την κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας και να ενταχθούν διατηρώντας ταυτόχρονα και την αυτονομία τους. Πολλές φορές, η μη τήρηση των ως άνω οδηγεί τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς σε απομόνωση στα πλαίσια της σχολικής κουλτούρας (Johnson & Birkeland, 2003· Ξωχέλλης, 2006). Ο Διευθυντής λοιπόν, οφείλει να διασφαλίσει τρόπους, τεχνικές, ώστε οι νεοπροσληθέντες εκπαιδευτικοί να συμμετάσχουν στις κοινές δράσεις ώστε να είναι παρόντες και ενεργοί στη διαδικασία της λήψης απόφασης (Μπάκας, 2006· Everard & Morris, 1999). Αυτός ο τρόπος λειτουργίας οδηγεί τους νεοπροσληθέντες εκπαιδευτικούς να εντάσσονται ομαλότερα στη σχολική κουλτούρα και να επιλέγουν διαδικασίες μάθησης που να ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, θεωρείται σημαντικό να καλλιεργηθεί και η αποδοχή δημιουργικών στοιχείων της κουλτούρας των νεοπροσληθέντων εκπαιδευτικών από τους παλαιότερους, δημιουργώντας έτσι ένα κλίμα λειτουργίας που θα στοχεύσει στην αποτελεσματικότητα του οργανισμού.

Οι νεοπροσληθέντες εκπαιδευτικοί, με την ανάληψη των καθηκόντων τους, εισέρχονται σε μια κοινωνική κατάσταση, όπου μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους εκπαιδευτικούς, θα δημιουργηθεί ένα πλέγμα τυπικών και άτυπων σχέσεων (Παπαναούμ, 1995). Από την επισκόπηση του υφιστάμενου θεσμικού πλαισίου για την ανάληψη καθηκόντων, η μόνη αναφορά για τις διαδικασίες προσαρμογής γίνεται στο άρθρο 28 του ν. 1340/2002, με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να ενημερώνει τον νεοπροσληθέντο εκπαιδευτικό, για θέματα που αφορούν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013, σελ.93). Η απουσία ουσιαστικά ενός συγκεκριμένου πλαισίου που να ορίζει

τις διαδικασίες σχετικά με την υποδοχή και ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες καθώς και η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας σχετικής με τις πραγματικές συνθήκες εργασίας που επικρατούν, θέτουν σε κρίση την επαγγελματική τους ταυτότητα, προκαλώντας αισθήματα άγχους και ανασφάλειας, λόγω της ελλιπούς γνώσης για την κατάσταση που υφίσταται σε αυτές (Γκότοβος & Μαυρογιώργος, 2000). Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού αποτελεί το προσωπικό του «αποθετήριο» και περιλαμβάνει στοιχεία που συνδέονται με τις αντιλήψεις, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες σε κάθε φάση του επαγγελματικού του βίου (Ματσαγγούρας, 2005, σελ.73). Η σχολική μονάδα έχει να αντιμετωπίσει την υποδοχή και την ένταξη των εκπαιδευτικών τόσο των αναπληρωτών που εργάζονται για πρώτη φορά και έρχονται αντιμέτωποι με την απειρία τους, διότι όσες γνώσεις έχουν τις έχουν από την πανεπιστημιακή τους κατάρτιση, όσο και των μετατιθέμενων που έρχονται αντιμέτωποι με έναν νέο εκπαιδευτικό οργανισμό με τη δική του κουλτούρα και ενδεχομένως και τα δικά του στερεότυπα. Ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικός διότι θα πρέπει να φτιάξει ένα πρόγραμμα κατάρτισης, εξωσχολικής επιμόρφωσης διότι ο καθένας από τους νεοτοποθετημένους έχει να αντιμετωπίσει διαφορετικές ανάγκες τόσο σε επίπεδο επαγγελματικό όσο και σε προσωπικό. Τα κυριότερα προβλήματα κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως:

- 1) προβλήματα στο προσωπικό επίπεδο, όπου περιλαμβάνονται οι δυσκολίες που συνδέονται με την ισορροπία μεταξύ ιδιωτικής και επαγγελματικής ζωής,
- 2) προβλήματα στο προσωπικό-επαγγελματικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας με συναδέλφους και γονείς καθώς και η αίσθηση απομόνωσης,
- 3) προβλήματα στο προσωπικό-επαγγελματικό επίπεδο, που σχετίζονται με τη μετάβαση από την κατάσταση του σπουδαστή στην κατάσταση της εφαρμογής των διδαχθέντων στο σχολικό περιβάλλον,
- 4) προβλήματα στο επαγγελματικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της αντιμετώπισης της πολυπλοκότητας της διδασκαλίας, του χειρισμού μιας τάξης και της επιβάρυνσης λόγω του αυξημένου φόρτου εργασίας,
- 5) προβλήματα στο επαγγελματικό επίπεδο, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης υποστήριξης από τον Διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων καθώς και μειωμένης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων.

Το πλήθος των προβλημάτων που αναδύεται, και που αφορούν στην οργάνωση των μαθημάτων αλλά και των ακολουθούμενων σχολικών διαδικασιών στο σύνολό τους. Στο επαγγελματικό επίπεδο λοιπόν, από τις πρώτες κιόλας ημέρες ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει στην καθημερινότητα της εργασίας του, στην τάξη και το σχολείο, ότι δεν υπάρχει συνέπεια και συνεκτικότητα ανάμεσα σε αυτά που διδάχθηκε στις αίθουσες των Πανεπιστημίων με αυτά που συμβαίνουν στα σχολεία (Ανθοπούλου, 1999).

Σχέδιο δράσης - σενάριο

Στη σχολική μονάδα στην οποία υπηρετώ ως Διευθύντρια παρουσιάστηκαν δυο νέοι εκπαιδευτικοί, ένας αναπληρωτής και ένας μετατιθέμενος. Κρίνεται σημαντικό λοιπόν να αναπτυχθεί πρόγραμμα υποδοχής και ένταξης των εκπαιδευτικών της εν λόγω εκπαιδευτικής μονάδας προκειμένου να υπάρξει η υποδοχή και η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής κοινότητας. Για το λόγο αυτό γίνεται προσπάθεια δημιουργίας ομάδων κι προγραμμάτων για την υποδοχή και την ένταξη των νέων συναδέλφων. Στόχος είναι η ενεργή συμμετοχή όλου του Συλλόγου Διδασκόντων για την υποδοχή και την ένταξη των νέων συναδέλφων. Η ενεργή εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία καθώς και λήψη αποφάσεων που θα τους κάνει ενεργά μέλη στην ομάδα.

Μέθοδος

Ως μέθοδος επιλέχθηκε η ποιοτικού τύπου έρευνα, διότι στόχος είναι η κατανόηση ενός συμβάντος στο πλαίσιο της ολότητας της σχολικής ζωής στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Επίσης, η ποιοτική μέθοδος εστιάζει στην περιγραφή και κατανόηση της μοναδικότητας της ανθρώπινης εμπειρίας και της ιδιαιτερότητας των βιωμάτων των υποκειμένων.

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο απευθυνόταν σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αφού μέσω αυτού συλλέγεται αρκετός όγκος πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ η διασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων της μελέτης, οδήγησε στην ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Το ερωτηματολόγιο περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες περιείχαν συγκεκριμένες απαντήσεις, από τις οποίες κλήθηκαν οι εμπλεκόμενοι να επιλέξουν αλλά και ερωτήσεις ανοικτού τύπου, αφού στόχος ήταν να παροτρυνθούν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν και να περιγράψουν τη δική τους άποψη σχετικά με την υποδοχή και την ένταξη των νεοτοποθετημένων.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από δέκα εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε σχολική μονάδα της Γ΄ Διεύθυνσης Π.Ε Αθήνας και οι οποίοι παρουσιάστηκαν ως νέοι εκπαιδευτικοί.

Αποτέλεσμα της έρευνας

Η αποτελεσματική επικοινωνία, αποτελεί βασικό συστατικό μιας επιτυχημένης προσπάθειας διοίκησης (Gordon, Aston & Snowden, 2006). Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, ως «άμεσα υπεύθυνος» για τη λειτουργία της, χαρακτηρίζεται ως ο βασικός παράγοντας υλοποίησης της αμφίδρομης επικοινωνίας, προσεγγίζοντας τους εκπαιδευτικούς και επικοινωνώντας με αυτούς με σαφή τρόπο (Πασιαρδής 2004). Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 100% θεωρούν ότι ο Διευθυντής αναπτύσσει τον απαραίτητο βαθμό συνεργασίας προκειμένου να πληροφορούν και να αφουγκράζονται τις ανάγκες, προωθώντας την επίτευξη ενός κλίματος συνεργατικότητας και διατήρησης κοινωνικών κανόνων (Σαΐτης, 2008). Σε συνέχεια της επιβεβαίωσης των θεωρητικών δεδομένων, καταγράφεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 80%, ότι τους κάνει να νιώθουν σημαντικοί και περήφανοι για το αποτέλεσμα της δουλειάς τους σημαντικά.

Σε επόμενο ερώτημα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, θεωρούν ότι ο Διευθυντής τους στηρίζει και τους καθοδηγεί (60%), γεγονός θετικό για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς εξασφαλίζει ένα σημαντικό θεωρητικό δεδομένο, που είναι η ανάγκη για Διευθυντές πρωτοπόρους που θα ενισχύσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στις αλλαγές της νέας εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Κατσαρός, 2008 · Σαϊτή & Σαϊτής, 2012 · Hargreaves, 1994). Το 90% απάντησε σε ό,τι αφορά το ρόλο του Διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την υποδοχή και την ομαλή ένταξη των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών, ότι ο Διευθυντής δεν φροντίζει αρκετά για την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δεδομένων των συνθηκών που επικρατούν στο περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού και της οικονομικής δυσπραγίας την τελευταία δεκαετία, αναζητούνται άλλες μορφές επιμόρφωσης και νέα πλαίσια υλοποίησης. Το σχολείο αναμφισβήτητα αποτελεί τον ιδανικό χώρο για να υλοποιηθούν επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα μέσα από συλλογικές διαδικασίες και δράσεις κριτικού αναστοχασμού (Ματσαγγούρας, 2019, σελ.55) καθώς η ενδοσχολική επιμόρφωση θα καλύψει της άμεσες ανάγκες των εκπαιδευτικών μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, συμβάλλοντας σε κάθε περίπτωση και με κάθε μορφή, στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης και στην υποστήριξη των διαπιστωμένων αναγκών των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2018, σελ.75-81) πόσο μάλλον των νεοτοποθετημένων εκπαιδευτικών.

Σε ποσοστό 40% οι εμπλεκόμενοι δήλωσαν ότι ο Διευθυντής ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τούτο καταδεικνύει ότι επιτυγχάνεται ο επιμερισμός των ρόλων με γνώμονα την επίτευξη ενός συνεργατικού σχολικού κλίματος, με κοινό σκοπό τη βελτίωσή της σχολικής μονάδας.

Επίσης, το 60% απάντησε ότι ενδιαφέρεται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές και τους γονείς.

Τα υποκείμενα του δείγματος σε ποσοστό 70% ανέφεραν ότι η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι ευχάριστη και φιλική, γεγονός ιδιαίτερα θετικό για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα καταγράφεται στις απαντήσεις τους (60%), η ανάπτυξη καλών και φιλικών σχέσεων, δείχνοντας ότι στα σχολεία που εργάζονται υπάρχουν καλές σχέσεις, εξασφαλίζοντας έτσι ένα σημαντικό παράγοντα του αποτελεσματικού σχολείου, που δρα βελτιωτικά στη μάθηση των μαθητών και στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Σε ό,τι έχει να κάνει με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοτοποθετημένοι, σε ποσοστό 80% αναφέρονται τόσο σε προσωπικό όσο και σε επαγγελματικό επίπεδο. Αυτά έχουν να κάνουν με το άγχος που δημιουργεί η δουλειά, η μη επαρκής γνώση σε υπηρεσιακά θέματα το ότι αναλαμβάνουν δυσανάλογες ευθύνες σε σχέση με την εμπειρία τους. Επίσης, ένα ποσοστό της τάξης του 60% δήλωσε ότι η ανάγκη ύπαρξης μιας συμβουλευτικής καθοδήγησης, υποστήριξης και παροχής γνώσης και εμπειρίας είναι σημαντική.

Αν και η πλειοψηφία (70%) δήλωσε ότι οι νεοεισερχόμενοι υποστηρίζονται από συναδέλφους, εν τούτοις η μη ύπαρξη συγκεκριμένου πλαισίου υποστήριξης και

με τον θεσμό του μέντορα να παραμένει ανενεργός, κρίνεται απαραίτητος ο συντονισμός των αρμόδιων φορέων, ώστε να δημιουργηθούν προγράμματα που θα εφαρμοστούν στην πράξη, σχεδιασμένα με βάση ανάγκες και με στόχο την ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι:

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο Διευθυντής ενθαρρύνει την επικοινωνία και την ενίσχυση των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Φαίνεται λοιπόν ότι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων, αναπτύσσουν τον απαραίτητο βαθμό συνεργασίας προκειμένου να πληροφορούν και αφουγκράζονται τις ανάγκες, προωθώντας την επίτευξη ενός κλίματος συνεργατικότητας και διατήρησης κοινωνικών κανόνων. Επίσης, θεωρούν ότι τους στηρίζει και τους καθοδηγεί. Από την άλλη όμως, ο Διευθυντής δεν φροντίζει αρκετά για την ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι ο Διευθυντής ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Καταγράφηκαν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοτοποθετημένοι εκπαιδευτικοί, με το σημαντικότερο, δηλαδή το άγχος που τους δημιουργεί η δουλειά τους, να καταγράφεται σημαντικά. Αν και η πλειοψηφία δήλωσε ότι οι νεοτοποθετημένοι υποστηρίζονται από τους συναδέλφους, εν τούτοις η μη ύπαρξη ενός συγκεκριμένου πλαισίου υποστήριξης και με τον θεσμό του μέντορα να παραμένει ανενεργός, κρίνεται απαραίτητος ο συντονισμός των αρμόδιων φορέων, ώστε να δημιουργηθούν προγράμματα που θα εφαρμοστούν στην πράξη, σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες και με στόχο την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας του νεοτοποθετημένου εκπαιδευτικού.

Τα υποκείμενα του δείγματος ανέφεραν ότι η ατμόσφαιρα του σχολείου είναι ευχάριστη και φιλική, γεγονός ιδιαίτερα θετικό για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ταυτόχρονα καταγράφεται στις απαντήσεις τους, η ανάπτυξη καλών και φιλικών σχέσεων. Στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας καταγράφεται και το πνεύμα συνεργασίας και με τους γονείς των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Ίων.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). *Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (τόμος Β, σελ. 187-198).
- Αντωνίου, Α. (2006). *Ένα πρόγραμμα ένταξης νέων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική μονάδα*, Επιστημονικό Βήμα, τ. 6, 159-169.
- Βαλμάς, Θ. & Βεργίδης, Δ. (2011). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων στο Β. Οικονομίδης, (επιμ). Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γκότοβος, Θ. & Μαυρογιώργος, Γ. (2000). *Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: Από το θρανίο στην έδρα*. Στο: Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος & Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2005). *Βήματα προς την Επαγγελματική Εξέλιξη των Νέων Εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του Μέντορα και τη συνεργασία μαζί του*, Επιστήμες της Αγωγής, 4, 104-117.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ (τόμος Α)*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Β. Νιτσόπουλος, & Δ. Χαλκιάτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, τ. Α, σ. 119-164. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Μπάκας Θ. (2006). *Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο* (σελ. 117-125). Στο: Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη, Ιωάννινα, τεύχος 1.
- Μπουραντάς, Δ., (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντούρου, Ε. (2014). *Η επαγγελματική ανάπτυξη και η υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε περίοδο οικονομικής κρίσης*. Εκπαιδευτικός κύκλος, 2(3), 79-98
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τοποθετώ.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). *Κράτος - Αποκέντρωση - Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες Αλλαγές*. Νέα Παιδεία, τ.141, 2012, σελ. 25-50.
- Παπαλόη, Ε. (2012). *Βασικά Ζητήματα Διοίκησης και Ηγεσίας Εκπαιδευτικών Μονάδων -Πρακτικές ηγεσίας, μαθητική απόδοση και αποτελεσματικότητα*. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπαδιαμαντάκη, & Δ. Ασημακοπούλου, *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πασιαρδή, Γ. (2004). *Το σχολικό κλίμα - Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και Ευρωπαϊκές Διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χυτήρης, Λ. (2017). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Έννοιες, θεωρία, & τρόποι συμπεριφοράς για αποτελεσματική διοίκηση*. Αθήνα: Εκδ. Μπένου.
- Graves, D. (2001). *Build energy with colleagues*. Language Arts, 79(1), 12-19.
- Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kastanidou, S. & Iordanidis, G. (2012). *The Contribution of School Principal of Secondary Education in the induction of novice teachers in Greece*. MENON : Journal of educational Research, 1, 130-144.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Harris, A. & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Norris S. (1992). *Introduction: the generalizability question*. In S. Norris (ed.): *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal*, 21-37. New York: Teachers College Press.
- Schein, E.H. (2004). *Organization culture and leadership*, Jossey Bass, San Fransisco.
- Watkins, P. (2005). *The Principal's Role in Attracting, Retaining and Developing New Teachers Three Strategies for Collaboration and Support*. The Cleaning House, 79(2), 83-87.
- Wong, H. (2004). *Induction Programs that keep new teachers teaching end improving*, NASSP Bulletin, 88(638), 41-59.
- Yukl G. & Mahsud R. (2010). *Why flexible, adaptive leadership is important*. Consulting Psychology Journal, 62(2), 81-93.

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ: ΑΝΙΧΝΕΥΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΚΑΙ Η ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Αθανάσιος Γιαννίκας
Εκπαιδευτικός ΠΕ-70 - τ. Σχολικός Σύμβουλος
Διδάσκων ΕΚΔΔΑ-ΕΣΔΔΑ

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, οι κρίσεις στις σχολικές μονάδες είναι ένα φαινόμενο ιδιαίτερα συνηθισμένο, το οποίο όμως, απειλεί την ασφάλεια και τη σταθερότητα της σχολικής κοινότητας. Το εκπαιδευτικό μας σύστημα χρειάζεται να είναι προετοιμασμένο για να αντιμετωπίσει όλα τα είδη των κρίσεων. Ωστόσο, η απρόβλεπτη ή περιστασιακή κρίση είναι αυτή που συνδέεται ευθέως με την ανάγκη εκπόνησης ενός σχεδίου πρόληψης ή διαχείρισής της, στο οποίο πρέπει να περιλαμβάνεται, κυρίως, ο έγκαιρος σχεδιασμός, η δημιουργία έμπειρης ομάδας εκπαιδευτικών, οι αρμοδιότητες του κάθε ρόλου στη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων και οι βασικοί τομείς υλοποίησής του. Σημαντικότερη προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής του, είναι η πλήρης ενσωμάτωση του αντίστοιχου σχεδίου αυτού στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, συγκεκριμένα του προγραμματισμού, της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου. Συνεπώς, η διαχείριση των κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας απαιτείται να εμπλουτιστεί λειτουργικά και να επαναπροσδιοριστεί δομικά.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση, εκπαιδευτικοί οργανισμοί, κρίση, σχεδιασμός πρόληψης ή διαχείρισης κρίσης.

Crisis Management in Educational Organizations: Scope Detection and Proposals in Contemporary Greek Educational Reality.

Abstract

In modern times, school crises are a very common phenomenon that threatens the safety and stability of the school community. Our education system needs to be prepared to deal with all kinds of crises. However, an unforeseen or incidental crisis is directly linked to the need to develop a prevention or management plan, which should specifically include timely planning, the creation of an experienced team of teachers, the responsibilities of each role in the School Crisis Management Team and the key areas for its implementation. The most important prerequisite for its successful implementation is the full integration of this project into the core functions of the management of educational organizations (namely, decision-making process, organization, management and control). Consequently, school-level crisis management needs to be functionally enriched and structurally redefined.

Keywords: *administration, educational organizations, crisis, crisis prevention or crisis management planning.*

Εισαγωγή

Στο ρευστό και ευμετάβоло περιβάλλον των σύγχρονων οργανισμών ή οργανώσεων, δημόσιου και ιδιωτικού χαρακτήρα, τα κρίσιμα συμβάντα θεωρούνται αναπόφευκτα και ως εκ τούτου συνιστούν μία από τις παραμέτρους που οι διοικήσεις τους καλούνται να λάβουν σοβαρά υπόψη τους (Σφακιανάκης, 1998; Mitroff & Anagnos, 2001; Φιλολιά, Παπαγεωργίου & Στεφανάτος, 2005; Drennan, Mc Connell & Stark, 2014). Η πρόληψη ή αντιμετώπιση των κρίσεων αποτελεί ένα πάγιο αίτημα των πολιτών ζητώντας την αποτελεσματικότερη, ταχύτερη και συντονισμένη προσπάθεια προσώπων και φορέων για το καλό όλων των εμπλεκόμενων. Οι σχολικοί οργανισμοί δεν αποτελούν εξαίρεση από το παραπάνω πλαίσιο. Κρίσιμα γεγονότα όπως ατυχήματα, πράξεις εκφοβισμού, ενδοσχολικής βίας και ρατσισμού χαρακτηρίζουν πλέον, σε ολοένα και μεγαλύτερο βαθμό και ένταση, την καθημερινότητα του σχολείου, μετατρέποντας το περιβάλλον του επικίνδυνο και την εκπαιδευτική λειτουργία του αναποτελεσματική (Brock, Sandoval & Lewis, 2005; Κατσαρός, 2008, Hatzichristou, Issari, Lykitsakou, Lampropoulou & Dimitropoulou, 2011; Starr, 2012; Σαΐτη & Σαΐτης, 2014).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου άρθρου, η μεθοδολογία της μικροέρευνας που επιλέγεται και αξιοποιείται είναι η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης (Yin, 2009), στα πρότυπα της οποίας, διερευνώνται κρίσιμα συμβάντα της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Για το λόγο αυτό, αξιοποιείται η εμπειρία μας ως Σχολικού Συμβούλου στη διαχείριση πολλών κρίσιμων περιστατικών που εκδηλώθηκαν σε σχολεία της περιοχής ευθύνης μας. Σημειώνεται ότι, η αξιοποίηση των κρίσιμων γεγονότων και η επεξεργασία των διακεκριμένων στοιχείων και καταστάσεων της κάθε μελέτης περίπτωσης, διαμορφώνεται και εντάσσεται στο πλαίσιο της μεθοδολογίας διερεύνησης σύγχρονων φαινομένων που παρά τους

περιορισμούς της, κυρίως ως προς την καθολικότητα της ισχύος των συμπερασμάτων της (Voss, Tsiriktsis & Frohlich, 2002; Patton & Appelbaum, 2003), έχει εφαρμοστεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία τόσο στη διοίκηση οργανισμών όσο και στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Αυτό το μεθοδολογικό ερευνητικό σχήμα επιλέγεται με σκοπό κυρίως, τον έλεγχο της ισχύος θεωρητικών σχημάτων της επιστήμης της διοίκησης αλλά και την επισήμανση τυχόν διαφορών μεταξύ θεωρίας και πράξης (π.χ. Myers, 2009, Σαΐτη & Σαΐτης, 2011, Μπρίνια, 2014).

Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων /υποθέσεων-θέσεων:

- α) Ποιος είναι ο σκοπός της πολιτικής διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας;
- β) Ποιο το περιεχόμενο και ποια γεγονότα μπορούν να θεωρηθούν ως κρίσεις;
- γ) Ποια η δομή μιας διαχείρισης κρίσης;
- δ) Τα σχολεία έχουν αναπτύξει σχέδια πρόληψης ή διαχείρισης κρίσης, γνωρίζοντας παράλληλα τον σκοπό της πολιτικής διαχείρισης κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας;
- ε) Ποιο το επίπεδο ετοιμότητας πρόληψης ή διαχείρισης κρίσης των σχολικών μονάδων μετά από την αντιμετώπιση αντίστοιχων γεγονότων (απόκτηση εμπειρίας);

Η κρίση στο χώρο του σχολείου

Ως κατάσταση κρίσης στο σχολείο μπορεί να οριστεί «κάθε προσωρινή κατάσταση που προκαλεί ή έχει τη δυνατότητα να προκαλέσει αναστάτωση στην κανονική λειτουργία του σχολείου. Αυτό αφορά κάθε κατάσταση που μπορεί να θέσει σε κίνδυνο τη συναισθηματική ασφάλεια και την πρόοδο των μαθητών του σχολείου» (Metzgar, 1994, 20). Ο Slaikeu (1990) πρότεινε έναν ορισμό της κρίσης, ο οποίος γίνεται αποδεκτός από τους περισσότερους θεωρητικούς. Κρίση είναι «μία προσωρινή κατάσταση αναστάτωσης και αποδιοργάνωσης, χαρακτηρισμένη πρωταρχικά από την αδυναμία αντιμετώπισης εκ μέρους του ατόμου μιας συγκεκριμένης κατάστασης μέσω της χρήσης συνήθων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων, αλλά και από την πιθανότητα μιας ριζικά θετικής ή αρνητικής έκβασης» (Brock et al., 2005, 18). Κατά τον Brock, η σχολική κρίση είναι «ένα γεγονός που μπορεί να είναι ξαφνικό ή απροσδόκητο, που μπορεί να επηρεάσει αρκετούς μαθητές ή και αρκετούς από το προσωπικό του σχολείου. Ακόμη, μπορεί να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών» (Brock et al., 2005, 57).

Η κρίση στις σχολικές μονάδες αφορά οποιοδήποτε συμβάν δύναται να προκαλέσει απειλή, σωματική βλάβη, απώλεια έμφυχου ή υλικού δυναμικού καθώς και έκθεση των μελών της σχολικής κοινότητας σε έντονες ψυχοτραυματικές εμπειρίες (Johnson, 2000). Ως ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων συμβάντων θα μπορούσαν μεταξύ άλλων, από την ελληνική σχολική πραγματικότητα, να αναφερθούν οι φυσικές καταστροφές, τα ατυχήματα εντός και εκτός των σχολικών εγκαταστάσεων, οι πράξεις βίας, οι μεταδοτικές ασθένειες, οι απειλές (φυσικές,

ηλεκτρονικές - διαδικτυακές) οι βανδαλισμοί, η χρήση ναρκωτικών ουσιών, οι διαπληκτισμοί, οι αντιδικίες και γενικότερα οι συγκρούσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Επομένως, με δεδομένο ότι το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές γνωστικά, αλλά και συναισθηματικά, προκειμένου να ανταποκριθούν θετικά στις προκλήσεις της ζωής, οι σχολικοί ψυχολόγοι και το υπόλοιπο προσωπικό πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τους δασκάλους, τους γονείς και τα παιδιά κατά τη διάρκεια περιόδων κρίσης, αλλά και να είναι προετοιμασμένοι καθώς και προνοητικοί ώστε να ενεργήσουν κατάλληλα σχετικά με τις κρίσεις που εμφανίζονται στις ζωές των μαθητών. Εξίσου σημαντική είναι και η αρωγή του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πρέπει να έχουν αναπτύξει μεθόδους διαχείρισης κρίσιμων περιστατικών και να είναι σε θέση να τις εφαρμόσουν έγκαιρα σε στιγμές κρίσεων (Sandoval, 2002; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α).

Από τη στιγμή της εκδήλωσης της κρίσης και τις αντιδράσεις των ατόμων σε αυτήν έως την οριστική αποκατάσταση της ισορροπίας μεσολαβούν κάποια στάδια, τα οποία, είναι τα εξής: «1. **Πρώτη επαφή με το γεγονός.** Η κρίση έχει μόλις εκδηλωθεί και τα συναισθήματα είναι κατακλυσμικά. Το άτομο αδυνατεί να βρει ακόμη και απλές λύσεις για την άμεση αντιμετώπιση ή τον περιορισμό των συνεπειών της κρίσης. 2. **Φάση επεξεργασίας του γεγονότος.** Εμφανίζονται οι πρώτες συναισθηματικές αντιδράσεις (π.χ. κλάμα, άρνηση) για όσα συνέβησαν. Τα άτομα συνήθως θέλουν να μοιραστούν την εμπειρία τους με άλλους που έζησαν τα γεγονότα. 3. **Φάση αντιμετώπισης ή προσαρμογής.** Το άτομο σταδιακά ανακάμπτει, ξεκινά έναν απολογισμό των συνεπειών της κρίσης και στοχεύει στην αντιμετώπιση της. 4. **Επιστροφή στην προ της κρίσεως λειτουργία.** Πρόκειται για μια αργή διαδικασία (διαρκεί μήνες έως χρόνια) που οδηγεί στην προσαρμογή του ατόμου στη νέα κατάσταση και την επιστροφή στο επίπεδο λειτουργίας πριν την κρίση (Χατζηχρήστου, 2004, 272-273)».

Επιπροσθέτως, πέρα από τις αρνητικές συνέπειες, αναγνωρίζεται πως τα κρίσιμα συμβάντα έχουν και θετικό αντίκτυπο στο σχολείο (Allen, Burt, Bryan, Carter, Orsi, & Durkan, 2002; Pepper, London, Dishman, & Lewis, 2010). Για παράδειγμα, δίνουν την αφορμή για αναθεώρηση του υπάρχοντος συστήματος ασφάλειας και υγείας των μελών της σχολικής κοινότητας αλλά και ενισχύουν τη συνοχή και τη διάθεση για συνεργασία -επικοινωνία των μελών της.

Όσον αφορά τα αίτια των κρίσεων στα σχολεία, οι μελετητές δε φαίνεται να υιοθετούν ένα ενιαίο πρότυπο κατηγοριοποίησής τους. Για μερικούς η διάκριση υφίσταται ανάμεσα σε εξελικτικά και περιστασιακά γεγονότα κρίσης (Ruff & Azziz, 2003; Brock et al., 2005; Σαΐτη & Σαΐτης, 2014). Οι κρίσεις στο χώρο του σχολείου δεν είναι αποτέλεσμα μόνο «περιστασιακών παραγόντων» αλλά και εξελικτικών μεταβατικών περιόδων. Οι έννοιες αυτές στηρίζονται στις εξελικτικές και τυχαίες κρίσεις. Οι μεν εξελικτικές κρίσεις σχετίζονται με τη μετάβαση από το ένα εξελικτικό στάδιο της ζωής στο άλλο και θα μπορούσαμε γενικά να τις προβλέψουμε, όπως επίσης και τα ζητήματα που δημιουργούν, οι δε τυχαίες κρίσεις σχετίζονται με απρόσμενα γεγονότα, έχουν μια ευρύτητα που μπορούν

να επηρεάσουν ένα μερικό σύνολο, αυτό που εμπλέκεται, αλλά και το γενικό, αυτού που συνδέονται έμμεσα με αυτό το γεγονός. Όπως οι εξελικτικές κρίσεις, πολλές περιστασιακές κρίσεις (π.χ. ο θάνατος προσφιούς προσώπου) αποτελούν αναπόφευκτο μέρος της ζωής. Μολονότι το ίδιο το γεγονός της κρίσης γίνεται αντιληπτό ως επικίνδυνο, οι νέες στρατηγικές αντι-μετώπισής της δημιουργούν τις συνθήκες για προσωπική εξέλιξη μέσω της απόκτησης εμπειρίας και βιωματικής μάθησης (Stevenson, 2002).

Η κατηγορία των εξελικτικών γεγονότων κρίσης έχουν τις ρίζες τους σε ανθρώπινες συμπεριφορές. Ως ένα βαθμό, οι κρίσεις αυτές θεωρούνται αναμενόμενες είτε λόγω της ψυχοσυναισθηματικής αναστάτωσης του μαθητή (π.χ. με την είσοδο στην προεφηβεία) είτε άλλων έντονων αλλαγών στη ζωή του (π.χ. μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο). Η κατηγορία των περιστασιακών γεγονότων κρίσης, δεν παρέχουν ενδείξεις για την εκδήλωσή τους και έχουν ως αιτίες είτε την ανθρώπινη συμπεριφορά είτε φυσικούς παράγοντες και παράγοντες υλικοτεχνικής υποδομής (τρέξιμο σε χώρους με ολισθηρό δάπεδο, απουσία συστήματος πυρασφάλειας κ.λπ.). Μια άλλη κατηγοριοποίηση των αιτιών της κρίσης στο σχολείο γίνεται με βάση το κατά πόσο τα κρίσιμα συμβάντα αφορούν το εσωτερικό ή το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Κατσαρός, 2008). Η διάκριση αυτή όμως θα λέγαμε ότι, μάλλον δυσκολεύει τον προσδιορισμό των αιτιών της κρίσης και τη διαμόρφωση ενός βασικού πλαισίου για την αντιμετώπισή τους, πρώτιστα για το λόγο ότι στη βιβλιογραφία σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Everard & Morris, 1999; Κατσαρός, 2008; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α), δεν υπάρχει ομοφωνία για το τι συνιστά εσωτερικό και τι εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας.

Συχνά αναφέρεται ως κύριο χαρακτηριστικό της κρίσης η αδυναμία πρόβλεψής της (Brock et al., 2005). Λαμβάνοντας όμως υπόψη σχετικές έρευνες, οι οποίες έχουν δείξει πως η πλειονότητα των κρίσιμων συμβάντων έχει δώσει σαφή προμηνύματα πριν την εκδήλωσή τους (Ruf & Aziz, 2003) ο απροσδόκητος αυτός χαρακτήρας τους δεν μπορεί να θεωρηθεί δεδομένος αλλά περισσότερο πιθανός.

Στα χαρακτηριστικά των σχολικών κρίσεων θα μπορούσαν ακόμα να συμπεριληφθούν ο αυξανόμενος ρυθμός εμφάνισής τους, η σύνδεσή τους με τα φαινόμενα κοινωνικής παθογένειας (Σαβε-λίδης, 2011) και οι συχνά ταυτόχρονες επιπτώσεις τους στη σωματική υγεία και στη ψυχοσυναισθηματική σταθερότητα των μαθητών (παιδιών και εφήβων) (Allen et al., 2002). Επιπρόσθετο χαρακτηριστικό της σχολικής κρίσης, αποτελεί η προσέλευση του έντονου κοινωνικού ενδιαφέροντος πιθανόν γιατί επηρεάζει αρνητικά το θεμελιώδες ανθρώπινο κεφάλαιο κάθε κοινωνίας, τους φυσικούς συνεχιστές της, από τους οποίους στο μέλλον αναμένεται βελτίωση και ανάπτυξη.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν δύναται να οριστεί η κρίση στις σχολικές οργανώσεις, ως το πιθανό εκείνο γεγονός, το οποίο από αίτια φυσικά-υλικά ή συμπεριφορικά, επιδρά ανασταλτικά στη λειτουργία του σχολείου καθώς και στη σωματική ή/και ψυχοσυναισθηματική υγεία μεγάλου αριθμού μελών της σχολικής κοινότητας.

Πολιτική Διαχείριση κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Είναι πλέον αποδεκτό ότι αναπτύσσεται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για την ύπαρξη ετοιμότητας του σχολείου απέναντι στην κρίση και τη διαχείρισή της. Ωστόσο, καταγράφεται μια υστέρηση στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων σχεδίων διαχείρισης των κρίσεων και παρατηρείται ανεπαρκής ή και ανύπαρκτη εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων και των αρμόδιων δομών του Υπουργείου Παιδείας στην παρέμβαση ή την διαχείριση των διαφόρων μορφών κρίσεων.

«Ο όρος “πολιτική” διαχείριση της κρίσης εκλαμβάνεται, ως μία διαδικασία που σχετίζεται με τη λεπτομερή εξέταση του σχολικού περιβάλλοντος, του υπολογισμού του κινδύνου, τον σχεδιασμό απρόβλεπτων καταστάσεων, τη διάθεση των πόρων αντιμετώπισης και την αξιοποίηση του κατάλληλου ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών μονάδων σε στιγμές κρίσιμων καταστάσεων» (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β, 332).

Το μοντέλο των ιεραρχικών ομάδων διαχείρισης κρίσεων τυπικά περιλαμβάνει τέσσερα ή τουλάχιστον τρία επίπεδα διαχείρισης κρίσης: ομάδες διαχείρισης κρίσεων στο επίπεδο του σχολείου, στο επίπεδο της Διεύθυνσης εκπαίδευσης, στο επίπεδο της Περιφέρειας και σε επίπεδο Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας.

Σ' ένα αρκετά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως είναι το ελληνικό, το Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων για τα σχολεία της χώρας μας πρέπει να καταρτιστεί σε επιτελικό επίπεδο, δηλαδή στην ΚΥ του Υπουργείου Παιδείας. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να συσταθεί στην ΚΥ του Υπουργείου Παιδείας ολιγομελές Συμβούλιο Διαχείρισης Κρίσεων σε σχολεία. Τα μέλη του ΣΔΚΣ οφείλουν (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β, 332-333): 1. Να οριοθετήσουν πρώτα το εύρος του όρου “κρίση” και στη συνέχεια να προσδιορίσουν γεγονότα που μπορούν να εμφανιστούν στο σχολείο και τα οποία έχουν τη δυνατότητα να προκαλέσουν κατάσταση κρίσης. 2. Να εξετάσουν την υφιστάμενη σχολική κατάσταση και πραγματικότητα. 3. Να μελετήσουν όλα τα διαθέσιμα στοιχεία και στη συνέχεια να καταγράψουν εναλλακτικές προτάσεις σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες. 4. Να επιλέξουν την καλύτερη δυνατή λύση για κάθε τύπο σχολείου. 5. Να αξιολογήσουν- εφόσον εφαρμοστούν τα καταρτισθέντα σχέδια- τα αρχικά αποτελέσματα, για να διαπιστωθεί αν η παρέμβαση στην κρίση ήταν επιτυχής και να ακολουθήσει η διαδικασία της επικαιροποίησης όπου κριθεί αναγκαίο.

Η προετοιμασία για την κρίση μπορεί να δίνει έμφαση σε ομάδες επιπέδου Περιφέρειας, Διεύθυνσης εκπαίδευσης και σχολείου. Η συγκρότηση των ομάδων σε επίπεδο Περιφέρειας και Διεύθυνσης εκπαίδευσης γίνεται από άτομα με ειδικές ικανότητες, ενδιαφέροντα και εκπαίδευση. Έπειτα από γεγονότα κρίσης, μια ή και περισσότερες από αυτές τις ομάδες μπορούν να αποσπαστούν από τις συνήθεις θέσεις τους και να αποσταλούν στο σχολείο για την αποτελεσματικότερη διαχείριση της κρίσης. Ωστόσο, ακόμη και αν αυτές οι ομάδες τυπικά διαθέτουν σημαντική εμπειρογνομosύνη για τη διαχείριση της κρίσης, η συνδρομή της ομάδας του σχολείου είναι πολύτιμη και στις περισσότερες περιπτώσεις κρίνε-

ται άκρως αποτελεσματική, διότι γνωρίζει καλύτερα τα παιδιά και τους γονείς που υπέστησαν τις συνέπειες του κρίσιμου συμβάντος. Το γεγονός αυτό τονίζει το κυριότερο πλεονέκτημα των ομάδων του σχολείου. Εντέλει, το προτιμώμενο μοντέλο για ένα πρόγραμμα διαχείρισης αποτελείται από πολλαπλές, ιεραρχικές ομάδες διαχείρισης κρίσεων (Brock et al., 2005, 78).

Η ύπαρξη πολιτικής αντιμετώπισης κρίσιμων καταστάσεων στο σχολείο είναι αδήριτη ανάγκη και εφόσον εφαρμοστεί επιτυχώς, μπορεί να συντελέσει στην εξάλειψη ή τον περιορισμό του κινδύνου και κατ'επέκταση στη μείωση των δυσάρεστων καταστάσεων και συνεπειών στο σχολείο.

Επίσης, καταγράφεται ότι μια ολοκληρωμένη πολιτική διαχείριση κρίσεων στο σχολείο πρέπει να περιλαμβάνει ένα νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο να ορίζεται με σαφήνεια: α) Ο σκοπός της πολιτικής διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες, β) το περιεχόμενο του όρου “κρίση”, δηλαδή ποια γεγονότα μπορούν να θεωρηθούν ως κρίσεις για τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου, γ) η αποτύπωση της οργανωτικής δομής σε θέματα κρίσιμων καταστάσεων, συγκρότηση ομάδας διαχείρισης κρίσεων, ορισμός συντονιστή, καθήκοντα μελών της ομάδας, κ.ά.), δ) η ανάπτυξη γραπτών σχεδίων διαχείρισης κρίσεων με πλήρη περιγραφή των μέτρων, των διαδικασιών και των κανόνων που συνιστούν τα σχέδια αυτά» (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012, 331-332).

Ο κανόνας είναι ότι οι μεμονωμένες σχολικές μονάδες είναι οι αρχικές γραμμές άμυνας. Τα σχολεία μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο για την πρόληψη κρίσεων ευθύς εξαρχής και για την παροχή του μακροπρόθεσμου επανελέγχου που συχνά απαιτείται από τις κρίσεις.

Στο βαθμό που είναι δυνατό, το γηγενές δυναμικό του σχολείου θα πρέπει να χειριστεί το μεγαλύτερο μέρος, αν όχι το σύνολο της διαχείρισης της κρίσης. Το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου τυπικά βρίσκεται στην καλύτερη θέση να παρέχει μια αναποτελεσματική αντιμετώπιση. Συνεπώς, η ανάπτυξη ετοιμότητας ενός οργανισμού απέναντι στην κρίση συνεπάγεται αποτελεσματικό πρόγραμμα διαχείρισης κρίσεων που με την εφαρμογή του θα έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση των επιπτώσεων από την εμφάνιση της κρίσης. Στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης ο αντίστοιχος προγραμματισμός έχει ιδιαίτερη βαρύτητα στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων, αφού η ύπαρξη ετοιμότητας συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην επιτυχημένη αντιμετώπιση της κρίσης, διατηρώντας σε υψηλό επίπεδο το ηθικό του προσωπικού και το θετικό σχολικό κλίμα φοίτησης και μάθησης. Αντιθέτως, η έλλειψη ετοιμότητας απέναντι στην κρίση μεγιστοποιεί την πιθανότητα να έχει μία κρίση αρνητικές επιπτώσεις για τους μαθητές και το προσωπικό (Newgrass & Schonfeld, 1996) καθώς και να επιδεινώσει ακόμη περισσότερο την κατάσταση και να απαιτήσει έτσι εντατικότερη δράση για την αποκατάστασή της (Thompson, 1995).

Στηριζόμενοι στο γεγονός ότι ένα αποτελεσματικό σχολείο πρέπει να διαχειρίζεται κρίσεις, εκτιμάται ότι θα πρέπει να υλοποιείται κατά τέτοιο τρόπο που πάντα θα ισορροπεί σε ένα νέο και υψηλότερο επίπεδο ετοιμότητας και συνεπώς όταν εξέλθει από την κρίση να είναι πιο έμπειρο και δυναμωμένο.

Η δομή πρόληψης ή διαχείρισης των κρίσεων

A. Ο σχεδιασμός πρόληψης ή διαχείρισης των κρίσεων

Τα σχολεία φαίνεται να είναι πιο έτοιμα να αντιμετωπίσουν τις εξελικτικές κρίσεις λόγω της ετοιμότητας που διαθέτει το ανθρώπινο δυναμικό. Όμως, η ετοιμότητα αυτή δεν επαρκεί για την αντιμετώπιση των περιστασιακών κρίσεων. Τα γεγονότα αυτά έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις η ανάγκη για περαιτέρω σχεδιασμό γίνεται σαφής. Ως εκ τούτου, τα σχολεία πρέπει να προετοιμαστούν για την απροσδόκητη πραγματικότητα των περιστασιακών κρίσεων μέσω της εκπόνησης σχεδίων εκτάκτου ανάγκης. Συνεπώς, λόγω της αναστάτωσης που προκαλούν στην εύρυθμη παιδαγωγική, διδακτική και διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας και της σοβαρότητας των επιπτώσεών τους, τα κρίσιμα συμβάντα χρήζουν έγκαιρων και έγκυρων ενεργειών ανταπόκρισης. Η έγγραφη και οργανωμένη αποτύπωση αυτών, στο τοπικό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης, συνιστά το πρωτόκολλο-σχέδιο διαχείρισης κρίσεων της σχολικής μονάδας. Τα οφέλη ενός τέτοιου σχεδίου έγκεινται στη διασφάλιση της σωματικής ακεραιότητας και της ψυχικής υγείας του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου (Γιαννίκας & Αλεξόπουλος, 2016).

Εκτός από την προστασία της σωματικής και ψυχικής υγείας των μελών της σχολικής μονάδας, το σχέδιο διαχείρισης κρίσης προστατεύει την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας διαφυλάσσοντας τους οικονομικούς πόρους που απαιτεί η επισκευή ή η αντικατάστασή τους. Εξασφαλίζει δε, την απρόσκοπτη διεξαγωγή της διδασκαλίας και της μάθησης, την ομαλή διοικητική λειτουργία του σχολείου καθώς και την αποφυγή εντάσεων με την οικογένεια (π.χ. δικαστικές προσφυγές και καταγγελίες στις υπερκείμενες υπηρεσιακές αρχές μετά από σοβαρά ατυχήματα μαθητών) μέσω της επικοινωνίας και της ορθής διαχείρισης τριβών ή εντάσεων που απαιτούνται για την ουσιαστική υπέρβαση/αντιμετώπιση αυτών των περιπτώσεων (Γιαννίκας, 2014).

Επιπροσθέτως, οι φάσεις του σχεδίου υλοποίησης της διαχείρισης κρίσεων είναι οι εξής:

«1. Προσδιορισμός της κρίσης - γεγονότα (τι, πώς, πότε, πού έγινε, ποιοι μπλέκονται, αιτίες, άλλες πληροφορίες). 2. Επίπεδο αντιμετώπισης. 3. Ειδοποίηση - ενημέρωση όσων εμπλέκονται στην αντιμετώπιση της κρίσης. 4. Επιλογή τρόπου και πλαισίου ανακοίνωσης (ανάλογα με τον αποδέκτη τηλεφωνικά, γραπτά, σε συγκέντρωση, σε συζήτηση στην τάξη με τους μαθητές). Επιστημονική τεκμηρίωση των ανακοινώσεων. Έμφαση στις δυνατότητες αντιμετώπισης. 5. Εκκίνηση διαδικασίας ψυχολογικής επαφής των μελών της σχολικής ομάδας διαχείρισης κρίσεων (ΣΟΔΚ) που εκ των προτέρων έχουν οριστεί για την εκτίμηση, στήριξη ή παραπομπή σε εξειδικευμένους φορείς ψυχικής υγείας. 6. Προγραμματισμός δράσεων μετά την κρίση. 7. Σύνοψη και αξιολόγηση διαχείρισης της κρίσης» (Κατσαρός, 2008, 175).

Στην κατεύθυνση αυτή, πρέπει σε κάθε σχολείο να δημιουργηθεί μια Επιτροπή Διαμόρφωσης Σχεδίου Αντιμετώπισης Κρίσεων (ΕΔΣΑΚ), της οποίας πρόεδρος πρέπει να είναι ο διοικητικός προϊστάμενος της εκπαιδευτικής μονάδας και αρχι-

κώς πρέπει να αναπτυχθεί ένα γενικό σχέδιο προετοιμασίας του σχολείου για την αντιμετώπιση κρίσεων: 1) Ορισμός των καταστάσεων που μπορούν να θεωρηθούν ως κρίσεις. 2) Καθορισμός των κατάλληλων επιπέδων αντιμετώπισης (ποιος έχει την ευθύνη, πόσοι μαθητές επηρεάζονται, αν μπορεί να την αντιμετωπίσει το σχολείο, σε ποιο βαθμό θα κινητοποιηθούν οι δυνάμεις της τοπικής κοινωνίας, πώς θα γίνει η επικοινωνία με τα ΜΜΕ). 3) Καθορισμός βασικών στόχων για τη διαχείριση της κρίσης, π.χ. α) η σωματική ασφάλεια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, β) η ελαχιστοποίηση των ψυχικών και συναισθηματικών συνεπειών και γ) η διαχείριση της κρίσης με τρόπο που θα την καταστήσει ευκαιρία μάθησης, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών (Metzgar, 1994, 22). 4) Αξιολόγηση των πιθανών εστιών αντίστασης στις παρεμβάσεις που επιλέγονται. 5) Προσαρμογή του σχεδίου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας. 6) Συγκέντρωση υπάρχοντων σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων και αναθεώρησή τους. 7) Καθορισμός άξονα διαβίβασης εντολών. 8) Επιλογή των μελών της Σχολικής Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων (ΣΟΔΚ) και ανάθεση ρόλων (εννοείται ότι ο διευθυντής και τα μέλη της ΕΔΣΑΚ μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν στη ΣΟΔΚ). 9) Δημιουργία σχεδίου ενημέρωσης των μελών της σχολικής κοινότητας. 10) Προβλέψεις για τις πιθανές πηγές εξασφάλισης πρόσθετης βοήθειας και πληροφόρησης από το εξωτερικό περιβάλλον. 11) Συγγραφή, διανομή και προώθηση του Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων (ΣΔΚ). 12) Σχεδιασμός για τη διενέργεια αξιολόγησης μετά την κρίση (Stevenson, 2002).

Συνοψίζοντας τα προαναφερόμενα, θα λέγαμε πως το σχέδιο διαχείρισης κρίσεων γεγονότων ενός σχολείου είναι γραπτή και οργανωμένη αποτύπωση ενός πρωτοκόλλου βασικών ενεργειών που θα πρέπει να υλοποιούνται με πρωτοβουλία και υπό την ευθύνη της σχολικής διεύθυνσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή διδακτική, παιδαγωγική και διοικητική λειτουργία του σχολείου.

Δεδομένου ότι ένα τέτοιο σχέδιο συνιστά έγγραφη διοικητική πληροφορία, η οργάνωση και η αποτύπωσή του, προτείνεται να διακρίνεται από τα πρότυπα της επίσημης διοικητικής πληροφορίας τη λιτή δηλαδή, ευκρινή και σαφή διατύπωση του περιεχομένου του (Τζωρτζάκης & Τζωρτζάκη, 1999; Υπουργείο Εσωτερικών Δ.Δ.Α-Γ.Γ.Δ.Δ., 2003; Αλεξόπουλος, 2012) προκειμένου να είναι εύκολα κατανοητό, αποδεκτό και υλοποιήσιμο από τους αποδέκτες του. Σε αντίθετη περίπτωση είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε ασάφεια και σύγχυση κατά την εκτέλεσή τους στο τοπικό επίπεδο εφαρμογής τους (σχολική μονάδα).

B. Η δημιουργία ομάδας πρόληψης ή διαχείρισης των κρίσεων

Ότι σχεδιάζεται και υλοποιείται σε επίπεδο σχολικών μονάδων διαμορφώνεται κυρίως από την αποστολή οδηγίων από την ΚΥ του Υπουργείου Παιδείας ή από την αντίστοιχη ΠΔ Εκπ/σης. Στο πλαίσιο αυτό, η περιφερειακή διοίκηση θα έχει παραδώσει στο σχολείο λεπτομερείς οδηγίες για τους απαραίτητους χειρισμούς σε περιπτώσεις κρίσεων τόσο κατά τη διάρκεια του συμβάντος όσο και αμέσως μετά. Σπάνια, όμως, υπάρχουν στρατηγικές και οργανωμένες παρεμβάσεις για τις επόμενες ημέρες και εβδομάδες μετά την κρίση.

Ανεξάρτητα λοιπόν από τις κατευθυντήριες γραμμές που έχουν δοθεί, εναπόκειται στο σχολείο να αναπτύξει ένα συγκεκριμένο επιχειρησιακό σχέδιο, να εντοπίσει και να προετοιμάσει το προσωπικό για την υλοποίησή του. Η διοίκηση του σχολείου αναλαμβάνει τη διεκπεραίωση του σχεδιασμού και της οργάνωσης των παρεμβάσεων που απαιτούνται μετά από μια κρίση. Ωστόσο, η ποικιλομορφία της τεχνολογίας που απαιτείται καθώς και οι πιθανές ελλείψεις σε εξειδικευμένο προσωπικό απαιτούν τελικώς μια ευρεία προσέγγιση στο σχεδιασμό και την υλοποίηση. Επιπροσθέτως, το σχέδιο του σχολείου θα πρέπει να συντονίζεται και να υποστηρίζεται από τα στελέχη της εκπαίδευσης π.χ. σχολικοί σύμβουλοι, από ειδικούς ψυχολόγους και από κάθε ειδικό που θα μπορούσε να συμβάλλει στην αντιμετώπιση της κρίσης. Ακόμα, η συνεργασία με όμορα σχολεία αλλά και με το προσωπικό που ανταποκρίνεται στις κρίσεις της κοινότητας (Αστυνομία, Πυροσβεστική) θα μπορούσε να εξασφαλίσει ένα ευρύτερο φάσμα εμπειρογνομosύνης και κατ' επέκταση να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα και να μειωθεί το κόστος του σχεδίου. Μόλις αναπτυχθεί ένα γενικό σχέδιο, οι συμμετέχοντες μπορούν να ασχοληθούν με επιμέρους ζητήματα του σχεδιασμού και της οργάνωσης των παρεμβάσεων. Φυσικά, θα πρέπει να τονίσουμε ότι προτεραιότητα θα δοθεί στις κρίσεις με τη μεγαλύτερη συχνότητα.

«Σκοπός επομένως της Σχολικής Ομάδας Διαχείρισης Κρίσεων (Σ.Ο.Δ.Κ.) είναι να προετοιμαστεί για απρόβλεπτα γεγονότα, να φροντίσει για την εξεύρεση των απαραίτητων πόρων, για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του σχεδίου διαχείρισης κρίσεων. Επίσης, η Σ.Ο.Δ.Κ. είναι εκείνη που θα εφαρμόσει αυτό το σχέδιο σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης προκειμένου να διασφαλιστεί η σωματική ακεραιότητα και η ψυχική ηρεμία των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Τα μέλη που συγκροτούν την Σ.Ο.Δ.Κ. είναι το προσωπικό του σχολείου (Διευθυντής, εκπαιδευτικοί, λοιπό προσωπικό) και ενδεχομένως ο σχολικός σύμβουλος, ψυχολόγος κ.α. Πιο αναλυτικά, η ομάδα αποτελείται από τον επικεφαλής- συντονιστή, το συντονιστή ψυχολογικής παρέμβασης, τον υπεύθυνο ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης, τον υπεύθυνο άμεσης βοήθειας και τον υπεύθυνο ενημέρωσης» (Χατζηχρήστου κ.ά., 2012, 71).

«Οι αρμοδιότητες του κάθε ρόλου στη Σχολική Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων αποτυπώνονται ως εξής: **α) Επικεφαλής - Συντονιστής** [Συντονίζει και συμμετέχει στην κατάρτιση σχεδίων δράσης για τη διαχείριση κρίσεων, Επανεκτιμά τα σχέδια δράσης σε τακτά χρονικά διαστήματα και Συντονίζει ασκήσεις ετοιμότητας (π.χ. ασκήσεις εκκένωσης κτιρίου)], **β) Συντονιστής ψυχολογικής παρέμβασης** [Ενημερώνει/ Ευαισθητοποιεί το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, Εκπαιδεύει μια ομάδα εκπαιδευτικών (π.χ. υπεύθυνοι τάξεων) για τη διαχείριση κρίσεων και Τηρεί ενημερωμένο κατάλογο φορέων ψυχικής υγείας], **γ) Υπεύθυνος ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης** [Συνεργάζεται με το συντονιστή ψυχολογικής παρέμβασης, Ενημερώνεται, ευαισθητοποιείται και εκπαιδεύεται στη διαχείριση κρίσεων], **δ) Υπεύθυνος άμεσης βοήθειας - παροχή πρώτων βοηθειών** [Εντοπίζει και τηρεί ενημερωμένο αρχείο «υποστηρικτικών δικτύων» (Πυροσβεστική, νοσοκομεία), Συνεργάζεται με τους υπεύθυνους των «υποστη-

ρικτικών δικτύων», Κατασκευάζει το «τηλεφωνικό δέντρο» (ποιος ενημερώνει ποιον) και φροντίζει για τη διανομή του στα μέλη της σχολικής κοινότητας], **ε) Υπεύθυνος ενημέρωσης** [Ετοιμάζει προσχέδιο/ φόρμα ενημέρωσης για τα γεγονότα κρίσης, Επικοινωνεί με τους γονείς των μαθητών και Αναλαμβάνει την επικοινωνία με τα ΜΜΕ]. (Χατζηχρήστου κ.ά., 2012, 75)».

Γ. Βασικοί τομείς πρόληψης ή διαχείρισης των κρίσεων

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω καθώς και τη σχετική θεωρία, έρευνα και πρακτική (Steven-son, 2002; Heath, 2005; Σαΐτη & Σαΐτης, 2014), οι βασικές ενέργειες που περιλαμβάνονται σ' ένα σχέδιο διαχείρισης πιθανών κρίσεων στο επίπεδο σχολικής μονάδας θα μπορούσαν να προσδιοριστούν:

α. Στην πρόληψη που συνιστά το πιο σημαντικό ίσως σημείο του σχολικού σχεδίου για τη διαχείριση πιθανών κρίσεων. Πιο συγκεκριμένα, η διεύθυνση της σχολικής μονάδας καλείται αρχικά να συγκεκριμενοποιήσει τα πιθανά κρίσιμα γεγονότα στο άμεσο και στο ευρύτερο περιβάλλον της και να προσδιορίσει τους επιμέρους, ανά πιθανό συμβάν, στόχους του σχεδίου του. Στη διαδικασία αυτή, πολύτιμες πηγές καθοδήγησης της διοικητικής σκέψης είναι, μεταξύ άλλων, η εμπειρία των υπηρετούντων εκπαιδευτικών, ο διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών, τα στοιχεία σχετικών μελετών-ερευνών σε εθνικό ή τοπικό επίπεδο, η επικοινωνία με άλλα σχολεία, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης κ.ά.

Η εκτίμηση κινδύνου συνιστά μια ακόμα ιδιαίτερα χρήσιμη πρακτική τόσο για τον εντοπισμό πιθανών κινδύνων όσο και τη διατύπωση εναλλακτικών προτάσεων πρόληψης και ορθολογικής επιλογής κάποιας/ων από αυτές (Ζαβλανός, 1999; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012α).

Σημαντικό ρόλο στην πρόληψη κρίσιμων συμβάντων στο σχολείο, έχει ο ορισμός μιας ολιγομελούς και έμπειρης ομάδας διαχείρισης κρίσεων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (π.χ. σχετική επιμόρφωση, ετοιμότητα, οξυδέρκεια, ψυχραιμία) καθώς και των αντικαταστατών τους. Κομβικής σημασία έχει επίσης η έκδοση συνοπτικών γραπτών οδηγιών, η γνωστοποίησή τους στα μέλη της σχολικής κοινότητας, ο καθορισμός του υπεύθυνου επικοινωνίας με τους αρμόδιους φορείς και τους γονείς, η τήρηση ημερολογίου ενεργειών ή γεγονότων, η διαρκής εποπτεία του κτιριακού και τεχνολογικού εξοπλισμού και η συνεχής εκτίμηση επικινδυνότητας των σημείων του (Ζαβλανός, 1999). Η εκτίμηση αυτή συνήθως προσδιορίζεται ως το γινόμενο δύο παραγόντων: της πιθανότητας να συμβεί ένα ατύχημα και του βαθμού της σοβαρότητάς του. Η απλή γνωστοποίηση των υποχρεώσεων και οδηγιών στα μέλη της σχολικής της κοινότητας δεν είναι αρκετή για τη επιτυχή υλοποίηση ενός σχεδίου διαχείρισης κρίσης. Αυτή επιτυγχάνεται σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό με την ευαισθητοποίηση, δέσμευση και ενεργή συμμετοχή τους σε ζητήματα διαχείρισης κρίσιμων συμβάντων. Στο στάδιο της πρόληψης καθοριστική είναι και η εμπλοκή όλων των ενδιαφερόμενων και της τοπικής κοινωνίας, τα συλλογικά και θεσμοθετημένα όργανα των οποίων μπορούν να συμμετέχουν ενεργά στη διαχείριση πρόληψης των κινδύνων για τους μαθητές ή και να αναλάβουν την πρωτοβουλία για αντίστοιχες δράσεις. Απαραίτητο τέλος

συμπλήρωμα κατά τη δραστηριότητα που προηγείται του κρίσιμου συμβάντος, συνιστά ο έλεγχος της ετοιμότητας της σχολικής μονάδας.

β. Στην αντιμετώπιση, ιδιαίτερα των ατυχημάτων και σωματικών βλαβών. Ο ρόλος της σχολικής μονάδας φαίνεται να είναι περιορισμένος εξαιτίας των εξειδικευμένων γνώσεων και ικανοτήτων που απαιτούνται. Στην περίπτωση της ελληνικής πραγματικότητας, ο ρόλος της σχολικής μονάδας περιορίζεται περαιτέρω εξαιτίας των κενών που υπάρχουν στη σχετική νομοθεσία. Πιο συγκεκριμένα νομοθετικά κενά, έχουν εντοπιστεί ως προς τις ενέργειες και τις διαδικασίες που πρέπει να προηγηθούν για τη μεταφορά ενός τραυματισμένου μαθητή από το σχολείο στο νοσοκομείο και τη χορήγηση σε αυτόν πρώτων βοηθειών, δεδομένου ότι η όποια σχετική πρωτοβουλία από μη ειδικούς μπορεί να διογκώσει ένα κρίσιμο συμβάν (π.χ. να οδηγήσει σε ανεπανόρθωτες σωματικές βλάβες και στη συνέχεια σε πολλαπλές διαμάχες του σχολείου με τους γονείς).

Εκεί όμως που φαίνεται πως ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός, είναι στην αναγνώριση και στον προσδιορισμό ότι το γεγονός που έχει προκύψει συνιστά “εν δυνάμει” κρίση και στη σχετική ενημέρωση αρμόδιων φορέων, γονέων και προϊσταμένων υπηρεσιών (π.χ. Διεύθυνση Εκπαίδευσης) (Γιαννίκας & Αλεξόπουλος, 2016).

γ. Στην ανάκαμψη από την κρίση και της ενίσχυσης του συστήματος υγιεινής και ασφάλειας. Ως ανάκαμψη προσδιορίζεται η επαναφορά της οργάνωσης στην κανονικότητα, στους συνήθεις δηλαδή ρυθμούς αλλά και στο επίπεδο πλήρους απόδοσης του έργου που χαρακτηρίζει (σύμφωνα με την κοινή γνώμη) τη λειτουργία της πριν την εμφάνιση του κρίσιμου συμβάντος (Paraskevas, 2006). Σε μια σχολική μονάδα η ανάκαμψη από την κρίση πρακτικά σημαίνει πως οι μαθητές και το προσωπικό εργάζονται, μελετούν και γενικότερα αποδίδουν τόσο στο γνωστικό όσο και στο παιδαγωγικό έργο τους σε επίπεδο όμοιο με αυτό πριν εμφανιστεί το κρίσιμο συμβάν. Για παράδειγμα, συμμετέχουν χωρίς σωματικές δυσκολίες ή ψυχοσυναισθηματική άρνηση, σε δραστηριότητες (κοινωνικές, πολιτιστικές) τόσο εντός όσο και εκτός τάξης και πλαισίου του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων. Μέσω των παραπάνω αναμένεται να επιτευχθεί και ένα πολύ σημαντικό και ίσως δύσκολο έργο του σταδίου αυτού, η εκ νέου απόκτηση της εμπιστοσύνης των γονέων και της τοπικής κοινωνίας στο σχολείο καθώς και η ομαλή συνεργασία και επικοινωνία τόσο με τους γονείς όσο και με τις προϊστάμενες διοικητικές και παιδαγωγικές υπηρεσίες, στην αρμοδιότητα των οποίων υπάγεται η σχολική μονάδα.

Αναγκαίο συμπλήρωμα της ανάκαμψης από ένα κρίσιμο συμβάν συνιστά η ενίσχυση - θωράκιση της σχολικής μονάδας από παρόμοια περιστατικά στο μέλλον. Πιθανοί τρόποι για αυτό είναι η αξιολόγηση των διαδικασιών που ακολουθήθηκαν και των αποτελεσμάτων τους, οι αλλαγές στο υπάρχον σχέδιο διαχείρισης κρίσιμων συμβάντων και οι παρεμβάσεις εντός και εκτός σχολείου (π.χ. προγράμματα επιμόρφωσης - ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του προσωπικού, μαθητών, γονέων μετατροπές στην υλικοτεχνική υποδομή). Πρόκειται, θα λέγαμε, για το θετικό κομμάτι της κρίσης με το οποίο η αποκτηθείσα εμπειρία γίνεται

το μέσο για τη βελτίωση της επιχειρησιακής ικανότητας της σχολικής μονάδας στον τομέα της αντιμετώπισης των κρίσεων (Γιαννίκας & Αλεξόπουλος, 2016).

Βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής ενός σχεδίου πρόληψης ή διαχείρισης των κρίσεων

Η επιτυχής ανάπτυξη και εφαρμογή ενός τέτοιου σχεδίου διαχείρισης πιθανών κρίσεων στα σχολεία υπόκειται σε μια σειρά από προϋποθέσεις. Βασικότερη όλων θα μπορούσε να θεωρηθεί η πλήρης ενσωμάτωση του σχεδίου αυτού στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης δηλαδή του σχεδιασμού - προγραμματισμού, της διαδικασίας λήψης των αποφάσεων, της οργάνωσης, της διεύθυνσης και του ελέγχου. Μέσω της ενσωμάτωσης αυτής αναμένεται “εν τέλει” να διαμορφωθεί ένα ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό πλαίσιο διαχείρισης κρίσιμων σχολικών συμβάντων βασισμένο στην ορθολογική λήψη των αποφάσεων, επακριβώς προσδιορισμένες αρμοδιότητες των μελών της σχολικής κοινότητας και διαδικασίες ελέγχου ως μέσου αυτοβελτίωσης του σχεδίου και προσαρμογής του σε τυχόν νέα δεδομένα (Γιαννίκας & Αλεξόπουλος, 2016).

Στις προϋποθέσεις ενός επιτυχημένου σχεδίου διαχείρισης κρίσης στα σχολεία και του αισθήματος ασφάλειας σε αυτά, δύνανται επίσης να συμπεριληφθούν: 1) Η ικανή σχολική διεύθυνση-ηγεσία, η οποία με τον πολλαπλό της ρόλο θα ευαισθητοποιήσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας, θα διαμορφώσει παιδεία ασφάλειας αλλά και θα προετοιμάσει πρακτικά τη διαχείριση ενός κρίσιμου συμβάντος. 2) Η επάρκεια πόρων και υποστήριξης. 3) Το επαρκές και σταθερό για μεγάλο χρονικό διάστημα προσωπικό κατάλληλο ενημερωμένο και επιμορφωμένο στη διαχείριση κρίσεων. 4) Η επικοινωνία-συνεργασία με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Έχοντας υπόψη ότι το σχολείο είναι ανοικτό σύστημα και η βοήθεια που μπορεί να λάβει από την τοπική κοινωνία στη διαχείριση έκτακτων περιστατικών είναι εξαιρετικά σημαντική (Γιαννίκας & Αλεξόπουλος, 2016).

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Μια σειρά παραγόντων στο υπάρχον σύστημα διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης φαίνεται πως περιορίζουν την ανάπτυξη ενός ολοκληρωμένου και αποτελεσματικού πλαισίου σχεδιασμού για την πρόληψη ή τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία. Η απουσία κατάλληλου νομοθετικού πλαισίου και η ελλιπής στήριξη της πολιτείας θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως οι πιο σημαντικοί από τους παράγοντες αυτούς. Ταυτόχρονα, διαπιστώνεται η ανεπάρκεια πιστώσεων για την υλοποίηση μέτρων ασφάλειας στα σχολεία (παρεμβάσεις σε επικίνδυνα σημεία) και τα κατάλληλα υλικά μέσα για την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσης (Σαβελίδης, 2011). Η απουσία σαφούς νομοθετικού πλαισίου και η ελλιπής στήριξη της πολιτείας δηλώνει την παντελή απο-

σία οράματος και κουλτούρας ασφάλειας στο κεντρικό επίπεδο παραγωγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία συνιστά και μία αντίφαση στο δημόσιο λόγο, σε εθνικό και διεθνές επίπεδο για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης που πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις ανάγκες μαθητών, γονέων, τοπικής κοινωνίας και τις αντίστοιχες προτάσεις των εκπαιδευτικών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008; Πασιάς, 2012; Τριλιανός, 2012).

Οι δυσλειτουργίες στη στελέχωση των σχολείων λόγω συχνών μετακινήσεων του προσωπικού τους ή της μη έγκαιρης τοποθέτησής του σε αυτά (Σαϊτή & Σαϊτής, 2012β) και απουσία οργανωμένης και καθολικής επιμόρφωσης στη διαχείριση κρίσεων συναποτελούν επίσης, ανασταλτικό παράγοντα που δεν επιτρέπει τη διαμόρφωση και την αποδοχή κουλτούρας ασφάλειας και μειώνει την ικανότητά της διοίκησής τους να διαχειριστεί αποτελεσματικά τα κρίσιμα συμβάντα.

Επιπροσθέτως, ανασταλτικοί παράγοντες στην άμεση και αποτελεσματική διαχείριση σχολικών κρίσεων αποτελούν: η απουσία έγκυρου και έγκαιρου συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ διοικητικών υπηρεσιών, των σχολείων και φορέων της κοινωνίας και η απουσία μηχανισμού αξιολόγησης της σχολικής μονάδας στον τομέα της υγιεινής και ασφάλειας ως μέσο ανατροφοδότησης, πηγής πληροφοριών, καταγραφής αναγκών των ενδιαφερομένων για ένα τόσο σημαντικό ζήτημα, της σωματικής και ψυχοσυναισθηματικής ακεραιότητας των μαθητών (Φασούλης, 2001; Αλεξόπουλος, 2012; Τόλιας & Αλεξόπουλος, 2012).

Από τα προαναφερόμενα αλλά και από την έρευνα της παρούσας εργασίας με την ανάλυση της εμπειρίας μας στην πρόληψη ή διαχείριση κρίσιμων γεγονότων, προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα:

1. Σχεδόν όλες οι σχολικές μονάδες αντιμετωπίζουν κατά τη λειτουργία τους γεγονότα κρίσεων, τα οποία αυξάνονται πολλαπλασιαστικά με την εξέλιξη των σχολικών ετών.

2. Οι σχολικές μονάδες, πέρα από το επιβεβλημένο σχέδιο για το σεισμό, κατά κανόνα δε διέθεταν ολοκληρωμένο σχέδιο διαχείρισης των κρίσεων πλήρως ενταγμένο στις διοικητικές τους λειτουργίες. Όπου υπήρχαν σχέδια διαχείρισης κρίσης, είχαν προκύψει κυρίως από το όραμα και τον εθελοντισμό των διευθυντών/τριών και στόχευαν κυρίως στην αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών τύπου ατυχημάτων και όχι για γεγονότα κρίσης με την ευρύτερη έννοια του όρου (π.χ. περιστατικά που μπορούν να επηρεάσουν ψυχολογικές και συναισθηματικές παραμέτρους της υγείας των μαθητών).

3. Τα σχολεία που αντιμετώπισαν γεγονότα κρίσεων στη συνέχεια, επιδείκνυαν σε ανάλογες περιπτώσεις αφενός ανώτερο επίπεδο ετοιμότητας για τη διαχείρισή τους και αφετέρου υπήρχε περισσότερο ενδιαφέρον να αναπτύξουν κάποιο στοιχειώδες σχέδιο πρόληψης/ αντιμετώπισης των μελλοντικών κρίσεων.

4. Στο σχεδιασμό πρόληψης ή στην αντιμετώπιση των κρίσεων στα σχολεία ευθύνης μας, συμμετείχαμε ενεργά στο πλαίσιο άσκησης των καθηκόντων μας, ως Σχολικού Συμβούλου γενικής αγωγής.

5. Στην ανάπτυξη του σχεδίου πρόληψης ή του σχεδίου άμεσης παρέμβασης/ αντιμετώπισής τους, οι αντίστοιχες σχολικές μονάδες αιτούνταν τη συμβολή και

τη συνδρομή μας, τις οποίες παρείχαμε πολλαπλώς σε όλες τις επιμέρους φάσεις τους (σχεδιασμός, υλοποίηση, αναστοχασμός, αποτίμηση, επικαιροποίηση, ψυχοπαιδαγωγική, νομική και διοικητική στήριξη και καθοδήγηση). Συγκεκριμένα, ύστερα από την ανάλυση των διακριτών δεδομένων του κρίσιμου συμβάντος, αναπτυσσόταν προς τη Δ/ση και το ΣΔ του σχολείου, προτασιακό πλαίσιο ενεργειών και διαδικασιών, π.χ. διερεύνηση με τη συνεργασία μας, του επικρατούντος παιδαγωγικού κλίματος συγκεκριμένης τάξης ή και του σχολείου, διερεύνηση της πιθανότητας ύπαρξης περιστατικών εκφοβισμού, παροχή κοινωνικής και ψυχολογικής υποστήριξης στις οικογένειες των εμπλεκόμενων μαθητών με τη συνεργασία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, υλοποίηση προγράμματος παρέμβασης, ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης γονέων και εκπαιδευτικών σε συνεργασία με τον/την υπεύθυνο αγωγής υγείας, επανεξέταση του συστήματος εφημεριών και της ασφάλειας στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, συνεργασία με τις υπερκείμενες ή τις διαλειτουργικές διοικητικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες, συνεργασία με άλλες αρμόδιες υπηρεσίες και δομές, με αστυνομικές και δικαστικές αρχές και με την τοπική αυτοδιοίκηση.

6. Οι σχολικές μονάδες στερούνται κατά κανόνα, κατάλληλα εκπαιδευμένοι και επαρκώς ενημερωμένοι ανθρωπίνου δυναμικού στη διαχείριση των κρίσιμων συμβάντων, δηλαδή παρουσιάζεται έλλειμμα στη γνώση της πολιτικής διαχείρισης των κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

7. Η ευθύνη της πολιτείας είναι μεγάλη για την απουσία σχεδίου διαχείρισης κρίσης στα σχολεία, κυρίως λόγω της ανεπαρκούς ή και παρωχημένης νομοθεσίας, της ατελούς δομικής υποστήριξης (τεχνολογικής, οικονομικής, νομικής) και της μη ανάπτυξης συστηματικής και διαρθρωμένης επιμόρφωσης - ενημέρωσης των εκπαιδευτικών. Εξαιρέση ίσως αποτελεί, η διαδικασία υλοποίησης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών μελών Ομάδων Διαχείρισης Πρόληψης - Κύκλος Β', στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού». Συγκεκριμένα, μέσω του οικείου επιμορφωτικού προγράμματος, πενήντα ωρών (εξ αποστάσεως επιμόρφωση/ ασύγχρονης μορφής), επιμορφώθηκαν 2-3 εκπαιδευτικοί από κάθε σχολική μονάδα, από 1/9/2015 έως 15/10/2015.

8. Εξίσου αναλογικό μέρος ευθύνης έχουν αρκετοί εκπαιδευτικοί, στους οποίους κυριαρχεί μια ουδέτερη στάση για το ζήτημα αυτό και ως εκ τούτου είναι κομβικής σημασίας ο ρόλος των στελεχών της επιστημονικής και παιδαγωγικής καθοδήγησης για την περαιτέρω ενεργοποίησή τους.

Η πολιτική διαχείριση των κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας απαιτείται να εμπλουτιστεί λειτουργικά και να επαναπροσδιοριστεί δομικά. Στην κατεύθυνση αυτή, θα μπορούσαν μεταξύ άλλων να συμβάλλουν: (α) η καλλιέργεια στους μόνιμους εκπαιδευτικούς -με πολύχρονη υπηρεσία στο ίδιο σχολείο- μέσω επιμορφώσεων και ενημερώσεων, κουλτούρας για την εμπέδωση της ασφάλειας στο σχολείο. Για το λόγο αυτό, κρίνεται αρχικά χρήσιμη η εμπειρική διερεύνηση της στάσης και της πρόθεσης του προσωπικού των σχολείων της χώρας, σχετικά με την ανάπτυξη ενός εκτεταμένου και διαρθρωμένου σχεδίου διαχείρισης κρίσεων.

Πρακτικά χρήσιμη μπορεί να θεωρηθεί και η καλλιέργεια κουλτούρας υγιεινής και ασφάλειας στους μαθητές μέσω συζητήσεων και ερευνών με αφορμή σχετικές ενότητες των σχολικών βιβλίων, της θεματολογίας της ευέλικτης ζώνης και των βιωματικών δράσεων, **(β)** η αναθεώρηση, ο εμπλουτισμός και ο εκσυγχρονισμός του νομοθετικού πλαισίου, με υποχρεωτική τη συγκρότηση βασικού σχεδίου διαχείρισης κρίσιμων συμβάντων σε κάθε σχολική μονάδα και τη θεσμοθετημένη εμπλοκή σε αυτό, τόσο στην πρόληψη όσο και στο σχεδιασμό των αρμοδίων υπηρεσιών και της οργανωμένης τοπικής κοινωνίας (σύλλογοι γονέων, εθελοντικές οργανώσεις), **(γ)** η περαιτέρω ενίσχυση της επικοινωνίας - συνεργασίας σχολείου - οικογένειας - τοπικής κοινωνίας μέσω ενημερώσεων και κοινών δράσεων καθώς πολλά από τα κρίσιμα συμβάντα έχουν ως αιτία τους τη συμπεριφορά των μαθητών, η οποία ίσως να αποτελεί αντίδραση και διαμαρτυρία καθώς και σε φαινόμενα κοινωνικής παθολογίας. Στο πλαίσιο αυτό και αξιοποιώντας τη σχετική εμπειρία άλλων χωρών (Κατσαρός, 2008, 18) εθελοντές, διασώστες, νοσηλευτές, φαρμακοποιοί, προσωπικό των σωμάτων ασφαλείας, γιατροί, κ.ά. θα μπορούν να προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους και να συνδράμουν αποφασιστικά σε όλα τα στάδια επιτυχούς διαχείρισης ενός έκτακτου περιστατικού στο χώρο του σχολείου, **(δ)** η ενεργός εμπλοκή (τεχνική, γνωμοδοτική, εποπτική) θεσμικών και πιστοποιημένων φορέων, **(ε)** η διαμόρφωση ενός ευέλικτου έγκυρου συστήματος επικοινωνίας μεταξύ της δημόσιας διοίκησης και των σχολικών μονάδων προκειμένου να υπάρξει ανταλλαγή πληροφοριών, βιωμάτων, εμπειριών και τεχνογνωσίας στον τομέα της υγιεινής και της ασφάλειας και **(στ)** η σύσταση ειδικού φορέα στην Κ.Υ του Υπουργείου Παιδείας με αποστολή την εγχάραξη και την υλοποίηση πολιτικής διαχείρισης των κρίσεων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σε επίπεδο εκπαιδευτικών περιφερειών.

Εν κατακλείδι, για να είναι ικανό ένα σχολείο να αντιμετωπίσει επιτυχώς μια κρίση, θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί κατάλληλα και να μην υιοθετεί τη συνήθη νοοτροπία: «σιγά, μη συμβεί εδώ, αυτό!». Για την αποτελεσματική διαχείριση των επιπτώσεων μιας κρίσης στο σχολικό περιβάλλον απαιτείται πρώτα από όλα ένα σχέδιο δράσης, το οποίο θα έχει συνταχθεί από εκπαιδευτικούς και άλλους ειδικούς και θα είναι γνωστοποιημένο σε όλους τους εμπλεκόμενους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R. & Durkan, L. (2002). "School counselors' preparation for and participation in crisis intervention." *Professional School Counseling*, 6: 96-102.
- Brock, S., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- Drennan, L., McConnell, A. & Stark, A. (2015). *Risk and crisis management in the public sector: 2nd Edition*. London: Routledge.
- Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφρ. Δ. Κίκιζας. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Hatzichristou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A. & Dimitropoulou, P. (2011). "The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the Greek educational system." *School Psychology International*, 32(5): 464-483.
- Heath, R. (2005). *Διαχείριση κρίσεων*. Αθήνα: Γκιούρδας.
- Johnson, K. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams*. California: Hunter House Publishers.
- Mitroff, I. & Anagnos, G. (2001). *Managing Crises before they Happen: what every executive and manager needs to know about crisis management*. N. Y: American Management Association.
- Metzgar, M. (1994). *Preparing schools for crisis management*. In Stevenson R., (ed.) *What will we do? Preparing a school community to cope with crises (17-35)*. NY: Baywood Publishing Company, Inc.
- Myers, M. (2009). *Qualitative research in business management*. London: Sage Publications.
- Newgrass, S. & Schonfeld, D. (1996). "A crisis in the classroom: Anticipating and responding to student needs." *Educational Horizons*, 74: 124-129.
- Patton, E. & Appelbaum, S. (2003). "The Case for Case Studies in Management Research". *Management Research News*, 26(5): 60-71.
- Pepper, M., London, T., Dishman, M. & Lewis, J. (2010). *Leading Schools During Crisis: What School Administrators must know*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Paraskevas, A. (2006). "Crisis management or crisis response system?" *Management Decision*, 44 (7): 892 - 907.
- Ruff, P. & Aziz, K. (2003). *Managing Communications in a Crisis*. Aldershot: Gower.
- Sandoval, J. (2002). *Handbook of crisis counseling, intervention and prevention in the schools*. N J: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Starr, K. (2012). "Problematizing «risk» and the principalship: the risky business of managing risk in schools." *Educational Management Administration & Leadership*, 40(4): 464-479.
- Stevenson, R. (2002). *What Will We Do?: Preparing a School Community to Cope with Crises (2nd ed.)*. Amityville, NY: Baywood Publishing Company Inc.
- Thompson, R. (1995). "Being prepared for suicide or sudden death in schools: Strategies to restore equilibrium." *Journal of Mental Health Counseling*, 17: 264-277.

- Voss, C., Tsiriktsis, N., Frohlich, M. (2002). "Case research in operations management". *International Journal of Operations & Production Management*, 22(2): 195-219.
- Yin, R. (2009). *Case study research: design and methods*, 4th Edition. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Αλεξόπουλος, Ν. (2012). *Η διαχείριση της διοικητικής πληροφορίας στις περιφερειακές υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ- Π.Τ.Δ.Ε.
- Γιαννίκας, Α. (2014). "Θεμελιώδεις στρατηγικές αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, με έμφαση στη διαδικασία λήψης απόφασης και στο συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης." Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 3:136-147.
- Γιαννίκας, Α. & Αλεξόπουλος, Ν. (2016). "Η ανάπτυξη πλαισίου σχεδιασμού διαχείρισης πιθανών κρίσεων, ως στρατηγική διοίκησης για την πρόληψη αλλά και την ορθολογική αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον." Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, 9: 44-53.
- Ζαβλάνος, Μ. (1999). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες εκπαιδευτικών περιπτώσεων*. 2η Έκδοση. Αθήνα: Σταμούλης.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.
- Πασιάς, Γ. (2012). *Η «ποιότητα», η «Ευρώπη των δεικτών» και οι πολιτικές των αριθμών*, στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), Πρακτικά του Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, (Αθήνα, 2012), ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ, (τ. Β', 41-51). Αθήνα.
- Σαβελίδης, Σ. (2011). *Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών*. Διδακτορική Διατριβή. Ε.Α.Π.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012α). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012β). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σφακιανάκης, Μ. (1998). *Διοικητική των κρίσεων*. Αθήνα: Έλλην.
- Τζωρτζάκης, Κ., & Τζωρτζάκη, Α. Μ. (1999). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Rosili.
- Τόλιας, Β. & Αλεξόπουλος, Ν. (2012). *Η αξιολόγηση ως παράγοντας διασφάλισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στη Γερμανική Σχολή Αθηνών*, στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), Πρακτικά του Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, (Αθήνα, 2012), ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ, (τ. Β', 384-400). Αθήνα.
- Τριλιανός, Α. (2012). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση και οι δείκτες που την προσδιορίζουν*, στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), Πρακτικά του Συνεδρίου: Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές, Αθήνα, 2012, ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ, (τ. Α', 31-52). Αθήνα.
- Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης - Γ. Γ. Δημόσιας Διοίκησης

- (2003). *Κανονισμός Επικοινωνίας Δημοσίων Υπηρεσιών (ΚΕΔΥ)*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Φασούλης, Κ. (2001). "Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.)." *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4: 186-198.
- Φιλολιά, Α., Παπαγεωργίου, Η. & Στεφανάτος, Σ. (2005). *Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων και Ανθρώπινος Παράγοντας*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.
- Χατζηρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηρήστου, Χ., Κατή Α., Λυκίτσάκου Κ., Λαμπροπούλου, Α., Δημητροπούλου, Π., Υφαντή, Θ., Λιανός, Π., Μπακοπούλου Α. & Γεωργουλέας, Γ. (2012). *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

ΤΟ ΚΙΝΗΜΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΙΣΜΟΥ ΕΩΣ ΤΗΝ ΑΠΟ- ΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΚΑΘΑΡΕΥΟΥΣΑΣ

Κωνσταντίνος Χαρ. Γκόγκας

*Λογοπεδικός-Λογοθεραπευτής ΠΕ21, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ημαθίας-
Δάσκαλος ΠΕ 70 Π.Τ.Δ.Ε Α.Π.Θ
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Αγωγή*

Ελένη Χαρ. Γκόγκα

*Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής ΠΕ11, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Ημαθίας-
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στη Ειδική Φυσική Αγωγή*

Βασιλική Αν. Τερζή

*Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής ΠΕ11,
στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών
Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδική Φυσική Αγωγή*

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να μελετήσει το κίνημα του Δημοτικισμού το οποίο εμφανίστηκε στο προσκήνιο της ελληνικής γλωσσικής πραγματικότητας με το Ταξίδι του Ψυχάρη το 1888, το οποίο αποτελεί το μανιφέστο του Δημοτικισμού. Ήδη το γλωσσικό ζήτημα από τις αρχές του 20ου αιώνα ταλάνιζε την ελληνική κοινωνία με ακραία επεισόδια (Ευαγγελικά, Ορεσטיακά). Υπήρξαν αρκετές αντιδράσεις, όταν ξεκίνησαν να εκδίδονται τα πρώτα κείμενα στην ελληνική γλώσσα έως ότου να επικρατήσει η καθομιλουμένη, η γλώσσα του λαού. Θα παρουσιαστεί η ιστορία της επικράτησης της δημοτικής σε όλες τις εκφάνσεις του ελληνοισμού και η σταδιακή αποδυνάμωση της Καθαρεύουσας. Το αίτημα της επικράτησης και εφαρμογής της νέας ελληνικής γλώσσας δεν προέκυψε ξαφνικά, αλλά μέσα από μια σειρά γεγονότων. Βασάνισε τον ελληνοισμό για μισό αιώνα και επιλύθηκε οριστικά το 1976 με την επικράτηση της δημοτικής.

Λέξεις-κλειδιά: κίνημα του Δημοτικισμού, καθαρεύουσα

Abstract

The present paper attempts to study the movement of Democratism which appeared in the forefront of Greek linguistic reality with the Journey of Psychar in 1888, which is the manifesto of Democratism. Already the language issue since the beginning of the 20th century has been plaguing Greek society with extreme episodes (Evangelical, Orestian). There were several reactions when the first texts were published in Greek until the colloquial language of the people prevailed. The story of the prevalence of elementary school in all forms of Hellenism will be presented and the gradual weakening of Katharoussa. The demand for the prevalence and application of the new Greek language did not arise suddenly, but through a series of events. He tortured Hellenism for half a century and was finally resolved in 1976 with the prevalence of elementary school.

Keywords: *movement of Democratism, purist*

Εισαγωγή

Το κίνημα του Δημοτικισμού είναι ένα ιδεολογικό κίνημα ιστορικά, το οποίο αναφέρεται στις προσπάθειες για την επικράτηση της δημοτικής, της γλώσσας που μιλούσε ο λαός. Ως ιδεολογικό κίνημα άρχισε να παρατηρείται στο τέλος του 19ου αιώνα και στην αρχή του 20ου αιώνα. Το κίνημα είχε ως βασικό στόχο την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας σε όλες της εκφάνσεις της ελληνικής κοινωνίας. Οι ρίζες του γλωσσικού ζητήματος ξεκινούν από την αρχαιότητα τον 1^ο αιώνα π. Χ., όταν το κίνημα του Αττικισμού επέφερε τη διγλωσσία στους Έλληνες, δηλαδή μια διχοτομία στην έως τότε ενιαία ελληνική γλώσσα μεταξύ δύο παραλλαγών: της απλής, προφορικής γλώσσας, συνέχεια της Αλεξανδρινής Κοινής και της λόγιας, αρχαϊζούσας, γραπτής γλώσσας, απομίμηση της κλασικής αττικής, όπου βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό η μετέπειτα καθαρεύουσα (Μπαμπινιώτης, 1998).

Ο χαρακτήρας του ήταν ο εκσυγχρονισμός και η αναβάθμιση της ελληνικής ζωής. Ως γλωσσικό ζήτημα που ασχολείται με τη διγλωσσία δεν είναι μόνο ελληνικό, αλλά έχει πανευρωπαϊκές ρίζες μετά την κατάργηση της φεουδαρχίας και την επικράτηση του αστικού καθεστώτος. Η γερμανική περίπτωση, όπου οι διάσπαρτες γερμανικές διάλεκτοι οδήγησαν στην ανάδειξη της υψηλής γλώσσας ως στοιχείο ενοποίησης του γερμανόφωνου κόσμου και υποστηρίχτηκε από εκείνους που πίστευαν στην επικράτηση της καθαρεύουσας. Η περίπτωση των διαφόρων γαλλικών *patois* έναντι της ενιαίας γαλλικής γλώσσας χρησιμοποιήθηκε από τους δημοτικιστές, οι οποίοι ατένιζαν την επικράτηση των εθνικών γλωσσών έναντι της λατινικής που είχε αρχαϊστικά χαρακτηριστικά. Μια άλλη περίπτωση είναι εκείνη της γραφόμενης αραβικής και οι τοπικές παραλλαγές: ο Αργύρης Εφταλιώτης δημοσίευσε στον Νουμά (11-1-1913) σχετική μετάφραση αγγλικού άρθρου με επιχειρήματα παρόμοια με των Ελλήνων δημοτικιστών.

Στην Ελλάδα από το 1750-1821 επικράτησαν τρία γλωσσικά ρεύματα: ο αρχαϊσμός, ο δημοτικισμός και η καθαρεύουσα. Από την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους ως επίσημη γλώσσα του ελληνικού έθνους αναγνωρίστηκε η κα-

θαρεύουσα. Από τη χρονική εκείνη στιγμή το ζήτημα της διγλωσσίας βασανίζει την ελληνική πραγματικότητα έως ότου εξαπλωθεί ο γραμματισμός, επεκταθεί η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών γεωγραφικών και κοινωνικών τμημάτων του πληθυσμού και γίνει έντονη η επιθυμία για μια εθνική γλώσσα ως χαρακτηριστικό αυτονομίας ή εθνικής κυριαρχίας. Το αίτημα για την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση (Λαμπράκη, Παγανός, 1994) πέρασε μέσα από μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που σχεδιάστηκαν, ψηφίστηκαν και εφαρμόστηκαν έως την πλήρη αποδυνάμωση της καθαρεύουσας. Η απαρχή του εκπαιδευτικού δημοτικισμού εντοπίζεται το 1902 με την κυκλοφορία του βιβλίου του Φωτιάδη με τίτλο «Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις» (Φωτιάδης, 1902).

Το γλωσσικό ζήτημα αφορούσε τις αντιλήψεις της εποχής σχετικά με την ίδια τη ζωή ιδεολογικά, πολιτικά, νομοθετικά, συνταγματικά. Κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις του θέματος οδήγησαν σε ένα σύστημα ιδεών συνυφασμένο με τη νεοτερικότητα εκπαίδευση. Ωστόσο δεν απουσίαζε και ο εθνικός χαρακτήρας, δεδομένου ότι η πολιτική κατάσταση επιχειρούσε να διατηρήσει την εθνική ενότητα με προσπάθειες να μην παρακάμψει τον πατροπαράδοτο τρόπο ζωής των Ελλήνων που προσδιορίζονταν από αμετάβλητους κανόνες κοινωνικών και θρησκευτικών αξιών.

Η εξέλιξη των καιρών οδήγησε σταδιακά στην ανατροπή της υφιστάμενης πραγματικότητας που επηρέασε και το λόγο. Οι συγκυρίες ενίσχυσαν την επικράτηση του δημοτικισμού μέσα από πολιτικές, κοινωνικές και ατομικές αναμετρήσεις. Με συνέπεια να επηρεαστεί ο τρόπος που βλέπει κανείς τα πράγματα.

Ιστορική εξέλιξη του κινήματος του Δημοτικισμού

Μετά την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους κυριαρχούσε ο αρχαϊσμός, ενώ είχε παραμεριστεί η δημοτική από τον επίσημο δημόσιο λόγο. Την αρχαϊκή γλώσσα υποστήριζαν η εκκλησία, ο φιλελληνισμός και ο νεοκλασικισμός της Βαυαροκρατίας. Ενώ, οι εκπρόσωποι του νεοελληνικού διαφωτισμού είχαν δείξει την προτίμησή τους στη λαϊκή γλώσσα, τη δημοτική. Η αντιπαράθεση αυτή οδήγησε στη «μέση» κοραϊκή οδό, με την επικράτηση στο δημόσιο λόγο της καθαρεύουσας. Αυτή η μέση οδός έκλινε τελικά περισσότερο προς την αρχαϊζούσα παρά προς την ομιλουμένη (Δελμούζος, 1919). Ο Κοραΐς ήταν εκείνος που πρότεινε την καθαρεύουσα ως πρώτη επίσημη γλώσσα του ελληνικού έθνους. Για μεγάλο χρονικό διάστημα παρά τις αντιστάσεις της Επτανησιακής Σχολής και μεμονωμένων διανοούμενων επικράτησε η καθαρεύουσα με μόνη επίσημη αναγνώριση της δημοτικής στην ποίηση με την αποδοχή το 1865 του εθνικού ύμνου του Δ. Σολομού.

Από το 1880, επί Χαριλάου Τρικούπη επικράτησαν δύο ιδεολογικά ρεύματα: ο εθνικισμός και ο αστισμός με μια ενδιάμεση παράμετρο τον λαϊκισμό. Στόχος της πολιτικής ζωής ήταν να χρησιμοποιηθούν «όπλα εθνικά» για να οδηγηθεί ο ελληνικός λαός στην εθνική ολοκλήρωση. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος άρχισε και η αστική τάξη να χρησιμοποιεί τη δημοτική. Ήδη από το 1874 υπήρχαν

μεμονωμένες αντιπαραθέσεις για το γλωσσικό ζήτημα, όπως του Κονεμένου με τις εργασίες του «Το ζήτημα της Γλώσσας» και «Πάλε περί Γλώσσας» (1873 και 1875). Επίσης, η διαμάχη Ροΐδη - Βλάχου για λογοτεχνικά ζητήματα και για την ποιητική αξία της δημοτικής (1877). Έπειτα, μια άλλη αντιπαραθεση μεταξύ Κόντου υπέρμαχου της καθαρεύουσας με το έργο του «Γλωσσικαί Παρατηρήσεις (1882)» και του Βερναδάκη, ο οποίος με το έργο του «Ψευδαττικισμού Έλεγχος» (1884), καθώς και ο Γ.Χατζιδάκις με το έργο του «Μελέτη επί της Νέας Ελληνικής ή Βάσανος του Ελέγχου του Ψευδοαττικισμού» (1884) (Πουγαρίδου, 2017).

Το 1880 ο Ψυχάρης με το Ταξίδι ενέπνευσε τον λογοτεχνικό κύκλο με την γλωσσική πρόταση και ο ίδιος αναγορεύτηκε ως πνευματικός ηγέτης ενός νέου κινήματος του δημοτικισμού (Αράπογλου, 2018). Ο λογοτεχνικός δημοτικισμός εκφράστηκε μέσα από την Νέα Αθηναϊκή Σχολή με βασικό εκπρόσωπο τον Παλαμά. Επίσης ο δημοτικισμός υποστηρίχθηκε συλλογικά μέσω του περιοδικού η Τέχνη, που εξέδιδε από το 1898-1899 ο Κωνσταντίνος Χατζόπουλος. Έπειτα, με το Νουμά το 1903 του Δ. Π. Ταγκόπουλου. Συγκρατημένες μορφές δημοτικιστικού αιτήματος αποτέλεσαν η Εταιρεία «Εθνική Γλώσσα» (1905) και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος (1910) με έμφαση στο εκπαιδευτικό ζήτημα (Πολίτης, 2003).

Δύο σημαντικά γεγονότα θα σφραγίσουν την ιστορία του δημοτικιστικού κινήματος. Το ένα αφορά στην κυκλοφορία του βιβλίου του Γεωργίου Σκληρού, «Το κοινωνικόν μας ζήτημα» το οποίο ερμηνεύει το γλωσσικό ζήτημα μέσω πολιτικών και κοινωνικών προβληματισμών. Η ερμηνεία αυτή δίνεται σε ένα πλαίσιο διαλόγου σοσιαλιστών – εθνικιστών στον Νουμά (Σκληρός, 1907). Οι γλωσσικές απόψεις του Σκληρού θα επηρεάσουν τους Δημήτρη Γληνό, Μανόλη Τριανταφυλλίδη και Αλέξανδρο Δελμούζο. Το άλλο γεγονός αφορά τη σύνδεση του δημοτικισμού με την εκπαίδευση. Η σύνδεση έγινε με το έργο του Φώτη Φωτιάδη, «Το γλωσσικόν ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις», 1902. Ο ίδιος θεώρησε πως η ανανέωση της ελληνικής κοινωνίας προϋπέθετε την ανανέωση του σχολείου με την επικράτηση της δημοτικής.

Η γλωσσική διαμάχη ανάμεσα σε συντηρητικούς και προοδευτικούς της εποχής αποτυπώθηκε και στα γεγονότα γνωστά ως «Ευαγγελικά», όταν έγινε το 1901 η μετάφραση της Καινής Διαθήκης από τον Α. Πάλλη στη δημοτική και στα «Ορεσטיακά», όταν το 1903 η παράσταση της Τριλογίας του Αισχύλου μεταφράστηκε στην καθαρεύουσα. Το 1910, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, υποστήριξε τη διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας. Το 1917, η κυβέρνηση Βενιζέλου καθιέρωσε τη δημοτική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο (άρθρο 107). Μετά το 1907 η πολιτική ζωή της χώρας παίρνει θέση στην αντιμετώπιση του γλωσσικού ζητήματος με την κατανήφιση του νομοσχεδίου το 1913, την αποκαθήλωση της δημοτικής, το κάψιμο των βιβλίων, τον διωγμό των δημοτικιστών στη μεταπολίτευση 1920-1922, καθώς και με τα «Αθείκα» του Βόλου (1908-1911) και τα «Μαρασλειακά» (1924-26). Οι αρχές του δημοτικιστικού κινήματος εφαρμόστηκαν στο Μαράσλειο Διδασκαλείο με διευθυντή τον Δελμούζο, στην παιδαγωγική Ακαδημία με διευθυντή τον Γληνό, στο Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου με διευθυντή τον Δελμούζο και στο Διδασκαλείο Θηλέων στη Θεσσαλονίκη με διευθυντή τον Κουντουρά.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι μεταξύ 1834, περίοδος όπου καθιερώθηκε η καθαρεύουσα στα σχολεία, και 1976, περίοδος όπου καθιερώθηκε η δημοτική στα σχολεία σημειώθηκαν δέκα παλινδρομήσεις στη διδασκόμενη ελληνική γλώσσα στα δημοτικά σχολεία (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004). Πιο συγκεκριμένα, στο διάστημα από 1834-1911 χρησιμοποιήθηκε η καθαρεύουσα σε όλη την εκπαίδευση. Το 1911 καθιερώνεται συνταγματικά η καθαρεύουσα σε όλη την εκπαίδευση (άρθρο 107) επί κυβερνήσεως Βανιζέλου. Με την πτώση του Βενιζέλου 1920 επανέρχεται η καθαρεύουσα. Με την επάνοδο του Βενιζέλου 1923 επανήλθε η δημοτική στα δημοτικά. Το 1930, με υπουργό Παιδείας τον Γ. Παπανδρέου, ψηφίστηκε ο Νόμος 5045 σύμφωνα με τον οποίο η δημοτική γλώσσα έπρεπε να διδάσκεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ στις δύο τελευταίες διδασκόταν μαζί με την καθαρεύουσα (Σαλονικίδης, 1985). Το 1993 επί κυβερνήσεως Τσαλδάρη, επανήλθε η καθαρεύουσα. Την περίοδο διακυβέρνησης του Ιωάννη Μεταξά (1936-1941), ανατέθηκε στον Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1939, η έκδοση γραμματικής για τη δημοτική γλώσσα, η «Νεοελληνική Γραμματική» και καθιερώθηκε η δημοτική στα σχολεία. Ακολούθησε διάστημα 1941-1964 με Β' παγκόσμιο πόλεμο, εμφύλιο πόλεμο και κυβέρνηση Πλαστήρα, Παπάγου, όπου επικράτησε η καθαρεύουσα. Επί κυβερνήσεως Παπανδρέου (1964-1967) επικράτησε η δημοτική γλώσσα στην εκπαίδευση μέσα από την μεταρρύθμιση Παπανούτσου, μια μεταρρύθμιση μικρής διάρκειας ζωής, αφού το 1967-1974 με την επικράτηση της δικτατορίας κυριάρχησε πάλι η καθαρεύουσα. Το 1976, επί κυβερνήσεως Καραμανλή με τον νόμο 309/30.04.1976 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» του υπουργού Παιδείας Γεωργίου Ράλλη, νομοθετήθηκε η χρήση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, η οποία επικράτησε έως τις μέρες μας (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004).

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η μελέτη του φαινομένου της διγλωσσίας κατά Ferguson μπορεί να ερμηνευτεί ως διαδικασία «κανονικοποίησης» των κοινωνιών προκειμένου να κατανοηθεί καλύτερα η ελληνική πραγματικότητα μέσα σε ένα ευρύτερο –ευρωπαϊκό πλαίσιο. Πρόκειται για μια «δομική» προσέγγιση που οδηγεί σε μια γενική οπτική των ιδιοτήτων της ελληνικής πραγματικότητας δεδομένου ότι η αρχαϊκή γλώσσα και η γλώσσα της Εκκλησίας για αρκετούς αιώνες είχε ιδιαίτερη βαρύτητα για την ελληνική κοινωνία. Ακόμα, ο μεγάλος αριθμός αναλόγου ελληνικού πληθυσμού που σταθεροποιούσε το χάσμα μεταξύ χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας, οδήγησε την ελληνική πραγματικότητα της εποχής εκείνης στην κοινωνική διάσταση της διγλωσσίας, της διάστασης μεταξύ της καθημερινής προφορικής και της επίσημης κρατικής και επιστημονικής γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Ferguson το κίνημα του δημοτικισμού εμφανίστηκε σε μια χρονική συγκυρία που ένα μεγάλο τμήμα του ελληνικού πληθυσμού αποκτούσε

πρόσβαση στην εκπαίδευση. Αυτό το κομμάτι του πληθυσμού αναζητούσε κοινωνική αναγνώριση μέσω της κυριαρχίας της γλώσσας που μιλούσε, της γλώσσας του λαού. Επίσης, εμφανίστηκε το χρονικό διάστημα που το νεοσύστατο ελληνικό κράτος επιζητούσε την εθνική αυτονομία και ταυτότητα μέσω μάλιστα της ένταξης στο έθνος αλλόγλωσσων πληθυσμών. Η καθαρεύουσα επικράτησε αμέσως μετά την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, αναγνωρίστηκε ως κοινή επίσημη γλώσσα του έθνους, ήταν σεβαστή από όλους, αλλά συγχρόνως και δυσνόητη από την κοινωνική τάξη των αγροτών, αφού στην καθημερινή ομιλία τους χρησιμοποιούσαν τη δημοτική. Ήταν η γλώσσα του παρελθόντος, του κλήρου και των προνομιούχων κοινωνικών τάξεων. Καθιερώθηκε ως επίσημη γλώσσα του νεωτερικού εθνικού κράτους. Η εκμάθησή της έδινε υποσχέσεις στις αγροτικές οικογένειες για αποκατάσταση του κοινωνικού status των παιδιών τους με δυνατότητες να γίνουν δημόσιοι υπάλληλοι, επιστήμονες και πολιτικοί.

Κατά Gellner, η καθαρεύουσα ήταν «ιερή» γλώσσα που κουβαλούσε το ένδοξο αρχαίο παρελθόν προκειμένου να συμβιβαστεί με τα πρώτα σημάδια της βιομηχανικής κοινωνίας θα έπρεπε να εκσυγχρονιστεί και από ουδέτερη και γραφειοκρατική να γίνει πιο δυναμική. Επιπλέον, η καθαρεύουσα ήταν η γλώσσα της πολιτικής που αντιπροσώπευε το συντηρητισμό, αλλά ήταν και η γλώσσα των πρώτων ριζοσπαστών στο ξεκίνημά τους. Αντίθετα, η δημοτική γλώσσα ήταν η προφορική, η γλώσσα του λαού, αλλά και η γλώσσα μερικών διανοούμενων. Ήταν η γλώσσα των προοδευτικών παρατάξεων, γλώσσα που θα βοηθούσε τη χώρα να αποκτήσει εθνική ανεξαρτησία και να ενταχθεί στα ευρωπαϊκά έθνη. Γλώσσα που εμφανίστηκε πρώτα στην ποίηση και τη λογοτεχνία. Με την πάροδο του χρόνου αναγνωρίστηκε η αδυναμία της καθαρεύουσας να εκσυγχρονιστεί με τα νέα δεδομένα της χώρας, παρέμεινε η «ξύλινη γλώσσα» που οδηγούσε την ελληνική κοινωνία σε στασιμότητα. Με τον τρόπο αυτό και δειλά - δειλά αποδυναμώθηκε η καθαρεύουσα. Ενώ η δημοτική γλώσσα συνδέθηκε με τον παλμό όλης της κοινωνίας, εισχώρησε σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, μετασχηματίστηκε, έγινε ζωντανή κοντά και μέσα στα προβλήματα και τον σύγχρονο τρόπο ζωής των Ελλήνων, κοντά στους οικονομικούς, επαγγελματικούς και κοινωνικούς μηχανισμούς της νεότερης Ελλάδας (Γάτος, 2003). Τελικά, το γλωσσικό ζήτημα δεν είχε μόνο πολιτική διάσταση, αλλά πολιτικές και εθνικές προεκτάσεις που αντανάκλουν τις αλλαγές της κοινωνικής πραγματικότητας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αράπογλου, Σ., (2018). *Κοινωνικό ζήτημα, γλώσσα και έθνος*. Μεταπτυχιακή διατριβή ειδίκευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, σελ. 76.
- Γάτος Γ, (2003). *Το μέγα πάθος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, 41 γράμματα του Γληνού στο Δελμούζο*, ελληνικά γράμματα, Αθήνα, σελ. 18 – 20.
- Δελμούζος, Α., (1919). «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση», στο: Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τ. 7 (1917-1919), σ. 6.
- Εφταλιώτης, Α., (1913). «Αραβικό γλωσσικό ζήτημα», στο: Ο Νουμάς, ΙΑ' (1913), σ. 5-9.
- Gellner, E. (1992). «Εθνη και Εθνικισμός» (μετάφρ. Δώρα Λαφαζάνη), Αθήνα, σ. 25-42.
- Κοτρώτσου-Λόντου, Τ. (2004). «Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα». Επιστημονικό Βήμα, τ.3, Απρίλιος.
- Λαμπράκη Α. Παναγός Γ. (1994). *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο Κωστής Παλαμάς*. Πατάκης, Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Συνοπτική ιστορία της ελληνικής γλώσσας*, Αθήνα.
- Πολίτης, Α., (2003). «Λογοτεχνία και διανοήση. 1880: Μια καινούρια γενιά στο προσκήνιο», στην: Ιστορία του Νέου Ελληνισμού: 1770-2000, Αθήνα, τ.5, σ. 241.
- Πουγαρίδου Γ. (2017). «Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός - γλωσσική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσα από την αλληλογραφία των Δημήτρη Γληνού, Αλέξανδρου Δελμούζου και Μανόλη Τριανταφυλλίδη (1910-1926)», Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, σελ.17.
- Σαλονικίδης, Γ. (1985). «Αναφορά στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης». Νεοελληνικός Διαφωτισμός.
- Σκληρός, Γ. (1907). «Στους δημοτικιστάς», στην εφ. Ο Νουμάς, αρ.φ. 268, 4-11-1907.
- Φωτιάδης, Φ. (1902). *Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαιδευτική αναγέννησις*. Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Ferguson, Σ. (1959). «Diglossia», στο: Word, τ. 15, τχ. 2 (1959), σ. 338.

**ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΒΙΟΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ ΥΠΟΣΤΡΩΜΑ,
ΤΟΥΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥΣ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΥΣ,
ΤΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΗ ΦΥΛΩΝ
ΔΙΑΤΑΡΑΓΜΕΝΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ**

Θηβαίου Στυλιανή

Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου στην Σχολική/Εκπαιδευτική Ψυχολογία
MSc Πανεπιστημίου Λευκωσίας

Περίληψη

Ο εκπαιδευτικός είναι μέρος της λειτουργίας και της διαχείρισης του μαθητικού δυναμικού του, που η πλαισίωσή του απαιτεί γνώση του βιο - ψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού. Τα δύο φύλα φαινοτυπικώς είναι διακριτά, αλλά αυτό πολύ λίγο ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, όπως αυτή υπαγορεύεται από το βιο - ψυχολογικό υπόστρωμά τους. Δεν υπάρχουν δύο φύλα, αλλά ο άνθρωπος, που, ως προς το φύλο, κινείται σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν το θεωρητικά απόλυτο αρσενικό και το θεωρητικά απόλυτο θηλυκό, μεταξύ των οποίων υπάρχει η μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό. Οι γενετικοί βιολογικοί παράγοντες εκφράζονται μέσω των, ως προς το φύλο, ορμονών, σε μίξη, έτσι που η, ως προς το φύλο, συμπεριφορά φτάνει, κατά τα ανάμικτα (σωματικά και ψυχικά) χαρακτηριστικά και ιδιώματά της, σε απίστευτο αριθμό τύπων εκφραζόμενων ψυχοκοινωνικών συνδυασμών. Η συμπεριφορά ποτέ δεν είναι απόλυτα αρσενική ή απόλυτα θηλυκή, αλλά μάλλον αρσενική ή μάλλον θηλυκή. Ο εγκέφαλος λειτουργεί ανάλογα με το σημείο του συνεχούς «αρσενικό – θηλυκό», στο οποίο και βρίσκεται το άτομο που μαθαίνει, επεξεργαζόμενος τα εισιόντα ανάλογα με το βιο - ψυχολογικό υπόβαθρο του παιδιού, βεβαίως κατά το φύλο του, ασφαλώς στη συγκεκριμένη ηλικία του, με τις, έως την ώρα της συγκεκριμένης μαθησιακής διαδικασίας, εμπειρίες του, στις οποίες είναι, ήδη, ενσωματωμένη η έως τώρα μάθηση.

Ως συνοδό αποτέλεσμα των παραπάνω θα εστιάσουμε λοιπόν στις διάφορες διαταραχές συμπεριφοράς - διαγωγής, ως έναν επαναλαμβανόμενο τύπο συμπε-

ριφοράς, που παραβιάζει τα δικαιώματα των άλλων και οδηγεί σε συμπεριφορικά προβλήματα, επιθετικότητα, αντικοινωνισμό, παραβατικότητα. Θα διαχωρίσουμε τα διάφορα είδη της διαταραχής αυτής, προσπαθώντας να τα κατανοήσουμε μέσω μιας διαγνωστικής ανάλυσης. Συμπληρωματικά θα προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε την εγωιστική συμπεριφορά, ως «άξονα» που στοιχειοθετεί τον τρόπο που το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τη δική του «πραγματικότητα» και αναγνωρίζει τα ερεθίσματα – πληροφορίες και πώς τα επεξεργάζεται ο εγκέφαλος, ώστε να δικαιολογούν τις αντιδράσεις κατά την εμπειρία και κατά τη θέλησή του.

Τέλος η εργασία αυτή σκοπεύει να εξετάσει το σύμπλοκο σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη, προσπαθώντας να αναδείξει τους τρόπους διαχείρισης της αταξίας, με στόχο την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών που εμφανίζουν διαταραγμένη συμπεριφορά με τον εξωτερικό κόσμο.

Abstract

The teacher is part of the operation and management of the student's potential, whose understanding requires knowledge of the bio-psychological background of the child. Both sexes are ostensibly discernible, but this has little relevance to reality, as dictated by the bio-psychological substratum. There are not two genders, but an individual who, in relation to his/her gender identity, moves in a continuum, both ends of which occupy the theoretically absolute male and theoretically absolute female, among which there is the mixing of the male with the female and the female with male. The genetically defined biological factors are expressed through the hormone in gender identity mixing, so that, the gender identity behavior reaches, based on the mixed (physically and mentally) characteristics and particularities, an incredible number of types expressing psychosocial combinations. Behavior is never completely male or entirely feminine, but rather masculine or rather feminine. The brain operates according to the point of continuous "male-female", which is located in the person who learns, by processing the received input depending on the child's bio-psychological background according to his sex of course, definitely at a particular age, with, by the time of this learning process, experiences in which the learning acquired has already been incorporated.

As a result of the above we will focus on various behavioral- conduct disorders, as a recurring type of behavior, that violates the rights of others and leads to behavioral problems, aggression, delinquency and unsociability, we will separate the different types of this disorder and try to understand them through a diagnostic analysis. In addition we will try to approach the selfish behavior, as "axis" which justifies the way each individual perceives his own "reality" and identifies the stimuli – information and how the brain processes them, in order to justify the reactions against his experience and against his will.

Finally, this work plans to examine the complex relationships in the classroom, trying to highlight ways to manage disorder, aiming at the social integration of children who exhibit disruptive behavior with the outside world.

Εισαγωγή

Η διαχείριση της τάξης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία προϋποθέτει ανάπτυξη και διατήρηση διδακτικών δραστηριοτήτων με ομαλή ροή, παρακολούθηση και ταυτόχρονη αντιμετώπιση γεγονότων. Όταν αυτά συνδυασθούν με τη γνώση ότι κάθε μαθητής μαθαίνει με το δικό του ρυθμό και τρόπο, και μερικοί όχι μόνο δεν θέλουν να μάθουν αλλά εμποδίζουν και τη μάθηση των άλλων, η διδασκαλία και η διαχείριση του μαθητικού δυναμικού καθίστανται ακόμη πιο απαιτητικές. Γι' αυτό η πειθαρχία στην τάξη είναι περίπλοκο έργο. Πέραν τούτου, δεν υπάρχει καθολική συμφωνία για τα κριτήρια της πειθαρχίας, αφού κάθε εκπαιδευτικός έχει τα δικά του κριτήρια. Ανεξάρτητα από όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί που είναι καλοί στην πρόληψη των πειθαρχικών προβλημάτων χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς. Μεταξύ άλλων πραγμάτων, δημιουργούν θετικό και συνεργατικό κλίμα στην τάξη, προλαμβάνουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά, αποφεύγουν τις τιμωρίες και χρησιμοποιούν τη συμπεριφορά των μαθητών ως οδηγό για να δράσουν αποτελεσματικά.

A. Βιοψυχολογικό υπόστρωμα παιδιού

Η συμπεριφορά του παιδιού οφείλεται, πρωτίστως, στο φύλο του και, βέβαια, την ηλικία του, στα οποία συμπεριλαμβάνεται η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειάς του, και, σαφώς, η ίδια η τάξη, ως περιβάλλον και ως συνθήκη, το ίδιο το μάθημα, ο δάσκαλος και ο τρόπος (στυλ και μέθοδος) διδασκαλίας του, θα διαμορφώσουν το τελικό αποτέλεσμα της όλης (κοινής) προσπάθειας (Καψάλης, 1986, Μπαρκάτσας, 1999). Όλα, όμως, αυτά τα τελευταία συνάδουν με το τι, κοινωνικοοικονομικά, είναι το παιδί, και, όλα μαζί, με το φύλο, στη συγκεκριμένη ηλικία, του παιδιού (Δημουλάς και συν., 2001).

Για την καλύτερη διαχείριση των προβλημάτων στην τάξη μας, προκύπτει αδήριτη η ανάγκη να είχαμε λάβει, σοβαρά, υπόψη μας τα, έως εκείνη τη στιγμή, ευρήματα των σχετικών ερευνών για το φύλο των παιδιών, διότι το φύλο δεν είναι το επιφανόμενο, που μας κάνει να τα διαχωρίζουμε σε αγόρια και κορίτσια, είναι ο γονότυπός του, που ελάχιστα είναι σε πλήρη αντιστοιχία με το επιφανόμενο αυτού του παιδιού (Δημουλάς, 1996β, 1999, 2007α). Το βιολογικό μας υπόστρωμα, που εδράζεται στο χρωμοσωμικό μας μωσαϊκό, το οποίο, μέσω των ορμονών, εκφράζεται στη συμπεριφορά μας, αφού στον εγκέφαλο είναι που συντονίζονται όλες οι τάσεις μας, κινείται σε ένα συνεχές, τα δύο άκρα του οποίου καταλαμβάνουν το - θεωρητικά - απόλυτο θηλυκό, μεταξύ των οποίων υπάρχει η μίξη του αρσενικού προς το θηλυκό και του θηλυκού προς το αρσενικό (Δημουλάς, 2000β, 2004).

Πρόσφατες ερευνητικές διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν τη σημασία των γεννητικών βιολογικών παραγόντων, που εκφράζονται, μέσω των ορμονών του φύλου, σε μίξη, έτσι, που η κατά το φύλο συμπεριφορά φτάνει (κατά τα ανάμικτα σωματικά και ψυχικά χαρακτηριστικά και ιδιώματα του ατόμου) σε απίστευτο αριθμό πάμπολλους τύπους, οι οποίοι, βεβαίως, για την οικονομίας της εργασίας μας, ως δασκάλων, που θα εργαστούν με το παιδί, μπορούν να συμποσωθούν σε

ένα μικρό - σχετικά - αριθμό συνδυασμών και συνδέσεων, που μόνο αδρομερώς και μόνο επιφανειακά μπορούν να φανούν πάνω στο παιδί, στη διαφοροποίησή του ως «αγόρι» ή «κορίτσι» (Δημουλάς και συν., 2005). Το αγόρι και το κορίτσι συμπεριφέρονται και σκέπτονται όπως τους υπαγορεύεται έσωθεν, δηλαδή, όχι αυστηρά διαχωρισμένα ως «άνδρας» και «γυναίκα», αλλά πάνω στο συνεχές του βιολογικού τους υπόβαθρου, ως «αρσενικό» και «θηλυκό», σε μίξη του αρσενικού χαρακτήρα προς τον θηλυκό και του θηλυκού χαρακτήρα προς τον αρσενικό (Δημουλάς, 2007β).

Πρόσφατες ερευνητικές διαπιστώσεις επιβεβαιώνουν τη σημασία των γενετικών παραγόντων (χρωμοσωμικό μωσαϊκό), που εκφράζονται μέσω των ως προς το φύλο ορμονών, στη διαφοροποίηση των φύλων (Hines, 1982, Konishi & Gurney, 1982, Owen, 1972). Το φύλο καθορίζεται από το συνδυασμό των χρωμοσωμάτων (Δημουλάς, 1990β, 1993, Hook, 1973). Το γενετικό υλικό εκφράζεται μέσω των ως προς το φύλο ορμονών, που αποτελούν τους συνδέσμους επικοινωνίας μεταξύ των γονιδιακών πληροφοριών και του εγκεφάλου (Καραπέτσας, 1988). Οι ορμόνες ενεργούν στην ανατομική, ως το προς το φύλο, διαφοροποίηση μερικών – τουλάχιστον – εγκεφαλικών πεδίων στα φύλα (Sullerot, 1978). Αυτές, ίσως, ευθύνονται για τις διαφορές που εμφανίζει το μεσολόβιο (στο πίσω τμήμα του είναι πιο φαρδύ στις γυναίκες απ' ό,τι στους άνδρες) και για τη διαφορά βάρους του εγκεφάλου (πιο βαρύς ο αντρικός από τον θηλυκό εγκέφαλο), μεταξύ των φύλων (Lacoste – Utamsing & Holloway, 1982).

Δίκτυο ορμονικών επικοινωνιών, που βρίσκεται, κάτω από τον γεννητικό έλεγχο, ρυθμίζει την όποια διαφοροποίηση στον εγκέφαλο (Denenberg, 1981, Diamond et al, 1981). Οι ορμόνες επηρεάζουν, με ειδικό τρόπο, τα υποθαλαμικά πεδία. Ίσως, η τόσο μεγάλη επιρροή, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης, είναι που διαφοροποίησε τα διάφορα υποθαλαμικά πεδία, στα δύο φύλα, όπως στο προοπτικό, που είναι μεγαλύτερο στο αρσενικό απ' ό,τι στο θηλυκό, το οποίο, σε αντιστάθμισμα, διαθέτει, εδώ, πιο πολλές ειδικές συνάψεις απ' εκείνο (Sullerot, 1978). Αυτές οι συνάψεις, ως ποσοστό, είναι σίγουρα, έργο θηλυκών ορμονών, αφού ο ευνουχισμός, ο αμέσως μετά τη γέννηση, τις αυξάνει σημαντικά στον ανήλικο (Καραπέτσας, 1988). Οι συνάψεις, όμως, είναι προϊόν της προσπάθειας του ατόμου για προσαρμογή, κατά την ανάπτυξη (Κάτσιου – Ζαφρανά, 1989).

Κατά κύριο λόγο, η δράση των θηλυκών ορμονών, στην αρχή της ζωής, επηρεάζοντας τη νευρωνική οργάνωση (τη μετανάστευση και τη διαφοροποίηση), φέρνει την ανατομική διαφοροποίηση, στον εγκέφαλο των φύλων (Denenberg, 1981, Diamond et al, 1981). Έτσι, το πάνω μέρος του αριστερού κροταφικού λοβού είναι – και στα δύο φύλα – ογκωδέστερο, αλλά, αυτό, είναι πολύ πιο εμφανές στους άντρες (Δημουλάς και Καλύβας, 2005, Δημουλάς και συν., 2001). Οι ως προς το φύλο ορμόνες, στα πρώτα στάδια της ζωής, επηρεάζουν, ουσιαστικά, την ημισφαιρική εγκεφαλική επικράτηση (Denenberg, 1981, Diamond et al, 1981, Sullerot, 1978). Υπάρχουν σημαντικές διαφορές, μεταξύ των φύλων, στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούν τα δύο τους ημισφαίρια (Δημουλάς και συν., 2001). Οι διαφορές, που έχουν τα δύο φύλα στις εγκεφαλικές τους λειτουργίες (Inglis and Lawson, 1981, Inglis et al., 1982), εξηγούν γιατί οι άντρες είναι επιθετικότε-

ροι (με τάσεις ανταγωνισμού για κυριαρχία) και, έτσι (φυσικά, λιγότερο αγχώδεις και ευαίσθητοι), πιο ενεργητικοί απ' ό,τι οι γυναίκες (Δημουλάς, 1990α, 1993). Οι άντρες αντιδρούν γρηγορότερα από τις γυναίκες στα καινούρια ερεθίσματα (Δημουλάς και συν., 2001).

B. Διαταραχές συμπεριφοράς

Οι διαταραχές της συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται από έναν επαναλαμβανόμενο τύπο συμπεριφοράς, κατά τον οποίο το παιδί ενεργεί έξω από τους καθιερωμένους για την ηλικία του κανόνες, συχνά παραβιάζοντας τα δικαιώματα των άλλων. Από τη φύση του, το θέμα είναι πολυπαραγοντικό, καθώς υπεισέρχονται, σε αυτό, πολλοί κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες, με κώδικες συμπεριφοράς που διαφέρουν, ακόμα και όταν πρόκειται για την ίδια πηγή ανάβλυσής των, από τον ένα τόπο στον άλλο και από την μια εποχή στην άλλη. Είναι ευνόητο ότι, σχεδόν, η κάθε περίπτωση θα πρέπει να εξετάζεται χωριστά, ως ιδιαίτερο ζήτημα. Καθώς, όμως, η επιστήμη προχωρά με γενικότητες, οι διαταραχές της διαγωγής έχουν ομαδοποιηθεί, βεβαίως λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να υπάρξουν. Ο κύριος άξονας των προβλημάτων διαγωγής είναι η διαταραγμένη σχέση με τους άλλους, των οποίων, σχετικά εύκολα, παραβιάζονται τα δικαιώματα, σαν να μην υπήρχαν κανόνες που να καθορίζουν την κοινωνική συμβίωση, της οποίας, σχεδόν, κηρύσσεται, κάποτε εντελής, άγνοια. (Tremblay, R.E., 2013). Η ανίχνευση, η διάγνωση και η θεραπεία, πρέπει να αποτελούν μια συνέχεια, χωρίς διακοπή. Η θεραπεία απευθύνεται, πρωτίστως, στο συμπεριφορικά διαταραγμένο παιδί, μέσα στο οικογενειακό, κυρίως, περιβάλλον του, που, κατά μεγάλο μέρος, οδηγεί και στη διατάραξη της σχέσης παιδιού και εξωτερικού κόσμου, με σκοπό την κοινωνική του ενσωμάτωση (Tcheremissine, O. & Lieving, M., 2006).

Λέξεις κλειδιά: διαταραχή διαγωγής, συμπεριφορικά προβλήματα, επιθετικότητα, αντικοινωνισμός, παραβατικότητα, «άλλος», προσβολή δικαιωμάτων άλλων, προσωπική ειρήνευση.

Γ. Προβλήματα συμπεριφοράς και η αντιμετώπισή τους

ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

- Ακοινωνητη, επιθετική
 - Ακοινωνητη, μη επιθετική
 - Κοινωνική, επιθετική
 - Κοινωνική, μη επιθετική
- (Κακούρος, Ε.& Μανιαδάκη, Κ., 2006).

Δ. Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς

Αρχικά, απαιτείται ακριβής διάγνωση του τύπου της διαταραχής.

Διαφορική διάγνωση:

Μεμονωμένες πράξεις αντικοινωνικής συμπεριφοράς (αντικοινωνική συμπεριφορά παιδικής ή εφηβικής ηλικίας). Εναντιωτική διαταραχή, Άτυπη διαταραχή της διαγωγής. (Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. & Λαζαράτου, Ε., 2005).

Ε. Ανάλυση

Διαταραχή της διαγωγής, ακοινωνήτη, επιθετική.

- A. Επανειλημμένος και επίμονος τύπος επιθετικής διαγωγής, στον οποίο καταπατούνται τα βασικά δικαιώματα των άλλων, καθώς αυτό φαίνεται από οποιοδήποτε από τα παρακάτω: 1. σωματική βία ενάντια σε άτομα ή ξένα αντικείμενα (όχι για την υπεράσπιση του εαυτού ή κάποιου άλλου), βανδαλισμοί, βιασμός, διάρρηξη, εμπρησμός, ληστεία, βιαιοπραγία. 2. κλοπές εκτός σπιτιού, που συνεπάγονται την αντιμετώπιση του θύματος της κλοπής (απόσπαση χρημάτων, αρπαγή τσάντας, ληστεία πρατηρίου βενζίνης).
- B. Αδυναμία εγκατάστασης ενός φυσιολογικού βαθμού συμπάθειας, συναισθηματικής επικοινωνίας ή δεσμού με τους άλλους, καθώς αυτό φαίνεται από όχι περισσότερες της μιας από τις παρακάτω ενδείξεις ύπαρξης κοινωνικών δεσμών: 1. Το άτομο έχει μία ή περισσότερες φιλικές σχέσεις με παρέα συνομηλίκων που να διήρκεσαν περισσότερο από έξι μήνες. 2. Προσεγγίζει τους άλλους ακόμη και όταν δε διαφαίνεται κανένα άμεσο όφελος. 3. Αισθάνεται φανερά ενοχή ή τύψεις σε περιπτώσεις που η αντίδραση αυτή είναι η αρμόζουσα (κι όχι απλώς όταν συλληφθεί ή ζοριστεί). 4. Αποφεύγει να καταδώσει συντρόφους του ή να επιρρίψει τις ευθύνες σε αυτούς. 5. Νοιάζεται να περνούν ή να είναι καλά οι φίλοι ή σύντροφοί του.
- Γ. Διάρκεια του τύπου της επιθετικής διαγωγής τουλάχιστον έξι μήνες.
- Δ. Αν είναι 18 χρόνων ή περισσότερο, δεν πληρεί τα κριτήρια της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας (Frick, P., 2004, Lier, A.C., Ende, J., Koot, H.M. & Verhulst, F., 2007, Δουζένης Α, Λύκουρας Λ., Αντικοινωνική Διαταραχή Προσωπικότητας).

Διαταραχή της διαγωγής, ακοινωνήτη, μη επιθετική

- A. Επανειλημμένος και επίμονος τύπος μη επιθετικής διαγωγής, στον οποίο καταπατούνται τα βασικά δικαιώματα των άλλων είτε παραβιάζονται βασικοί κοινωνικοί κανόνες, ανάλογοι προς την ηλικία του ατόμου, καθώς αυτό φαίνεται από οποιοδήποτε από τα παρακάτω: 1. χρόνιες παραβιάσεις μιας σειράς σημαντικών κανόνων (που είναι λογικοί και σύμφωνοι προς την ηλικία του παιδιού) στο σπίτι ή στο σχολείο (π.χ., συνεχές σκασιαρχείο, κατάχρηση ουσιών), 2. επανειλημμένη φυγή από το σπίτι και διανυκτέρευση εκτός σπιτιού, 3. συνεχή σοβαρά ψέματα στο σπίτι και εκτός αυτού, 4. κλοπές που δε συνεπάγονται την αντιμετώπιση του θύματος της κλοπής.
- B. Αδυναμία εγκατάστασης ενός φυσιολογικού βαθμού συμπάθειας συναισθηματικής επικοινωνίας ή δεσμού με τους άλλους, καθώς αυτό φαίνεται από όχι περισσότερες της μιας από τις παρακάτω ενδείξεις ύπαρξης κοινωνικών δεσμών: 1. άτομο που έχει μία ή περισσότερες φιλικές σχέσεις με παρέα συνομηλίκων που να διήρκεσαν περισσότερο από έξι μήνες, 2. προσεγγίζει τους άλλους ακόμη κι όταν δε διαφαίνεται κανένα άμεσο όφελος, 3. αισθάνεται φανερά ενοχή ή τύψεις σε περιπτώσεις που η αντίδραση αυτή είναι η αρμόζουσα (κι όχι απλώς όταν συλληφθεί ή ζοριστεί), 4. αποφεύγει να καταδώσει συντρό-

φους του ή να επιρρίψει τις ευθύνες σε αυτούς, 5. νοιάζεται να περνούν ή να είναι καλά οι φίλοι ή σύντροφοί του.

- Γ. Διάρκεια του τύπου της μη επιθετικής διαγωγής τουλάχιστον έξι μήνες.
- Δ. Αν είναι 18 χρόνων ή περισσότερο, δεν πληρεί τα κριτήρια της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας (Frick, P., 2004, Lier, A.C., Ende, J., Koot, H.M. & Verhulst, F., 2007, Δουζένης Α, Λύκουρας Λ., Αντικοινωνική Διαταραχή Προσωπικότητας).

Διαταραχή της διαγωγής, κοινωνική, επιθετική

- A. Επανειλημμένος και επίμονος τύπος επιθετικής διαγωγής, στον οποίο καταπατούνται τα βασικά δικαιώματα των άλλων, εκδηλούμενος με οποιοδήποτε από τα παρακάτω: 1. σωματική βία ενάντια σε άτομα ή ξένα αντικείμενα (όχι για την υπεράσπιση του εαυτού ή κάποιου άλλου), π.χ., βανδαλισμοί, βιασμός, διάρρηξη, εμπρησμός, ληστεία, βιαιοπραγία, 2. κλοπές εκτός σπιτιού, που συνεπάγονται την αντιμετώπιση του θύματος της κλοπής (π.χ., απόσπαση χρημάτων, αρπαγή τσάντας, ληστεία πρατηρίου βενζίνης).
- B. Ενδείξεις ύπαρξης κοινωνικών δεσμών με τους άλλους, καθώς αυτό φαίνεται από δύο τουλάχιστον από τους παρακάτω τύπους συμπεριφοράς: 1. το άτομο έχει μία ή περισσότερες φιλικές σχέσεις με παρέα συνομηλίκων που να διήρκεσαν περισσότερο από έξι μήνες, 2. προσεγγίζει τους άλλους ακόμη κι όταν δε διαφαίνεται κανένα άμεσο όφελος, 3. αισθάνεται φανερά ενοχή ή τύψεις σε περιπτώσεις που είναι η αρμόζουσα μια τέτοια αντίδραση (κι όχι απλώς όταν συλληφθεί ή ζοριστεί), 4. αποφεύγει να καταδώσει συντρόφους του ή να επιρρίψει τις ευθύνες σε αυτούς, 5. νοιάζεται να περνούν ή να είναι καλά οι φίλοι ή σύντροφοί του.
- Γ. Διάρκεια του τύπου της επιθετικής διαγωγής τουλάχιστον έξι μήνες.
- Δ. Αν είναι 18 χρόνων ή περισσότερο, δεν πληρεί τα κριτήρια της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας (Frick, P., 2004, Lier, A.C., Ende, J., Koot, H.M. & Verhulst, F., 2007, Δουζένης Α, Λύκουρας Λ., Αντικοινωνική Διαταραχή Προσωπικότητας).

Διαταραχή της διαγωγής, κοινωνική, μη επιθετική

- A. Επανειλημμένος και επίμονος τύπος μη επιθετικής διαγωγής, στον οποίο καταπατούνται τα βασικά δικαιώματα των άλλων είτε παραβιάζονται βασικοί κοινωνικοί κανόνες, ανάλογοι προς την ηλικία του ατόμου, εκδηλούμενος με οποιοδήποτε από τα παρακάτω: 1. χρόνιες παραβιάσεις μιας σειράς σημαντικών κανόνων (που είναι λογικοί και σύμφωνοι προς την ηλικία του παιδιού) στο σπίτι ή στο σχολείο (π.χ., συνεχές σκασιαρχείο, κατάχρηση ουσιών), 2. επανειλημμένη φυγή από το σπίτι και διανυκτέρευση εκτός του σπιτιού, 3. συνεχή σοβαρά ψέματα στο σπίτι και εκτός σπιτιού, 4. κλοπές που δε συνεπάγονται την αντιμετώπιση του θύματος της κλοπής.
- B. Ενδείξεις ύπαρξης κοινωνικών δεσμών με τους άλλους, καθώς αυτό φαίνεται από τουλάχιστον δύο από τους παρακάτω συμπεριφορικούς τύπους: 1. έχει

μία ή περισσότερες φιλικές σχέσεις με παρέα συνομιλήκων που να διήρκεσαν περισσότερο από έξι μήνες, 2. προσεγγίζει τους άλλους ακόμη κι όταν δε διαφαίνεται κανένα άμεσο όφελος, 3. αισθάνεται φανερά ενοχή ή τύψεις σε περιπτώσεις όπου είναι αρμόζουσα μια τέτοια αντίδραση (κι όχι απλώς όταν συλληφθεί ή ζοριστεί), 4. αποφεύγει να καταδώσει συντρόφους του ή να επιρρίψει τις ευθύνες σε αυτούς, 5. νοιάζεται να περνούν ή να είναι καλά οι φίλοι ή σύντροφοί του.

Γ. Διάρκεια του τύπου της μη επιθετικής διαγωγής τουλάχιστον έξι μήνες.

Δ. Αν είναι 18 χρόνων ή περισσότερο, δεν πληρεί τα κριτήρια της αντικοινωνικής διαταραχής της προσωπικότητας (Frick, P., 2004, Lier, A.C., Ende, J., Koot, H.M. & Verhulst, F., 2007, Δουζένης Α, Λύκουρας Λ., Αντικοινωνική Διαταραχή Προσωπικότητας).

Άτυπη διαταραχή της διαγωγής

Είναι μια λοιπή κατηγορία για νόσους, στις οποίες η προεξάρχουσα διαταραχή συνεπάγεται έναν τύπο διαγωγής στον οποίο υπάρχει καταπάτηση των βασικών δικαιωμάτων των άλλων ή παραβίαση βασικών κοινωνικών κανόνων ανάλογων προς την ηλικία του ατόμου, αλλά οι οποίες δεν μπορούν να ταξινομηθούν σαν κάποιος από τους συγκεκριμένους υποτύπους της «Διαταραχής της διαγωγής».

ΣΤ. Εγωιστική συμπεριφορά

Πώς ζούμε στην πραγματικότητα; Το ότι ο καθένας μας ζει διαφορετικά από λίγο ως πολύ την ίδια πραγματικότητα σημαίνει πως ζούμε την πραγματικότητα όχι όπως αυτή πράγματι είναι, αλλά όπως εμείς μπορούμε να τη ζήσουμε. Αυτή η κατά τη δυνατότητά μας διαφοροποίηση της πραγματικότητας, δείχνει ότι η πραγματικότητα προσκρούει στην ατομικότητά μας που τη στοιχειοθετεί η προσωπική μας «ιστορία». Αλλά αυτή δεν είναι παρά αποκύημα των επιταγών του υποθαλαμοϋποφυσιοενδικρινού μας «άξονα», που ρυθμίζει τη σχέση μας με τους άλλους. Φαίνεται, ότι ο «άξονας» είναι, τελικά, κατά τη συμπεριφορά του, μια πολύ προσωπική υπόθεση. Αυτός ρυθμίζει το πώς θα ζήσουμε την πραγματικότητα, φυσικά βάσει της ιδιοσυστασίας του. Αλλά αυτή η ατομική ζωή της πραγματικότητας, που δεν έχει παρά το νόημα της καθ' εαυτού εκμετάλλευσης της πραγματικότητας είναι δεδομένη. Τελικά, ζούμε ο καθένας τη δική του «πραγματικότητα».

Κατά ποιον όμως τρόπο φτιάχνουμε στα καθ' ημάς την πραγματικότητα; Σίγουρα, ο οργανισμός, μη αποδεχόμενος την πραγματικότητα όπως ακριβώς είναι, αλλά τροποποιώντας την, σε τελευταία ανάλυση δεν κάνει, παρά συμπεριφέρεται ανταγωνιστικά προς αυτήν. Και, φυσικά, ο ανταγωνισμός έχει εχθρική έννοια. Και αφού η πραγματικότητα είναι το δεδομένο και εμείς όχι, σίγουρα η στάση μας έναντι του μεγαλειώδους αυτού δεδομένου είναι αμυντική. Υπέρ ποιανού αμυνόμαστε; Οποσδήποτε η πραγματικότητα πιέζει το άτομο ως ύπαρξη. Ασφαλώς, όλοι θέλουμε την πραγματικότητα, αν όχι ευνοούσα, τουλάχιστον συμπλέουσα με την προσπάθειά μας να υπάρχουμε, πράγμα που μπορεί να καλυφθεί και

από το να μην υπάρχουμε, αν αυτό τονίζει όσο γίνεται περισσότερο την ύπαρξή μας. Δηλαδή ο ζωτικός προσωπικός χώρος μας μπορεί να αποτελείται και από την εξαφάνισή του. Εν πάση, όμως, περιπτώσει, η ύπαρξη απαιτεί ολοένα και μεγαλύτερη επέκταση αυτού του χώρου μας, οποιοδήποτε χρώμα και να πάρει αυτή η επέκταση.

Το να ζεις προϋποθέτει δραστηριότητα. Αλλά η δραστηριότητα, ως επέκταση, σημαίνει επιθετικότητα κατά της πραγματικότητας που την εμποδίζει ή που εμείς φοβόμαστε εκ των προτέρων (αλλά για να το φοβόμαστε αυτό, σίγουρα έχουμε εμπειρία απειλής....) ότι (θα) την εμποδίζει. Έτσι, η επίθεση είναι η άλλη όψη της άμυνας: άμυνα και επίθεση είναι το ίδιο. Θα το πούμε άμυνα επιθετική, η οποία λογικά δε θα υπήρχε, αν δεν υπήρχε η λοιπή, έξω από εμάς, πραγματικότητα. Το άτομο τελικά κινείται σε μια διαβαθμισμένη κλίμακα εγωιστικής συμπεριφοράς κατά της πραγματικότητας, κινούμενο επιθετικά εναντίον της μέχρι του σημείου που, μη μπορώντας να ανταπεξέλθει άλλο εναντίον της, την αποδέχεται φτάνοντας μέχρι και στην αυτοπαράδοσή του σε αυτήν. Έτσι η κατά (μίσος) συμπεριφορά φαίνεται αντιδραστικά διαμορφωμένη ως υπέρ (αγάπη) συμπεριφορά. Η μετατροπή αυτή συμβαίνει, όσο πιο κοντινή είναι στο άτομο η πραγματικότητα, που σημαίνει τόσο πιο απειλητική.

Είναι φανερό ότι όσο μεγαλύτερη υπαρξιακή αγωνία έχει το άτομο, τόσο υπέρ είναι η συμπεριφορά του. Στην αγάπη ο πόλεμος με την πραγματικότητα είναι μεγαλύτερος. Αλλά πόλεμος με την πραγματικότητα σημαίνει ότι ο οργανισμός είναι συνέχεια σε συναγερμό. Μάλιστα, είναι πάντοτε σε ετοιμότητα πριν από κάθε μάχη, που και να μην του συμβεί, αυτός την περιμένει, μαθημένος - καθώς - να είναι πάντοτε «οιονεί εν απειλή». Έτσι στα ερεθίσματα που του έρχονται από την πραγματικότητα ήδη έχει δώσει περισσότερο εχθρικό χρώμα από ό,τι έχουν. Ο «άξονας», δηλαδή, έχει τροποποιηθεί πριν το ερέθισμα. Δεδομένου αυτού, η ένταση της συμπεριφοράς του «άξονα» είναι πιο μεγάλη από ό,τι δικαιολογεί το ερέθισμα για να μειωθεί η ανταγωνιστικότητα του ερεθίσματος. Με αυτή την έννοια, καμία πληροφορία, (ακόμα κι αυτές που καταλήγουν στον φλοιό χωρίς να διέλθουν παρά κατόπιν από τον υποθάλαμο - λιγότερο όμως αυτές από τις άλλες), δεν ξεφεύγει από τη συγκινησιακή (προ-, γιατί αυτό είναι συν- έως ύστερο- στις παραπάνω) επεξεργασία. Σίγουρα, τίποτα δε γίνεται ερήμην των συγκινήσεων. Όλες οι πληροφορίες εισέρχονται στον εγκέφαλο διορθωμένες ως τέτοιες που να δικαιολογούν την «υπέρ» ή «κατά» προ - συμπεριφορά, οπωσδήποτε ενεργητικά από το άτομο, δηλαδή να είναι προετοιμασμένος, φυσικά κατά την εμπειρία του και τη θέλησή του.

Κατ' αυτά, ο εγκέφαλος ζει στο περιβάλλον του πάντοτε «φορτισμένος». Η φόρτιση αυτή προήλθε εκ των πραγμάτων. Έτσι είναι πάντα θωρακισμένος απέναντι των απρόβλεπτων καταστάσεων, αυτών που ίσως, παρά την εμπειρία του, δεν έχει ακόμα προβλέψει ότι θα του συμβούν - κι αυτές θα τις ενσωματώσει -, αργά ή γρήγορα, στην εμπειρία του προς διορθωτική του λοιπού, άλλων τέτοιων καταστάσεων, χρήση. Έτσι, θα είναι πάντα έτοιμος, γι' αυτό και είναι πάντα σε ετοιμότητα, για όποια τυχόν διόρθωση θα χρειαστεί, προβάλλοντας (η διόρ-

θωση δεν είναι παθητική αλλά ενεργητικότερη λειτουργία) ως ασπίδα απέναντι της πραγματικότητας, στην κυριολεξία την ιστορία του. Αλλά ό,τι έχει μάθει ο οργανισμός να ζει (προσωπική ιστορία), είναι πλέον, για τη ζωή του, φυσιολογικό. Έτσι, η συγκινησιακή επεξεργασία των πληροφοριών είναι το φυσικό τους πέρασμα από τον εξωτερικό στον εσωτερικό αναλυτή. Οι πληροφορίες φτάνουν στον φλοιό συγκινησιακά φορτισμένες, αλλά ποιος το ξέρει αυτό ή ποιον, τέλος πάντων, και πόσο απασχολεί. Σχεδόν δεν αισθανόμαστε καν, ότι μπορεί ίσως να μας συμβαίνει κάτι τέτοιο. Μόνο τα ξεσπάσματα της συγκίνησής μας είναι ίσως αυτά που μας θυμίζουν ότι, ναι, ο κόσμος μπαίνει μέσα μας, όχι όπως πραγματικά αυτός είναι, αλλά όπως εμείς θα τον θέλαμε να είναι.

Συνεπώς, στον φλοιό δε φτάνουν οι πληροφορίες αλλά αυτά που εμείς θα θέλαμε για πληροφορίες. Έτσι, οι, προς περαιτέρω επεξεργασία, πληροφορίες διαμορφώνονται ως «υλικό» έναντι του οποίου ο οργανισμός είναι ήδη «κατά» ή «υπέρ», κείμενος στη μεγαλύτερη που γίνεται, κάθε φορά, ένταση, πράγμα που εξαρτάται από την ένταση της απειλής (πραγματικής ή αναμενόμενης) του υλικού αυτού έναντι του: όσο πιο απειλητικό το ερέθισμα, τόσο πιο συγκινησιακά («κατά» ή «υπέρ») φορτισμένο, που σημαίνει τόσο πιο αλλοιωμένο φτάνει στον φλοιό. Η αλλοίωση, όμως, της πληροφορίας, λόγω συγκινησιακής (κύρια προ-) επεξεργασίας, είναι προκαταβολική ενεργητική διαδικασία, λόγω της ερμηνείας που δόθηκε στο συγκεκριμένο ερέθισμα ως απειλητικού, κύρια λόγω εμπειρίας πάνω στα τέτοιου είδους (όμοια) ερεθίσματα, πάντως με βάση το ίδιο το ερέθισμα αυτό. Αυτό σημαίνει ότι πάντα (προ)υπάρχει μια μικρή ως μεγάλη υπερβολή στην κρίση του υποκειμένου, ανάμεσα στα αντικειμενικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος και στο αίσθημα απειλής που αποκομίζει από αυτό, χωρίς να καταλαβαίνει τη διαφορά. Έτσι, μπορεί να υποβάλλεται, το υποκείμενο, σε ένα απειλητικό καθεστώς, που, κατά κοινή διαπίστωση, δε δικαιολογεί την υπερσυμπεριφορά του (Δημουλάς, Κ.Β., 2004).

Z. Θετική και αρνητική κοινωνική συμπεριφορά

Σύμπλοκο σχέσεων μέσα στη σχολική τάξη

Στο διάστημα μιας ημέρας, έχουν καταμετρηθεί, ερευνητικά, χίλιες περίπου σχέσεις που πραγματοποιούνται μέσα στο σχολείο μας. Ο αριθμός αυτών των σχέσεων είναι το αποτέλεσμα συνδυασμού ποικίλων παραγόντων: αριθμός μαθητών, φύλο, ηλικία, καταγωγή, δυνατότητες, παρουσιαστικό, κ.λ.π., μαθητών αλλά και εκπαιδευτικών. Όσο η ομάδα είναι μικρή, τα πράγματα για το δάσκαλο, που προσπαθεί να διαβλέψει τα γινόμενα, όσο γίνεται πιο έγκαιρα και, οπωσδήποτε, σωστά, για να μπορέσει να διευθετήσει τα της τάξης του, το ίδιο έγκαιρα και σωστά, είναι, σχετικά, εύκολα. Ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας διαμορφώνεται διαφορετική ατμόσφαιρα, διαφοροποιείται ο ρόλος του δασκάλου και χρειάζεται να ακολουθείται διαφορετική διαδικασία. Αυτό, βέβαια, εφόσον τα παιδιά της τάξης μας ήταν όλα ίδια, που δεν είναι (κανένας άνθρωπος δεν είναι ίδιος με κάποιον άλλον).

Εφόσον μιλάμε για «δυναμική» της ομάδας, η οποία τροφοδοτείται από τα ίδια τα μέλη της, τους προβληματισμούς τους και τις ανάγκες τους, είναι φυσικό η διεργασία της να επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά των μελών της. Έτσι το επικοινωνιακό πλέγμα, μέσα στην τάξη, είναι, ποιοτικά, πολύ πιο δύσκολο, από ένα μιας απολύτως ομοιογενούς τάξης, που, ούτως ή άλλως, δεν μπορεί να υφίσταται (Τσάγκας, Ιωάννης, 2005).

H. Αταξία

- Ενοχοποίηση / αποενοχοποίηση της αταξίας.
- Διαχείριση της αταξίας:
 1. Ελάχιστη παρέμβαση.
 2. Προοδευτική παρέμβαση.
 3. Προγραμματισμένη αγνόηση.
 4. Παραγλωσσική επιτίμηση.
 5. Έλεγχος δια της εγγύτητας / δια του αγγίγματος.
 6. Έμμεση υπόδειξη του αναμενόμενου.
 7. Αναφορά ονόματος.
 8. Υποβολή ερωτήματος.
 9. Ανάδειξη επιπτώσεων, ατομικών / γενικών: στους συμμαθητές, στο δάσκαλο.
 10. Ευγενής απαίτηση τερματισμού παρεκτροπής.
 11. Επισήμανση κακής χρήσης υλικών.
 12. Υπενθύμιση κανόνων.
 13. Επίπληξη και διαταγή για επαναφορά στην τάξη.
 14. Επίλυση επίμονων προβλημάτων, μέσω κυρώσεων: μέσω φυσικών / λογικών συνεπειών.
 15. Τιμωρητικές κυρώσεις.
- Επίμονα προβλήματα κακής συμπεριφοράς:
 1. Χιούμορ.
 2. Διακωμώδηση.
 3. Προβολή θετικών αποτελεσμάτων αποδεκτής συμπεριφοράς.

Κατακλείδα

Η ανίχνευση, η διάγνωση και η θεραπεία, πρέπει να αποτελούν μια συνέχεια, χωρίς διακοπή.

Η θεραπεία απευθύνεται, πρωτίστως, στο συμπεριφορικά διαταραγμένο παιδί, μέσα στο οικογενειακό, κυρίως, περιβάλλον του, που, κατά μεγάλο μέρος, οδηγεί και στη διατάραξη της σχέσης παιδιού και εξωτερικού κόσμου, με σκοπό την κοινωνική του ενσωμάτωση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος, Δ.Κ. & Λαζαράτου, Ε. (2005). *Η έννοια της συννοσηρότητας στην Παιδοψυχιατρική*. Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής, 20
- Denenberg, V.H. (1981). *Hemispheric laterality in animals and the effects of early experience*, *Behavioral and Brain Sciences*, 4, 1-49.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1990α). *Νευροογεννητικό Σύστημα: Βιβλίο Περιλήψεων 7ου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας*, της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας και του Τμήματος Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου, Λευκωσία.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1990β). *Ψυχοπαθολογία II: Τα Πάθη*, εκδ. ΤΕΙ (ΣΕΥΠ / Τμ. Νοσηλευτικής) Λάρισα, Λάρισα, 5-80.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1993). *Ψυχολογία*, εκδ. ΤΕΙ (ΣΕΥΟ / Τμ. Ιατρικών Εργαστηρίων) Λάρισα, Λάρισα, 42-44.
- Δημουλάς, Κ.Β. (4-5.5. 1996β). «Αντρική και γυναικεία» ή «αρσενική» και «θηλυκή» συμπεριφορά; (Σοβαρά Πειραματικά Λάθη στο χώρο των ερευνών), Νέα Αγγελία, Λάρισα, 10.
- Δημουλάς, Κ.Β. (1999). «Manly» and «womanly» or «male» and «female» behavior? (*Serious experimental mistakes in the area of psychological researches concerning psychological assessment*), Βιβλίο Περιλήψεων, 5th European Conference on Psychological Assessment (Πάτρα) του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Πατρών / Τομέας Ψυχολογίας και EARLI / Learning and Instruction.
- Δημουλάς, Κ.Β. (5-11-2000β). *Ανθασμένη επιλογή μορφωτικοσπουδαστικού στόχου*, Ημερήσιος Κήρυκας, 10 / Ελεύθερο Βήμα.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2004). *Ανθρώπινες σχέσεις*, εκδ. ΤΕΙ (ΣΤΕΓ / Τμ. Ζωϊκής Παραγωγής) Λάρισα, Λάρισα, 15-9.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2007α). *Διαχείριση της Κοινωνικής Δυναμικής της Τάξης με βάση το φύλο από βιοψυχολογική σκοπιά*, στο Βιβλίο Περιλήψεων του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση» (Ιωάννινα, 19-21.10), της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηλείου, ενότητα Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στο Σύγχρονο Σχολείο / Προβλήματα και Προβληματισμοί, 13.
- Δημουλάς, Κ.Β. (2007β). *Αγνοια Φυλικής Τάσης Μάθησης από το Δάσκαλο ως Πηγή Λαθών από το Μαθητή*, στο Πρόγραμμα Εισηγήσεων του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Τα Λάθη των Μαθητών: Δείκτες Αποτελεσματικότητας ή Κλειδιά για τη βελτίωση της ποιότητας της Εκπαίδευσης» του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Θεσσαλονίκη, 13-4. 12, 13.
- Δημουλάς, Κ.Β., και Καλύβας, Ι. (2005). *Βιοψυχολογική εξατομίκευση διδασκαλίας - Εξατομικευμένη διδασκαλία*, στα Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου (13-4.5.5) «Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη», του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, (Πρόγραμμα, 16), 492-500.
- Δημουλάς, Κ.Β., και Καλύβας, Ι., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., και Δημουλάς, Ευ. Κ. (2005). *Διαχείριση του μαθητικού δυναμικού από σύγχρονη βιοψυχολογική σκοπιά*, Βιβλίο Περιλήψεων Εισηγήσεων του 7ου ετήσιου Συνεδρίου της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Πατρών «Εκπαιδευτικές Αλλαγές - Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου» (Πάτρα, 8-10.4), εκδ. Μεταίχιμο, 17.

- Δημουλάς, Κ.Β., Φαρμάκης, Ν.Γ., Παπαδημητρίου, Θ. Ευ., και Δημουλάς, Ευ. Κ. (2001). *Ανθασμένη επιλογή μορφωτικοσπουδαστικού στόχου λόγω αγνοίας του βιοψυχολογικού υπόβαθρου του παιδιού*, στα Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου «Σύνδεση Τριτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (Θεσσαλονίκη, 30.3-1.4), εκδ. Ζήτη, 14, 07-11, 721-3.
- Diamond, M.C., et al (1981). *Morphological cerebral cortical asymmetry in male and female rats*, *Experimental Neurology*, 71, 261-8.
- Δουζένης Α, Λύκουρας Λ. *Αντικοινωνική Διαταραχή Προσωπικότητας*. Στο: Α. Δουζένης, Λ. Λύκουρας. *Ψυχιατροδικαστική*. (Επιμ. εκδ.) Εκδόσεις Πασχαλίδη, Αθήνα 2008:224–239.
- Frick, P. (2004). *Developmental Pathways to Conduct: Implications for Serving Youth who Show Severe Aggressive and Antisocial Behavior*. *Psychology in the Schools*, 41,.
- Hines, M. (1982). *Prenatal gonadal hormones and sex differences in human behavior*, *Psychological Bulletin*, 92, 56-80.
- Hook, E.B. (1973). *Behavioral implications of the Human X Y Y genotype*, *Science*, 179, 139-50.
- Inglis, J., & Lawson, J.S. (1981). *Sex differences in the effects of unilateral brain damage on intelligence*, *Science*, 212, 693-5.
- Inglis, J., et al (1982). *Sex differences in the cognitive effects of unilateral brain damage*. *Cortex*, 18, 257-76.
- Κακούρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων - Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καψάλης, Α. (1986). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, (Διεύθυνση: Π. Ξωχέλλης, Π. Τερζής, Α. Καψάλης) Παιδαγωγική και Εκπαίδευση 6, 141-70.
- Καραπέτσας, Α.Β. (1988). *Νευροψυχολογία του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου / Πώς θα κατανοήσουμε τη συμπεριφορά Παιδιού – Εφήβου – Ενήλικα*. Σμυρνιωτάκης, Αθήνα, 132-3.
- Κάτσιου – Ζαφρανά, Μ. (1989). *Φυσιολογία της Μάθησης I: Ύλη και Εγκέφαλος*. Εκδ. Οίκος αδελφών Κυριακίδη. Θεσσαλονίκη.
- Konishi, M., & Gurney, M.E. (1982). *Sexual differentiation of brain and behavior*. *Trends in Neurosciences*, 5, 20-30.
- Lacoste – Utamsing, C. de, 7 Holloway, R.C (1982). *Sexual dimorphism in the human corpus callosum*, *Science*, 216, 1431-1432.
- Lier, A.C., Ende, J., Koot, H.M. & Verhulst, F. (2007). *Which better predicts conduct problems? The relationship of trajectories of conduct problems with ODD and ADHD symptoms from childhood into adolescence*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48.
- Μπαρκάτσας, Α (Συντονιστής Ομάδας Σύνταξης) (1999) *Δοκιμασία Δεξιότητων, Ενημερωτικό Φυλλάδιο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων / Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Owen, D.R. (1972). *The 47 X Y Y Male: a review*. *Psychological Review*, 78, 209-33. Sullerot, E. (1978). *Le fait Feminin*, Paris, Fayard.
- Tcheremissine, O. & Lieving, M. (2006). *Pharmacological Aspects of the Treatment of Conduct Disorder in Children and Adolescents*. *CNS Drugs*, 20, (7), pp. 549-565.
- Tremblay, R.E. (2013). *Development of Antisocial Behavior During Childhood. Handbook of life - course criminology: Emerging Trends and Directions for Future Research*, pp 3-15.

Τσάγκας, Ιωάννης (2005). *Διαχείριση - διοίκηση σχολικής τάξης και παιδαγωγική αντιμετώπιση προβλημάτων*, Περιέχεται στο: Κοινωνία (2005).

Χρηστάκης Κώστας Γ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική συμπεριφορά: εκτίμηση - καταγραφή - πρόληψη - αντιμετώπιση: θεωρία και πράξη*. Εκδόσεις: Ατραπός.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Κορδολαίμης Ευάγγελος
Δάσκαλος (ΠΕ 70)

Περίληψη

Το παρόν άρθρο μελετά την εξέλιξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αρχικά δίνεται ο ορισμός της ειδικής αγωγής και γίνεται μια αναφορά στις διαφορετικές προσεγγίσεις των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Κατόπιν, παρουσιάζονται τα στάδια από τα οποία πέρασε η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που είναι το στάδιο της απόρριψης, το στάδιο του οίκτου και της ξεχωριστής εκπαίδευσης και το στάδιο της συνεκπαίδευσης.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα μοντέλα που επηρέασαν και συνεχίζουν να επηρεάζουν την ειδική αγωγή και πάνω στα οποία στηρίχτηκε η εξέλιξή της. Παρουσιάζονται το ιατρικό-παθολογικό μοντέλο, το μοντέλο της κοινωνικής παθολογίας, το περιβαλλοντικό μοντέλο, το κοινωνικό και ανθρωπολογικό μοντέλο. Ακολούθως, παρατίθεται συνοπτικά η ιστορική εξέλιξη της ειδικής αγωγής στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη.

Αμέσως μετά επιχειρείται η ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, διατρέχοντας τον περασμένο αιώνα και φτάνοντας ως τις μέρες μας. Περιλαμβάνει τα χρόνια μέχρι το 1950, ξεχωριστά για κάθε ομάδα ατόμων με ειδικές ανάγκες. Κατόπιν, καταγράφονται τα θετικά βήματα που έγιναν, αλλά και οι δυσλειτουργίες που υπήρξαν στις δεκαετίες 1950-70, 1970-80 και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα χρόνια από το 1990 μέχρι τις μέρες μας. Τέλος, εξάγονται συμπεράσματα και γίνονται προτάσεις.

Abstract

In this article an attempt is made to approach the progress of special education in Greece. At first we give the definition of special education as well as a broad range of opinions about that. Moreover, we present the stages of special education such as the stage of rejection, the stage of sympathy and the stage of coeducation.

Afterwards, models that had had an impact on the development of special education are mentioned. These models are the medical-pathological model, the model of social pathology, the environmental model, the social and anthropological model. Meanwhile, the historical progress of special education in U.S.A and Europe is given.

Going back in history of special education in Greece during the last century, we specialize to each group of people with special needs and their education during the years till 1950. Afterwards, we analyze positive steps as well as malfunctions of special education during the decades of 1950-70 and 1970-80 and an emphasis is given on the years from 1990 till today. At the end, conclusions are drawn and new proposals are mentioned.

Εισαγωγή

Μελετώντας την ειδική αγωγή στην Ελλάδα αμέσως γίνονται κατανοητά τα ακόλουθα δύο στοιχεία: το πρώτο είναι ότι η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πέρασε από πολλά στάδια εξέλιξης: από την πλήρη απόρριψη των παιδιών αυτών μέχρι τη φιλανθρωπική βοήθεια προς αυτά μέσα σε ιδρύματα και από τη δημιουργία των ειδικών σχολείων και τη λειτουργία ειδικών τάξεων στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, μέχρι την ένταξη των παιδιών αυτών και τη συνεκπαίδευσή τους με τους άλλους συμμαθητές τους μέσα στις τάξεις του γενικού σχολείου.

Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην πραγματικότητα αντανακλά τις αντιλήψεις της κοινωνίας απέναντι σε κάθε άνθρωπο που ξεφεύγει από το «κανονικό» και κατά συνέπεια απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Με άλλα λόγια, τις εποχές της απόρριψης και περιθωριοποίησης των ατόμων αυτών από την κοινωνία, δεν λαμβανόταν καμιά μέριμνα για την εκπαίδευσή τους, ή, αν υπήρχε μια τέτοια, ήταν ιδρυματικού χαρακτήρα, ενώ, με τη σταδιακή αλλαγή της νοοτροπίας της κοινωνίας απέναντι στα άτομα αυτά, άλλαζε προς το καλύτερο και συνεχίζει να αλλάζει και η εκπαίδευσή τους.

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αρχικά διασαφηνίζεται η έννοια της ειδικής αγωγής και παρουσιάζονται εν συντομία τα στάδια από τα οποία πέρασε μέχρι σήμερα και τα μοντέλα πάνω στα οποία στηρίχτηκε η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στη συνέχεια, θεωρήθηκε απαραίτητο να γίνει μια μικρή αναφορά στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, καθώς αυτή άσκησε καταλυτική επίδραση στην πορεία της ειδικής αγωγής στη χώρα μας.

Ακολούθως, αναλύεται η εκπαίδευση που παρεχόταν στα άτομα με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα κατά κατηγορίες ατόμων και πώς αυτή εξελίχθηκε, αλλάζοντας προς το καλύτερο στο πέρασμα των χρόνων. Έτσι, παρουσιάζονται στοιχεία από τις δεκαετίες μέχρι το 1950, 1950-70, 1970-80 και 1990 έως σήμερα. Η ιστορική αναδρομή προσεγγίζει και τις αιτίες και τα αποτελέσματα της θετικής αλλαγής στην ειδική εκπαίδευση διαχρονικά, με στοιχεία για τις ιδιαίτερες συνθήκες που

επικρατούσαν στην Ελλάδα τις παραπάνω δεκαετίες. Ως εκ τούτου, η ανάλυση του ιστορικού πλαισίου σε αυτό το άρθρο γίνεται τόσο σε επίπεδο κοινωνικών αντιλήψεων, όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής αλλά και νομοθεσίας. Στο τέλος εξάγονται κάποια συμπεράσματα και διατυπώνονται προτάσεις για το μέλλον.

Ορισμός και στάδια της ειδικής αγωγής

Προτού προχωρήσουμε, θεωρούμε απαραίτητο να διασαφηνίσουμε τον όρο ειδική αγωγή. Παρά τον μεγάλο αριθμό των ορισμών που διατυπώθηκαν από τους ειδικούς διαχρονικά, όλοι συγκλίνουν στο ότι με τον όρο αυτό εννοούμε τον κλάδο της παιδαγωγικής που με ιδιαίτερους τρόπους μεταχείρισης και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σκοπεύει να αναπτύξει τις δυνατότητές τους, ώστε να καταστούν δυναμικά μέλη του κοινωνικού συνόλου και να προληφθεί με τον τρόπο αυτό η περιθωριοποίησή τους (Κρουσταλλάκης, 1998).

Η ειδική αγωγή και εκπαίδευση εξελίσσεται διαρκώς, περνώντας από πολλά στάδια. Τα στάδια σχετίζονται άμεσα με τον τρόπο που οι άνθρωποι κάθε εποχής αντιμετώπιζαν και αντιμετωπίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, δηλαδή έχουν να κάνουν με τις αντιλήψεις της κοινωνίας απέναντι σε αυτά τα άτομα.

Έτσι, έχουμε το στάδιο της άσχημης μεταχείρισης, που έφτανε μέχρι την απόρριψη του ατόμου, το στάδιο της συμπόνιας, που οδηγούσε στην ανάγκη για προστασία και περίθαλψη του ατόμου, αλλά και της προσπάθειας να λάβει το άτομο αυτό μια εκπαίδευση, πάντα όμως μακριά και ξέχωρα από τους άλλους μαθητές. Στις μέρες μας, βρισκόμαστε στο στάδιο της αναγνώρισης του δικαιώματος των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, να μπορούν να εκπαιδευτούν μαζί με τους άλλους μαθητές (συνεκπαίδευση) και να είναι σε θέση μελλοντικά να μετέχουν και να προσφέρουν ισότιμα στην κοινωνία. (Λαμπροπούλου - Παντελιάδου, 2000).

Μοντέλα

Η εκπαίδευση που παρέχεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες διαχρονικά στηρίζεται σε συγκεκριμένα μοντέλα, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια συνοπτικά για την καλύτερη κατανόηση του θέματος.

Για χρόνια ολόκληρα το μοντέλο που επικρατούσε και σύμφωνα με το οποίο αντιμετώπιζονταν τα άτομα με ειδικές ανάγκες ήταν το ιατρικό-παθολογικό, που δεν ευνοούσε την εκπαίδευση αυτών των ατόμων εντός των συνηθισμένων τάξεων. Το μοντέλο αυτό πρεσβεύει ότι η αναπηρία θεωρείται αρρώστια που πρέπει να θεραπευτεί, γιατί οφείλεται σε οργανικά ή λειτουργικά αίτια που είναι ανάγκη να αποκατασταθούν (Wood, 1980, Barton 1989). Στο πέρασμα των χρόνων ασκήθηκε έντονη κριτική σε αυτή την αντίληψη, τόσο από τους ειδικούς όσο και από τις οργανώσεις των αναπήρων, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι υποστήριζαν πως ο ανάπηρος δεν είναι άρρωστος που χρήζει θεραπείας.

Ακολουθώντας, οι Gliedman and Roth (1980) αναφέρουν το μοντέλο της κοινωνικής παθολογίας, σύμφωνα με το οποίο η αναπηρία θεωρείται αποτέλεσμα κοινωνικών συνθηκών που πάλι πρέπει να αποκατασταθεί. Αφορά τον περιορισμό των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την κοινωνική συμμετοχή και από το συνηθισμένο σχολείο, λόγω της αναπηρίας τους και της έλλειψης μέριμνας για την κατάλληλη οργάνωση του περιβάλλοντος, ώστε να αποδεικνύεται διευκολυντικό γι' αυτά (Anastasiou & Kauffman, 2011, 2013). Και σε αυτό το μοντέλο ασκείται έντονη κριτική, αφού, αντί να επιδιωχθεί η βελτίωση του περιβάλλοντος, ζητείται η αποκατάσταση της μειονεξίας και η προσαρμογή στις απαιτήσεις του συνηθισμένου σχολείου, αλλά και γιατί δεν μπορεί να προσεγγίζεται η αναπηρία μόνο με κοινωνικά κριτήρια (Reeve, 2004).

Στις μέρες μας η εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν εστιάζει στην αναπηρία και τη θεραπεία της, αλλά στην αναντιστοιχία αναγκών του μαθητή και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Πλέον δεν ζητείται η προσαρμογή του μαθητή με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον θεραπεύοντας την αναπηρία του, αλλά η μεταβολή του παιδευτικού περιβάλλοντος, ώστε να καλύπτει όλους τους μαθητές, σύμφωνα με τις αρχές της ισοτιμίας και της δικαιοσύνης.

Ως εκ τούτου, αρχίζει να επικρατεί το περιβαλλοντικό μοντέλο (Hegarty, 1987), δηλαδή η αλλαγή του σχολείου, των μεθόδων, των μέσων, της διδασκαλίας, ώστε να προσαρμοστεί στις ανάγκες των μαθητών, δίνοντας έμφαση στην ύπαρξη ενός σχολικού περιβάλλοντος υποστηρικτικού του μαθητή και το κοινωνικό-ανθρωπολογικό μοντέλο (Canevaro, 1984), το οποίο εστιάζει στην αναγνώριση και τον σεβασμό της ταυτότητας του ατόμου με ειδικές ανάγκες μέσα στο σχολείο για τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές και στο οποίο η έννοια της αναπηρίας αναδεικνύεται ως μια κοινωνικά δομημένη έννοια.

Η ειδική αγωγή στις άλλες χώρες

Πριν από την ιστορική αναδρομή της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κρίνεται απαραίτητη η συνοπτική παρουσίαση της εξέλιξης της ειδικής αγωγής σε ΗΠΑ και Ευρώπη, καθώς, όπως αναφέρθηκε ήδη στην εισαγωγή, αυτή η εξέλιξη επηρέασε την πορεία της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο.

Από το 1960 στις ΗΠΑ γίνονται σημαντικές κινητοποιήσεις που έχουν ως αποτέλεσμα τεράστιες κοινωνικές αλλαγές. Οι κινητοποιήσεις αυτές έχουν να κάνουν με τα δικαιώματα των υποβαθμισμένων κοινωνικών ομάδων, παιδιά των οποίων φοιτούσαν στα ειδικά σχολεία χωρίς να είναι μαθητές με ειδικές ανάγκες (Mooges, 1996). Τα παιδιά αυτά χρειάζονταν εκπαίδευση όμοια με των άλλων παιδιών και ζητούσαν δικαιοσύνη και ισοτιμία. Συνέπεια όλων των παραπάνω - και σε συνδυασμό με την ανάπτυξη του κινήματος για τα δικαιώματα του παιδιού, αλλά και του αναπηρικού κινήματος - ήταν η αλλαγή της στάσης της κοινωνίας προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα μεγάλες αλλαγές και στην εκπαίδευση.

Ξεκινά μια σπουδαία περίοδος για την ειδική αγωγή. Αρχίζει να ασκείται έντονη κριτική από τους αρμόδιους επιστήμονες όσον αφορά στην ξέχωρη εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Έτσι δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την είσοδο των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Οι ειδικοί στις ΗΠΑ μιλούν για ενσωμάτωση αυτών των παιδιών στα σχολεία για τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, την ίδια εποχή που στην Ευρώπη γίνεται λόγος για ένταξη και αρχίζει η αμφισβήτηση του επικρατούντος ως αυτή τη στιγμή ιατρικού-παθολογικού μοντέλου για την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. (Λαμπροπούλου - Παντελιάδου, 2000).

Τα χρόνια που θα ακολουθήσουν από το 1970 και μετά θεωρείται αυτονόητη πια σε ΗΠΑ και Ευρώπη η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία της γειτονιάς. Οι ειδικοί επιστήμονες δραστηριοποιούνται ερευνητικά για την ανάπτυξη και αξιολόγηση μοντέλων ένταξης, ώστε να διασφαλιστεί η έγκαιρη παρέμβαση, η συμμετοχή και η συνεργασία κατά τη διδασκαλία, αλλά και για να υπάρχει το δικαίωμα επιλογής. Διατίθενται κονδύλια σε ΗΠΑ και Ευρώπη για έρευνα και κοινά προγράμματα δράσης επιστημόνων, ειδικών, γονέων, φορέων αναπήρων και των ίδιων των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά και για την ανάπτυξη της τεχνολογίας που επικουρεί. Οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται και επιδιώκουν να επιμορφωθούν στο αντικείμενο της ειδικής αγωγής. Υλοποιούνται μεταπτυχιακές σπουδές των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή, προϋπόθεση των οποίων είναι η γνώση της γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου - Παντελιάδου, 2000).

Παράλληλα με την αλλαγή της στάσης της κοινωνίας και των εκπαιδευτικών απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλάζει και η ορολογία. Σταματά η χρήση εκφράσεων ιατρικού τύπου, γιατί δεν ταιριάζουν με τη φιλοσοφία της ένταξης. Εγκαταλείπεται το ιατρικό μοντέλο και το μοντέλο της κοινωνικής παθολογίας. Τώρα πια δεν ζητείται η αποκατάσταση της αναπηρίας με την παρέμβαση στο άτομο και η προσαρμογή του στο συνηθισμένο σχολείο, αλλά η αλλαγή του σχολείου, ώστε να καταφέρει να υποστηρίξει εξίσου όλους τους μαθητές, με σεβασμό στο δικαίωμα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να εκπαιδεύονται στο σχολείο της γειτονιάς. (Λαμπροπούλου - Παντελιάδου, 2000).

Από το 1990 συμβαίνουν περισσότερες αλλαγές. Το αναπηρικό κίνημα γίνεται ευρέως αποδεκτό. Είναι πλέον κατανοητό ότι τα προβλήματα και οι δυσκολίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες δεν προέρχονται από τους δικούς τους φυσικούς ή νοητικούς περιορισμούς όσο από την αντίδραση της κοινωνίας προς τους ανάπηρους, που ευθύνεται για τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Επιδιώκεται η αποδοχή από την κοινωνία και ο σεβασμός της διαφορετικότητάς τους. Διεκδικούν παροχές όχι για την ανικανότητά τους, αλλά για την κοινωνική συμμετοχή τους (Hasler, 1996).

Όλα αυτά προκαλούν άμεσες αλλαγές στην ειδική αγωγή, που προέρχονται αρχικά από τους ειδικούς (ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς, κοινωνιολόγους...) και στη συνέχεια από τα ίδια τα άτομα με ειδικές ανάγκες, τα οποία ζητούν συμμετοχή, ισοτιμία και αναγνώριση του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση, που δεν θα περ-

νά μέσα από προγράμματα ένταξης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες, αλλά μέσα από την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης, ώστε να εκπαιδεύονται ταυτόχρονα όλα τα παιδιά. Μιλάμε πλέον για φοίτηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στις τάξεις με τυπικώς αναπτυσσόμενους μαθητές, η οποία, όμως, προϋποθέτει την αλλαγή των στόχων και των αναλυτικών προγραμμάτων της γενικής εκπαίδευσης, ώστε να δίνεται έμφαση όχι μόνο στην παροχή γνώσεων, αλλά κυρίως στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Γίνεται κατανοητό ότι μιλάμε για συνεκπαίδευση, μια πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, που καλούνται να εκπαιδεύσουν πολλούς διαφορετικούς μαθητές, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη και να επιζητείται η συνεχής επιμόρφωσή τους στα νέα προγράμματα, στις νέες τεχνολογίες, στους εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης και στη διαχείριση των προβλημάτων της κοινής πια για όλα τα παιδιά σχολικής τάξης.

Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τα χρόνια μέχρι το 1950

Οι πρώτες προσπάθειες ειδικής αγωγής στην Ελλάδα παρατηρήθηκαν από το 1900, αλλά για αρκετά χρόνια ήταν μεμονωμένες, αποσπασματικές και είχαν προσωπικό χαρακτήρα. Οι λόγοι εντοπίζονται στην απουσία του κρατικού φορέα. Ό,τι γινόταν οφειλόταν στην ιδιωτική πρωτοβουλία και σε κάποιους παιδαγωγούς. Στο γενικότερο κοινωνικό κλίμα - που χαρακτηριζόταν από την απόρριψη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην πλειοψηφία τους - προσθέτουμε την απουσία του κοινωνικού κράτους, που επηρέαζε την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το χαμηλό επίπεδο ανάπτυξης των επιστημών στην Ελλάδα, την αδυναμία για έρευνα και προγραμματισμό, την έλλειψη συνέχειας και συνέπειας στα λίγα προγράμματα που υλοποιούνταν, αλλά και τους πολέμους και την πολιτική αστάθεια.

Πιο αναλυτικά, η πρώτη προσπάθεια εκπαίδευσης ατόμων με προβλήματα όρασης έγινε το 1905, όταν ιδρύθηκε το φιλανθρωπικό σωματείο «Οίκος τυφλών» στην Καλλιθέα. Την ίδια χρονιά η εκπαιδευτικός Ειρήνη Λασκαρίδου ίδρυσε το πρώτο σχολείο τυφλών στην Καλλιθέα. Η ίδια δημιούργησε και το ελληνικό αλφάβητο τυφλών με βάση το γαλλικό Braille (Χρηστάκης, 1988).

Όσον αφορά στα άτομα με προβλήματα ακοής και ομιλίας, το πρώτο σχολείο κωφάλαλων ιδρύεται στην Αθήνα το 1923 από φιλανθρωπική οργάνωση της Εγγύς Ανατολής και στη συνέχεια (1932) ιδρύεται σχολείο κωφών με κρατική φροντίδα, αλλά παρατηρούνται προβλήματα στη λειτουργία του, λόγω έλλειψης ειδικευμένου προσωπικού και κατάλληλου διδακτηρίου. Το 1936 ανεγείρεται κτήριο στους Αμπελόκηπους για τη στέγαση σχολείου και οικοτροφείου κωφών. Το κτήριο χτίστηκε με αγγλικές και γαλλικές προδιαγραφές και ήταν μοναδικό για το είδος του στα Βαλκάνια εκείνη την εποχή (Χρηστάκης, 1988).

Για τα άτομα που είχαν διάφορες σωματικές αναπηρίες ιδρύεται το 1935 η «Ελληνική Εταιρεία Προστασίας Αναπήρων Παιδών», με σκοπό την κοινωνική προστασία, θεραπεία και εκπαίδευση των σωματικά ανάπηρων παιδιών (Χρηστάκης, 1988).

Τα άτομα με διαταραχές στον λόγο απασχόλησαν παιδαγωγούς και γιατρούς, αλλά πιο συστηματικά ασχολήθηκε ο καθηγητής Σ. Καρανδινός, ο οποίος ίδρυσε στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών ειδική τάξη, στην οποία φοιτούσαν αποκλειστικά παιδιά με διαταραχές στον λόγο. Όμως, η πιο σοβαρή προσπάθεια για την ανάπτυξη της αγωγής του λόγου ως επιστήμης στην Ελλάδα έγινε τη δεκαετία του 1950 από τον ειδικό παιδαγωγό Κ. Καλαντζή, που διακρινόταν για τις καινοτόμες ιδέες του.

Σχετικά με τα νοητικώς καθυστερημένα παιδιά, πρώτη προσπάθεια, που ορίζει την ίδρυση και λειτουργία σχολείων για την αγωγή τους, έγινε με τον Ν. 4397/1929. Το 1937 ιδρύεται το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών από τη Ρόζα Ιμβριώτη, πρωτοπόρο της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας (Ζωνιού-Σιδέρη, 2011). Σκοπός του είναι να αποτελέσει Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής, πλαισιωμένο με ιατρικές υπηρεσίες, ψυχολογικό και παιδαγωγικό εργαστήριο και τμήμα μετεκπαίδευσης δασκάλων για την αγωγή αυτών των παιδιών. Όμως, ο πόλεμος και η κατοχή που ακολούθησε άφησαν πίσω τα ερείπια αυτής της προσπάθειας.

Οι δεκαετίες 1950-70

Ενώ τα χρόνια αυτά χαρακτηρίζονται από γενική αμφισβήτηση και έντονο διάλογο διεθνώς σχετικά με την ειδική αγωγή, στην Ελλάδα επικρατεί ηρεμία και δεν γίνεται ακόμα καμιά συζήτηση για ένταξη. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες περιθάλπονται από φιλανθρωπικά και προνοιακά ιδρύματα (Κέντρο Θεραπευτικής Παιδαγωγικής «Το Στουπάθειο» 1962, Ψυχολογικό Κέντρο Βορείου Ελλάδος 1961, Ίδρυμα Προστασίας Απροσαρμόστων Παιδιών «Η Θεοτόκος» 1966, Σικιάρειο, Ψυχοπαιδαγωγικό Κέντρο Πειραματικής Υγειονομικής Μονάδας Θεσσαλίας, Θεραπευτικό Ίδρυμα Πατρών). Από τα παραπάνω γίνεται εύκολα κατανοητό ότι επικρατεί το ιατρικό μοντέλο.

Στα θετικά αυτών των δεκαετιών συγκαταλέγεται η δημιουργία οργανώσεων αναπήρων και γονέων (πρώτος σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων Απροσαρμόστων Παιδιών 1961) και το γεγονός ότι, παράλληλα με τη φιλανθρωπία, αναπτύσσεται και η ιδιωτική ειδική εκπαίδευση. Τα ιδιωτικά ειδικά σχολεία καλύπτουν σημαντικό κενό σε καιρό που η πολιτεία απουσιάζει, αλλά αυτή η απουσία όπως και η έλλειψη μηχανισμού ελέγχου των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται σε αυτά τα σχολεία, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτά δεν ανταποκρίνονταν στις ουσιαστικές ανάγκες των παιδιών και λειτουργούσαν ως χώροι απόθεσης των παιδιών αυτών από τους γονείς τους προκειμένου να περισώσουν την κοινωνική τους θέση (Χρηστάκης, 1988).

Από την πλευρά του κράτους το υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας επικεντρώνεται στην ίδρυση κοινωφελών ιδρυμάτων για την περίθαλψη και προστασία των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Σ' αυτά γίνονται οι πρώτες προσπάθειες για ειδική εκπαίδευση, αλλά με σοβαρές αδυναμίες που οφείλονται στην απουσία κρατικών προγραμμάτων, στην ανυπαρξία ειδικών εκπαιδευτικών που θα πρωτοστατούσαν στην κατάρτιση και την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων, στην έλλειψη προ-

γραμματισμού στην εκπαίδευση γενικά και μηχανισμών εποπτείας και ελέγχου και στην ανωριμότητα της ελληνικής κοινωνίας να κατανοήσει το πρόβλημα και να συμβάλει στην αντιμετώπισή του. Το υπουργείο Παιδείας επισημαίνει κατά καιρούς το θέμα και την ανάγκη επίλυσής του, αλλά δεν λαμβάνει πρακτικά μέτρα. Η εκπαιδευτική πλευρά του ζητήματος δεν έχει ακόμα ωριμάσει. Δεν γίνεται καμιά προσπάθεια δημιουργίας στελεχών και υποδομής, παρατηρείται έλλειψη εξειδίκευσης των τύπων των ειδικών σχολείων της ιδιωτικής πρωτοβουλίας, κριτηρίων αξιολόγησης της εκπαιδευτικής εργασίας που γίνεται εκεί, αλλά και ελέγχου και εποπτείας, όπως ήδη ειπώθηκε. Στα προβλήματα αυτά προστίθεται και ο συνωστισμός μεγάλου αριθμού παιδιών και η αυθαίρετη ένταξη παιδιών στα ειδικά σχολεία, στοιχεία που επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο την ήδη δύσκολη κατάσταση. (Χρηστάκης, 1988).

Οι δεκαετίες 1970-80

Τα χρόνια αυτά χαρακτηρίζονται από έντονη κινητικότητα στο θέμα της ειδικής αγωγής. Μάλιστα, στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 ιδρύονται ειδικά σχολεία σε διάφορες περιοχές της χώρας, που, παρ' όλες τις ανεπάρκειες σε υλικοτεχνική υποδομή, δείχνουν την κρατική ανησυχία και την απόφαση της πολιτείας να ανταποκριθεί στο χρέος της. Το 1975 συγκροτείται με υπουργική απόφαση επιτροπή μελέτης των θεμάτων ειδικής εκπαίδευσης και προωθούνται θέματα όπως η συνταγματική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες (άρθρο 21 του συντάγματος του 1975), η έκδοση του νόμου 227, με τον οποίο επεκτείνεται η εκπαίδευση των δασκάλων στην ειδική αγωγή από ένα σε δύο έτη, η σύνταξη και η υποβολή στον υπουργό έκθεσης μελέτης της ειδικής εκπαίδευσης και προτάσεις για την ανάπτυξή της. Αυτή η επιτροπή μελέτησε και κατάρτισε το πρώτο σχέδιο νόμου για την ειδική εκπαίδευση, με βάση το οποίο δημιουργήθηκε ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος για την ειδική εκπαίδευση 1143/81.

Σύμφωνα με τον νόμο αυτό, το υπουργείο Παιδείας αναλαμβάνει την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Ευνοείται η ξεχωριστή ειδική εκπαίδευση. Η ειδική αγωγή παρέχεται μόνο από ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις και ιδρύματα. Όμως, ακόμα δεν υπάρχει καμιά αναφορά στην ένταξη. Χαρακτηριστική είναι η ονομασία του νόμου: «Νόμος περί ειδικής αγωγής, επαγγελματικής εκπαίδευσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων». Σκοπός του παρόντος νόμου είναι «η παροχή ειδικής αγωγής και επαγγελματικής εκπαίδευσεως εις αποκλινόντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν...». Η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική. Παράλληλα ιδρύεται το «Συντονιστικόν και Γνωμοδοτικόν Συμβούλιον Ειδικής Αγωγής», στο οποίο συμμετέχουν ο προϊστάμενος της διεύθυνσης ειδικής αγωγής, ένας ανώτερος υπάλληλος, ένας σύμβουλος και οι προϊστάμενοι των διευθύνσεων του υπουργείου Υγείας και του ΟΑΕΔ και ένας ειδικός επιστήμονας. Είναι εμφανής η απουσία από το συμβούλιο των ατόμων με ειδικές ανάγκες, των γονέων και των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους.

Το 1985 ψηφίζεται ο νόμος 1566. Για πρώτη φορά η νομοθεσία για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες γίνεται μέρος της νομοθεσίας για τη γενική εκπαίδευση, δημιουργώντας τη νομοθετική προϋπόθεση για ένταξη. Επίσης, αλλάζει και η ορολογία. Τα αποκλινόντα εκ του φυσιολογικού άτομα μετονομάστηκαν σε άτομα με ειδικές ανάγκες. Στόχος πλέον είναι η ένταξη στην παραγωγική διαδικασία και η αποδοχή τους και όχι η «αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις» του προηγούμενου νόμου. Παρόλα αυτά, ο ορισμός εξακολουθεί να είναι ιατρογενής. Το «Συμβούλιο Ειδικής Αγωγής» αντικαθιστά το Γνωμοδοτικόν. Στο νέο συμβούλιο συμμετέχουν και εκπρόσωποι των δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, εκπρόσωποι γονέων, αναπήρων και επιστημονικών ενώσεων. Η αλήθεια, όμως, είναι πως κανένα από τα δύο συμβούλια δεν λειτούργησε. Τέλος, δεν υπάρχει ακόμα καμιά πρόβλεψη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή.

Από το 1985 και μετά παρατηρείται μια τεράστια ανάπτυξη των ειδικών τάξεων, αλλά χωρίς επιστημονικό σχεδιασμό. Το αποτέλεσμα ήταν να γεμίσουν οι ειδικές τάξεις με παιδιά με μαθησιακά προβλήματα ή με παιδιά από μειονότητες. Και ενώ στις ειδικές τάξεις του νόμου 1143/81 τα παιδιά φοιτούσαν όλη τη σχολική χρονιά, οι νέες ειδικές τάξεις ήταν φροντιστηριακές, που εξυπηρετούσαν παιδιά της γενικής εκπαίδευσης. Η σύγχυση που επικρατεί μεταξύ του διαχωριστικού μοντέλου εκπαίδευσης και της προοπτικής της ένταξης και της συνεκπαίδευσης εξηγεί και την παλινδρόμηση του υπουργείου πάνω στο θέμα (Λαμπρούλου - Παντελιάδου, 2000).

Στα ειδικά σχολεία η κατάσταση εξακολουθεί να είναι ιδρυματική με κυριαρχία του ιατρικού μοντέλου. Γίνονται μεμονωμένες προσπάθειες συμβουλευτικής γονέων και έγκαιρης παρέμβασης, αλλά υπάρχει έλλειψη παροχών και η πλειοψηφία καταφεύγει σε ιδιώτες ή στο εξωτερικό. Ακόμα δεν υπάρχουν προγράμματα για άτομα με πολλαπλές αναπηρίες.

Από την άλλη, παρατηρείται έντονη ανάπτυξη του γονεϊκού και αναπηρικού κινήματος (μέχρι το 1970 υπήρχε ένας σύλλογος γονέων, το 1980 υπάρχουν 35 σύλλογοι με εκατοντάδες μέλη), που διεκδικεί συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και την κοινωνική ένταξη των αναπήρων. Οι φορείς αυτοί υλοποιούν συνέδρια σε συνεργασία με ειδικούς και παρατηρείται ευαισθητοποίηση της κοινής γνώμης. Αρχίζει να συζητείται το θέμα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των ανθρώπων με ειδικές ανάγκες. Είναι φανερό ότι η ανάπτυξη και διόγκωση του αναπηρικού κινήματος, με κυρίαρχη έκφρασή του τον αγώνα των τυφλών, παίρνει ευρύτερες διαστάσεις, με στόχο να πάρουν οι ανάπηροι τις τύχες τους στα χέρια τους και να γίνουν ρυθμιστές των εξελίξεων για την ικανοποίηση των δίκαιων αιτημάτων τους.

Όσον αφορά στην επιμόρφωση των δασκάλων στην ειδική αγωγή, από το 1975 με νομοθετική ρύθμιση (Ν. 227/75 – ΦΕΚ 273/4.12.75) γίνονται συστηματικές προσπάθειες εκπαίδευσης των δασκάλων στη ειδική αγωγή στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Οι δάσκαλοι αυτοί όταν επιστρέφουν στα σχολεία τους, μεταφέρουν την ιδέα της ειδικής αγωγής και συμβάλλουν στην ανάπτυξη γόνιμου προβλημα-

τισμού και εποικοδομητικών συζητήσεων γύρω από τα θέματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα της εκπαίδευσής τους. Το 1983-84 γίνονται μαθήματα ειδικής αγωγής στα προγράμματα επιμόρφωσης των δασκάλων σε ΣΕΛΔΕ (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης), ΣΕΛΜΕ (Σχολή Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης), ΣΕΛΕΤΕ (Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης). Επιστήμονες της ειδικής αγωγής διεκδικούν επιστημονικό λόγο στον χώρο που κατείχαν γιατροί, ψυχολόγοι και ψυχίατροι. Στην επιμόρφωση των δασκάλων ακούγεται πρώτη φορά η αλλαγή της ορολογίας, ο εκσυγχρονισμός της εκπαίδευσης, οι κοινωνικές στάσεις και αντιλήψεις, η εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των αναπήρων.

Η κοινή γνώμη αργά αλλά σταθερά ευαισθητοποιείται και βελτιώνει τη στάση της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Τα ΜΜΕ προβάλλουν το θέμα, συμβάλλοντας στην καλύτερη αντιμετώπισή του από την κοινωνία. Ο κρατικός φορέας δραστηριοποιείται περισσότερο, με τη συνεργασία των αρμόδιων φορέων-υπουργείων-υπηρεσιών να αναπτύσσεται έντονα. Ακόμα, η ανάπτυξη των επιστημών, η πίεση από γονείς και συλλόγους αναπήρων και η σύνδεση της Ελλάδας με την Ευρώπη έδωσαν ώθηση στην ανάπτυξη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

Με την ίδρυση των παιδαγωγικών τμημάτων στα πανεπιστήμια τη δεκαετία του 80, η ειδική αγωγή αναπτύσσεται πλέον ως γνωστικό αντικείμενο. Όμως, η ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή δεν αναγνωρίζεται όσο θα έπρεπε από τα τμήματα αυτά. Όπως διαπιστώνεται από τους οδηγούς σπουδών τους, ελάχιστα μαθήματα προσφέρονται στην ειδική αγωγή - τα περισσότερα επιλογής και όχι υποχρεωτικά - και λίγα μέλη ΔΕΠ εργάζονται σε αυτό το αντικείμενο. Στα τμήματα αυτά η βασική εκπαίδευση των δασκάλων απαιτεί την επιτυχή παρακολούθηση περίπου πενήντα μαθημάτων, από τα οποία οι φοιτητές παρακολουθούν υποχρεωτικά ένα μόνο μάθημα ειδικής αγωγής. (Λαμπροπούλου - Παντελιάδου, 2000). Γεγονός, όμως, είναι πως ο τομέας της ειδικής εκπαίδευσης πλέον υπάρχει ως τομέας ζωντανός στον κορμό της γενικής εκπαίδευσης.

Τα χρόνια από το 1990 ως σήμερα

Μπορεί στο εξωτερικό αυτά τα χρόνια να είναι τα χρόνια της συνεκπαίδευσης και του σεβασμού της διαφορετικότητας, αλλά αυτό δεν συμβαίνει με την ίδια ένταση στην Ελλάδα. Τα ειδικά σχολεία λειτουργούν όπως παλιά και ιδρύονται ειδικές τάξεις και ειδικά προπτυχιακά τμήματα εκπαίδευσης των δασκάλων. Πουθενά δεν γίνεται λόγος για συνεκπαίδευση, ιδιαίτερα στις αρχές αυτής της περιόδου, ενώ κυριαρχεί ακόμα το ιατρικό μοντέλο, όπως φαίνεται από το απόσπασμα του Οδηγού Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας: « Αποστολή του τμήματος είναι η κατάρτιση ειδικών επιστημόνων που θα ασχοληθούν με την εκπαίδευση των ατόμων με εκ γενετής ή επίκτητες, μόνιμες ή παροδικές σωματικές, αισθητηριακές και ψυχοπνευματικές αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες, που δεν τους επιτρέπουν να ακολουθήσουν το ρυθμό και τον τρόπο της σχολικής εκπαίδευσης των άλλων παιδιών » (Λαμπροπούλου - Παντελιάδου, 2000).

Φαίνεται ότι οι μεγάλες καθυστερήσεις στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα οφείλονται στο ιστορικό της ξεχωριστής εκπαίδευσης. Όπως ειπώθηκε, το υπουργείο Παιδείας με τον νόμο 1566/85 προώθησε το μοντέλο των ειδικών και φροντιστηριακών τάξεων. Αρκετά αργότερα σε σχέση με άλλες χώρες ξεκινούν σε περιορισμένο επίπεδο κάποια μοντέλα τοποθέτησης (προγράμματα Helios) των τυφλών παιδιών σε κοινές τάξεις με άλλα παιδιά (Λιοδάκης, 1991), αλλά αυτές οι προσπάθειες λόγω της προχειρότητας με την οποία αντιμετωπίστηκαν ήταν ελλιπείς και τα προβλήματα των δασκάλων κατά την υλοποίησή τους μεγάλα, ενώ τα αποτελέσματα δεν έγιναν ευρέως γνωστά. Η στήριξη από το υπουργείο Παιδείας ήταν επίσης ελλιπής και στις ειδικές τάξεις υπήρχαν ελλείψεις στις παροχές (Παντελιάδου 1995, Λαμπροπούλου 1996), με αποτέλεσμα να προτιμούνται τα ειδικά σχολεία από μαθητές χωρίς σοβαρά προβλήματα. Αλλά και στα ειδικά σχολεία υπήρχαν προβλήματα και ελλείψεις σε προσωπικό, προγράμματα και υπηρεσίες (Λαμπροπούλου 1997).

Σχετικά με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες που ξεκίνησαν να φοιτούν στη γενική εκπαίδευση, πρέπει να ειπωθεί ότι η εκπαιδευτική κοινότητα δεν ήταν προετοιμασμένη γι' αυτή την ένταξη. Οι αιτίες βρίσκονται στο ενιαίο και ανελαστικό πρόγραμμα διδασκαλίας, στη μετωπική διδασκαλία, στα παραδοσιακά μέσα διδασκαλίας (παράδοση, σχολικό βιβλίο), στην έλλειψη εποπτικών μέσων και ηλεκτρονικών υπολογιστών στα σχολεία, στις χωροταξικές ελλείψεις, στην απροθυμία των εκπαιδευτικών για προσαρμογές και στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Έτσι, δεν ήταν εφικτό να γίνουν εξατομικευμένα εκπαιδευτικά προγράμματα (Παντελιάδου 1995, Λαμπροπούλου 1997). Οι πολυπληθείς τάξεις, σε συνδυασμό με την απουσία βοηθών δασκάλων, έχουν ως αποτέλεσμα την έλλειψη παροχής εξατομικευμένης βοήθειας σε όσους μαθητές την χρειάζονται και χωρίς την οποία δεν μπορεί να διασφαλιστεί η επιτυχής συνεκπαίδευσή τους (Γαλάνης κ. ά., 2017).

Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά στη στάση των δασκάλων, αυτή ήταν αρνητική στο θέμα της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις. Οι λόγοι εντοπίζονται στην έλλειψη γνώσεων σε συνδυασμό με την έλλειψη οργανωμένων προγραμμάτων εκπαίδευσης δασκάλων. Ακόμα και οι ίδιοι οι μαθητές με ειδικές ανάγκες θεωρούν ότι η εκπαίδευσή τους είναι υποβαθμισμένη και ότι γι' αυτό ευθύνονται οι παραπάνω λόγοι (Λαμπροπούλου 1997, Lampropoulou 1995).

Ο νόμος 2817/2000 για την ειδική αγωγή δίνει έμφαση στην ένταξη, αλλά δεν προβλέπεται κανένα μέτρο για τη στήριξη των μαθητών και των δασκάλων των γενικών τάξεων. Οι ειδικές τάξεις μετονομάζονται σε τμήματα ένταξης και τα ειδικά σχολεία περιορίζονται μόνο στις περιπτώσεις παιδιών με βαριές και πολλαπλές αναπηρίες. Η εντατικοποίηση του σχολείου με τον διαρκώς αυξανόμενο ανταγωνισμό οδηγεί πιο πολλά παιδιά στην αποτυχία, ακόμα και στην εγκατάλειψη του σχολείου, αφού δεν υπάρχει πρόβλεψη για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες σχετικά με τις πολλές δοκιμασίες των μαθητών. Όπως αναφέρει η Παντελιάδου (2011), η συνεχής και επαναλαμβανόμενη αποτυχία αυτών των μαθητών δεν είναι

το μοναδικό τους πρόβλημα. Σημαντική παράμετρος της αποτυχίας τους είναι και η ερμηνεία των αιτιών της αποτυχίας τους. Κι ενώ κάθε επιτυχία τους θεωρούν ότι οφείλεται σε παράγοντες έξω από τους ίδιους, κάθε αποτυχία συνηθίζουν να την συνδέουν με τον εαυτό τους και τις προσωπικές τους ικανότητες. Το σχολείο οφείλει να καταφέρει να δώσει τη σωστή για κάθε παιδί εκπαίδευση χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους διδασκαλίας.

Τα θετικά στοιχεία του συγκεκριμένου νόμου είναι η δημιουργία των διαγνωστικών και συμβουλευτικών κέντρων σε νομαρχιακό επίπεδο, γνωστά ως Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ), που στην πορεία και με νεότερες νομοθετικές ρυθμίσεις μετονομάστηκαν σε ΚΕΔΔΥ (Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) και πρόσφατα σε ΚΕΣΥ (Κέντρα Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης). Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να λειτουργούν σωστά και με το κατάλληλο προσωπικό, γιατί υπάρχει μεγάλη ανάγκη για έγκαιρη παρέμβαση και οικογενειακή συμβουλευτική. Θετικό στοιχείο αποτελεί και η καλύτερη οργάνωση του αναπηρικού κινήματος για περισσότερες διεκδικήσεις, αλλά και η μεταστροφή της κοινής γνώμης για την αποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες από την κοινωνία.

Στο τελευταίο συνετέλεσε και η ίδρυση μεταπτυχιακών τμημάτων στην ειδική αγωγή στα παιδαγωγικά τμήματα, όπως και η διάθεση πόρων για την ανάπτυξη της έρευνας στην ειδική αγωγή με την υποστήριξη της ΕΕ. Διατίθενται κονδύλια για την κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με ειδικές ανάγκες, με αποτέλεσμα τόσο οι ειδικοί, όσο και τα άτομα με ειδικές ανάγκες και οι οικογένειές τους να υλοποιήσουν σημαντικά προγράμματα με θετικά αποτελέσματα για την ειδική αγωγή. Ταυτόχρονα, πολλά παιδαγωγικά τμήματα υλοποιούν ερευνητικά και επιμορφωτικά προγράμματα για την αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στον νόμο 3699/2008 εξακολουθεί το ιατρικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας, δεν προσεγγίζονται ζητήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεν προωθείται η ισότιμη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων. Όμως, οι μαθητές μπορούν να φοιτούν σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον παρουσιάζουν ήπιες μαθησιακές δυσκολίες, υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ή, σε περίπτωση σοβαρότερων εκπαιδευτικών αναγκών, από εκπαιδευτικό που παρέχει παράλληλη στήριξη, δηλαδή κατάλληλη ατομική υποστήριξη μέσα στην τάξη.

Τέλος, στον νόμο 4547/2018 υπάρχει πρόβλεψη για ίδρυση Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης, τα οποία αποτελούνται από μονάδα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γενικής και επαγγελματικής, καθώς και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, με σκοπό την ενδυνάμωση της συνεργασίας και τον συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η ιστορική αναδρομή στην εξέλιξη της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα.

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα υπήρξε ανάλογη των κοινωνικών αντιλήψεων για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και την εκπαίδευσή τους. Αρχικά πλήρης απόρριψη και φιλανθρωπική απομόνωση σε ιδρύματα και άσυλα, κατόπιν ειδικά σχολεία και ειδικές τάξεις στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης και σήμερα ένταξη και συνεκπαίδευση των μαθητών στην ίδια τάξη αναγνωρίζοντας και σεβόμενοι τη διαφορετικότητα, τις ιδιαιτερότητες και τις διεκδικήσεις αυτών των ατόμων.

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα δεν αναπτύχθηκε με την ταχύτητα που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη. Όταν παγκόσμια υιοθετείται η πολιτική της ένταξης, εμείς επανεδραιώνουμε τα ειδικά σχολεία και όταν από την ένταξη αυτοί περνούν στη συνεκπαίδευση, εμείς δημιουργούμε ραγδαία ειδικές τάξεις χωρίς στήριξη και στρατηγική.

Για ολόκληρες δεκαετίες δεν έγιναν παρά ελάχιστα πράγματα. Εντυπωσιακές αλλαγές αρχίζουν να διαπιστώνονται από τη δεκαετία του 1980. Οι λόγοι της καθυστέρησης πρέπει να αναζητηθούν στη στάση της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες, θεωρώντας πως αυτά είναι άρρωστα και χρήζουν θεραπείας, όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην καθυστερημένη ανάπτυξη των επιστημών στη χώρα μας, αλλά και στα γενικότερα προβλήματα της Ελλάδας.

Παρατηρείται μια χρονική καθυστέρηση μεταξύ των απαιτήσεων των καιρών και των νομοθετικών ρυθμίσεων, λόγω του τρόπου με τον οποίο σχεδιάζονται και αποφασίζονται οι νομοθετικές αλλαγές, αφού οποιαδήποτε αλλαγή κρίνεται από τη διάθεση και τις δυνατότητες αυτών που θα την εφαρμόσουν. Αυτό είναι στενά συνδεδεμένο με τη συμμετοχή των παραγόντων στη λήψη αποφάσεων. Όμως αυτό δεν λαμβάνεται καθόλου υπόψη, αφού όλες οι αποφάσεις παίρνονται από τον υπουργό Παιδείας, τόσο σε επίπεδο νομοθεσίας, όσο και σε επίπεδο εφαρμογής της ειδικής αγωγής, χωρίς τη συμμετοχή π.χ. των γονέων ή των οργανώσεων αναπήρων και αυτό είναι ένα στοιχείο που πισωγυρίζει τα θέματα της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες σε παλαιότερες εποχές.

Στη νομοθεσία παρατηρείται απουσία μακροπρόθεσμων στόχων και έλλειψη στρατηγικής για την εξέλιξη της ειδικής αγωγής. Όμως, χωρίς μακροπρόθεσμη στόχευση δεν γίνεται να υπάρχουν και βραχυπρόθεσμοι στόχοι, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να γίνει αξιολόγηση των προηγούμενων νομοθετικών ρυθμίσεων. Διότι, όπως εύκολα μπορεί να αντιληφθεί κάποιος, δεν μπορούμε να αποφασίσουμε αν μια ρύθμιση είναι καλή ή όχι, χωρίς να την αξιολογήσουμε σύμφωνα με το ποιος ήταν ο στόχος μας, τι θέλαμε δηλαδή να πετύχουμε. Αυτό δημιουργεί πολλές δυσκολίες για το μέλλον. Πολύ περισσότερο όταν ένας νόμος πρέπει να διευκρινισθεί περαιτέρω με διατάγματα, εγκυκλίους και υπουργικές αποφάσεις. Η ειδική αγωγή έχει ανάγκη από σαφείς βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους και πρέπει να γίνει σαφές πως κάθε αλλαγή νομοθεσίας δεν είναι από μόνη της θετική εξέλιξη, ούτε σημαίνει οπωσδήποτε ανατροπή.

Τέλος, υπάρχει ανάγκη να αξιοποιηθούν τα αποτελέσματα των ερευνών στην ειδική αγωγή, να συνεχιστεί η έρευνα στους τομείς που υπάρχουν ελλείψεις (επαγγελματική εκπαίδευση, προγράμματα έγκαιρης παρέμβασης, δομές προσπελασιμότητας, τεχνολογικά βοηθήματα για ανεξάρτητη διαβίωση, προγράμματα εκπαίδευσης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών και των ειδικών του χώρου) και να αναβαθμιστεί ο ρόλος της διεύθυνσης της ειδικής αγωγής του υπουργείου, σε συνεργασία με τα πανεπιστήμια, τους εκπαιδευτικούς και ειδικούς του χώρου και το αναπηρικό κίνημα.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι στη χώρα μας γίνονται πια πολλές συζητήσεις σχετικά με την ειδική αγωγή, εδραιώνεται όλο και περισσότερο ο θεσμός της παράλληλης στήριξης στα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται πλέον τα άτομα με ειδικές ανάγκες στις γενικές τάξεις, στοιχεία που φανερώνουν πως έχουν γίνει σημαντικά βήματα. Όμως, μένουν πολλά ακόμη να γίνουν, ώστε να εφαρμοσθεί με επιτυχία η συνεκπαίδευση όλων των μαθητών στην ίδια τάξη, ανεξάρτητα από ιδιαιτερότητες, με εναλλακτικούς τρόπους και μέσα, για να υπάρχει κατάλληλη εκπαίδευση για όλα τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2011). *A social constructionist approach to disability: Implications for special education. Exceptional Children*, 77(3), 367-384.
- Anastasiou, D., & Kauffman, J. M. (2013). *The social model of disability: Dichotomy between impairment and disability. Journal of Medicine and Philosophy*, 38(4), 441-449.
- Barton, L. (1989). *Disability and Labour Market: A socio-political perspective. Integration at Work*. Rotterdam: Pedagogisch Instituut.
- Canevaro, A. (1984). *Lessons from the periphery. Prospects*, XIV, 3, 327, Paris: Unesco.
- Ευσταθίου, Μ. (2018). *Η διάγνωση, η αξιολόγηση, η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα και ο αγώνας για συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Ευσταθίου, Μ. (2018). *Εκπαιδευτικές πολιτικές και αναλυτικά προγράμματα για άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ)*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Γαλάνης, Π., Γενά, Α., Δροσινού, Κ. (2017). *Πρακτικές εφαρμογές και διεργασίες για την κοινωνική ένταξη και τη συνεκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες, στο Συστημική, Συμπεριφορική-Αναλυτική Προσέγγιση. Αξιολόγηση, διάγνωση, εκπαίδευση, θεραπευτικές παρεμβάσεις και ένταξη παιδιών με Νευρο-Αναπτυξιακές Διαταραχές με έμφαση στη Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος*. Επιμέλεια: Αγγ. Γενά. Αθήνα: Gutenberg, 540.
- Gliedman, J. & Roth, W. (1980). *The Unexpected Minority. Handicapped Children in America*. New York: Harcourt Brace, Jovanovich.
- Ηλιοπούλου, Ε. (2018). *Δυσκολίες μάθησης, συμπεριληπτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.
- Hasler, G. (1996). *Development in the disabled people's movement*. In J. Swain, V. Finkelstein,

- S. French and M. Oliver, *Disabling Barriers-Enabling Environments*. London: Sage Publ. Ltd.
- Hegarty, S. (1987). *Meeting special educational needs in the ordinary school*. London: Cassell.
- Κιούση, Σ. (2020). *Συμβουλευτική γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Bookstars-Γιωργαράς.
- Κρουσταλλάκης, Γ. Σ. (1998). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες (3η έκδοση)*. Αθήνα (αυτέκδοση), 12-13.
- Λαμπροπούλου, Β. (1996). *Η φοίτηση των κοφών και βαρηκόων μαθητών στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης. Προβλήματα, ανάγκες, προοπτικές*. Παρουσίαση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Λαμπροπούλου, Β. (1997). *Οι απόψεις και οι εμπειρίες των κοφών μαθητών από τη φοίτησή τους σε σχολεία ειδικής και γενικής εκπαίδευσης*. Σύγχρονη εκπαίδευση, 93, 60-69.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). *Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα - Κριτική θεώρηση, στο Πρακτικά Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής (Ρέθυμνο Κρήτη 2000)*, (σ. 156-170). ΙΚΕΕ ΑΠΘ.
- Lampropoulou, V. (1995). *The Integration of Deaf Children in Greece: Results of a Needs Assessment Study*. In Weisel, A. 9Ed.0, Proceedings of the 18th International Congress on Education of the Deaf Vol. 1. Tel-Aviv, Israel.
- Λιοδάκης, Δ. (1991). *Υλοποίηση του Προγράμματος Σχολικής Ενσωμάτωσης τυφλών μαθητών*. Έκθεση στη Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Moore, D. (1996). *Educating the Deaf: Psychology, principles and practices (4th)*. Boston: Houghton Mifflin.
- Παντελιάδου, Σ. (1995). *Η θέση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη συνηθισμένη τάξη: μια ερευνητική προσέγγιση. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-83, 90-96.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο, 62.
- Reeve, D. (2004). *Psycho-emotional dimensions of disability and the social model*. In C. Barnes, & G. Mercer (Eds.), *Implementing the social model of disability: Theory and research* (pp. 83-100). Leeds: The Disability Press.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Τεντόμας, Α. (2017). *Παιδιά εξωτικά, παιδιά οικόσιτα. Ανθρωπολογική μελέτη της αναπηρίας και της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Redmarks.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Επιστημονική επιμέλεια Η. Γ. Μπεζεβέγκης. Μτφρ. Μ. Κουλεντιανού. Αθήνα: Gutenberg.
- Wood, P.H.N. (1980). *Appreciating the consequences of disease: The international classification of impairments, disabilities and handicaps. WHO Chronicle*, 34, 376-380.
- Χρηστάκης, Κ. (1988). *Ιστορία της ειδικής εκπαίδευσης (συνοπτική αναφορά)*. Παραδόσεις στο Μαρμάσειο Διδασκαλείο Δ. Ε. Τμήμα Ειδικής Αγωγής, 34, 39.
- Ζωνιού-Σιδέρη, Α. (2011). *Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης: από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις Β*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ζωνιού-Σιδέρη, Α. (2011). *Η ανάπηρη και η εκπαίδευσή της. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.

ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΣΥΣΤΗΜΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Αριστείδης Λουκόπουλος
Δάσκαλος, Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Ελένη Σιμάτη
*Δασκάλα, Κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου στην κατεύθυνση Εκπαίδευση
Ενηλίκων ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

Quality indicators and quality management system in the educational procedure.

Abstract

The need to improve the quality of education is nowadays a matter of international concern. Quality policy concerns the quality objectives of an educational organization and the existence of a reliable and efficient quality management system. Quality indicators are a tool for evaluating and measuring educational outcomes, and by analyzing effectiveness they are key tools for assessing educational outcomes. The formulation of processes of educational organizations through quality indicators shall be used by the stakeholders in the formulation of education policy. In this context, particular emphasis has been placed on the social and economic role of education and training systems and their contribution to economic development and economic growth, while the question is whether the cost of education and training is compensated, in the medium and long term, by the level of private and social efficiency of investment in human capital.

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί βασική θέση στον πολιτικό λόγο κρατών, υπερεθνικών μορφωμάτων και υπερεθνικών οργανισμών. Η ανάγκη για αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πολιτικές που οδηγούν στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης έχει αναγνωριστεί ευρέως σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο. Συστατικά εννοιολογικά στοιχεία της ποιότη-

τας της εκπαίδευσης αποτελούν οι έννοιες του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και της αποτελεσματικότητας, ειδικά όταν αναφερόμαστε στα πεδία της ποιότητας της παραγωγής εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων όπως της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού και της διδακτικής πρακτικής μέσω της βελτίωσης της μαθητικής επίδοσης αλλά και μέσω της βελτίωσης των υπόλοιπων παραμέτρων λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η ανάλυση της αποτελεσματικότητας και οι δείκτες ποιότητας αποτελούν βασικά εργαλεία αποτίμησης των παραγόμενων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η εκτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να γίνει μέσω της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών με κατάλληλες εκπαιδευτικές δοκιμασίες, όπως συμβαίνει μέσω του προγράμματος PISA ή μέσω εξετάσεων εθνικού επιπέδου όπως για παράδειγμα ισχύει μέσω των Πανελλαδικών εξετάσεων στην περίπτωση της Ελλάδας. Στο πλαίσιο αυτό έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στον κοινωνικό και οικονομικό ρόλο των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη συνεισφορά που αυτά έχουν στην οικονομική ανάπτυξη και στην οικονομική μεγέθυνση, ενώ ζητούμενο αποτελεί εάν το κόστος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αντισταθμίζεται, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα, από το ύψος της ιδιωτικής και κοινωνικής αποδοτικότητας των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο, δηλαδή στις ικανότητες και δεξιότητες των ανθρώπων, μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες. Στο παρόν άρθρο αναλύεται με κριτικό τρόπο μέσω της μεθόδου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η έννοια των δεικτών ποιότητας και αποτυπώνεται ο τρόπος αξιοποίησής τους σε ένα σύστημα διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Αξιολογείται σχετική ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία προκειμένου να δημιουργηθεί ένα προτεινόμενο σύστημα διαχείρισης της ποιότητας στην εκπαίδευση με ιδιαίτερο παράδειγμα εφαρμογής την ποιότητα στη διαδικασία εκπόνησης εκπαιδευτικού υλικού (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1994, 1995· Ψαχαρόπουλος, 1999· Mace et al. 2002· European Commission, 2018, 2019).

2. Οι δείκτες ποιότητας.

Οι Δείκτες Ποιότητας (ΔΠ) αποτελούν ποσοτική έκφραση των παραμέτρων μιας διαδικασίας (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Οι ΔΠ που αναφέρονται στην εκπαιδευτική διαδικασία αξιοποιούνται σε επίπεδο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οργανισμών και συστημάτων, ενώ τα αποτελέσματα αποτύπωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τη χρήση ΔΠ αξιοποιούνται από τα ενδιαφερόμενα μέρη σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και η αποτύπωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω αυτών δεν αποτελεί απλή υπόθεση, λόγω της εμπλοκής ποικίλων επιστημονικών πεδίων σε όλες τις φάσεις της χρήσης τους (σχεδιασμός, εφαρμογή, ανάλυση και ερμηνεία αποτελεσμάτων). Οι ΔΠ αποτελούν εργαλείο αποτίμησης και μέτρησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, ενώ για την εφαρμογή τους απαιτείται κατάταξη, ομαδοποίηση και τελικά, απεικόνιση των δεδομένων και των εκπαιδευτικών μεταβλητών σε δείκτες κατάλληλους για τη μέτρηση της εκπαιδευτικής «παραγωγής» (διαδικασίας) και της αποτελεσματικότητάς της,

του βαθμού δηλαδή επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω ενός συστήματος απεικόνισης και κατάταξής τους, όπως για παράδειγμα ενός Συστήματος Διαχείρισης Ποιότητας (ΣΔΠ) ή ενός συστήματος απεικόνισης τριών σταδίων, το οποίο περιλαμβάνει τις εισροές, τις διαδικασίες και τις εκροές. Μέσω του συστήματος αυτού μπορεί να κατηγοριοποιούνται και να αποτυπώνονται μέσω της χρήσης ΔΠ οι λειτουργίες-διεργασίες των εκπαιδευτικών προγραμμάτων ή των εκπαιδευτικών οργανισμών προκειμένου να καταγραφεί, να αναλυθεί και ερμηνευτεί η μετατροπή των εκπαιδευτικών εισροών σε εκροές. Οι ΔΠ αξιοποιούνται σε κατάλληλα οργανωτικά πλαίσια δημιουργίας ΣΔΠ (Willms, 1992· Scheerens, 2000· OECD, 2008, 2018).

Οι ΔΠ αποτελούν σημαντικά μέσα αποτύπωσης αποτελεσμάτων και παραμέτρων των εκπαιδευτικών λειτουργιών (επίδοσης μαθητών, κόστους, μαθητικών ροών, μαθητικών διαρροής, εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων κ.λπ.), εκτίμησης της ποιότητας, της αποδοτικότητας, της μετατροπής δηλαδή των εισροών σε εκροές με τον πιο αποδοτικό τρόπο και της γενικής ή των επιμέρους κατηγοριών αποτελεσματικότητας και της μέτρησης των εκροών των εκπαιδευτικών συστημάτων. Για τις εκτιμήσεις αυτές χρησιμοποιούνται συνήθως συνδυασμοί στατιστικών μεθόδων, ενώ η λειτουργία εκπαιδευτικών οργανισμών και εκπαιδευτικών συστημάτων αποτυπώνεται μέσω της ανάλυσης εκπαιδευτικών στόχων και επιμέρους δεικτών στόχων σε πολλαπλά επίπεδα ανάλυσης (μαθητές, τάξεις, σχολεία, εκπαιδευτικό σύστημα κ.τ.λ.) και πολλαπλούς συμμετέχοντες (κυβέρνηση, διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Οι ΔΠ επηρεάζονται από τεχνικούς και από πολιτικούς παράγοντες κατά την αξιοποίησή τους ως εργαλεία αποτίμησης και μέτρησης. Το πλαίσιο καταγραφής των παραμέτρων της εκπαίδευσης με βάση δείκτες μπορεί να οδηγεί σε ποσοτικοποιημένα στατιστικά και επεξεργάσιμα δεδομένα ή να έχει το χαρακτήρα περιγραφικών και αξιολογικών κρίσεων (Freeman, 1993· Bottani & Tuijnman, 1994· Kellaghan & Greaney, 2001· European Commission, 2018, 2019).

Οι δείκτες αποτελούν διαγνωστικά εργαλεία και όχι αξιολογικές κρίσεις. Πρέπει να βασίζονται σε ένα κοινό αποδεκτό πλαίσιο κατασκευής, ενώ τα κριτήρια επιλογής των δεικτών πρέπει να είναι συναφή με το γενικό μεθοδολογικό μοντέλο που ακολουθείται. Οι δείκτες πρέπει να είναι αξιόπιστοι, έγκυροι, ελέγξιμοι και εύχρηστοι και να αποτυπώνουν όλους τους τομείς που θεωρούνται απαραίτητοι και τέλος, οι συγκρίσεις πρέπει να είναι αξιόπιστες, με την εφαρμογή ποικίλων μεθόδων (Natal, 1994· Chapman, 2002).

3. Οργάνωση και εννοιολογικό πλαίσιο των Δεικτών Ποιότητας.

Σκοπός της δημιουργίας ενός εννοιολογικού πλαισίου ΔΠ είναι να αξιοποιούνται αποτελεσματικά οι δείκτες ως εργαλεία μέτρησης, να ορίζονται οι όροι, οι συνιστώσες και οι στόχοι του συστήματος απεικόνισης, καθώς και οι διαστάσεις των μετρήσεων ως βασικών στοιχείων της διάρθρωσης του συστήματος των δεικτών. Το εννοιολογικό πλαίσιο των δεικτών πρέπει να αποσαφηνίζει τις έννοιες και τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών, καθορίζοντας με τον τρόπο αυτό τη διαδι-

κασία της καταγραφής και αποτίμησης (Lockheed & Longford, 1989· Willms, 1992· Scheerens, 2000).

Ένα πλαίσιο ΔΠ μπορεί να αποτελείται από διαφορετικές κατηγορίες δεικτών ενταγμένων σε διάφορα επίπεδα όπως το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτικό και να αποτυπώνει διαφόρων κατηγοριών και επιπέδων εκπαιδευτικές λειτουργίες όπως τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή τα αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας ή τα αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή τα αποτελέσματα της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού. Οι δείκτες πρέπει να ικανοποιούν μεθοδολογικά και εννοιολογικά κριτήρια όπως η ομοιογένεια, η συγκρισιμότητα, η αξιοπιστία, η εγκυρότητα, η ακρίβεια και η αντικειμενικότητα (Bottani & Tuijnman, 1994· Eurydice, 2009a· Reynolds & Teddlie, 2001).

Ως προς τη δομή του ένα σύστημα δεικτών μπορεί να έχει πυραμιδική δομή πληροφοριών, στην κορυφή της οποίας έχουμε περιορισμένο αριθμό πληροφοριών με τα επόμενα επίπεδα να περιλαμβάνουν μια πιο διευρυμένη εκτίμηση των δεδομένων, ενώ σε ένα τρίτο πιο διευρυμένο επίπεδο μπορούν να περιλαμβάνονται ερευνητικές μελέτες, οι οποίες διαμορφώνονται με διάφορες στατιστικές ή συγκριτικές μεθόδους μεταξύ των δεικτών. Για να είναι επαρκές το εννοιολογικό πλαίσιο των δεικτών, πρέπει να γίνεται σαφής διάκριση μεταξύ των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητές, εκπαιδευτικοί, μαθησιακό περιβάλλον κ.λπ.) και να γίνεται ομαδοποίηση των δεικτών με βάση ποιοτικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, πρέπει να προσδιορίζονται ζητήματα πολιτικής που αφορούν τους δείκτες σε τρεις βασικές κατηγορίες. Στη διάκριση μεταξύ της ποιότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της παρερχόμενης εκπαίδευσης, μεταξύ της ισοδυναμίας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και των εκπαιδευτικών ευκαιριών και τέλος, ως προς την επάρκεια και την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης των πόρων (Scheerens, 2000· OECD, 2008, 2010).

Ένα σύστημα απεικόνισης με τη χρήση δεικτών που περιγράφει την αποτελεσματικότητα της κεντρικής εκπαιδευτικής διοίκησης είναι το μοντέλο Charman στο οποίο περιλαμβάνονται ως επιμέρους δείκτες η επάρκεια και η έγκαιρη διανομή των σχολικών εγχειριδίων, των υλικών και των μέσων διδασκαλίας, η επάρκεια και καταλληλότητα των εκπαιδευτικών, η έγκαιρη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά και σχολικά προγράμματα και η εφαρμογή τους, η γνώση εκ μέρους της κεντρικής διοίκησης των ιδιαιτεροτήτων των σχολείων, η ύπαρξη ενός εθνικού σχεδίου με όραμα και προοπτική για την εκπαίδευση. Ένα κατάλληλα οργανωμένο σύστημα δεικτών πρέπει να αποσαφηνίζει τους παράγοντες των εκπαιδευτικών συστημάτων, την ταξινόμηση και ομαδοποίηση των δεικτών ανάλογα με το επίπεδο οργάνωσής τους και τις εξωγενείς επιδράσεις, ενώ οι δείκτες πρέπει να περιγράφουν με σαφήνεια τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και να αποτελούν μέσα συγκριτικής ερμηνείας (Scheerens, 2000· Charman, 2002· IES, 2009).

Ο Scheerens (Scheerens, 2000) προτείνει ένα οργανωτικό πλαίσιο δεικτών για την εκτίμηση του βαθμού αποτελεσματικότητας εκπαιδευτικών διαδικασιών και

εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το οποίο περιλαμβάνει παραμέτρους και δείκτες που αφορούν τον βαθμό εμπλοκής της τοπικής κοινωνίας στις διαδικασίες του σχολείου, τη διαχείριση των ανθρώπινων, χρηματικών και υλικών πόρων, τα επιτεύγματα των μαθητών και την πολιτική του εκπαιδευτικού οργανισμού, τη διοίκηση και την ηγεσία στον εκπαιδευτικό οργανισμό, το πλέγμα σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και του προσωπικού γενικότερα, το κλίμα της τάξης, την αποδοτική χρήση του χρόνου, τις ευκαιρίες για μάθηση, την αξιολόγηση των μαθητών και την ποιότητα της διδασκαλίας.

Πίνακας 1. Δομή και πλαίσιο οργάνωσης ΔΠ.

	Εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα.	Πολιτικές επιδράσεις και πλαίσια διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.	Προϋπάρχοντες περιορισμοί διαμόρφωσης της πολιτικής.
Ατομικές συμμετοχές στην εκπαίδευση και τη μάθηση.	Ποιότητα και κατανομή των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.	Ατομικές στάσεις και συμπεριφορές.	Πρότερα χαρακτηριστικά διδασκόμενων.
Διδακτικά.	Ποιότητα των διδακτικών υπηρεσιών.	Κλίμα τάξης, παιδαγωγικές πρακτικές.	Συνθήκες διδασκαλίας και μάθησης.
Πάροχοι εκπαιδευτικών αγαθών.	Αποτελέσματα εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.	Σχολικό περιβάλλον και σχολική οργάνωση.	Χαρακτηριστικά παρόχων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
Το εκπαιδευτικό σύστημα ως σύνολο.	Συνολικά επιτεύγματα του εκπαιδευτικού συστήματος.	Θεσμικοί περιορισμοί, κατανομή πόρων, πολιτικές.	Εθνικό, οικονομικό, κοινωνικό και δημογραφικό πλαίσιο.

Στον πίνακα 1 καθορίζονται τρία επίπεδα οργάνωσης των δεικτών σε ένα ενιαίο πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας τους, κατάλληλο για τη διαμόρφωση και τη χάραξη εκπαιδευτικών πολιτικών. Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων αποτελεί χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων και μπορεί να γίνει μέσω της αποτύπωσης των σχέσεων που έχουν τα αποτελέσματα με τις εισροές και τις διαδικασίες. Σε αυτό το πλαίσιο αξιοποιούνται κατάλληλα στοιχεία βάσει των οποίων αποτυπώνονται οι λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων σε μάκρο επίπεδο, σε ενδιάμεσο επίπεδο και στο μικρό εκπαιδευτικό επίπεδο, ενώ δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη δόμηση ενός αποτελεσματικού ΣΔΠ (OECD, 2008, 2018).

Το δεύτερο επίπεδο του πλαισίου οργάνωσης των δεικτών αφορά τη διάσταση παραγωγής των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και των δεικτών που αναφέρονται στις επιπτώσεις των γνώσεων και των δεξιοτήτων σε ατομικό, κοινωνικό και

οικονομικό επίπεδο, καθώς και τη διάσταση των επιπτώσεων που έχουν οι εφαρμοζόμενες πολιτικές, οι ομάδες πίεσης οι κοινωνικοί, ιστορικοί και άλλοι περιορισμοί που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του οργανωτικού πλαισίου των δεικτών. Το τρίτο επίπεδο του πλαισίου οργάνωσης των δεικτών αναφέρεται στην πολιτική διάσταση, η οποία σχετίζεται με την ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και αποτελεσμάτων και με την επάρκεια, την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της διαχείρισης των πόρων, ενώ ο χρόνος αποτελεί την τέταρτη διάσταση στη διαμόρφωση του οργανωτικού πλαισίου των ΔΠ (Hanushek & Wobmann, 2007· OECD, 2008, 2018).

4. Πλαίσιο κατασκευής συστήματος ΔΠ.

Ένα αξιόπιστο σύστημα δεικτών πρέπει να αναγνωρίζει και να αποτυπώνει με σαφήνεια τις διαφορές ανάμεσα στις ομοιογενείς ή ανομοιογενείς μονάδες του δείγματος (εκπαιδευτικά ιδρύματα, εκπαιδευτικά προγράμματα κ.λπ.), να επιτρέπει τη στατιστική ανάλυση για την εξαγωγή σαφών συμπερασμάτων και να κινείται εντός του προβλεπόμενου πλαισίου κόστους και χρόνου υλοποίησης περιλαμβανομένων ενδεχόμενων υπερβάσεων των ορίων αυτών. Ένα σύστημα αποτύπωσης μέσω δεικτών πρέπει να είναι έγκυρο, αξιόπιστο και προσβάσιμο, κατανοητό, να χαρακτηρίζεται από σαφήνεια διάκρισης των εσωτερικών διαφορών, να υποστηρίζεται από ένα αξιόπιστο, σαφές και ισχυρό εννοιολογικό, θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο, να μην παρέχει ασαφή δεδομένα τα οποία δεν αποτυπώνονται επαρκώς. Το σύστημα απεικόνισης με τη χρήση δεικτών πρέπει να είναι κατασκευασμένο ώστε να περιγράφει το σύνολο του συστήματος εισροών, διαδικασιών και εκροών και να αποτυπώνει επαρκώς τις σχέσεις των διεργασιών-διαδικασιών με τα αποτελέσματα του οργανισμού. Επιπλέον, πρέπει να αποτυπώνονται όλοι οι εξωγενείς παράγοντες όπως οικονομικά, κοινωνικά και άλλα χαρακτηριστικά, ως εισροές του συστήματος, καθώς και οι διαδικασίες-διεργασίες που πραγματοποιούνται στο εσωτερικό των οργανισμών ή και προγραμμάτων (Lockheed & Longford, 1989· Willms, 1992· Scheerens, 2000· OECD, 2008).

Η διαδικασία κατασκευής δεικτών πρέπει να περιλαμβάνει τον σαφή εννοιολογικό προσδιορισμό των σχετικών με το θέμα όρων, τη συγκεκριμενοποίηση των διαδικασιών, ενώ μπορεί να περιλαμβάνει την ανάλυση του ΣΔΠ που συνδέεται με το σύστημα διαδικασιών στο εσωτερικό του οργανισμού. Το σύστημα οργάνωσης των δεικτών πρέπει να περιλαμβάνει την καταγραφή των διεργασιών του οργανισμού ή του προγράμματος με κριτήρια τη σταθερότητα των διαδικασιών, την ανεξαρτησία από επιδράσεις πολιτικών συνθηκών, εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών και την παροχή εύκολης, αξιόπιστης, έγκυρης και με μικρό κόστος μέτρησης ώστε να εξυπηρετείται το κριτήριο της οικονομίας και της αποδοτικότητας. (Lockheed & Longford, 1989· Willms, 1992).

Για τον σχεδιασμό ενός συστήματος απεικόνισης με ΔΠ πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το είδος των δεδομένων που απαιτούνται, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και η διαδικασία συλλογής, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της μεθοδολογίας

σχεδιασμού του συστήματος απεικόνισης, η εγκυρότητα και αξιοπιστία των μετρήσεων και η ένταξη των δεικτών σε ένα ενιαίο πλαίσιο το οποίο ενημερώνεται συνεχώς από τα δεδομένα του προς απεικόνιση συστήματος. Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού συστήματος αποτύπωσης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού προγράμματος ή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη η αποτύπωση μέσω της συλλογής δεδομένων και στοιχείων που αφορούν τις εισροές, τις διαδικασίες και τις εκροές, οι μετρήσεις των οποίων μπορούν να γίνουν με κατάλληλα εργαλεία μέτρησης όπως τεστ επιδόσεων, αξιολόγηση επιδόσεων με γραπτές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών, ερωτηματολόγια στάσεων, έρευνες ευρείας κλίμακας, συλλογή δεδομένων από αρχεία εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αρχεία, σημειώσεις ή οτιδήποτε άλλο κριθεί σκόπιμο για την ολοκλήρωση της διαδικασίας (Willms, 1992· Eurydice, 2009a).

Τα στάδια που ακολουθούνται κατά το σχεδιασμό και τη δημιουργία ενός συστήματος απεικόνισης είναι η συλλογή των κατάλληλων και αξιόπιστων στοιχείων, η διαμόρφωση κατάλληλου συστήματος διαχείρισης και ανάλυσης των δεδομένων, η δημιουργία και πιλοτική εφαρμογή ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων, ο σχεδιασμός, η δημιουργία, η εφαρμογή, η τήρηση κατάλληλων χρονοδιαγραμμάτων και η αξιολόγηση, τα αποτελέσματα της οποίας αποτελούν εκ νέου εισροή στο σύστημα ως ανατροφοδότηση (Willms, 1992· Scheerens, 2000· Commission of the European Communities, 2007c· OECD, 2008).

Το σύστημα δεικτών που χρησιμοποιεί ο ΟΟΣΑ για τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα χρησιμοποιεί μια συνολική προσέγγιση και επιδιώκει να μετρηθεί η απόδοση στο σύνολό τους, αντί να συγκρίνει επιμέρους θεσμικές ή άλλες δευτερεύουσες εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Χαρακτηριστικό του συστήματος δεικτών που επεξεργάστηκε ο ΟΟΣΑ αποτελεί το γεγονός ότι πολλά σημαντικά χαρακτηριστικά του συστήματος αυτού που αφορούν την ανάπτυξη, λειτουργία και τον αντίκτυπο των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης μπορούν να αξιολογηθούν μόνο μέσα από την αποτύπωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και των σχέσεων που αυτές έχουν με τις εισροές και τις διαδικασίες. Το συγκεκριμένο πλαίσιο ΔΠ κάνει σαφή διάκριση μεταξύ μακρο-επιπέδου, μέσου και μικρο-επιπέδου των εκπαιδευτικών συστημάτων (OECD, 2008a, 2008b).

Σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο διοίκησης (π.χ. περιφερειακό) οι αντίστοιχοι δείκτες μπορεί να αφορούν την επάρκεια εκπαιδευτικών, την εποπτεία των σχολείων, την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, την έγκαιρη απάντηση σε κρίσιμα ερωτήματα των εκπαιδευτικών και την απρόσκοπτη και έγκαιρη ροή πληροφοριών από την κεντρική διοίκηση. Σε επίπεδο σχολείου, δείκτες αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διοίκησης αποτελούν η έγκαιρη διανομή υλικών και μέσων, η έγκαιρη προσέλευση των εκπαιδευτικών, οι απουσίες του εκπαιδευτικού προσωπικού, η επάρκεια σε σχολικά προγράμματα και σε υλικά, η επαρκής καθοδήγηση και εποπτεία των εκπαιδευτικών, η ύπαρξη συλλογικών οργάνων γονέων και εκπαιδευτικών και η ενημέρωση των γονέων για θέματα του σχολείου. Σε επίπεδο σχολικής αποτελεσματικότητας μπορεί να διαμορφωθεί ένα σύστημα απεικόνισης με τη χρήση δεικτών το οποίο να περιλαμβάνει στοιχεία όπως ισχυρή διοικητική ηγεσία,

ασφαλές κλίμα, έμφαση σε ακαδημαϊκές δεξιότητες, υψηλές προσδοκίες εκπαιδευτικών, ύπαρξη συστήματος απεικόνισης των μαθησιακών επιτευγμάτων. Με τη χρήση ενός τέτοιου συστήματος απεικόνισης βασισμένο στην ανάλυση και καταγραφή του συστήματος εισροών-διαδικασιών-εκροών, αναδεικνύεται η υψηλή σημασία της απεικόνισης των διαδικασιών που συντελούνται στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών οργανισμών (Willms, 1992· Eurydice, 2007a,b,c).

Σχετικά με την εφαρμογή τέτοιων μοντέλων στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο χώρο της εκπαιδευτικής «παραγωγής», των αποτελεσμάτων δηλαδή ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, εκφράζονται ισχυρές επιφυλάξεις, επειδή όχι μόνο θεωρείται ότι είναι δύσκολη η μετατροπή ποιοτικών εκπαιδευτών δεδομένων σε ποσοτικά μέσω δεικτών, αλλά και επειδή τελικός αποδέκτης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων θεωρείται η ίδια η κοινωνία και όχι ο «πελάτης-καταναλωτής» του παραγόμενου προϊόντος, όπως αυτό αποσαφηνίζεται στη βάση της κλασικής οικονομικής θεωρίας (Καρατζιά - Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006).

5. Συστήματα διαχείρισης ποιότητας

Η πολιτική ποιότητας αφορά τον καθορισμό των ποιοτικών στόχων του οργανισμού και την πολιτική επίτευξης των στόχων αυτών και αναφέρεται στη δέσμευση για συμμόρφωση με τις νομικές και κανονιστικές απαιτήσεις, την πρόληψη σφαλμάτων λειτουργιών στο εσωτερικό του οργανισμού, τη συνεχή βελτίωση του ΣΔΠ, την ικανοποίηση των απαιτήσεων των τελικών αποδεκτών των εκροών, τη δημιουργία, ανάπτυξη και συνεχή βελτίωση ενός πρότυπου μοντέλου διαχείρισης, τη βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων, την προώθηση της ενεργούς συμμετοχής όλων των εμπλεκόμενων μερών στην εφαρμογή και βελτίωση του ΣΔΠ και τη σύνταξη και υλοποίηση προγράμματος δράσης του οργανισμού (Novack, 1995· ISO, 2000· ISO, 2018).

Ως Σύστημα Διαχείρισης Ποιότητας (Quality Management System) ορίζονται οι λειτουργίες της οργάνωσης, τα αναγκαία μέσα και το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού που απαιτούνται για τη διαχείριση της ποιότητας, με σκοπό την ενσωμάτωση στα παραγόμενα προϊόντα και υπηρεσίες όλων των χαρακτηριστικών της ποιότητας, αλλά και των σχετικών με την ολική ποιότητα προδιαγραφών, ώστε να τηρούνται και να διευρύνονται ανάλογα με τις επικαιροποιημένες απαιτήσεις οι πάσης φύσεως νομικές υποχρεώσεις και οι δεσμεύσεις ποιότητας σε κάθε στάδιο της παραγωγής και να υπερκαλύπτονται οι διευρυνόμενες απαιτήσεις των αποδεκτών των τελικών παραγόμενων αγαθών. Η διαχείριση ποιότητας δεν αφορά μόνο τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του ΣΔΠ αλλά αναφέρεται στην πολιτική ποιότητας για το σύνολο του οργανισμού. Τα στάδια ανάπτυξης και εφαρμογής ενός ΣΔΠ μπορεί να περιλαμβάνουν την προκαταρκτική μελέτη, τον σχεδιασμό, την προκαταρκτική τεκμηρίωση, τη λειτουργία, τον έλεγχο και την πιστοποίηση του ΣΔΠ (Novack, 1995· PECB, 2018· ISO, 2018).

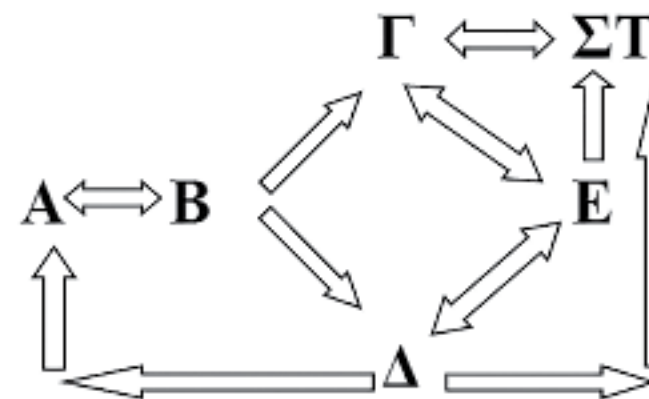
Τα πρότυπα διασφάλισης ποιότητας, αναφέρονται στις απαιτήσεις που πρέπει να ικανοποιούνται από τη λειτουργία ενός ΣΔΠ με απώτερο στόχο την πιστοποίη-

ση της ποιότητας των παρεχόμενων προϊόντων ή υπηρεσιών. Σε ένα πρότυπο διασφάλισης ποιότητας κατάλληλο για τη διαχείριση εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών το οποίο είναι ικανό να διασφαλίσει την επιτυχία των στόχων του ΣΔΠ για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες-διεργασίες και για τους αποδέκτες των τελικών εκροών, μπορεί να περιλαμβάνονται: Ο προσδιορισμός των αναγκών και των προσδοκιών των ενδιαφερομένων μερών και η διαρκής ικανοποίησή τους μέσα από τους τρόπους οργάνωσης και λειτουργίας που υιοθετούνται, η έμφαση στους εκπαιδευόμενους, η ηγεσία με όραμα, η δέσμευση των εμπλεκόμενων μερών στην πολιτική ποιότητας, η συνεχής βελτίωση, οι αποφάσεις βάσει ανάλυσης και αξιολόγησης δεδομένων, η διαχείριση σχέσεων, η κοινωνική ευθύνη, η προσβασιμότητα, η ισότητα και η ασφάλεια των δεδομένων (Novack, 1995· Hoyle, 1998· Van den Berghe, 1998· ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2008).

Σχηματική αποτύπωση συστήματος διαχείρισης ποιότητας.

Ανάλυση διεργασιών-διαδικασιών παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού.

Διάγραμμα 1. Ανάλυση διεργασιών-διαδικασιών παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού.



Διεργασίες-διαδικασίες:

A. Σύστημα Διαχείρισης Ποιότητας.

B. Πολιτική Ποιότητας - διεργασίες, διαδικασίες.

Γ. Σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού (τελικό προϊόν).

Δ. Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού.

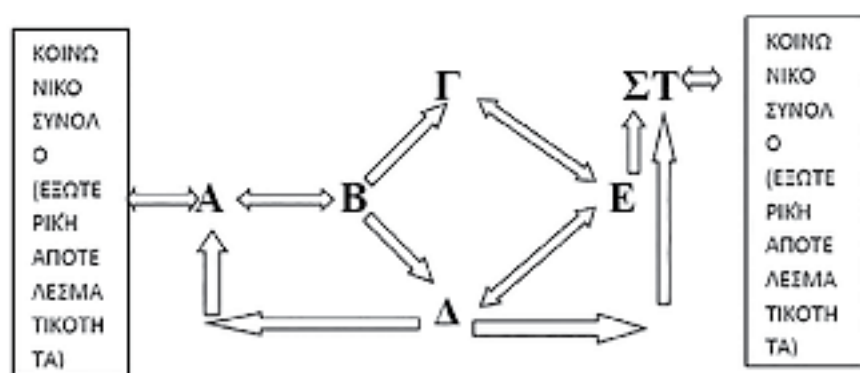
E. Συνεργασίες- συνεργάτες.

ΣΤ. Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.

Στο διάγραμμα 1 αναλύονται οι διαδικασίες-διεργασίες σχεδιασμού και παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού που προκύπτουν από το σύστημα διαχείρισης ποιότητας. Στην περίπτωση αυτή η συνολική διαδικασία παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού θεωρείται ως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όπως φαίνεται στα διαγράμματα 1 και 2, η διαχείριση Συστήματος Ποιότητας (Α) αποτελεί οριζόντια και αμφίδρομη διαδικασία ως προς την Πολιτική Ποιότητας (Β), ενώ ο Σχεδιασμός Προϊόντος (Γ) και η παραγωγή (ΣΤ), αποτελούν οριζόντια διεργασία η οποία δέχεται τους στόχους της Πολιτικής Ποιότητας (Β). Η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού (ΣΤ) εκτός από τον σχεδιασμό του προϊόντος καθορίζεται και από τους συνεργάτες (Ε), από τη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού (Δ), καθώς και την ποιότητα που ορίζεται από τη διαχείριση αυτή ως προς τη διοικητική αυτοτέλεια του οργανισμού, τη σύνθεση και στελέχωση των επιτροπών και γενικότερα την επάρκεια και καταλληλότητα του προσωπικού.

Η διαδικασία Προσδιορισμού και Εξέλιξης της Πολιτικής Ποιότητας (Β) καθορίζει, μέσα από τους στόχους που τίθενται, την πολιτική της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού (Δ), η οποία με τη σειρά της τροφοδοτεί με δεδομένα τη διαδικασία Διαχείρισης του Συστήματος Ποιότητας (Α). Η Διαχείριση του Συστήματος Ποιότητας (Α) καθορίζει μέσω του σχεδιασμού τη διαδικασία προμήθειας (Ε) μέσω της Πολιτικής Ποιότητας (Β) τον σχεδιασμό του προϊόντος (Γ), και τις διαδικασίες διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Δ) και αμφίδρομα μέσω των συνεργασιών (Ε) από όπου δέχεται δεδομένα ως ανατροφοδότηση. Ο τομέας του Σχεδιασμού του προϊόντος και της Τεχνολογικής Ανάπτυξης (Γ), ο τομέας συνεργασιών (Ε) και ο τομέας της διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού (Δ), μέσω της αλληλεπίδρασης με τους υπόλοιπους τομείς, οδηγούν στην τελική παραγωγή (ΣΤ).

Διάγραμμα 2. Ανάλυση διεργασιών-διαδικασιών παραγωγής του εκπαιδευτικού υλικού - εξωτερική αποτελεσματικότητα.



Ο κύκλος ποιότητας σύμφωνα με το διάγραμμα 2 εισάγεται με βάση το μοντέλο διεργασιών-διαδικασιών (process model). Οι κοινωνικές απαιτήσεις, οι οποίες καθορίζουν την εξωτερική-κοινωνική αποτελεσματικότητα του οργανισμού) επηρεάζουν τις διοικητικές επιλογές του οργανισμού και το ΣΔΠ (Α), ενώ η παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού (ΣΤ) αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές απαιτήσεις. Η σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές απαιτήσεις και στις διοικητικές επιλογές του οργανισμού-ΣΔΠ (Α) είναι αμφίδρομη. Η παραγωγή του τελικού προϊόντος- εκπαιδευτικού υλικού (ΣΤ) αλληλεπιδρά με τις κοινωνικές απαιτήσεις (ISO, 2000· ISO, 2018).

6. Συμπεράσματα

Η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι ζητούμενο στις μέρες μας σε διεθνές επίπεδο. Η έννοια της ποιότητας και η αξιοποίηση για το σκοπό αυτό σχετικών δεικτών αποτελούν σημαντικά πλαίσια για την αποτύπωση και την καταγραφή των παραμέτρων των εκπαιδευτικών λειτουργιών, καθώς και για την εκτίμηση της ποιότητας, της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας, καθώς και για τη μέτρηση των εκροών κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι δείκτες ποιότητας πρέπει να βασίζονται σε ένα κοινό αποδεκτό πλαίσιο δημιουργίας, ενώ τα κριτήρια επιλογής τους πρέπει να είναι συναφή με το γενικό μεθοδολογικό μοντέλο που ακολουθείται. Αποτελούν διαγνωστικά εργαλεία και παρέχουν ένα οργανωτικό πλαίσιο με το οποίο μπορούμε να συγκρίνουμε και να εκτιμήσουμε τις διεργασίες στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών οργανισμών, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών συστημάτων, ενώ αποτελούν βάση για τη δημιουργία ενός ΣΔΠ.

Ένα σύστημα απεικόνισης με τη χρήση ΔΠ πρέπει να αναγνωρίζει και να αποτυπώνει με σαφήνεια τις διαφορές ανάμεσα στις μονάδες του δείγματος, να περιγράφει το σύνολο του συστήματος εισροών, διαδικασιών και εκροών και τις σχέσεις των διεργασιών-διαδικασιών με τα αποτελέσματα του οργανισμού, ενώ απαραίτητη προϋπόθεση για τα παραπάνω είναι η δημιουργία ενός κατάλληλου εννοιολογικού πλαισίου ώστε να αξιοποιούνται επαρκώς οι δείκτες ως εργαλεία αξιόπιστων και έγκυρων μετρήσεων. Παράλληλα πρέπει να γίνεται ομαδοποίηση των δεικτών με βάση ποιοτικά χαρακτηριστικά και να ορίζονται αξιόπιστα αφενός οι στόχοι του συστήματος απεικόνισης, των διεργασιών του εκπαιδευτικού οργανισμού ή του εκπαιδευτικού προγράμματος και αφετέρου οι διαστάσεις των μετρήσεων ως βασικών στοιχείων του συστήματος των δεικτών.

Ένα τέτοιο αποτελεσματικό εννοιολογικό πλαίσιο πρέπει να αποσαφηνίζει σχέσεις και έννοιες μεταξύ εννοιών καθορίζοντας την αξιολόγηση της όλης διαδικασίας, πρέπει να είναι έγκυρο, αξιόπιστο, εύκολα προσβάσιμο, κατανοητό και ικανό να διακρίνει τις εσωτερικές διαφορές. Για τον σχεδιασμό ενός συστήματος απεικόνισης με ΔΠ πρέπει να καθορίζεται το είδος των δεδομένων και τα εργα-

λεία συλλογής τους, η διαδικασία, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της μεθοδολογίας σχεδιασμού, του συστήματος απεικόνισης και των μετρήσεων. Τέλος, η ένταξη των δεικτών πρέπει να εντάσσεται σε ένα ενιαίο πλαίσιο το οποίο ενημερώνεται συνεχώς από τα νέα δεδομένα του υπό απεικόνιση συστήματος.

Με τα παραπάνω συνδέεται και η πολιτική ποιότητας η οποία αφορά τον καθορισμό των ποιοτικών στόχων του οργανισμού αλλά και η δημιουργία ενός αξιόπιστου και αποτελεσματικού ΣΔΠ, το οποίο θα καθορίζει αποτελεσματικά τις λειτουργίες της οργάνωσης, τα μέσα και πόρους που απαιτούνται για την ενσωμάτωση στα παραγόμενα προϊόντα και υπηρεσίες των χαρακτηριστικών της ποιότητας και των σχετικών με αυτή προδιαγραφών.

Παρά το γεγονός ότι τελικός αποδέκτης των εκπαιδευτικών αγαθών θεωρείται η ίδια η κοινωνία και υπάρχει ανάγκη για τη μέγιστη δυνατή εξωτερική αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών ή και των εκπαιδευτικών συστημάτων στο σύνολό τους, έχουν εκφραστεί ισχυρές επιφυλάξεις σχετικά με την εφαρμογή τέτοιων οικονομικού χαρακτήρα μοντέλων στο χώρο της εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bottani, R. & Tuijnman, A. (1994). *International Education Indicators: Framework, Development and Interpretation. Making Education Count: Developing and Using International Indicators*, pp. 21-36, Paris, OECD.
- Chapman, D. (2002). *Management and Efficiency in Education: Goals and Strategies*. Manila: Asian Development Bank.
- Commission of the European Communities, (2007a). *Lifelong Learning Programme General Call for Proposals 2007*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/.../doc34_en.htm
- Commission of the European Communities, (2007b). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training, Indicators and benchmarks*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress06/report_en.pdf
- Commission of the European Communities, (2007c). *The Coherent Framework of Indicators and Benchmarks Development of New Indicators*. Part C. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/.../part3_en.pdf
- European Commission, (2018). *Structural Indicators for Training Systems in Europe Eurydice Background Report Monitoring Education and 2018*. Brussels, European Union. Retrieved from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/structural_indicators_2018.pdf
- European Commission, (2019). *Education and training. Monitor 2019*. Brussels, European Union. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>

- Freeman, R. (1993). *Quality Assurance in Training and Education. How to Apply BS 5750 (ISO 9000) Standards*. London-Philadelphia: Kogan page.
- Institute of Education Sciences (IES), (2009). *Comparative Indicators of Education in the United States and other G-8 countries: 2009*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics. Retrieved from: <http://nces.ed.gov/pubs2009/2009039.pdf>
- ISO 21001:2018, (2018). *Educational organizations - Management systems for educational organizations - Requirements with guidance for use*. Retrieved from: <https://www.iso.org/obp/ui/#iso:std:iso:21001:ed-1:v1:en>
- ISO/FDIS 9004: 2000(E), (2000). *Quality Management Systems-Guidelines for performance improvement*. Geneva: ISO. Retrieved from: nits.ru/public/2003/067.pdf
- Kellaghan, T. & Greaney, V. (2001). *Using assessment to improve the quality of education*. Paris: UNESCO. Retrieved from: <http://unesdoc.unesco.org/.../126231e.pdf>
- Lockheed, M. & Longford, N. (1989). *A Multi Level Model of School Effectiveness in a Developing Country*, Working Paper WPS 242. Washington, D.C.: The World Bank. Retrieved from: http://www.researchgate.net/publication/5077805_A_MULTILEVEL_MODEL_OF_SCHOOL_EFFECTIVENESS_IN_A_DEVELOPING_COUNTRY
- Mace, J. Karadjia, E., Lambropoulos, H. & Preston, J (2002). *Economics of education. Second edition I*. London: University of London.
- Novack, J. L. (1995). *The ISO 9000: Quality Manual Developer*. Revised ISO 9001 Standard. New Jersey: Standard, Prentice Hall PRT.
- Nutal, D. (1994). *Choosing indicator, in making Education Count*, OECD, Paris.
- OECD, (2008). *Education at a Glance 2008, OECD Indicators 2008. Annex: Source, Methods and Technical Notes*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/edu/eag2008>
- OECD, (2010). *Education at a Glance 2010 OECD indicators*. Paris, OECD. <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/45926093.pdf>,
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- PECB, (2018). *ISO 21001:2018 Educational organizations – management systems for educational organizations – requirements with guidance for use*. Retrieved from: <https://pecb.com/whitepaper/iso-210012018--educational-organizations--management-systems-for-educational-organizations--requirements-with-guidance-for-use>.
- Scheerens, J. (2000). *Improving School Effectiveness*. Paris: UNESCO.
- Reynolds, D. & Teddlie, C. (2001). Reflections on the Critics and Beyond Them. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 99-113.
- Willms, D. (1992). *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. London: The Falmer Press.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1994). *Λευκό Βιβλίο: Ανάπτυξη, Ανταγωνιστικότητα, Απασχόληση: Οι Προκλήσεις και η Αντιμετώπισή τους για τη Μετάβαση στον 21ο αιώνα*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1995). *Λευκό Βιβλίο: Διδασκαλία και Μάθηση, Προς την Κοινωνία της Γνώσης*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επίσημων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ-ΠΙ,
(2008). *Τυποποιημένο έντυπο διαχειριστικής επάρκειας*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Ψαχαρόπουλος, Γ., (1999). *Οικονομική της εκπαίδευσης*. Β' Έκδοση. Αθήνα: Παπαζήση.

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΑΡΑ- ΓΟΝΤΑΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΟ ΕΑΠ

Λούτσου Ζαφειρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ ΙΙ

Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου της Σχολής Ανθρωπιστικών Σπουδών του ΕΑΠ

Περίληψη

Οι ραγδαίες εξελίξεις σε όλους τους τομείς της σημερινής κοινωνίας δημιουργούν μια νέα ανάγκη προσαρμογής σε ένα ανταγωνιστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που δημιουργείται αναμφισβήτητα στη χώρα μας. Αυτή τη νέα ανάγκη έρχονται να εκπληρώσουν τα ευέλικτα και καινοτόμα προγράμματα Εξ Αποστάσεως Σπουδών. Οι φοιτητές που εισάγονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, έρχονται αντιμέτωποι με έναν διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο που εφαρμόζεται στα συμβατικά πανεπιστήμια, με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, διαφορετική εκπαιδευτική φιλοσοφία και νέους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης. Σκοπός της παρούσας Εργασίας είναι η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης του Καθηγητή-Συμβούλου ως παράγοντα βελτίωσης της επικοινωνίας του με τους φοιτητές στα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: συναισθηματική νοημοσύνη, εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, επικοινωνία

Abstract

The rapid changes in all parts of today's society create the need to adjust to a competitive educational environment which is undoubtedly formed in our country. This new need is fulfilled by the flexible and innovative programs of Distance learning studies. Students who are accepted in the educational programs of the Greek Open University, are faced with a different way of teaching, compared with the traditional way which is used in most common universities. The purpose of this thesis is the investigation of the Emotional Intelligence of the Professor-

Counselor, as an improvement factor in his communication with his students in long distance learning.

Key-words: *emotional intelligence, distance learning, communication*

Εισαγωγή

Η εδραίωση και θεσμοθέτηση της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης αποτέλεσε ζήτημα πρωταρχικής ανάγκης για την κοινωνία, καθώς αποτελεί μία καινοφανή εκπαιδευτική διαδικασία-μέθοδο, η οποία διαθέτει ευελιξία στις εκπαιδευτικές φόρμες και μεθόδους, προσφέρει αυτονομία του εκπαιδευτή αλλά και του εκπαιδευομένου, χρησιμοποιεί και αναδεικνύει τη χρηστικότητα και χρησιμότητα των προηγμένων τεχνολογιών και των καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων, πετυχαίνοντας αποτελεσματική διδασκαλία καθώς επίσης και κτήση του γνωστικού αντικειμένου με τρόπους πέραν των παραδοσιακών (Γιαγλή, 2009).

Η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενων είναι απαραίτητη στην εξΑΕ. Λόγω της γεωγραφικής απόστασης που τους χωρίζει μεγάλο μέρος της ευθύνης της εκπαίδευσής του φοιτητή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ανατίθεται στον ίδιο (Race, 2001). Εντούτοις, ο φοιτητής υποστηρίζεται από το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Η υποστήριξη αυτή εξασφαλίζεται κυρίως με τη διαρκή επικοινωνία μεταξύ τους (Holmberg, 2002). Στο ΕΑΠ, ο κύριος υπεύθυνος για την υποστήριξη της αυτονομίας και της αυτάρκειας στη μαθησιακή διαδικασία του φοιτητή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001· Σπανακά, 2011) είναι ο διδάσκων, ο οποίος καλείται να αλληλεπιδρά διαρκώς τόσο με τους φοιτητές όσο και με το εκπαιδευτικό υλικό. (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, όπ. αν στο Κόκκος, 2001).

Συναισθηματική νοημοσύνη κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Η εξΑΕ είναι μια «συγκεκριμένη μεθοδολογία ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης» (Λιοναράκης, 2001α, σελ. 35) η οποία έχει τα ακόλουθα 5 βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία (D. Keegan, 1986): Υπάρχει γεωγραφική απόσταση η οποία χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο.

1. Υποστηρίζεται από κάποιον αρμόδιο εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος παρεμβαίνει στη μαθησιακή διαδικασία, φέρει την ευθύνη για την οργάνωσή της, καθώς και για το σχεδιασμό και την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού αλλά και για τις υπηρεσίες υποστήριξης του εκπαιδευόμενου.
2. Γίνεται χρήση τεχνικών μέσων για τη μεταφορά του διδακτικού υλικού (κείμενο, ήχος, βίντεο κτλ). Η χρήση της τεχνολογίας και του διαδικτύου είναι απαραίτητη στην εξΑΕ προκειμένου να γεφυρωθεί η γεωγραφική απόσταση που χωρίζει τον εκπαιδευτή από τον εκπαιδευόμενο.
3. Καλλιεργείται μια αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, η οποία εξυπηρετεί διαφορετικό σκοπό από αυτόν της απλής μετάδοσης γνώσης και προάγει τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων μεταξύ τους.
4. Δίνει τη δυνατότητα συναντήσεων σε περιστασιακή βάση μέσω ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων (ΟΣΣ), οι οποίες πέρα από διδακτικούς σκο-

πούς εξυπηρετούν και παιδαγωγικούς-ψυχολογικούς δίνοντας την ευκαιρία για διαπροσωπική επαφή μεταξύ του διδάσκοντα και των διδασκόμενων και μειώνοντας το αίσθημα μοναξιάς που βιώνουν οι τελευταίοι σε εξ αποστάσεως προγράμματα.

Η επικοινωνία στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το θετικό επικοινωνιακό κλίμα που δημιουργείται ανάμεσα στον διδάσκοντα και τους διδασκόμενους είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών. Ως επικοινωνία ορίζεται η διαδικασία της ανταλλαγής πληροφορίας μεταξύ δύο ή περισσότερων μερών για τα οποία η πληροφορία έχει νόημα, οπότε αποκτά νόημα και η ανταλλαγή της ως πράξη.

Μια από τις βασικές αρχές της εξΑΕ είναι η επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου καθώς και η υποστήριξη που προσφέρει ο διδάσκοντας στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας (Holmberg, 2002). Πολλοί μελετητές (Moore και Kearsley, Race, Rowntree, Tait στον Κόκκο, 2001, σελ. 4) υποστηρίζουν πως λίγοι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να μελετούν στηριζόμενοι αποκλειστικά στις δικές τους δυνάμεις. Πρόκειται για εκπαιδευόμενους οι οποίοι είναι εξοικειωμένοι με τον εξ αποστάσεως τρόπο εκπαίδευσης, έχουν, δηλαδή, προηγούμενη εμπειρία, έχουν έντονο ενδιαφέρον και κίνητρα για το γνωστικό αντικείμενο και την παρακολούθηση του προγράμματος κι επιπλέον, έχουν αυξημένη ικανότητα αυτοοργάνωσης και ανάληψης μαθησιακών πρωτοβουλιών. Οι περισσότεροι σπουδαστές της εξΑΕ έχουν ανάγκη από την ανθρώπινη υποστήριξη του Καθηγητή-Συμβούλου, προκειμένου να αναπτύσσουν ολοένα και περισσότερο τα χαρακτηριστικά του αυτοδύναμου σπουδαστή που χρειάζεται να έχουν (Κόκκος, 2001, σελ. 4). Η διαφορετικότητα του ρόλου του διδάσκοντα στην εξΑΕ διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία του διδασκόμενου, αφού ο σκοπός του διδάσκοντα δεν είναι η διδασκαλία, αλλά η παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης στη μελέτη του εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενου (Ματραλής, 1998). Ο διδάσκοντας καλείται αφενός να ενθαρρύνει, να εμπνεύσει και να υποστηρίξει τον φοιτητή στη διάρκεια των σπουδών του και αφετέρου να επιλύσει τις όποιες απορίες του στο γνωστικό του αντικείμενο (Βασάλα, 2003).

Σύμφωνα με τον Κόκκο (1998) η ποιότητα της επικοινωνίας διδασκόμενου-διδάσκοντα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επιτυχία των σπουδών από απόσταση. Οι περισσότεροι φοιτητές έχουν απόλυτη ανάγκη την επικοινωνία και την υποστήριξη από τον διδάσκοντα, ώστε να καταφέρουν να μελετούν μόνοι τους και να αξιοποιούν το εκπαιδευτικό υλικό. Η επικοινωνία μεταξύ των δυο μερών επηρεάζεται κατά πολύ από τις «πρόσωπο με πρόσωπο» συναντήσεις στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι περισσότερες έρευνες σε Αγγλική και Ελληνική βιβλιογραφία (Hiola & Moss, 1990, Morgan, 1995, Smith, 2004, Mitra, 2009, Τούτζα, 2009, Ηλιάδη & Αναστασιάδου, 2009, Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010), τονίζουν ότι ο διδάσκοντας έχει μια ιδιαίτερη θέση στην ΕξΑΕ και ο ρόλος του δεν είναι να διδάσκει με τον πα-

ραδοσιακό τρόπο αλλά να υποστηρίζει και να εμπνυχώνει τους σπουδαστές στη μαθησιακή διεργασία.

Συναισθηματική Νοημοσύνη

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έχει εγείρει το ενδιαφέρον του επιστημονικού κόσμου, αφού έχει οριστεί ως η νοημοσύνη της «επιτυχίας». Οι καταβολές της συναισθηματικής νοημοσύνης ενυπάρχουν στην κοινωνική νοημοσύνη του Thorndike (1926) καθώς και στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη του Gardner (1983). Η Πλατσίδου αναφέρει πως δεν πρόκειται για μία καινούρια επιστημονική έννοια, αλλά «μάλλον για μία συστηματοποιημένη και εμπειρικά υποστηριζόμενη αναδι-ατύπωση παλαιότερων θεωρητικών απόψεων» (Πλατσίδου, 2004).

Ο ορισμός της κοινωνικής νοημοσύνης ως της ικανότητας που έχει το άτομο να αλληλεπιδρά αρμονικά με τους άλλους, να εκφράζει, να χειρίζεται τα συναισθήματά του, ήταν η απαρχή για να τεθούν οι θεμελιώδεις αρχές για τη συναισθηματική νοημοσύνη. Οι Salovey's και Mayer (1990) ήταν οι πρώτοι που διατύπωσαν, επίσημα τον ορισμό της συναισθηματικής νοημοσύνης ως μια πλευράς της κοινωνικής νοημοσύνης. Η πλευρά αυτή περιλαμβάνει την αυτοαντίληψη των συναισθημάτων, δηλαδή της ικανότητας που έχει κάποιος να αναγνωρίζει και να αντιδρά με τον πιο κατάλληλο τρόπο τόσο για τα δικά του συναισθήματα, όσο και για τα συναισθήματα των άλλων. Οι Salovey's και Mayer ήταν επίσης, οι πρώτοι που μελέτησαν με συστηματικό τρόπο τη συγκεκριμένη έννοια και πρότειναν ένα δόκιμο μοντέλο (Mayer, Salovey's, 1993). Τα συναισθήματα είναι αυτά που νιώθει το άτομο, όταν αξιολογεί με το προσωπικό του τρόπο, τα γεγονότα και τις καταστάσεις (Χατζηχρήστου και συν., 2005).

Όμως, η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρέως γνωστή από τον ορισμό που διατύπωσε ο Goleman, ο οποίος όρισε τη συγκεκριμένη έννοια ως «την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα δικά του συναισθήματα αλλά και των άλλων, να τα κατανοεί και να τα ελέγχει, να δίνει κίνητρα στον εαυτό του και να μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά τόσο τα δικά του συναισθήματα, όσο και τις διαπροσωπικές του σχέσεις» (Goleman, 1995). Σύμφωνα με την θεωρία του Goleman η συναισθηματική νοημοσύνη αποτελείται από πέντε δεξιότητες: Οι τρεις πρώτες η αυτοεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση και τα κίνητρα συμπεριφοράς αφορούν τον εαυτό μας. Οι δύο επόμενες η κοινωνική επίγνωση και η διαχείριση των σχέσεων αναφέρονται κυρίως στη σχέση μας με τους άλλους. Δηλαδή, το άτομο πρέπει να έχει αυτοεπίγνωση, αυτοέλεγχο, ενσυναίσθηση και θετική διάθεση, ικανότητες που είναι σαφώς διαφορετικές από τις ικανότητες της γνωστικής νοημοσύνης. Η επιτυχία της θεωρίας του και το γεγονός ότι έγινε γνωστός σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα οφείλεται στο γεγονός ότι έδωσε έμφαση σε ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης για τις οποίες υπάρχει δυνατότητα *εκμάθησης και βελτίωσης*.

Μετέπειτα, ο Bar-On (2005), όρισε τη συναισθηματική νοημοσύνη ως το σύνολο των μη γνωστικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του ατόμου που διαμορφώνουν

την ικανότητά του να αλληλεπιδρά επιτυχώς με το κοινωνικό του περιβάλλον. Το άτομο, επομένως πρέπει να έχει αναπτύξει την ικανότητα της κατανόησης και έκφρασης του εαυτού, δηλαδή της αυτογνωσίας καθώς και της ικανότητας κατανόησης των άλλων, την ικανότητα αντιμετώπισης και διαχείρισης έντονων συναισθηματικών και παρορμητικών καταστάσεων, την ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές τόσο τις προσωπικές, όσο και στις περιβαλλοντικές και την ικανότητα επίλυσης προσωπικών και κοινωνικών δυσχερειών. Επομένως, η παραπάνω προσέγγιση εμπεριέχει τέσσερις εκφάνσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες είναι η ενδοπροσωπική, η διαπροσωπική, η ικανότητα προσαρμογής καθώς και η διαχείριση αγχογόνων καταστάσεων μέσω ψυχολογικών διεργασιών (Bar-On, 2005).

Συναισθηματική Νοημοσύνη και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα και το διδασκόμενο σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο τη γεωγραφική απόσταση που εμποδίζει τη διαπροσωπική επικοινωνία σε μια αίθουσα διδασκαλίας όπως συμβαίνει στα συμβατικά πανεπιστήμια (Keegan, 2000), αλλά αφορά σε μεγάλο βαθμό και την ψυχολογική και επικοινωνιακή απόσταση (διαδραστική ή συναλλακτική απόσταση) που δημιουργείται μεταξύ τους (Moore, 2007). Σύμφωνα με τον Holmberg (2002, σελ. 16) η συνεχής επικοινωνία μεταξύ του ιδρύματος υποστήριξης και των σπουδαστών του αποτελεί τη θεμελιώδη αρχή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Ο Peters, δίνει βαρύτητα στο ενεργό μέρος του εκπαιδευτικού ιδρύματος που δημιουργεί το διδακτικό υλικό, τονίζοντας πως η χρησιμοποίηση των πληροφοριακών και επικοινωνιακών τεχνολογικών μέσων έχει σκοπό να οδηγήσει τους διδασκόμενους στην αυτόνομη και αυτοκαθοδηγούμενη μάθηση (Thorpe, 2001). Ο Delling δίνει ιδιαίτερη σημασία στη μαθησιακή πορεία του διδασκόμενου, η οποία καθοδηγείται και υποστηρίζεται από το ίδρυμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ενώ θεωρεί ότι η διάσταση του διδάσκοντος απουσιάζει (Keegan, 1996). Την ανάγκη για επικοινωνία, που πρέπει να είναι συνεχής με τη βοήθεια διαδραστικών μέσων και τηλεπικοινωνιακών συστημάτων, ώστε να γεφυρώνεται η απόσταση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου, επισημαίνουν ως χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι (Simonson, et al., 2005) κάνοντας αναφορά ταυτόχρονα στο ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Ο Holmberg καλλιεργεί τη θεωρία του δομημένου διδακτικού διαλόγου τονίζοντας την ενεργό συμμετοχή του διδασκόμενου στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία (2002). Η αμφίδρομη επικοινωνία στην εξΑΕ σύμφωνα με τον Holmberg:

- α) υποστηρίζει την κινητοποίηση και το ενδιαφέρον του φοιτητή,
- β) διευκολύνει τον φοιτητή στη μαθησιακή διαδικασία,
- γ) παρέχει στο φοιτητή ευκαιρίες να αναπτύξει κριτική σκέψη και να οδηγηθεί σε πιο ουσιαστική γνώση, και

δ) βοηθά τον ίδιο τον φοιτητή να αξιολογήσει την πρόδό του και τις ανάγκες του.

Ο Daniel, σε αντίθεση με τον Holmberg, υποστηρίζει μία ισορροπία ανάμεσα στην αλληλεπίδραση και την αυτονομία αφού θεωρεί πως η υπερβολική αυτονομία θα έχει αρνητική επίρεια στην περαιώση των σπουδών. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σε αντίθεση με την παραδοσιακή όπου ο διδάσκοντας θεωρείται ως αυθεντία μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, έπλασε ένα καινούριο λειτουργικό χώρο εκπαίδευσης στον οποίο καθορίζεται ως κέντρο της λειτουργίας ο φοιτητής (Λιοναράκης, 2001). Ο τελευταίος καθίσταται ο ίδιος υπεύθυνος των σπουδών του και διαθέτει πλέον έναν πιο ενεργό ρόλο. Ο εκπαιδευτής από απλός πομπός γνώσεων γίνεται περισσότερο υποστηρικτής και σύμβουλος, επικοινωνεί συχνά με τους εκπαιδευόμενους, παρακολουθεί την πορεία του καθενός ξεχωριστά προς τη γνώση, εμπυχώνει και καθοδηγεί, κυρίως μέσω της αξιολόγησης των γραπτών εργασιών του (Ανδρέατος, 2007). Λόγω της γεωγραφικής απόστασης που χωρίζει το διδάσκοντα και το διδασκόμενο και του αισθήματος μοναξιάς και απομόνωσης που βιώνει ο τελευταίος στην εκπαίδευση από απόσταση, η επικοινωνία που αναπτύσσεται με τον διδάσκοντα λειτουργεί επικουρικά στη μείωση ή στην εξάλειψη των προβλημάτων που ανακύπτουν (Cekerol Torpac & Ozkalan, 2007).

Σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας στην εξΑΕ, ο εκπαιδευόμενος έρχεται αντιμέτωπος με τα προβλήματα που προκύπτουν, καλείται να αναζητήσει και να δώσει λύσεις σ' αυτά και βαθμιαία καταλήγει στην απόκτηση της γνώσης, μέσα από μια ευρετική πορεία μάθησης (Little, 2004, Littlewood, 1996, Moore, 1973). Η εκπαίδευση από απόσταση αποτελεί μία ευέλικτη προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης, η οποία οδηγεί τον διδασκόμενο σε μία ευρετική πορεία προς τη γνώση. Κατά τη διάρκεια της διαδρομής αυτής ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει να λειτουργεί αυτόνομα, να αλληλεπιδρά τόσο με τον διδάσκοντα όσο και με το εκπαιδευτικό υλικό, αξιοποιώντας παράλληλα το πλήθος εμπειριών και γνώσεων που φέρει μαζί του (Αβραάμ & Μαυροειδής, 2002; Λιοναράκης, 2001α). Ο Λιοναράκης (2005) εμπερικλείει μέσα στον ορισμό του για την εξ ΑΕ και αυτήν την παιδαγωγική διάσταση: «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» (σελ. 26).

Καθοδηγητής, εμπυχωτής και υποστηρικτής αυτής της πορείας προς τη γνώση που καλείται να φέρει εις πέρας με επιτυχία ο εκπαιδευόμενος είναι ο διδάσκοντας. Ο Boulton (2002) υποστηρίζει πως σ' αυτό μπορεί να βοηθήσει η καλή επικοινωνία διδάσκοντα και διδασκόμενου Σε αντίθεση με τα συμβατικά πανεπιστήμια στα οποία τον καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία τον έχει η οργανωτική της διάσταση, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση περισσότερο βάρος δίνεται στη διαπροσωπική επικοινωνία. Αυτό, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2001) οφείλεται σε δυο κυρίως λόγους που αφορούν τα χαρακτηριστικά και τις αρχές της εξΑΕ αλλά και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Από τη μία επειδή οι ενήλικες μαθαίνουν διαφορετικά από τα παιδιά και τους εφήβους, έχουν διαφορετικές ανάγκες, περιορισμένο χρόνο, μεγάλο απόθεμα εμπειριών και διαμορφωμένη προσω-

πικότητα θα πρέπει να αντιμετωπιστούν διαφορετικά από τα παιδιά σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν την μάθηση αλλά και στη σχέση τους με τον διδάσκοντα η οποία γίνεται αμφίδρομη (Κόκκος, 1998). Επίσης, διαθέτουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών, το οποίο χρησιμοποιούν για να κατακτήσουν και να κάνουν κτήμα τους τη νέα γνώση (Noyé & Riveteau, 2002).

Οι φοιτητές που παρακολουθούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, παρότι, ως ενήλικες, μπήκαν συνειδητοποιημένα στα προγράμματα αυτά και διακρίνονται για το ενδιαφέρον τους για μάθηση, είναι δυνατόν να εγκαταλείψουν ανά πάσα στιγμή, εάν δεν υπάρξουν οι κατάλληλες συνθήκες και δε βρουν την κατάλληλη υποστήριξη από τον διδάσκοντα (Race, 1999). Οι Βεργίδης και Παναγιωτακόπουλος (2003) σε έρευνά τους κατέληξαν ότι οι κυριότεροι λόγοι που εγκαταλείπουν τις σπουδές τους οι ενήλικες φοιτητές είναι ο φόρτος εργασίας σε συνδυασμό με τις επαγγελματικές και τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Παρά το γεγονός ότι οι ενήλικες φοιτητές έχουν επιλέξει τις σπουδές τους έχοντας προσωπικά κίνητρα, οι δυσκολίες που συναντούν στην πορεία τους οδηγούν σε εγκατάλειψη αυτών. Στο σημείο αυτό ο ρόλος του Καθηγητή Συμβούλου είναι καθοριστικός. Σύμφωνα με τους Blasquez και Alonso (2006) ο διδάσκοντας οφείλει να καταβάλλει προσπάθειες προκειμένου να μειώσει ή να εξαλείψει το αίσθημα της απογοήτευσης και της μοναξιάς που νιώθουν οι διδασκόμενοι έτσι ώστε να μην εγκαταλείψουν τις σπουδές τους. Οι περισσότεροι ενήλικες φοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουν ανάγκη από ανθρώπινη υποστήριξη προκειμένου να αποκτήσουν αυτονομία και να αναπτύξουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που είναι απαραίτητα για να ολοκληρώσουν επιτυχώς τις σπουδές τους (Κόκκος, 2001).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, η ερευνητική κοινότητα, αναζητώντας λύσεις και τρόπους για την επιτυχία των εξ αποστάσεως προγραμμάτων, έστρεψε το ενδιαφέρον της στη συναισθηματική εκπαίδευση. Ξένοι μελετητές και ερευνητές αλλά και Έλληνες, έχοντας ως απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, διερεύνησαν το ρόλο που μπορεί να διαδραματίζει η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης ως μια δυναμική και σχετικά καινούργια περιοχή της συμπεριφοριστικής έρευνας (Zeidner et al., 2004). Ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε κάποιες από αυτές.

Ο Damassio αναφέρει ότι «τα ανθρώπινα όντα χωρίς συναισθήματα, δεν θα μπορούσαν να πάρουν ακόμη και τις πιο απλές αποφάσεις. Πιστεύουμε ότι η αποτυχία των συστημάτων έξυπνης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οφείλεται κυρίως στην έλλειψη ικανοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης» (Chaffar & Frasson, 2006). Πολλές έρευνες την ίδια στιγμή οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα παίζουν πρωτεύοντα ρόλο και αποτελούν βασικό κομμάτι κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας ακόμη κι αν πρόκειται για εξ αποστάσεως προγράμματα, στα οποία είναι ασφαλώς περιορισμένη η δυνατότητα τόσο να εκφράσει κανείς τον εαυτό του αλλά και να αντιληφθεί με ευκολία τα συναισθήματα του άλλου (Ζεμπύλας, Θεοδώρου & Παυλάκης, 2009; Han & Johnson, 2012). Τα αποτελέσματα έρευνας της Χρυσανίδου (2014) σε φοιτητές του ΕΑΠ δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα των φοιτητών

και την επικοινωνία. Δηλαδή, όσο περισσότερο οι φοιτητές διακατέχονται από θετικά συναισθήματα τόσο περισσότερο επιζητούν τον διάλογο με τον καθηγητή τους. Υπάρχουν αναφορές, επίσης, ερευνητών που υποστηρίζουν ότι η επιρροή που ασκούν τα συναισθήματα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι τόσο μεγάλη, ώστε μπορούν είτε να παροτρύνουν είτε να εμποδίσουν τη μάθηση, ενώ παράλληλα έχουν και την ικανότητα να επηρεάζουν την εκπαιδευτική συμπεριφορά τόσο των εκπαιδευτών όσο και των εκπαιδευομένων (Dirkx, 2008; Pekrun et al., 2007; Angelaki & Mavroidis, 2013).

Η συναισθηματική νοημοσύνη, ή η "νοημοσύνη της καρδιάς" όπως χαρακτηρίστικά αναφέρει ο Daniel Goleman (2011), είναι μια από τις βασικότερες παραμέτρους στην αποτελεσματική φραστική ή μη φραστική επικοινωνία. Οι άνθρωποι συνηθίζουν να επικοινωνούν, να εκφράζονται και να αντιδρούν πιο εύκολα μέσω των σκέψεων παρά μέσω των συναισθημάτων. Τα τελευταία, λόγω του ότι θεωρούνται "πολύ προσωπικά", αποφεύγονται κυρίως στους επαγγελματικούς χώρους. Αντίθετα, είναι ευχερέστερη και ασφαλέστερη η επιλογή έκφρασης μέσω σκέψεων. Παρόλα αυτά είναι αδύνατη η αποκοπή των συναισθημάτων από την προσωπικότητά μας, πολλώ δε μάλλον η αποφυγή τους. Ακόμη, πολλές φορές η ταχύτητα ολοκλήρωσης των συναισθημάτων υπερβαίνει κατά πολύ αυτή της νοητικής επεξεργασίας. Τα συναισθήματα ως μέσο έκφρασης κι επικοινωνίας αποτελούν βασικό μοχλό επιτυχίας στη σχέση Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητή στην εξΑΕ. Ο Goleman (1995, 1998) στη θεωρία του περί συναισθηματικής νοημοσύνης κάνει λόγο για ένα πλέγμα το οποίο αποτελείται από πέντε κατηγορίες συναισθηματικών ικανοτήτων (προσωπικών και κοινωνικών).

Οι συναισθηματικές ικανότητες είναι εκμαθημένες ικανότητες που βασίζονται στη συναισθηματική νοημοσύνη και οδηγούν σε καλύτερη επίδοση στην εργασία. Ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε, η συναισθηματική ικανότητα μας δείχνει πόσες από αυτές τις δυνατότητες έχουμε μεταφράσει σε ικανότητες στο χώρο εργασίας. Η κατοχή υψηλού επιπέδου συναισθηματικής νοημοσύνης από ένα άτομο δεν σημαίνει κατ' ανάγκη και κατοχή συναισθηματικών ικανοτήτων απαραίτητων για την εργασία. Σημαίνει όμως ότι το συγκεκριμένο άτομο έχει την ικανότητα να τις αποκτήσει. Σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ο διδάσκοντας για να είναι αποτελεσματικός δεν αρκεί απλά να έχει χαρακτηριστικά συναισθηματικής νοημοσύνης. Θα πρέπει παράλληλα να αποκτήσει και ο ίδιος συναισθηματικές ικανότητες οι οποίες θα τον βοηθήσουν να αποκτήσει μια πιο ουσιαστική σχέση με το φοιτητή και να οδηγήσει σε μια αποτελεσματικότερη επικοινωνία και μάθηση στην ΕξΑΕ.

Η συναισθηματική νοημοσύνη απαρτίζεται από πέντε συναισθηματικές ικανότητες. Οι συναισθηματικές ικανότητες δείχνουν σε ποιο βαθμό η συναισθηματική μας νοημοσύνη έχει μετατραπεί σε ικανότητες που αφορούν την εργασία, και μπορούν να κατηγοριοποιηθούν στις παρακάτω 5 κατηγορίες (Goleman D., 2000:444 στο Ανδρουλακάκης- Κουτσόπουλος):

- **Αυτοεπίγνωση:** Είναι η ικανότητα να γνωρίζει κανείς τη συναισθηματική του κατάσταση και σταθερότητα, τις προτιμήσεις του, τα προσωπικά του όρια και

να αναγνωρίζει και να εμπιστεύεται τη διαίσθησή του. Είναι η επίγνωση των συναισθημάτων.

- **Αυτορρύθμιση:** Είναι η δυνατότητα του να είναι κάποιος ικανός να διαχειρίζεται την εσωτερική του κατάσταση, τον παρορμητισμό του και τα προσωπικά του όρια. Βασική παράμετρο για την επιτυχία ενός εξ αποστάσεως προγράμματος είναι η ικανότητα του Κ.Σ. να διαχειρίζεται το άγχος των φοιτητών το οποίο πηγάζει από τις πιο κάτω αιτίες:
 - A. Η πρώτη εντοπίζεται στο γεγονός ότι ο σπουδαστής αναλαμβάνει ξαφνικά διπλό ρόλο, αυτόν του εργαζόμενου αλλά και του φοιτητή ταυτόχρονα, επωμιζόμενος διπλό φόρτο εργασίας.
 - B. Η δεύτερη αφορά το οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο δέχεται σημαντικές αλλαγές στις ρουτίνες του εξαιτίας του ότι ο σπουδαστής αδυνατεί να εκπληρώσει στο ακέραιο τις οικογενειακές του υποχρεώσεις λόγω του απαιτείται για την κατ' οίκον μελέτη.
 - Γ. Η τρίτη εντοπίζεται στη διδακτική ύλη και τις γραπτές εξετάσεις που καλούνται να δώσουν οι σπουδαστές στο τέλος των σπουδών τους.
 - Δ. Η τέταρτη περίπτωση αναφέρεται στο φόβο της μη ολοκλήρωσης των σπουδών και στην τάση να τις εγκαταλείψουν, κάτι που παρατηρείται συχνά σε ενήλικες φοιτητές.
 - **Ενσυναίσθηση:** Είναι η επίγνωση των ανησυχιών και των αναγκών των άλλων, καθώς και η επίγνωση των συναισθημάτων τους. Δηλαδή, είναι η ικανότητα να μπορεί κάποιος να μπει στη θέση του άλλου και να αντιλαμβάνεται αυτό που νιώθουν οι άλλοι χωρίς να το εκφράζουν.
 - **Κοινωνικές δεξιότητες:** Είναι το να διαθέτει κάποιος την ικανότητα να προκαλεί στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει. Είναι η ικανότητα που έχει κάποιος να εμπνέει και να καθοδηγεί τους άλλους.
 - **Κίνητρα συμπεριφοράς:** Είναι η δυναμική κάποιου να κατέχει τις συναισθηματικές ικανότητες οι οποίες οδηγούν στην πραγματοποίηση των στόχων.
- Οι τρεις από αυτές τις ικανότητες (αυτοεπίγνωση, αυτορρύθμιση και κίνητρα συμπεριφοράς) αφορούν στην ενδο-προσωπική νοημοσύνη, ενώ η ενσυναίσθηση και οι κοινωνικές δεξιότητες αφορούν στη δια-προσωπική νοημοσύνη (Gardner, 1983). Η συναισθηματική νοημοσύνη δείχνει πόσο από αυτό το δυναμικό έχουμε μεταφράσει σε ικανότητες σχετικές με την εργασία (Goleman στην Αθανασούλα-Ρέππα, 2001, σελ. 5). Το να έχει κανείς απλώς υψηλό επίπεδο συναισθηματικής νοημοσύνης δεν εγγυάται ότι έχει μάθει τις συναισθηματικές ικανότητες που είναι σημαντικές για την εργασία. Σημαίνει μόνον ότι έχει μεγάλες δυνατότητες να τις μάθει (Καρακατσάνη, 2006). Αυτοί οι πέντε άξονες της συναισθηματικής νοημοσύνης ανακλώνται σε 25 συναισθηματικές ικανότητες, οι οποίες εμφανίζονται στους παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 1: Ενδο-προσωπικές ικανότητες

ΕΝΔΟΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	
Αυτογνωσία	Επίγνωση των συναισθημάτων
	Ακριβής αυτοαξιολόγηση
	Αυτοπεποίθηση
Αυτορρύθμιση	Αυτοέλεγχος
	Αξιοπιστία
	Ευσυνειδησία
	Προσαρμοστικότητα
	Καινοτομία
Κίνητρα συμπεριφοράς	Τάση προς επίτευξη
	Δέσμευση
	Πρωτοβουλία
	Αισιοδοξία

Πίνακας 2: Διαπροσωπικές ικανότητες

ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	
ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	Κατανόηση των άλλων
	Προσανατολισμός στην παροχή υπηρεσιών
	Ενίσχυση της ανάπτυξης των άλλων
	Σωστός χειρισμός της διαφορετικότητας
	Πολιτική αντίληψη
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	Επιρροή
	Επικοινωνία
	Ηγεσία
	Καταλυτική δράση
	Χειρισμός διαφωνιών
	Καλλιέργεια δεσμών
	Σύμπραξη και συνεργασία
	Ομαδικές ικανότητες

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τον συσχετισμό ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη του διδάσκοντα και την επικοινωνία του με τους διδασκόμενους σε περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι:

1. Να ελεγχθεί ο ρόλος της επικοινωνίας μεταξύ Κ.Σ. και φοιτητών, σε περιβάλλον ΕξΑΕ, ως μοχλός βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των τελευταίων στις σπουδές τους.
2. Να προσδιοριστεί το κατά πόσο η συναισθηματική νοημοσύνη (συναισθηματικές ικανότητες) του Κ.Σ. επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, τις επικοινωνιακές του ικανότητες.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που η έρευνα αυτή καλείται να απαντήσει είναι τα εξής:

1. Ποιος ο τρόπος και το περιεχόμενο/αντικείμενο της επικοινωνίας του Κ.Σ. με τον φοιτητή.
2. Ποιος ο ρόλος της δια-προσωπικής νοημοσύνης του διδάσκοντα που υπηρετείται μέσα από την επικοινωνία με τους διδασκόμενους.
3. Ποια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά - κοινωνικές δεξιότητες τα οποία πρέπει να διαθέτει ο διδάσκων για να είναι αποτελεσματικός κατά τους φοιτητές.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνάται μέσα από μια δέσμη ερωτήσεων (1ος άξονας) που αφορούν στην επικοινωνία. Το δεύτερο και το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνώνται αντίστοιχα από ερωτήσεις (2ος και 3ος άξονας) που αφορούν σε γνωρίσματα της συναισθηματικής νοημοσύνης του Κ.Σ.

Ερευνητικός σχεδιασμός

Στην παρούσα διπλωματική εργασία επιλέχθηκε ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Η συγκεκριμένη προσέγγιση ονομάζεται τριγωνοποίηση ή πολυμεθοδική.

Για τη διενέργεια της ποσοτικής έρευνας, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο το ερωτηματολόγιο. Τα ερωτήματα του ερωτηματολογίου στηρίχτηκαν στο δομημένο ερωτηματολόγιο Emotional Competence Inventory (ECI).

Πίνακας 3: Συσχετισμός ερωτήσεων ερωτηματολογίου με το ECI

ΕΡΩΤΗΣΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ	ECI
1ος Άξονας	
Με ποιον τρόπο ... σπουδών σας	Διαθεσιμότητα – Προσβασιμότητα (66)
Κατά τη διάρκεια ... με τον/την Κ.Σ.	Προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση, Διαθεσιμότητα– Προσβασιμότητα (7, 66)
Η επικοινωνία ... γινόταν	

Για να ... εκπ/κού υλικού	Ενσυναίσθηση (56)
Για να ... εκπόνηση των ΓΕ	Προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση, Σαφήνεια (7, 18)
Για διευκρινίσεις ... ΚΣ στις ΓΕ	Παροχή ανατροφοδότησης, Πειθώ (36, 37)
Για διαδικαστικά θέματα	Ενσυναίσθηση, Διορατικότητα (4, 54)
Για ενθάρρυνση – ψυχολογική υποστήριξη	Διορατικότητα, Αντίληψη, Διαθεσιμότητα - Προσβασιμότητα (4, 54, 66)
Σε ποιο βαθμό ...μεταξύ ΚΣ και φοιτητών	
Ενθάρρυνση ... πλευρά του ΚΣ	Παρακίνηση, Προσβασιμότητα (27, 66)
Διάθεση ... επικοινωνία	Προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση, Προσοχή (7, 56)
Καλλιέργεια ... και φοιτητών	Συμβολή στη δημιουργία φιλικού κλίματος (63)
Ενημέρωση ... τεχνολογιών	Ενσωμάτωση και χρήση μέσων (41)
Περισσότερες ΟΣΣ	Ηγεσία, Πρόκληση συμμετοχικότητας (1, 13, 24)
Ο σχολιασμός ... στοιχείων σας	Παροχή ανατροφοδότησης, Σαφήνεια, Πειθώ (18, 36, 37)
Ο σχολιασμός ... των προσπαθειών σας	Έμπνευση, Παρακίνηση, Παροχή ανατροφοδότησης (22, 27, 36)
2ος Άξονας	
Πόσο αναγκαία ... με τον/την ΚΣ	Ενσυναίσθηση*
Σε ποιο βαθμό ... χρειαζόταν	Ενσυναίσθηση - Κοινωνικές δεξιότητες*
Σε ποιο βαθμό ... ανασφάλειας	Ενσυναίσθηση (4)
Πόσο ευχαριστημένος/η ... με τον/την ΚΣ	Προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση, Ευελιξία – Προσαρμοστικότητα (7, 40)
Πόσο σημαντική ... σπουδών σας	Έμπνευση και Καθοδήγηση (53)
Η επικοινωνία ... μαθησιακού κλίματος	Πρόκληση συμμετοχικότητας, Έμπνευση, Παρακίνηση (1, 9 22, 24, 27)
3ος Άξονας	
Ποια χαρακτηριστικά ... αποτελεσματικός	
Να διαθέτει ... αντικείμενου	Αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία (3, 14)
Να παρέχει ... ανατροφοδότηση	Παροχή ανατροφοδότησης (36)
Να έχει ... δεξιότητες	Κοινωνικές δεξιότητες*
Να είναι ... προσιτός	Προσβασιμότητα, Συμβολή στη δημιουργία φιλικού κλίματος (63, 66)
Να είναι ... επικοινωνία	Προσβασιμότητα, Προσανατολισμός (7, 66)
Να είναι ... των φοιτητών	Προσοχή-οργάνωση, Ηθική, Περιορισμός παρορμητικότητας (29, 35,44)

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου ακολούθησε τρεις άξονες σύμφωνα με τα ανωτέρω αναφερθέντα ερευνητικά ερωτήματα. Με βάση τα τρία βασικά ερευνητικά ερωτήματα, δημιουργήθηκαν τρεις άξονες ερωτήσεων, είτε κλειστού τύπου είτε με τη χρήση της πενταβάθμιας κλίμακας Likert (καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ). Σε όλους τους άξονες οι ερωτήσεις βασίστηκαν στο μοντέλο ECI στην ακαδημαϊκή του μορφή και προσαρμοσμένη στην εκπαιδευτική και όχι στην επαγγελματική δραστηριότητα.

Δείγμα

Ο πληθυσμός της παρούσας μελέτης αποτελείται από άτομα όλων των ηλικιών και των δύο φύλων που πραγματοποιούν μεταπτυχιακά προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στο ΕΑΠ και βρίσκονται στο πέρας της πρώτης, τουλάχιστον, θεματικής ενότητας ενός μεταπτυχιακού προγράμματος στο Ε.Α.Π., έχουν παραδώσει δύο έως τρεις γραπτές εργασίες και έχουν παρακολουθήσει Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις (ΟΣΣ).

Στη συγκεκριμένη έρευνα η επιλογή του δείγματος έγινε τυχαία. Στάλθηκαν ερωτηματολόγια ηλεκτρονικά σε φοιτητές του μεταπτυχιακού τμήματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ, οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει τουλάχιστον μία θεματική ενότητα στο μεταπτυχιακό τους πρόγραμμα.

Σχεδιασμός συνέντευξης

Για την ποιοτική προσέγγιση του θέματος της έρευνας επιλέχθηκε ως μεθοδολογικό εργαλείο η ημι-δομημένη συνέντευξη. Συγκεκριμένα, ζητήθηκαν οι απόψεις δύο φοιτητών του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του ΕΑΠ.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Α) Ο τρόπος και το αντικείμενο/περιεχόμενο της επικοινωνίας με τον Κ.Σ. (1ος άξονας)

Όσον αφορά τον τρόπο επικοινωνίας με τον Κ.Σ., η συντριπτική πλειοψηφία επικοινωνούσε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ενώ λιγότεροι με διαπροσωπική επικοινωνία κατά τη διάρκεια των ΟΣΣ και ελάχιστοι μέσω τηλεφώνου. Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι οι νέες τεχνολογίες είναι προτιμητέες για τους εξ αποστάσεως διδασκόμενους. Ακόμη το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, όπως και όλα τα ασύγχρονα συστήματα έχουν ενσωματωθεί στην καθημερινή ζωή μεγάλου αριθμού ατόμων επιφέροντας πολύ μεγάλες αλλαγές στον τρόπο επικοινωνίας και συνεργασίας καθώς η επικοινωνία δεν περιορίζεται στο χρόνο ή στο χώρο, είναι αξιόπιστη και διεξάγεται ταχύτατα (Αβούρης & Κόμης, 2003-Μουζάκης, 2006).

Όσον αφορά τη συχνότητα επικοινωνίας με τον Κ.Σ., οι περισσότεροι επικοινωνούσαν όποτε είχαν απορίες σχετικές με το γνωστικό αντικείμενο και κατά τη διάρκεια εκπόνησης των ΓΕ, ενώ υπήρχαν και κάποιιοι που δεν επικοινωνούσαν καθόλου κι ένα μικρό ποσοστό, όποτε είχε ανάγκη συναισθηματικής υποστήρι-

ξης. Οι κυριότεροι λόγοι για τους οποίους επικοινωνούσαν οι συμμετέχοντες με τον Κ.Σ. ήταν για να επιλύσουν απορίες σχετικές με τη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού, για να ζητήσουν αναλυτικότερες οδηγίες για την εκπόνηση των ΓΕ και για διευκρινίσεις σχετικά με τα σχόλια - ανατροφοδότηση του/της Κ.Σ. στις ΓΕ. Οι φοιτητές που αναζητήσαν συναισθηματική στήριξη δια μέσου της επικοινωνίας τους με τον Κ.Σ. ήταν πολύ λίγοι. Αυτό οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι οι φοιτητές σε εξ αποστάσεως προγράμματα διστάζουν συνήθως να επικοινωνήσουν με τον Κ.Σ. καθώς θεωρούν ότι το ζήτημα που τους προβληματίζει δεν έχει το βαθμό σημαντικότητας που να το καθιστά άξιο προσοχής από τον διδάσκοντα (Holmberg, 1995).

Το άγχος των φοιτητών ενισχύεται κατά τη διάρκεια των περιόδων αξιολόγησής τους, όπως η εκπόνηση των ΓΕ. (Pekrun et al., 2011-Zembylas et al., 2008). Είναι φανερό, λοιπόν, το πόσο μεγάλη σημασία έχει η ενσυναίσθηση του Κ.Σ. στην επικοινωνία του με τους φοιτητές, έτσι ώστε να έχει την ικανότητα να αντιληφθεί ποιες είναι οι πραγματικές τους ανάγκες (Καρακατσάνη, 2006). Ο σκοπός του διδάσκοντα δεν είναι η διδασκαλία με την παραδοσιακή έννοια του όρου, αλλά κυρίως η παροχή υποστήριξης και καθοδήγησης στη μελέτη του εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενου (Ματραλής, 1998). Ωστόσο, αυτή η καθοδήγηση και υποστήριξη μέσω απρόσωπων οδών επικοινωνίας (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο κλπ), όντας εκ φύσεως δύσκολη, απαιτεί ιδιαίτερες αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες από τον Κ.Σ.

Ιεραρχώντας τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ φοιτητών και Κ.Σ., οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ως πιο σημαντικούς παράγοντες την καλλιέργεια φιλικού κλίματος, την ενθάρρυνση για επικοινωνία από την πλευρά του Κ.Σ., τη διάθεση περισσότερου χρόνου για τηλεφωνική επικοινωνία, την αύξηση των ΟΣΣ και την ενημέρωση για τη χρήση των τεχνολογιών.

Ένα βασικό αντικείμενο επικοινωνίας στα μεταπτυχιακά προγράμματα του ΕΑΠ, είναι οι γραπτές εργασίες, μέσα από την ανατροφοδότηση των οποίων οι φοιτητές είναι δυνατόν να πληροφορηθούν για την πρόοδό τους και να βοηθηθούν στο να κατανοήσουν τις αδυναμίες τους. Ακόμη και οι φοιτητές που διαθέτουν υψηλό βαθμό αυτονομίας χρειάζονται βοήθεια από τον διδάσκοντα που θα τους κινητοποιήσει το ενδιαφέρον (Keegan, 2000). Η πλειοψηφία των φοιτητών της παρούσας έρευνας θεωρεί ότι ο σχολιασμός-ανατροφοδότηση των ΓΕ βοήθησε πολύ στον εντοπισμό των αδυναμιών τους αλλά ταυτόχρονα βοήθησε πολύ στην ενθάρρυνση και την υποστήριξη των προσπαθειών τους. Μέσα από την ανατροφοδότηση των ΓΕ. ο Κ.Σ. συμβουλεύει και καθοδηγεί παράλληλα τον κάθε φοιτητή ανάλογα με τις ανάγκες του και τους προσωπικούς του στόχους. Αυτή η εξατομικευμένη ανατροφοδότηση προσδίδει έναν προσωπικό τόνο στη σχέση του με το φοιτητή, ο οποίος αντισταθμίζει έμμεσα την απουσία της διαπροσωπικής επαφής (Αθανασούλα – Ρέππα, 2003 . Νοταρά, 2001). Σύμφωνα με τους Johnson & Card (2007/2008) οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν, όσον αφορά την αξιολόγηση των γραπτών εργασιών τους, να υπάρχει αμεσότητα αλλά και να δίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνονται και να παρέχεται χρήσιμη ανατροφοδότηση.

Β) Ο ρόλος της δια-προσωπικής νοημοσύνης του Κ.Σ. που υπηρετείται μέσα από την επικοινωνία

Η πλειοψηφία των φοιτητών θεωρεί αναγκαία και χρήσιμη την επικοινωνία τους με τον Κ.Σ. Το γεγονός πως οι ενήλικες φοιτητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τις σπουδές από απόσταση και την αυτονομία στη μάθηση την οποία καλούνται ν' αποκτήσουν, καθώς και το ότι απέχουν μακριά από τη μαθητική ιδιότητα τους δημιουργεί ανασφάλεια και άγχος (Αθανασούλα – Ρέππα, 2003 και 2006). Οι ανησυχίες, οι φόβοι και το άγχος των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες στη μαθησιακή διαδικασία και μπορεί να τους οδηγήσουν σε απογοήτευση και αποτυχία. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα των διδασκομένων αντιμετωπίζονται από τους Κ.Σ. μέσα από τις κοινωνικές δεξιότητες των τελευταίων και αίρονται μέσα από την μεταξύ τους επικοινωνία. Οι ενδο-προσωπικές και οι δια-προσωπικές ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης που διαθέτει ο διδάσκων βοηθούν στη δημιουργία θετικού επικοινωνιακού κλίματος μεταξύ των ιδίων και των διδασκομένων. Ο διδάσκων μπαίνει στη θέση του διδασκόμενου (ενσυναίσθηση), δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό κλίμα και διευκολύνει τη μαθησιακή πορεία των διδασκομένων (Λυραράκη, 2015). Επιπλέον, οι κοινωνικές δεξιότητες του Κ.Σ. δημιουργούν θετικά συναισθήματα στους φοιτητές κάτι το οποίο έχει θετική συσχέτιση με την επικοινωνία. Όσο περισσότερο οι φοιτητές διακατέχονται από θετικά συναισθήματα, τόσο περισσότερο επιζητούν τον διάλογο με τον καθηγητή τους (Χρυσανίδου, 2014). Οι φοιτητές της παρούσας έρευνας είναι ικανοποιημένοι από το βαθμό συναισθηματικής υποστήριξης που τους παρείχε ο Κ.Σ. καθώς και από την μεταξύ τους επικοινωνία. Κρίνουν πολύ σημαντική τη συμβολή του Κ.Σ. στην πορεία των σπουδών τους και θεωρούν πως η επικοινωνία συμβάλλει στη δημιουργία καλού μαθησιακού κλίματος. Έχει ήδη παρουσιαστεί στην Ελληνική βιβλιογραφία η άποψη ότι η εφαρμογή των αρχών της θεωρίας της Σ.Ν. από τους Κ.Σ., ο ρόλος των οποίων είναι να επιβλέπουν, να καθοδηγούν, να διδάσκουν και να υποστηρίζουν τους φοιτητές, μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού κλίματος μέσα στην ομάδα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2001).

Γ) Χαρακτηριστικά-κοινωνικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτει ο Κ.Σ.

Διερευνώντας τις απόψεις των φοιτητών της παρούσας έρευνας σχετικά με τα χαρακτηριστικά τα οποία θα πρέπει να διαθέτει ο ΚΣ, ώστε να ανταποκρίνεται με επάρκεια στον επικοινωνιακό και υποστηρικτικό του ρόλο καταλήγουμε στα εξής:

- χρειάζεται να διαθέτει καλή γνώση του αντικειμένου. Οι φοιτητές του ΕΑΠ δίνουν σαφή προτεραιότητα στην ακαδημαϊκή υποστήριξη από τον ΚΣ (Κωνσταντοπούλου, Αντωνίου, Αποστολάκης, & Λιοναράκης, 2013), καθώς είναι εκείνος που αναλαμβάνει την κύρια ευθύνη για την υποστήριξη της αυτονομίας στη μαθησιακή διαδικασία του φοιτητή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2001· Σπανακά, 2011). Επίσης, τμήμα του ρόλου του είναι η φροντίδα για τη διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στο διδακτικό υλικό, στους σπουδαστές και στον ίδιο (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, όπ. αν στο Κόκκος, 2001).

- χρειάζεται να δίνει σαφή και επαρκή ανατροφοδότηση, γιατί μέσα από αυτήν ο φοιτητής είναι σε θέση να λαμβάνει σαφείς πληροφορίες για την πρόοδό του, για τα δυνατά και για τα αδύνατα σημεία του. Επίσης, προσωποποιώντας την ανατροφοδότηση μπορεί να λειτουργήσει και ως εμπνευστής και υποστηρικτής των φοιτητών (Νοταρά, 2001).
- οι επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες του Κ.Σ. καθίστανται απαραίτητες εκ του ρόλου του. Κάθε φοιτητής είναι μια μοναδική και ξεχωριστή οντότητα. Οι διαφορές μεταξύ των φοιτητών είναι πολλές και ποικίλες (στόχοι, γνωστικό-μορφωτικό επίπεδο, συνθήκες καθημερινότητας κλπ). Ως εκ τούτου, το ενδιαφέρον του Κ.Σ. όχι μόνο για τον κάθε φοιτητή αλλά και για τα ατομικά του χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, τον βοηθά στην παροχή εξ ατομικευμένης ανατροφοδότησης (Galusha, 1997. Κόκκος, 2001). Η ανασφάλεια και η έλλειψη αυτοπεποίθησης που συχνά χαρακτηρίζουν τους ενήλικες φοιτητές στην εξΑΕ αποτελούν βασικό εμπόδιο στη μελέτη τους λόγω του άγχους που δημιουργούν. Για τη δημιουργία κλίματος καλής συνεργασίας μεταξύ Κ.Σ. και φοιτητών είναι απαραίτητος ο κατευνασμός των ανησυχιών των τελευταίων. Αυτό επιτυγχάνεται με διαρκή ενημέρωση σε σχέση με την ιδιαιτερότητα των εξΑΕ σπουδών αλλά και με τη διαβεβαίωση από τον διδάσκοντα ως προς την αμέριστη υποστήριξή του.
- το να είναι φιλικός και προσιτός ο Κ.Σ. είναι χαρακτηριστικά που επιζητούν οι φοιτητές. Οι πολλές οικογενειακές, κοινωνικές και επαγγελματικές υποχρεώσεις των ενήλικων φοιτητών καθώς και η ατομική και μοναχική μελέτη αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην πορεία των σπουδών. Η κατανόηση από την πλευρά του Κ.Σ. των αναγκών των φοιτητών θα σταθεί επικουρική στην ενθάρρυνσή τους και στην πάταξη των αγχογόνων παραγόντων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2006). Η ενσυναίσθηση και η φιλικότητα θα μειώσουν το αίσθημα μοναξιάς που χαρακτηρίζει τους φοιτητές στην εξΑΕ, οι οποίοι πολλές φορές αντιμετωπίζουν επιπροσθέτως προβλήματα κατανόησης από τον οικογενειακό, φιλικό ή επαγγελματικό τους κύκλο (Thatch & Murphy, 1995. Νοταρά, 2001. Βασιλού-Παπαγεωργίου & Βασάλα, 2005. Βασάλα, 2006. Γκάφα & Αθανασούλα-Ρέππα, 2007).
- με δεδομένη την έλλειψη καθημερινής επαφής είναι σημαντικό κατά την άποψη των φοιτητών ο Κ.Σ. να είναι διαθέσιμος όποτε τον χρειάζονται. Η άμεση επίλυση αποριών θα βοηθήσει στη μελέτη και στην τήρηση του χρονοδιαγράμματος σπουδών. Η διαθεσιμότητα αυτή, επιπλέον, δίνει τη δυνατότητα άμεσου διαλόγου (Keegan, 2001). Ο Κ.Σ. αντιλαμβανόμενος τις ανάγκες και τις προσδοκίες του φοιτητή, τον θέτει στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας, προσπαθώντας να ενθαρρύνει τον μεταξύ τους διάλογο και λειτουργώντας εμπνευστικά (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010-Τζουτζά, 2010).
- στη βάση της αναγκαιότητας δημιουργίας σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων, είναι απαραίτητο, η αξιολόγηση της προόδου του φοιτητή να διακρίνεται από δικαιοσύνη και ακρίβεια (Αναστασιάδης - Ηλιάδου, 2010).

Συμπεράσματα

- Οι φοιτητές επικοινωνούν με τον Κ.Σ. κυρίως για τυπικούς λόγους και δεν αναζητούν ενθάρρυνση-ψυχολογική στήριξη μέσα από την επικοινωνία τους με τον Κ.Σ. Παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζουν τη σημασία και τη σημαντικότητα της εμπύχωσης και της ενθάρρυνσης, στα οποία θα πρέπει να επικεντρώνεται ο ρόλος του ΚΣ (Κόκκος, 2001, Λιοναράκης, 2001), οι φοιτητές δίνουν προτεραιότητα στην ακαδημαϊκή τους υποστήριξη από τον Κ.Σ. (Κωνσταντοπούλου, Αντωνίου, Αποστολάκης & Λιοναράκης, 2013). Μία μεγάλη ομάδα φοιτητών σε έρευνα των Αναστασιάδη-Ηλιάδου (2010) σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ δίσταζε να επικοινωνήσει με τον Κ.Σ., θεωρώντας ότι ο προβληματισμός τους δεν είναι τόσο σημαντικός ώστε να ξεπεράσουν το φράγμα της συστολής και να επικοινωνήσουν μαζί του. Σύμφωνα με τον Holmberg (1995), εκτός από τη συστολή, εξαιτίας του ότι η εξΑΕ είναι σχετικά πρόσφατη μορφή εκπαίδευσης στο ελληνικό σύστημα, οι φοιτητές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με το θεσμό του καθηγητή - διδάσκοντα και λιγότερο με αυτόν του συμβούλου. Από την άλλη, έρευνα της Παππά (2008) έδειξε ότι και οι ΚΣ δίνουν μικρότερη σημασία στην ψυχολογική υποστήριξη των σπουδαστών σε σχέση με την ακαδημαϊκή τους υποστήριξη. Επιπροσθέτως, σε έρευνα της Τουτουδάκη (2010), καταγράφηκαν περιπτώσεις φοιτητών, οι οποίοι αρχικά επεδίωξαν την ψυχολογική υποστήριξη από τον Κ.Σ. αλλά εκείνος δεν ικανοποίησε την ανάγκη τους. Υπάρχει, λοιπόν, η ανάγκη για συναισθηματική στήριξη από την πλευρά των φοιτητών, η οποία, όμως, δε βρίσκει ανταπόκριση. Αυτό θα μπορούσε να βελτιωθεί με περισσότερη ενθάρρυνση από την πλευρά του Κ.Σ., με τη δημιουργία φιλικού κλίματος και περισσότερη δια-προσωπική επαφή ή και τηλεφωνική επικοινωνία.
- Ο ρόλος της επικοινωνίας του Κ.Σ. με τους φοιτητές κατά τη διάρκεια των σπουδών είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Η επικοινωνία των φοιτητών μαζί του καθίσταται αναγκαία αλλά και χρήσιμη, καθότι συμβάλλει στη δημιουργία καλού μαθησιακού κλίματος και βοηθά τους φοιτητές στην αυτοοργάνωσή τους, στην κατανόηση των αδυναμιών και των δυνατών τους στοιχείων. Σε έρευνα της Χρυσανίδου (2014) αναφέρεται ότι ο διάλογος επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της μάθησης. Όμως, διαφαίνεται, όπως και προηγουμένως, κενό ως προς τη συναισθηματική στήριξη και τη μείωση του αισθήματος ανασφάλειας από την πλευρά του ΚΣ.
- Όσον αφορά την άποψη των φοιτητών της παρούσας έρευνας σχετικά με τα χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτει ο Κ.Σ. για να είναι αποτελεσματικός, παρατηρείται ότι οι επικρατέστερες τιμές αφορούν κυρίως τις κοινωνικές κι επικοινωνιακές δεξιότητές του, την παροχή σαφούς κι επαρκούς ανατροφοδότησης, τη διαθεσιμότητά του για επικοινωνία (συναισθηματικοί παράγοντες) και δευτερευόντως την ηθική και την ακαδημαϊκότητα του. Αυτό, λοιπόν, σημαίνει πως όσο περισσότερο ο Κ.Σ. είναι κάτοχος συγκεκριμένων συναισθηματικών ικανοτήτων τόσο περισσότερο επηρεάζει τη διάθεση των φοιτητών για διάλογο μαζί του προς όφελος της αποτελεσματικότητας της

επικοινωνίας και με γνώμονα την επιτυχή έκβαση των σπουδών. Από τη μια, λοιπόν, θα πρέπει να κατέχει ο Κ.Σ. τις συναισθηματικές ικανότητες και από την άλλη θα πρέπει να είναι σε θέση να τις μεταβάλει με τέτοιο τρόπο, ώστε να επιφέρει τα καλύτερα επικοινωνιακά και μαθησιακά αποτελέσματα στην εξΑΕ (Καρακατσάνη, 2006).

- Μετά και τα αποτελέσματα της συσχέτισης στην παρούσα έρευνα φαίνεται να υπάρχει επαλήθευση της αρχικής υπόθεσης, ότι, δηλαδή, η δια-προσωπική νοημοσύνη (ενσυναίσθηση, κοινωνικές δεξιότητες) του Κ.Σ. συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας του με τους φοιτητές. Αναλυτικότερα, συναισθηματικές ικανότητες του Κ.Σ., όπως προσανατολισμός στην εξυπηρέτηση, διαθεσιμότητα-προσβασιμότητα, ευελιξία-προσαρμοστικότητα, έμπνευση-καθοδήγηση, συμβολή στη δημιουργία φιλικού κλίματος, παροχή ανατροφολογίας συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με τη βελτίωση της επικοινωνίας. Ο Καθηγητής-Σύμβουλος είναι πιθανό να κατέχει ή όχι κάποιες από αυτές τις συναισθηματικές ικανότητες ως έμφυτο προσόν. Ακόμη, όμως, κι αν δεν τις κατέχει στον επιθυμητό βαθμό, έχει τη δυνατότητα να τις αποκτήσει ή και να βελτιώσει αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα της σημασίας τους για την επικοινωνία με τους διδασκόμενους και ως εκ τούτου για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στόχων στην εξΑΕ (Καρακατσάνη, 2006).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβούρης, Ν., & Κόμης, Β. (2003). Σύγχρονη Συνεργασία από Απόσταση: Ζητήματα Επικοινωνίας και Αλληλεπίδρασης. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ.112-118). Αθήνα: Προπομπός.
- Αβραάμ, Ε. & Μαυροειδής, Η. (2002). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση και εκπαίδευση εκπαιδευτικών. Δυνατότητες και προοπτικές. Στο: *Πρακτικά Εισηγήσεων του 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αγωγή του 21ου αιώνα. Ιστορικό-συγκριτικές προσεγγίσεις*. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών. Ανακτήθηκε 15 Δεκεμβρίου, 2014 από: <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/mavroidi.htm>.
- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2001). Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης στην αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ διδάσκοντος-διδασκόμενου στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (ΑεξΑΕ). Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 1*, 33-42. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αναστασιάδης, Π. & Ηλιάδου, Χ., (2010). Επικοινωνία καθηγητή - συμβούλου και φοιτητών στις σπουδές από απόσταση. Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της Θ.Ε. ΕΚΠ 65 του ΕΑΠ. *Open Education - The journal for Open and Distance Education and Educational*

- Technology*, 6(1&2), 29-45.
- Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2013). Communication and Social Presence: The impact on adult learners' emotions in distance learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 16(1), 78-93.
- Αντωνίου, Π., Αποστολάκης, Ε., Κωνσταντοπούλου, Φ. & Λιοναράκης, Α., (2013). Η υποστήριξη, μέσω της επικοινωνίας, των σπουδαστών στην ΑεξΑΕ από τον Καθηγητή - Σύμβουλο. *Πρακτικά Εισηγήσεων του 7ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. 7(3Α), Αθήνα.
- Βασάλα Π., & Ανδρέαδου Δ. (2009, Νοέμβριος). *Η υποστήριξη από τους Καθηγητές - Συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Οι απόψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου*, 5ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Αθήνα
- Bar-On, R. (2005). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Βεργίδης, Δ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2003). Διερεύνηση των Λόγων Διακοπής της Φοίτησης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Πρακτικά Εισηγήσεων, 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 1*, 81-90. Αθήνα: Προπομπός
- Chaffar, S., & Frasson, C., (2006). *Predicting Learners' Emotional Response In Intelligent Distance Learning Systems*, *American Association for Artificial Intelligence (AAAI)*, retrieved at 12/06/2012 from <http://www.aaai.org/Papers/FLAIRS/2006/Flairs06-075.pdf>
- Copley -Cobb, S., (2009). Social Presence and Online Learning: A Current View from a Research Perspective, *Journal of Interactive Online Learning*, 8(3) retrieved at 10/06/2012 from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/8.3.4.pdf>
- Ζεμπύλας, Μ., Θεοδώρου, Μ., & Παυλάκης, Α. (2009). Συναισθήματα και Διαδικτυακή - εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Το Παράδειγμα της Κύπρου. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 5(1), 25-41.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη: Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ» στο χώρο της εργασίας*. (μτφ Α. Παπασταύρου), Ιωάννης Ν. Νέστορος, Χρύσα Ξενάκη (επιμ.), Αθήνα: Πεδίο.
- Han, H., & Johnson, S. D. (2012). Relationship between students' emotional intelligence, social bond, and interactions in online learning. *Educational Technology & Society*, 15(1), 78-89.
- Holmberg B. (1995). *Theory and Practice of Distance Education*, London, Routledge.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Johnson, E. J., & Card, K. (2007/2008). *The Effects of Instructor and Students Immediacy Behaviors in Writing Improvement and Course Satisfaction in a Web-based Undergraduate Course*. *Mountainrise*, 4(2). Retrieved 10/11/2008 from <http://mountainrise.wcu.edu/archive/vol4no2/html/johnson-card.pdf>
- Καρακατσάνη, Ε. (2006). *Αξιοποίηση θεωρητικών μοντέλων συμπεριφοράς και επικοινωνίας στη διαπροσωπική επικοινωνία Καθηγητή-Συμβούλου και φοιτητών στην ΑεξΑΕ*. Διπλωματική Διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. New York, NY: Routledge.
- Keegan, D. (2000). *Οι Βασικές Αρχές της Ανοικτής και εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης*. (μτφ. Α. Μελίστα). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1998). Τεχνικές εκπαίδευσης στις Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις. Στο: Α. Κόκκος, & Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων – διδασκόμενων* (Τόμ. Β', σ. 187-240). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κόκκος, Α. (2001). Ο ρόλος του Διδάσκοντος στην Εκπαίδευση από Απόσταση. Η περίπτωση του Ελληνικού Πανεπιστημίου: *Εισήγηση - 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. (σελ. 19-31). Αθήνα: Προπομπός
- Λιοναράκης, Α. (2001α). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σ. 33-52). Αθήνα: Προπομπός.
- Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. Στο: Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Little, D. (2004). *Learner autonomy, teacher autonomy and the European Language Portfolio*. Ανακτήθηκε 24 Νοέμβριου, 2014 από: <http://www.utc.fr/~untele/2004ppt/handouts/little.pdf>.
- Λυραράκη, Μ. (2015). *Συναισθηματική νοημοσύνη και αυτονομία στη μάθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ).
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435.
- Μουζάκης, Ν.Χ. (2006). *Εκπαίδευση Ενηλίκων.7. Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων & ΙΔΕΚΕ
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2002). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Mayer, J.D. and Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?," in Salovey, P. and Sluyter, D. (Eds), *Educational Development and Emotional Intelligence: Implication for Educators, Basic*, New York, NY, 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2000). *Test manual for the MSCEIT version 2.0*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Moore, G. M. (1973). Toward a Theory of Independent Learning and Teaching. *Journal of Higher Education*, 44(12), 661-679.
- Moore, G. M. (2007). The theory of transactional distance. In: M. G. Moore (Eds.), *Handbook of distance Education*, 89-103. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance Education: A systems view (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.
- Νοταρά Μ. (2001) Η διδασκαλία στην εξΑΕ, *1ο Πανελλήνιο συνέδριο στην Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση*, Πάτρα, διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο του Ε.Α.Π. www.eap.gr.
- Noye, D., & Riveteau, J.(2002). *Πρακτικός οδηγός του εκπαιδευτή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παππά, Μ. (2008). *Ο ρόλος του Καθηγητή- Συμβούλου στην εκπόνηση των γραπτών εργασιών*

- στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. (Διπλωματική Διατριβή. Πάτρα: Ε.Α.Π.).
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control - value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotions in education* 13-36. Amsterdam: Academic Press.
- Peters, O. (2000). *Learning and teaching in distance education. Pedagogical analysis and interpretations in an international perspective*. London and New York: Routledge.
- Petrides, K. V., Perez - Gonzalez, J. C., & Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Race, P. (1999). *Το Εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης* (μτφ. Ε. Ζέη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg.
- Σπανακά, Α. (2011). Οι υποστηρικτικές υπηρεσίες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Το παράδειγμα τριών ανοικτών πανεπιστημίων. *Πρακτικά, 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την ΑεξΑΕ*
- So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence & satisfaction in a blended learning environment: Relationships & critical factors. *Computers & Education*, 51, 318-336.
- Τζουτζά, Σ. (2010). Ομαδικές Συμβουλευτικές Συναντήσεις: Αντιλήψεις μεταπτυχιακών φοιτητών και Καθηγητών-Συμβούλων του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Η περίπτωση της μεταπτυχιακής Θεματικής Ενότητας «Ανοικτή κι εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education - The journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1&2), 46-65.
- Τουτουδάκη, Ε. (2010). *Ο επικοινωνιακός ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου στο ΕΑΠ ως προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων*. (Διπλωματική Διατριβή. Πάτρα: Ε.Α.Π.).
- Χρυσανίδου, Κ.(2014) *Η επίδραση των συναισθημάτων των εξ αποστάσεως φοιτητών στο διάλογο με το διδάσκοντα. Μια έρευνα συσχέτισης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο* (Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πάτρα: ΕΑΠ)..
- Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the Workplace: A Critical Review. *Applied Psychology: An international Review*, 53(3), 371-399.
- Zembylas, M., Theodorou, M., & Pavlakis, A. (2008). The role of emotions in the experience of online learning: Challenges and opportunities. *Educational Media International*, 45(2), 107-117.

ΤΟ PORTFOLIO ΩΣ ΜΕΘΟΔΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Νεραντζίδου Ανθούλα
Νηπιαγωγός, Υποψήφια Διδάκτορας Τ.Ε.Ε.Π.Η. του Δ.Π.Θ.

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο προτείνεται το portfolio ως μέθοδος της Αξιολόγησης για τη Μάθηση, που προωθεί τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης παιδιών προσχολικής ηλικίας. Ένα από τα πλεονεκτήματα του portfolio είναι ότι αναπαριστά τη μάθηση του κάθε παιδιού ως μοναδική. Ο/Η εκπαιδευτικός καλείται όχι μόνο να εφαρμόσει διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, αλλά και να προωθήσει την εξατομικευμένη αξιολόγηση κάθε μαθητή/τριας. Αυτού του τύπου η αξιολόγηση λειτουργεί προς όφελος του/της μαθητή/τριας, δεδομένου ότι αποφεύγονται παραδοσιακές μέθοδοι αξιολόγησης που έχουν αρνητικές επιπτώσεις για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, κυρίως σε ευάλωτες ομάδες, όπως σε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πρόκειται για την Αξιολόγηση για τη Μάθηση, που αντιπροσωπεύει τις κινητήριες δυνάμεις της βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών και της επαγγελματικής ανάπτυξης του/της εκπαιδευτικού.

Λέξεις κλειδιά: *portfolio, αξιολόγηση για τη μάθηση, προσχολική εκπαίδευση*

Abstract

This article proposes the portfolio as a method of Assessment for Learning, which promotes the improvement of the teaching and learning of preschool children. One of the advantages of the portfolio is that it represents the learning of each child as unique. The teacher is invited not only to apply differentiated teaching according to the educational needs and interests of the students, but also to promote the individual evaluation of each one of them. This type of evaluation works for the benefit of the student, as it avoids traditional assessment methods

that have a negative impact on preschool children, particularly in vulnerable groups, such as students from different cultural and linguistic contexts or with special educational needs. It is the Assessment for Learning, which represents the driving forces of improving the educational process, the holistic development of students as well as the professional development of the teacher.

Keywords: *portfolio, assessment for learning, preschool education.*

Εισαγωγή

Η νέα συνεχώς εξελισσόμενη σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης πραγματικότητα απαιτεί από το άτομο όλο και μεγαλύτερη ευελιξία και προσαρμοστικότητα, κριτική και δημιουργική ικανότητα. Βασικό χαρακτηριστικό των μελλοντικών πολιτών είναι η ικανότητά τους να αξιολογούν πρόσωπα, πράγματα και καταστάσεις, αλλά και να αυτοαξιολογούνται (Κασσωτάκης, 2013) και να διαθέτουν δεξιότητες, που θα τους επιτρέπουν την πρόσβαση στη δια βίου μάθηση. Ως εκ τούτου, η φιλοσοφία της αξιολόγησης των μαθητών/τριών, ο σκοπός της αξιολόγησης και κατ' επέκταση οι τρόποι και οι μέθοδοί της αλλάζουν.

Τα τελευταία χρόνια η αξιολόγηση συγκεντρώνει ολοένα και περισσότερο το ερευνητικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον όχι ως έλεγχος της αποτελεσματικότητας της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης, αλλά ως ζωτικό ανατροφοδοτικό στοιχείο της. Ενδεικτικός της ανατροφοδοτικής διάστασης της αξιολόγησης είναι ο χαρακτηρισμός της ως γέφυρας μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης (William, 2010). Καθώς η σύγχρονη παιδαγωγική είναι πιο παιδοκεντρική και αναγνωρίζει πως οι μαθητές/τριες μαθαίνουν με διαφορετικούς, μοναδικούς για κάθε παιδί, τρόπους (Gardner, 1984), αντίστοιχη είναι και η στροφή σε εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης που αποτυπώνουν την ατομική εξέλιξη κάθε μαθητή/τριας με τρόπο ολιστικό, κατά τον οποίο η σύγκριση γίνεται μεταξύ της επίδοσης του/της ίδιου/ας μαθητή/τριας και των δυνατοτήτων του (Δημητρόπουλος, 2003), και όχι μεταξύ των μαθητριών/τών, όπως συμβαίνει στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης.

Μία από αυτές τις μεθόδους εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης, που προωθείται από το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Ι.Ε.Π., 2014α), είναι το portfolio ως:

ένα εργαλείο συλλογής, καταγραφής και ερμηνείας δεδομένων που αφορούν την ολόπλευρη ανάπτυξη και την πρόοδο (ενν. του παιδιού). Ταυτόχρονα είναι ένα μέσο παρουσίασης των προσπαθειών, της εξέλιξης και των επιτευγμάτων του τόσο στο ίδιο όσο και στους ενήλικες που εμπλέκονται στη μάθησή του. (σ. 49)

Παρότι στη διεθνή βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ένας όρος, το portfolio, στην ελληνική βιβλιογραφία συναντούμε ποικίλους όρους, όπως φάκελος, φάκελος υλικού, φάκελος εργασιών μαθητή/τριας, φάκελος αξιολόγησης, ενώ συχνά ο όρος διατηρείται αμετάφραστος.

Αντίστοιχη της ποικιλίας των ελληνόγλωσσων όρων που αποδίδουν τον όρο portfolio είναι και αυτή των ορισμών του. Η δυσκολία στη διατύπωση ενός συγκεκριμένου και πλήρους ορισμού οφείλεται στο γεγονός ότι το portfolio εφαρ-

μόζεται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από την προσχολική έως και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, και ως εκ τούτου οι σκοποί εφαρμογής του είναι διαφορετικοί. Ο ορισμός και η μορφή του portfolio εξαρτώνται και συγκροτούνται από τον σκοπό χρήσης του, τους/τις συμμετέχοντες/ουσες και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί/ές τον χρησιμοποιούν, καθώς και από τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού και πολιτισμικού συγκειμένου (context) εντός του οποίου εφαρμόζεται (Ρεκαλίδου, 2016· Birgin & Baki, 2007).

Στην παρούσα εργασία το portfolio προσεγγίζεται ως μία μορφή διαμορφωτικής ή σταδιακής αξιολόγησης, ως:

οργανωμένη και σκόπιμη συλλογή εργασιών των παιδιών και στοιχείων, τα οποία προκύπτουν από τις καταγραφές παρατήρησης του εκπαιδευτικού. Ο πρωταρχικός σκοπός των συλλογών αυτών είναι η τεκμηρίωση της προόδου που κάνει κάθε παιδί στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλες τις “περιοχές” της μάθησης και της ανάπτυξής του. Σε όλες τις διαδικασίες σχεδιασμού, οργάνωσης, καταχώρισης εργασιών και συλλογής προτείνεται το παιδί να έχει ενεργό ρόλο. (Ρεκαλίδου, 2016, σ. 73)

Απώτερος σκοπός του portfolio είναι η κατανόηση από πλευράς εκπαιδευτικού όχι μόνο του περιεχομένου της γνώσης που κατακτά ο/η μαθητής/τρια, αλλά και του τρόπου κατάκτησης της γνώσης αυτής· ο συνεχής αναστοχασμός του εκπαιδευτικού επί της διδακτικής διαδικασίας· η καλλιέργεια της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης ως μίας νέας κουλτούρας αξιολόγησης στην τάξη και η ανάπτυξη μίας ουσιαστικής συνεργασίας εκπαιδευτικού και γονέων (Ρεκαλίδου, 2016).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η προσέγγιση / μελέτη του portfolio ως μεθόδου αξιολόγησης για τη μάθηση του/της μαθητή/τριας.

Η αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας στην προσχολική ηλικία

Η αξιολόγηση στην προσχολική εκπαίδευση διαφοροποιείται ως προς τις μορφές, τις μεθόδους, τις τεχνικές και τους σκοπούς της σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Ρεκαλίδου, 2008). Η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι η ανάπτυξη στην ηλικία αυτή προχωράει με γρήγορους ρυθμούς και οι συμπεριφορές, οι δεξιότητες και οι γνώσεις συχνά εκφράζονται με απροσδόκητο τρόπο και σε ανύποπτο χρόνο (Edgington, 2004). Επομένως, προκειμένου η αξιολόγηση να ανταποκρίνεται στα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της προσχολικής ηλικίας απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή, συνεχής και συστηματική συγκέντρωση στοιχείων, με ποικίλους τρόπους και καταγραφή του περιεχομένου και της διαδικασίας της μάθησης (Epstein et al., 2004).

Σύμφωνα με τη National Association for the Education of Young Children (2009) η αναπτυξιακά κατάλληλη για παιδιά νηπιαγωγείου αξιολόγηση στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης, είναι συνεχής και αποβλέπει στην επίτευξη στόχων κατάλληλων και προσαρμοσμένων στο γνωστικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών/τριών, στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους· είναι εξατομικευμένη σε επίπεδο τήρησης του

portfolio κάθε μαθητή/τριας και συγκροτείται αντλώντας σχετικά στοιχεία από πολλαπλές πηγές και αυθεντικές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι μαθητές/τριες τόσο μεμονωμένα όσο και σε συνεργασία με τα άλλα παιδιά ή ακόμη και ενήλικες, όπως η οικογένεια ή οι ειδικοί.

Οι παιδοκεντρικές αντιλήψεις και η συνειδητοποίηση ότι η μάθηση είναι μια συνεχής διαδικασία οικοδόμησης γνώσεων που επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό συγκείμενο μέσα στο οποίο συντελείται (Ματσαγγούρας, 2002) οδήγησαν στην αμφισβήτηση της παραδοσιακής αξιολόγησης και στην ανάδειξη της εναλλακτικής αξιολόγησης (alternative assessment), που εμφανίστηκε τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και έχει αναγνωριστεί ως η καλύτερη πρακτική από μεγάλες οργανώσεις για την προσχολική ηλικία (National Association for Education of Young Children & National Association for Early Childhood Specialists in State Departments of Education, 2003). Παράλληλα, οι σύγχρονες απόψεις για την αξιολόγηση συνιστούν αυτή να είναι αυθεντική (authentic), δηλαδή να αξιολογούνται τα παιδιά μέσα από καθημερινές, πραγματικές καταστάσεις που έχουν νόημα γι' αυτά και όχι μέσα από καταστάσεις προσομοίωσης και με εργαλεία που αξιολογούνται ως σημαντικά μόνο από τους/τις εκπαιδευτικούς (Neisworth & Bagnato, 2004).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 εμφανίστηκε το κίνημα *Αξιολόγηση για τη Μάθηση* (Assessment for Learning), που είχε αρχικά την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης και βρισκόταν στον αντίποδα της *Αξιολόγησης της Μάθησης*, η οποία ταυτιζόταν με την αθροιστική/τελική αξιολόγηση (Broadfoot, 2008). Με την έννοια της διαμορφωτικής αξιολόγησης μετακινείται το κέντρο βάρους από το αποτέλεσμα στη διαδικασία. Οι Broadfoot et al. (2002) ορίζουν την *Αξιολόγηση για τη Μάθηση*:

ως διαδικασία κατά την οποία αναζητούνται τα στοιχεία εκείνα που θα χρησιμοποιηθούν από τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό, για να αποφασίσουν σε ποιο σημείο της μάθησης βρίσκεται ο μαθητής, πού είναι ανάγκη να φτάσει και πώς θα φτάσει εκεί με τον καλύτερο τρόπο. (σ. 2-3)

Το portfolio ως μέθοδος διαμορφωτικής αξιολόγησης

Στο πλαίσιο της Αξιολόγησης για τη Μάθηση εφαρμόζεται το portfolio, το οποίο βοηθά τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη (Shepard, 2006· Stiggins & Chappuis, 2006).

Τα οφέλη της εφαρμογής του portfolio

Το portfolio αντιλαμβάνεται τον/την μαθητή/τρια ως μοναδική οντότητα που χρίζει εξατομικευμένης προσοχής και αξιολόγησης (Payne, 2003). Ως εκ τούτου, αξιολογεί τον τρόπο με τον οποίο κάθε παιδί μαθαίνει και οργανώνει τη μάθησή του. Καθώς το portfolio στηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία, σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και όχι στο αποτέλεσμα, μπορεί να εξυπηρετήσει καλύτερα τον διπλό σκοπό της διδασκαλίας και της μάθησης.

Το portfolio αποτελεί ένα πολυσυλλεκτικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να περι-

λαμβάνει διάφορα τεκμήρια εναλλακτικής αξιολόγησης, όπως έργα του παιδιού, λίστες ελέγχου, φωτογραφίες, συνεντεύξεις, καταγραφές του/της εκπαιδευτικού και ρουμπρίκες. Παράλληλα, το portfolio ως μια από τις βασικές μεθόδους αυθεντικής αξιολόγησης μπορεί να παρέχει μια συνοπτικότερη εικόνα όσων γνωρίζει, καταλαβαίνει και μπορεί να κάνει το παιδί, καθώς μαθαίνει (Erickson, 2007), δεδομένου ότι τα μικρά παιδιά δεν μπορούν να αποδείξουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε μια γραπτή δοκιμασία.

Η εφαρμογή του portfolio στην προσχολική εκπαίδευση έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στους/στις μαθητές/τριες και στους/στις εκπαιδευτικούς όσο και στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Το portfolio ενισχύει τη συνολική πρόοδο του/της μαθητή/τριας, καθώς συντελεί στη γνωστική του/της ανάπτυξη με την καλλιέργεια δεξιοτήτων, όπως οι μεταγνωστικές, στη συναισθηματική του/της ανάπτυξη αυξάνοντας το αίσθημα ευθύνης, αλλά και στην κοινωνική του/της ανάπτυξη, δεδομένου ότι βελτιώνει την επικοινωνία του/της με τον/την εκπαιδευτικό (Laski, 2013). Παράλληλα, ο/η μαθητής/τρια συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της αξιολόγησης και αναπτύσσει δεξιότητες υψηλού επιπέδου, όπως η αυτοαξιολόγηση και η κριτική σκέψη (Seitz & Bartholomew, 2008), που προωθούν την αυτονομία και τη δια βίου μάθηση. Η επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού που επιτυγχάνεται μέσω της βελτίωσης της διδασκαλίας του/της ως αποτέλεσμα της ανατροφοδότησης που λαμβάνει από το παιδί συνιστά ακόμη μία σημαντική επίδραση της εφαρμογής του portfolio (Wortham & Hardin, 2019· Ρεκαλίδου, 2016). Οι Chen και Cheng (2011) διαπίστωσαν ότι επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν την καταλληλότητα του προγράμματος και της διδασκαλίας, παρέχοντας παράλληλα χρήσιμες πληροφορίες για την τροποποίησή της, όταν αυτή είναι αναγκαία. Τέλος, η εφαρμογή του portfolio συμβάλλει στην καλύτερη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων, καθώς και στη συμμετοχή της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία (Harris, 2009· Seitz & Bartholomew, 2008).

Η σπουδαιότητα της εφαρμογής του portfolio και τα οφέλη της αναδεικνύονται και εκ του αντιθέτου μέσω των αρνητικών επιπτώσεων της παραδοσιακής αξιολόγησης. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή αξιολόγηση που δίνοντας έμφαση μόνο στην επίδοση, αγνοεί το γεγονός ότι τα παιδιά είναι κοινωνικά όντα και μαθαίνουν μέσω των αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους, γονείς και εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της ζώνης της επικείμενης ανάπτυξης (Vygotsky, 1978), το portfolio, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αντιλαμβάνεται τη μάθηση και την αξιολόγησή της ως μία εξίσου συνεργατική και αλληλεπιδραστική διαδικασία. Επιπλέον, το portfolio αναιρεί σε σημαντικό βαθμό τις αρνητικές επιπτώσεις της παραδοσιακής αξιολόγησης, ιδίως σε ευάλωτες ομάδες, όπως σε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Gourgiotou, 2013), καθώς και σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Neisworth & Bagnato, 2004), ενώ για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι παραδοσιακές μέθοδοι θεωρούνται ακόμη πιο ακατάλληλες (Chen & McNamee, 2007· Neisworth & Bagnato, 2004).

Οι δυσκολίες εφαρμογής του portfolio

Οι δυσκολίες στην εφαρμογή του portfolio εντοπίζονται κατά κύριο λόγο σε ζητήματα και αδυναμίες που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν. Η έρευνα έχει αναδείξει την εφαρμογή του portfolio ως μία διαδικασία αρκετά απαιτητική σύμφωνα με τους νηπιαγωγούς (Krnjaja & Pavlović-Breneselović, 2016· Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2016· Rekalidou & Penderi, 2010· Καζέλα & Κακανά, 2009· Peters et al., 2009), που απαιτεί τη σύνδεση θεωρίας και πράξης, η οποία φάνηκε πως τους δυσκολεύει (Rekalidou & Penderi, 2010). Ο απαιτητικός χαρακτήρας της διαδικασίας αυτής επιτείνεται από τον χρόνο που χρειάζεται για την εφαρμογή του (Nah, 2014), καθώς και την παρουσία πολλών μαθητών/τριών μέσα στην τάξη (Καζέλα & Κακανά, 2009).

Μία ακόμη δυσκολία είναι η σύγχυση που επικρατεί μεταξύ του portfolio και του φακέλου εργασιών (Pekis, 2013· Καζέλα & Κακανά, 2009· Κακανά, 2006· Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006). Η Κακανά (2006) αναφέρει ότι οι νηπιαγωγοί δεν έχουν σαφείς οδηγίες σε σχέση με τον σχεδιασμό, την πραγματοποίηση και την καταγραφή των παρατηρήσεων που είναι απαραίτητες για τη λειτουργία του portfolio. Επιπλέον, η ίδια δηλώνει ότι οι νηπιαγωγοί δεν υποστηρίζονται ουσιαστικά, αναφορικά με την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων από τις παρατηρήσεις, την ερμηνεία και την αξιοποίησή τους. Ενίοτε οι νηπιαγωγοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά την εφαρμογή του portfolio στη συνεργασία και στην επικοινωνία με τους γονείς (Alaçam & Olgan, 2016· Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2016· Rekalidou & Penderi, 2010).

Οι βαρύτερες αιτίες των παραπάνω δυσκολιών είναι η απουσία σαφούς θεσμικού πλαισίου και η ελλιπής εκπαίδευση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών αναφορικά με την εφαρμογή του portfolio. Ένα σημαντικό πρόβλημα στο ελληνικό νηπιαγωγείο είναι τα κενά στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών που εντοπίζονται και στην έλλειψη σαφών οδηγιών για τη λειτουργία του portfolio στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003) και στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (Ι.Ε.Π., 2014α), καθώς αντίστοιχα και στους αντίστοιχους Οδηγούς Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006· Ι.Ε.Π., 2014β), στα οποία οι σχετικές οδηγίες είναι επίσης περιορισμένες, χωρίς να παρέχεται επαρκής στήριξη. Η ελλιπής εκπαίδευση των νηπιαγωγών στο portfolio, η οποία καταγράφεται ακόμη και σε πρόσφατες έρευνες (Παναγιωτοπούλου, 2017· Alaçam & Olgan, 2016· Ρεκαλίδου & Πεντέρη, 2016· Nah, 2014), αποτελεί μέγιστο ζήτημα για την εφαρμογή του.

Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να περιορίζονται στην εφαρμογή παραδοσιακών πρακτικών, όπως για παράδειγμα την κυριαρχία των φύλλων εργασίας στα portfolios (Μπότσογλου & Παναγιωτίδου, 2006), μία συμπεριφοριστική μέθοδο αξιολόγησης που εστιάζει στο a priori επιδιωκόμενο αποτέλεσμα που θέτει ο/η εκπαιδευτικός ή το πρόγραμμα σπουδών, παραγνωρίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία και την εξέλιξη και δράση του/της μαθητή/τριας. Με τον τρόπο αυτό εξακολουθεί να προωθείται η *Αξιολόγηση της Μάθησης* με

εστίαση στο αποτέλεσμα μέσω κοινών μορφών αξιολόγησης και παράβλεψη της διαδικασίας μάθησης και της διαδικασίας αξιολόγησης. Η διαφορετικότητα του μαθητικού πληθυσμού (φύλο, φυλή, διαφορετικό γνωστικό επίπεδο, διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.λπ.) παραγνωρίζεται, καθώς δε δύναται να γίνεται αντικείμενο αξιολόγησης μέσα από τυποποιημένες μορφές μέτρησης, σε αντίθεση με το portfolio που ως μέθοδος αξιολόγησης εντάσσεται στην *Αξιολόγηση για τη Μάθηση* και παρέχει μεγαλύτερο περιθώριο δράσης και αξιολόγησης που προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των συγκεκριμένων κάθε φορά μαθητών/τριών.

Αντί επιλόγου

Ανάγκη αποτελεί για το εκπαιδευτικό μας σύστημα η προώθηση μιας βαθύτερης μάθησης και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Όσα γνωρίζουμε από την έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση και τη διδασκαλία δεν έχουν ακόμη επηρεάσει τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και της αξιολόγησης (Goldman & Pellegrino, 2015). Οι εισηγητές/τριες των παιδαγωγικών και διδακτικών προτάσεων συνίσταται να εντάσσουν τα ερευνητικά πορίσματα και να τα προσαρμόζουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό συγκείμενο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός (Penney et al., 2009) και στο οποίο εμπλέκονται οι μαθητές/τριες, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς.

Εντός του σύγχρονου θεσμικού πλαισίου είναι σημαντικό για τους/τις εκπαιδευτικούς να εφαρμόζουν στην αξιολόγηση πρακτικές και μεθόδους που του/της παρέχουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση της μαθησιακής διαδικασίας δίνοντας του/της με τον τρόπο αυτό τη δυνατότητα να παρέχει υψηλότερης ποιότητας διδασκαλία σε όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες προσαρμοσμένη στις παιδαγωγικές, και όχι μόνο, ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους (Kim & Yazdian, 2014). Το portfolio αποτελεί μία από αυτές τις μεθόδους αξιολόγησης που μπορεί να παρέχει ποιοτικές πληροφορίες για την πρόοδο των μαθητών/τριών και τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία. Όμως, η αποτελεσματικότητα του portfolio εξαρτάται από τον σκοπό και τον τρόπο εφαρμογής του, και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του.

Το σύγχρονο νηπιαγωγείο είναι σημαντικό, συμπλέοντας με τις τρέχουσες παιδοκεντρικές θεωρίες μάθησης, να προωθεί την *Αξιολόγηση για τη Μάθηση* για μια ποιοτική διδασκαλία και μάθηση. Θέτοντας το παιδί στο κέντρο της διδασκαλίας και στοχεύοντας στο να μάθει αυτό πώς να μαθαίνει, ως προέκταση της *Αξιολόγησης για τη Μάθηση*, τίθενται τα θεμέλια για τη δια βίου μάθηση. Αν και αναγνωρίζεται ευρέως από τους/τις εκπαιδευτικούς η σπουδαιότητα της γνώσης αυτής, τους/τις λείπει μια επιστημονική βάση γνώσεων που θα τους/τις διευκολύνει να διδάξουν στους/ις μαθητές/τριές τους πώς να μαθαίνουν (James et al., 2007).

Η διαρκώς μεταβαλλόμενη φύση του σχολείου, καθιστά αναγκαία τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι/ες είναι αναγκαίο να βρίσκονται σε συνεχή μάθηση, έτσι ώστε να είναι ικανοί/ές να ανταποκριθούν στον συνεχώς εξελισσόμενο κόσμο. Εν προκειμένω οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση των μαθητών/τριών (Alacam & Olgan, 2016· Nah & Kwak, 2011) με διαρκή θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση (Ρεκαλίδου, 2016 & 2011) και μάλιστα υψηλών προδιαγραφών / υψηλής ποιότητας (Griva & Kofou, 2017). Η επαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση θα τους/τις βοηθήσει να ξεπεράσουν τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και να ανταποκριθούν σε έναν αποτελεσματικό portfolio αξιοποιώντας όλα του τα παιδαγωγικά οφέλη. Με τον τρόπο αυτό η επιμόρφωση θα συμβάλλει στην επιστημονική γνώση των νηπιαγωγών για μια ποιοτικότερη εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο μέσω της αρτιότερης λειτουργίας του portfolio. Στο ίδιο επιμορφωτικό πλαίσιο είναι χρήσιμο οι εκπαιδευτικοί να κατανοήσουν τον συνδυασμό της *Αξιολόγησης για τη Μάθηση* και της *Αξιολόγησης της Μάθησης*, αντλώντας και από τις δύο μορφές τα θετικά τους στοιχεία, τα οποία μπορούν να συνδράμουν από κοινού στη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης εικόνας των δεξιοτήτων και της ανάπτυξης του παιδιού (Ρεκαλίδου, 2011· Popham, 2006).

Καταληκτικά, η θεσμοθετημένη αξιολόγηση στο νηπιαγωγείο και ειδικότερα η λειτουργία του portfolio είναι απαραίτητο να αποτελέσει τη βάση εκκίνησης του διαλόγου μεταξύ της εκπαιδευτικής κοινότητας και των σχεδιαστών του προγράμματος σπουδών. Στόχος του διαλόγου θα πρέπει να είναι η βελτίωση των πρακτικών των νηπιαγωγών αναφορικά με την αξιολόγηση των παιδιών του νηπιαγωγείου, που θα είναι σύμφωνη με τις σύγχρονες θεωρίες και η εντέλει διαμόρφωση μίας εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα καθιστά το νηπιαγωγείο έναν αποτελεσματικό οργανισμό μάθησης για όλα τα μέλη του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alacam, N. & Olgan, R. (2016). Portfolio assessment: does it really give the benefits that it purports to offer? Views of early childhood and first-grade teachers. *Early Child Development and Care* 186 (9): 1505-1519. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 01, 2019 από DOI: 10.1080/03004430.2015.1108970
- Birgin O. & Baki, A. (2007). The use of portfolio to assess student's performance. *Journal of Turkish Science Education* 4 (2): 75-90.
- Broadfoot, P. (2008). *An introduction to assessment*. London: Continuum.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning. 10 principles*. Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Chen, S. S. & Cheng, Y. (2011). Implementing curriculum-based learning portfolio: A case

- study in Taiwan. *Early Childhood Development and Care* 181 (2): 149-164.
- Chen, J. Q. & McNamee, G. D. (2007). *Bridging: Assessment for teaching and learning in Early Childhood Classrooms*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΥΠΕΠΘ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση-μέρος δεύτερο: Η αξιολόγηση του μαθητή*, 7^η έκδοση. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Edgington, M. (2004). *The Foundation Stage Teacher in Action*. Teaching 3, 4 and 5 year olds. London: Paul Chapman.
- Epstein, A. S., Schweinhart, L. J., DeBruin-Parecki, A. & Robin, K. B. (2004). *Preschool Assessment: A Guide to developing a Balanced Approach*, NIEER Preschool for Policy Brief, Issue7. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research. Ανακτήθηκε Αύγουστος 01, 2019 από <http://nieer.org/wp-content/uploads/2012/03/7.pdf>
- Erickson, H. L. (2007). *Concept-based curriculum and instruction for the thinking classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Gardner, H. (1984). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Goldman, S. R. & Pellegrino, J. W. (2015). Research on learning and instruction: Implications for curriculum, instruction, and assessment. *Education* 2 (1): 33-41. Ανακτήθηκε Αύγουστος 31, 2019 από DOI:10.1177/2372732215601866
- Gourgiotou, E. (2013). Cross-cultural assessment in kindergarten: With respect to culturally and linguistically diverse (CLD) children, στο Gornikiewicz, J., & Jaszczyszyn, E. (Επιμ.), *A child in the word of education-education in the word of a child* (σ. 38-60). Bialystok, Wydawnictwo: Uniwersytech Trans Humana.
- Griva, E. & Kofou, I. (2017). *Alternative assessment in language learning: Challenges and practices*, 1st Volume. Thessaloniki: Kyriakidis Editions.
- Harris, E. M. (2009). "Implementing Portfolio Assessment." *YC Young Children* 64 (3): 82-85.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014α). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 06, 2020 από <http://hdl.handle.net/10795/1947>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014β). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε Αύγουστος 06, 2020 από <http://hdl.handle.net/10795/1859>
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M. J., Fox, A., MacBeath, J. & McCormick, R. (2007). *Improving Learning How to Learn: Classrooms, schools and networks*. London: Routledge.
- Καζέλα, Κ. & Κακανά, Δ. (2009). Αντιλήψεις, απόψεις και πρακτικές Ελληνίδων νηπιαγωγών για τη διαδικασία της αξιολόγησης, στο Μ. Παπαμυθιότου & C. Angelaki (Επιμ.), *Proceedings of the 7th European Regional Conference on Current issues in preschool education in Europe: Shaping the future (Σύρος 2009)*, (σ. 255-266). OMEP European Regional Meeting & Conference. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 01, 2019 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/267721/files/ProceedingsSyros.pdf>

- Κακανά, Δ. (2006). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση, στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.). *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σ. 31-42). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Kim, Y. & Yazdian, L. S. (2014). Portfolio assessment and quality teaching, *Theory Into Practice*, 53: 220-227. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 01, 2019 από DOI: 10.1080/00405841.2014.916965
- Krnjaja, Ž. & Pavlović-Breneselović D. (2016). Preschool teachers' perspectives on the purpose of a child portfolio in the preschool curriculum: The case of Serbia. *Sodobna pedagogika/Journal of Contemporary Educational Studies* 67 (133): 148-167.
- Laski, E. V. (2013). "Portfolio picks: An approach for developing children's metacognition." *Young Children* 68: 38-43.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). Η προσωπική θεωρία των Ελλήνων δασκάλων. Οι απόψεις τους για επιδιώξεις του σχολείου, στο *Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα: Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου συνεδρίου*, τόμος Β' (σ. 335-371). Αθήνα: Ατραπός.
- Μπότσογλου, Κ. & Παναγιωτίδου, Ε. (2006). Μορφές και τεχνικές αξιολόγησης των νηπίων στο νηπιαγωγείο. Στάσεις και πρακτικές των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, στο Δ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης & Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση* (σ. 149-155). Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Nah, K. O. (2014). "Comparative study of child assessment practices in English and Korean preschools." *European Early Childhood Education Research Journal* 22 (5): 660-678.
- Nah, K. O. & Kwak, J. I. (2011). "Child assessment in early childhood education and care settings in South Korea." *Asian Social Science* 7 (6): 66-78.
- National Association for Education of Young Children & National Association for Early Childhood Specialists in State Departments of Education (2003). *Early childhood curriculum, assessment, and program evaluation: Building an effective, accountable system in programs for children birth through age 8* (position statement). Washington, DC. Ανακτήθηκε Αύγουστος 31, 2019 από <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/pscape.pdf>
- National Association for the Education of Young Children (2009). *Standards for Early Childhood. Professional Preparation* (position statement). Washington, DC. Ανακτήθηκε Αύγουστος 31, 2019 από <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/standards-professional-preparation>
- Neisworth, J. & Bagnato, S. (2004). "The mismeasure of young children: The authentic assessment alternative." *Infants & Young Children* 17 (3): 198-212.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων. Ανακτήθηκε Ιούλιος 28, 2020 από http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=367
- Παναγιωτοπούλου, Π. (2017). *Ο ψηφιακός φάκελος μαθητή (e-portfolio) ως καινοτόμο εκπαιδευτικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων στην προσχολική εκπαίδευση*, Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τ.Ε.Α.Π.Η.: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Payne, R. (2003). *A framework for understanding poverty*, 3η έκδοση. Highlands, Texas: aha! Process, Inc.
- Pekis, A. (2013). Exploring the kindergarten teachers' views about the infants' assessment in preschool education. *Menon-Journal of Education Research* (2a): 42-56.
- Penney D., Brooker, R., Hay, P. & Gillespie, L. (2009). "Curriculum, pedagogy and assessment: Three message systems of schooling and dimensions of quality physical education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421-442.
- Peters, S., Hartley, C., Rogers, P., Smith, J. & Car, M. (2009). Early childhood portfolios as a tool for enhancing learning during the transition to school. *International Journal of Transitions in Childhood* 3: 4-15.
- Popham, J. (2006). "Assessment for learning: An endangered species?" *Educational Leadership* 63 (6): 84-85.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2008). "Μέθοδοι, τεχνικές και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο. Οι απόψεις των νηπιαγωγών." *Παιδαγωγική Θεωρία και πράξη* (2): 119-132.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). *Αξιολόγηση της Μάθησης ή Αξιολόγηση για τη Μάθηση*; Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). *Η αξιολόγηση στην τάξη του νηπιαγωγείου. Τι, γιατί και πώς*; Θεσσαλονίκη: Gutenberg.
- Rekalidou, G. & Penderi, E. (2010). "A collaborative action research project in the kindergarten: Perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes." *New Horizons in Education* 58 (2): 18-33.
- Ρεκαλίδου, Γ. & Πεντέρη, Ε. (2016). "Το portfolio στο Νηπιαγωγείο: Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του." *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου* (21): 147-171.
- Seitz, H. & Bartholomew, C. (2008). "Powerful portfolios for young children." *Early Childhood Education Journal* 36 (1): 63-68.
- Shepard, L. A. (2006). Classroom assessment, στο R. L. Brennan (Επιμ.), *Educational measurement* (σ. 623-646). Westport, CT: Praeger.
- Stiggins, R. J. & Chappuis, J. (2006). "What a difference a word makes. Assessment FOR learning rather assessment OF learning helps student succeed." *National Staff Development Council* 27 (1): 10-14.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiliam, D. (2010). An integrative summary of research literature and implications for a new theory of formative assessment, στο H. Andrade & G. Cizek (Επιμ.), *Handbook of Formative Assessment* (σ. 3-17). New York: Routledge.
- Wortham, S. C. & Hardin, B. J. (2019). *Assessment in early childhood education*, 8η έκδοση. US: Pearson.

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΙΣΧΥΟΝΤΟΣ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΣΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ

Νιάρχου Ελένη

Εκπαιδευτικός ΠΕ79.01, Υπεύθυνη Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθεί η φιλοσοφία των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς και οι λόγοι που επηρεάζουν την εμπλοκή ή μη του εκπαιδευτικού στη διαδικασία υλοποίησής τους, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο πλαίσιο μάθησης που θα συμβάλει στην ενεργητική και βιωματική μάθηση του εκπαιδευόμενου. Επίσης, θα διερευνηθεί κατά πόσο η σχολική εκπαίδευση καταφέρνει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές-διδασκτικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις καθώς και στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Συγχρόνως, θα διερευνηθεί πόσο καθοριστικός είναι ο ρόλος του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου και της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη και υλοποίηση προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων σ' αυτήν τη σχολική μονάδα.

Abstract

In the present work will be mentioned the philosophy of the School Activities programs as well as the reasons which influence the involvement or not of the teacher in their implementation process in order to create the appropriate learning framework that will contribute to the active and experiential learning of the student. It will also be investigated whether school education manages to meet modern pedagogical-didactic procedures, cultural requirements as well as social, economic and technological developments. At the same time, it will be explored how crucial the role of the current legal framework and the relative autonomy of the school unit is in the development and implementation of school activity programs in the school unit.

Εισαγωγή

Σύγχρονες θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας αναφέρουν ότι ο σημαντικότερος ρόλος του σχολείου θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων των μαθητών, η βελτίωση και η κοινωνική τους συγκρότηση (Cahan, 1997; Cooney & Selman, 1980; Hargreaves, 1999). Εάν το σχολείο καταφέρει να εκπληρώσει τους παραπάνω στόχους, τότε έχουμε ελπίδα οι σημερινοί μαθητές και αυριανοί πολίτες να παρακολουθήσουν και να συμπορευθούν με τις ραγδαίες τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις και να ανταποκριθούν με επιτυχία στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης παγκόσμιας κοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2005). Για τον λόγο αυτό, η εισαγωγή των καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαίδευση δημιούργησαν την προσδοκία ότι το σύγχρονο σχολείο θα μάθει στον μαθητή «πώς να μαθαίνει» (Καλαϊτζίδης και Ουζούνης, 2000), θα του μεταδώσει αξίες, θα διαμορφώσει στάσεις και συμπεριφορές και θα δώσει τις κατάλληλες γνώσεις ώστε ο μαθητής να μπορεί να συμμετέχει στην αντιμετώπιση των καιρίων περιβαλλοντικών προβλημάτων ως ενεργός παγκόσμιος πολίτης, στην ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού και στη σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες. Άλλωστε, η υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στοχεύει στη διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας, όπου τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς) θα αναπτύσσουν δεσμούς συνεργασίας.

Οι σύγχρονοι ερευνητές (Μπαγάκης, 2000, Σολομών, 2000) επισημαίνουν την αναγκαιότητα συμμετοχής σε προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς οι σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες απαιτούν πολυπλοκότητα της νοημοσύνης (Gardner, 1993), αξιοποίηση της εμπειρίας, αποτελεσματικότητα της εργασίας σε ομάδες, ενιαιοποίηση της γνώσης, διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα κ.λ.π.

Στην παρούσα εργασία θα περιγράψουμε τη φιλοσοφία των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων και θα διερευνήσουμε τους λόγους που επηρεάζουν την εμπλοκή ή μη του εκπαιδευτικού στη διαδικασία υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων ή αλλιώς προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων και κατά συνέπεια στη δημιουργία ενός πλαισίου μάθησης που βασίζεται στην ενεργητική και βιωματική μάθηση. Θα διερευνήσουμε κατά πόσο η σχολική εκπαίδευση καταφέρει να ανταποκριθεί στις σύγχρονες παιδαγωγικές-διδασκαλικές, πολιτιστικές και πολιτισμικές απαιτήσεις καθώς και στις κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις.

Η φιλοσοφία των καινοτόμων προγραμμάτων ή προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων

Τα «Καινοτόμα Προγράμματα» αποτελούν τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων: Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων που διεξάγονται στις σχολικές μονάδες της χώρας. Εισήχθησαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα πριν 25 χρόνια, με την ψήφιση του Ν.1892/90, αρχικά σε ελάχιστα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σιγά - σιγά επεκτάθηκαν και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα προγράμματα σχολικών

δραστηριοτήτων αποτελούσαν και αποτελούν μια καινοτόμα εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία βοηθάει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις με βιωματικό τρόπο αξιοποιώντας τις δεξιότητές τους, ενώ συγχρόνως βοηθάει τους μαθητές να εμπλουτίσουν το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και της μαθησιακής διαδικασίας με νέες μεθόδους διδασκαλίας και νέες τεχνικές. Τα κύρια χαρακτηριστικά των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων είναι η έμφαση στην ομαδοσυνεργατική και βιωματική προσέγγιση, η οικοδόμηση γνώσεων και η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών (Αποστόλου, Αντωνίου, Παπαστεργίου, 2014).

Επί 25 χρόνια τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι το πεδίο όπου δοκιμάζονται από τους εκπαιδευτικούς καινοτόμες πρακτικές, αναπτύσσεται η μαθητική πρωτοβουλία και εκφράζονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Είναι επίσης το πεδίο πραγματικής άσκησης στις αρχές της δημοκρατίας, αφού οι μαθητές παίρνουν απόφαση για το περιεχόμενο της δράσης και, με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, για τον τρόπο συνέχισής της.

Στόχοι των προαιρετικών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

- Βασικός στόχος των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι η «αλλαγή στάσης και συμπεριφοράς των μαθητών, η ενίσχυση της υπευθυνότητας, της αυτοπεποίθησης, της προσωπικότητας και της ικανότητας του μαθητή για την υιοθέτηση θετικών τρόπων και στάσεων ζωής». Στους στόχους που αφορούν άμεσα τους μαθητές μπορούμε να προσθέσουμε την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κοινωνικοποίηση και δραστηριοποίησή τους με την ανάληψη πρωτοβουλίας, ώστε να οδηγηθούν στην αυτοπραγμάτωση και την παραγωγή γνώσης.
- Ανανεώνουν και εκσυγχρονίζουν τη διδακτική διαδικασία με την εισαγωγή νέων στρατηγικών, μεθόδων, υλικών.
- Προωθούν ένα σχολείο- δίκτυο ανάπτυξης σχέσεων και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων, γονέων, τοπικής κοινωνίας, φορέων και άλλων σχολείων της χώρας ή και άλλων χωρών (π.χ. Comenius).
- Περιορίζουν την ομοιογένεια και το συγκεντρωτικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης και διευρύνουν την αυτονομία και την αποκέντρωση της σχολικής μονάδας (Σολομών Ι., 1999)

Χαρακτηριστικά των προαιρετικών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

- Προωθούν νέες εναλλακτικές μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους κατά την εφαρμογή τους
- Αποσκοπούν στην ενιαία διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης.
- Συμβάλουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινότητας, τοπικών

θεμάτων, επίκαιρων θεμάτων. Με αυτόν τον τρόπο επιχειρούν ένα άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία.

- Προάγουν σε μεγάλο βαθμό τη βιωματική μάθηση (learning by doing) χρησιμοποιώντας διάφορες διδακτικές τεχνικές όπως: προσομοίωση, παιχνίδια ρόλων, αφηγηματικές ανασυνθέσεις, χρήση εποπτικών μέσων, περιβαλλοντικό μονοπάτι, πειράματα κ.ά. Η τάξη μετατρέπεται σε βιωματικό εργαστήριο όπου οι μαθητές εμπλέκονται άμεσα στο θέμα που μελετούν, απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητά τους, διότι, όπως λέει ο Dewey, «μόνο ό,τι δέχσαι με τη ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και το χαρακτήρα σου» (Dewey, 1933).
- Επιδρούν καθοριστικά στην αλλαγή της ατμόσφαιρας της τάξης και του σχολείου, στην αλλαγή του ρόλου του δασκάλου και του μαθητή.

Σχέδιο δράσης - σενάριο

Στη σχολική μονάδα που υπηρετώ δεν υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα. Είναι σημαντικό να βρεθεί ο τρόπος ενεργοποίησης και παρακίνησης των εκπαιδευτικών ώστε να οδηγηθούν προς το δρόμο της καινοτομίας. Ο Διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας θα πρέπει να εξηγήσει την αναγκαιότητα των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, τα οφέλη τόσο στους μαθητές όσο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας, να εντοπίσει και να αναδείξει τις ιδιαίτερες δεξιότητες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των εκπαιδευτικών του σχολείου καθώς επίσης να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής στα πιθανά προβλήματα που μπορεί να προκύψουν στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Επίσης, ο Διευθυντής/ντρια οφείλει να παρακινήσει και να ενθαρρύνει τους συναδέλφους του στην υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων με τη θετική του στάση, την υποστήριξή του, το παράδειγμά του συμμετέχοντας σε αρκετές περιπτώσεις ο ίδιος πρώτος σε εκπαιδευτικές δράσεις και προγράμματα (Athanasoula-Rerra & Lazaridou, 2008:78), τις διοικητικές και οργανωτικές του διευκολύνσεις, τη δικαιοσύνη του, τον ενθουσιασμό και την αφοσίωσή του στο σχολείο. Επίσης, ο Διευθυντής οφείλει να λειτουργεί υποστηρικτικά, να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς στη συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια και να προωθεί την καινοτομία. Τέλος, σημαντικός παράγοντας στην αντιστροφή του αρνητικού κλίματος ως προς τα προγράμματα είναι ο Διευθυντής/ντρια να καταφέρει την αποτελεσματική διαχείριση του άγχους των εκπαιδευτικών ως προς τις διαδικασίες για την υποβολή και τον απολογισμό των προγραμμάτων.

Η έρευνα

Ο γενικότερος προβληματισμός της παρούσης εργασίας περί υλοποίησης ή μη καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία αποτέλεσε την αφετηρία για την εκπόνηση έρευνας στους Διευθυντές/ντριες της Διεύθυνσης Π.Ε. Γ' Αθήνας, σχετικά α) με την εφαρμογή του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου και β) της σχετικής αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών/ντριων σχετικά με τους λόγους που τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων δεν έχουν την αποδοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας. Υπάρχει μια κρίσιμη μάζα εκπαιδευτικών που συστηματικά ασχολείται με την υλοποίηση προγραμμάτων και μολονότι οι εγκύκλιοι του Υ.ΠΑΙ.Θ. ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα με ένα κεντρικά σχεδιασμένο αναλυτικό πρόγραμμα, δεν ευνοεί την ανάληψη τέτοιων πρωτοβουλιών (Γούπος, 2005).

Σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε σε αποφοιτήσαντες μαθητές, το ποσοστό που έχει συμμετάσχει σε ετήσια προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων (από Νηπιαγωγείο έως Λύκειο) είναι γύρω στ 41%. Συνεπώς, κάποιοι μαθητές κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, είναι δυνατόν να μην έχουν συμμετάσχει ποτέ σε πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων μέχρι την αποφοίτησή τους (Μιχαηλίδης, Κιμιωνής, 2000).

Ως εκ τούτου, πιστεύουμε ότι έχει ενδιαφέρον να διερευνήσουμε τους λόγους που παρατηρείται το συγκεκριμένο φαινόμενο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

- Θεωρείτε ότι θέτονται περιορισμοί από την ισχύουσα νομοθεσία που αφορά την υλοποίηση των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;
- Εάν ναι, ποιοι είναι αυτοί; ;
- Οι διαδικασίες για την υποβολή και τον απολογισμό των προγραμμάτων όπως αυτές εκπορεύονται από το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν προγράμματα;
- Δίνει η υπάρχουσα νομοθεσία κίνητρα στη σχολική μονάδα για την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων;
- Δίνει η υπάρχουσα νομοθεσία κίνητρα στον εκπαιδευτικό να υλοποιήσει προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων;
- Εάν όχι, τι κίνητρα θα ήταν σκόπιμο να δίνονται;
- Σε ποιο βαθμό η υλοποίηση των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων ενισχύεται από την αυτονομία της σχολικής μονάδας;
- Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων παρέχουν κίνητρα για πρωτοβουλίες, αυτενέργεια του Συλλόγου Διδασκόντων;
- Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων παρέχουν κίνητρα για πρωτοβουλίες, αυτενέργεια του εκπαιδευτικού;
- Εάν ναι, ποια κίνητρα παρέχουν;
- Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων ενισχύουν την ανάπτυξη διασχολικών συνεργασιών με πρωτοβουλία των σχολικών μονάδων;
- Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων δημιουργούν τις προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να προωθούν νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης;
- Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και η σχετική αυτονομία της σχολικής κοινότητας συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπερι-

- φορών καθώς και στην καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή των μαθητών;
- Εάν ναι, με ποιον τρόπο γίνεται αυτό;

Μέθοδος

Ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με τεχνική συλλογής του ερευνητικού υλικού, τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου ο ερωτώμενος καλείται να απαντήσει: με Ναι ή Όχι και ανοιχτού τύπου.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από δέκα Διευθυντές/ντριες της Διεύθυνσης Π.Ε. Γ' Αθήνας που είτε είναι εκπαιδευτικοί που είχαν ή έχουν εμπειρία και ενασχόληση με τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους θητείας, είτε είναι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν ασχοληθεί καθόλου με τέτοιου είδους προγράμματα.

Το δείγμα θεωρήθηκε ικανό να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα καθώς οι Διευθυντές/ντριες που συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν λόγω της προσωπικής τους στάσης και άποψης σχετικά με τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς είτε συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις, είτε το σχολείο τους δεν έχει καμία ενεργητικότητα σε δράσεις που άπτονται του περιβάλλοντος, της αγωγής υγείας ή του πολιτισμού. Ως εκ τούτου, αναγνωρίστηκε ότι ο ρόλος του Διευθυντή είναι καθοριστικός για τη διαμόρφωση κουλτούρας συνεργασίας μέσα στην σχολική κοινότητα και μεταξύ των εκπαιδευτικών, η οποία ευνοεί την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Γουρναρόπουλος, 2007. Δρούμπαλη, 2007. Μιτζάλη, 2016. Οικονόμου, 2012. Συρμακέσης, 2015). Ο Διευθυντής είναι ο ηγέτης του μετασχηματισμού της σχολικής κοινότητας και οφείλει να προωθήσει τη σχολική βελτίωση και εκπαιδευτική αλλαγή εγκαθιδρύοντας μια κουλτούρα συνεργασίας και εκπαιδευτικής καινοτομίας που τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων προωθούν.

Αποτελέσματα

Σε ό,τι αφορά στην επεξεργασία των αποτελεσμάτων, αρχικά αναλύονται τα δεδομένα της ποσοτικής έρευνας και στη συνέχεια γίνεται μια προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων με βάση τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Απόψεις των Διευθυντών/ντριών σχετικά με την επίδραση της εφαρμογής του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Οι σχολικές μονάδες αποτελούν τους τελικούς αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκεί η κεντρική διοίκηση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. Δεν έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ενώ έχουν την υποχρέωση να την εφαρμόζουν ανεξάρτητα από τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες που διέπουν την κάθε εκπαιδευτική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς της χωριστά (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Παρακάτω

παρουσιάζονται οι απόψεις των ερωτηθέντων σχετικά με την επίδραση ή μη της εκπαιδευτικής πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ.

- Θεωρούν ότι οι περιορισμοί που προκαλούνται από την ισχύουσα νομοθεσία όσον αφορά την υλοποίηση των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων επηρεάζουν σημαντικά την εφαρμογή τους. Το 57,1% απάντησε θετικά ενώ το 42,9% απάντησε αρνητικά. Σε όσους απάντησαν θετικά τέθηκε το ερώτημα, ποιοι περιορισμοί είναι αυτοί που συμβάλλουν στη μη προτροπή υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων. Οι ερωτηθέντες απάντησαν ότι καθοριστικό ρόλο παίζει η απουσία της ευέλικτης ζώνης στην Ε' και στην ΣΤ', ο χρόνος υλοποίησης των προγραμμάτων δεν είναι επαρκής, η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού για την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων είναι ανεπαρκής καθώς και η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης και κατάρτισης σε διδακτικές μεθόδους που πρέπει να εφαρμοστούν στην πράξη ενώ η απουσία χρηματοδότησης είναι αποτρεπτική στην ανάληψη προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων.
- Θεωρούν ότι οι διαδικασίες για την υποβολή και τον απολογισμό των προγραμμάτων, όπως αυτές εκπορεύονται από το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο, ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη προγραμμάτων καθώς το 71,4% απάντησε θετικά ενώ μόνο το 28,6% θεώρησε ότι οι διαδικασίες περιορίζουν την αυτονομία και την ελευθερία τους.
- Εντυπωσιακό είναι το ποσοστό που απάντησε ότι η υπάρχουσα νομοθεσία δίνει κίνητρα στη **σχολική μονάδα** για την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Το 71,4% απάντησε ότι το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο παρέχει κίνητρα για την ανάληψη προγραμμάτων και μόνο το 28,6% πιστεύει ότι δεν ισχύει.
- Στο αντίστοιχο ερώτημα για τους εκπαιδευτικούς. Το 57,1% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η υπάρχουσα νομοθεσία δεν παρέχει κίνητρα στον **εκπαιδευτικό** να υλοποιήσει προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων καθώς δεν συνδέεται με την υπηρεσιακή εξέλιξη και την επαγγελματική του ανάπτυξη. Το 42,9% απάντησε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κίνητρα από την υπάρχουσα νομοθεσία.

Απόψεις των Διευθυντών/ντριών σχετικά με τη σχετική αυτονομία της σχολικής μονάδας στην υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων

- Οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας ενδυναμώνει τις συλλογικές λειτουργίες της κοινότητας των διδασκόντων με αποτέλεσμα να υπάρχει ενδιαφέρον για την ανάληψη προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Το 71,4% θεωρούν ότι η αυτονομία της σχολικής μονάδας ευνοεί τον προγραμματισμό της διδακτικής πράξης και την υλοποίηση δράσεων στο πλαίσιο των προγραμμάτων. Μόνο το 14,3% θεωρούν ότι μέτρια επηρεάζει η αυτονομία την ανάληψη προγραμμάτων, επίσης το 14,3% θεωρούν ότι η αυτονομία επηρεάζει πάρα πολύ την εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου, ενώ κανένας από τους ερωτώμενους δεν πιστεύει ότι λίγο ή καθόλου συμβάλλει η αυτονομία στην ανάληψη καινοτόμων δράσεων.

- Ενώ στο ερώτημα σχετικά με τα κίνητρα που παρέχονται για πρωτοβουλίες, αυτενέργεια του Συλλόγου Διδασκόντων από τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, όλοι οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά σε ποσοστό 100%.
- Στο αντίστοιχο ερώτημα σχετικά με την παροχή κινήτρων για πρωτοβουλίες, αυτενέργεια στους εκπαιδευτικούς, οι ερωτώμενοι προκρίνουν κατά 85,7% την άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων αποκτούν κίνητρα για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων. Τα κίνητρα που τους παρέχονται είναι:
 - η απόκτηση βεβαιώσεων
 - η σύνδεση με την τοπική κοινότητα
 - η διαθεματικότητα, συνδέονται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται ο μαθητής και τα θέματα που διαπραγματεύονται είναι επίκαιρα και πάντα σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών.
- Επίσης, σε ποσοστό 85,7% θεωρούν ότι τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων ενισχύουν την ανάπτυξη δια σχολικών συνεργασιών με πρωτοβουλία των σχολικών μονάδων. Συνεπώς, η αυτονομία της σχολικής μονάδας συμβάλλει ώστε τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων να αποτελούν μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπου τόσο οι διδάσκοντες, όσο και οι μαθητές να αποκτούν αίσθηση κοινότητας και ενεργού υποκειμένου και να αναπτύσσουν δια σχολικές συνεργασίες με δική τους πρωτοβουλία. Στο σχετικό ερώτημα μόνο το 14,3% απάντησε αρνητικά.
- Τα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι εκπαιδευτικοί να προωθούν νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης, σε αυτό συμβάλλει η σχολική αυτονομία του εκάστοτε σχολείου που μπορεί να αυτοδιαχειρίζεται ζητήματα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η διδακτέα ύλη, η επιλογή των μεθόδων διδασκαλίας διαμορφώνοντας τη δική του φιλοσοφία και κουλτούρα, Agasisti, Catalano και Sibiano (2013:292). Στο σχετικό ερώτημα, οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά σε ποσοστό 100%.
- Ο σημαντικότερος στόχος των προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών καθώς και η καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή των μαθητών. Η αυτονομία της σχολικής κοινότητας καλλιεργεί τη δημιουργική σκέψη και εμπλέκει τους μαθητές στη δράση. Στο σχετικό ερώτημα, οι ερωτώμενοι απάντησαν θετικά σε ποσοστό 100% και θεώρησαν ότι αυτό επιτυγχάνεται με τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και μέσα από τις δράσεις και τις δραστηριότητες που γίνονται προκειμένου να εκπονηθεί το πρόγραμμα.

Συμπεράσματα

Η εφαρμογή κάθε μορφής καινοτομίας στα σχολεία παρουσιάζει δυσκολίες και προβληματισμό στην εκπαιδευτική κοινότητα και δεν είναι εύκολη υπόθεση. Η υπάρχουσα νομοθεσία που αφορά την υλοποίηση των προγραμμάτων και οι συχνές τροποποιήσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής δημιουργούν αμφισβήτηση και αρνητική προδιάθεση στους εκπαιδευτικούς ως προς την υλοποίηση προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Ωστόσο, οποιαδήποτε προτροπή για ένα σχολείο ανοιχτό που στοχεύει στο να εκπαιδεύσει τους εφήβους σε τρόπους βελτίωσης της μελλοντικής τους ζωής, δεν βρίσκει ανταπόκριση και κατανόηση της αναγκαιότητας.

Επίσης, οποιαδήποτε αλλαγή στην σχολική κοινότητα και στη σχολική κουλτούρα χρειάζεται να γίνει με τρόπο φυσικό, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν την αίσθηση της επιβολής και να μην αποθαρρύνονται από την αλλαγή του παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας με νέες και πιο σύγχρονες μεθόδους. Η διαδικασία θα πρέπει να δώσει περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς και να στηρίζεται από την απαραίτητη επιμόρφωση, ώστε να ενδυναμωθούν και να μην νιώθουν αδύναμοι να αναλάβουν καινοτόμες δράσεις και να ενσωματώσουν νέες μεθόδους. Σε αυτό θα συμβάλει καθοριστικά η αυτονομία της σχολικής μονάδας και η επίτευξη της συλλογικής ταυτότητας του σχολείου (της συνδιαμόρφωσης, του κοινού σχεδιασμού και της ενεργητικής εμπλοκής των εκπαιδευτικών) προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν το δικό τους συλλογικό όραμα και να αναζητούν διαρκώς τρόπους για να το υλοποιήσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αποστόλου, Μ., Αντωνίου, Π. & Παπαστεργίου, Μ.(υπό κρίση). Ψηφιακές Κοινότητες Μάθησης: Σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση
- Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καγάλης, Α. (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων, σ. 243-270. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Κόρινθος.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη. Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδης.
- Κωνσταντίνου, Κ. (2005). Διδασκαλία και μάθηση σε μια σύγχρονη κοινωνία. Κεφ. Ι Στο: Οι Προηγμένες Τεχνολογίες Διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης. Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Μιχαηλίδης, Π., Κιμιώνης, Γ., & Χαραλαμπίδου, Φ. (2000). Η συμμετοχή των μαθητών σε δραστηριότητες περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτική των Φυσικών Επιστημών και Εφαρμογή Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2002) Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. Αθήνα, Μεταίχμιο
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας Σ. (2007) Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.) Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Σολομών, Ι. (Επιμ.) (1999). Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Τμήμα Αξιολόγησης.
- Athanasoula-Reppa, A. & Lazaridou, A., (2008). Requirements, Roles, and Challenges of the Principalship in Greece and Cyprus. Newly Appointed Principals' Views. European Education, vol. 40 (no.3).
- Cahan, E. D. (1997). Ο John Dewey στην ανθρώπινη ανάπτυξη. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), Αναπτυξιακή ψυχολογία. Παρελθόν, παρόν και μέλλον (165-194). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Cooney, E. & Selman, R. (1980). Children's use of social conception: Toward a dynamic model of social cognition. Personnel and Guidance Journal.
- Dewey, J. (1933). How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. DC Heath.
- Hargreaves, A. (1999). Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity. New York: Teachers College Press.
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: the theory in practice, New York: Basic Books.

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΥΠΟΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ/ΝΤΡΙΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ. ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Παπαδάτου Ευαγγελούλα

Διδ. Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

Ράπτης Νικόλαος

Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σκουλιδάς Νικόλαος

Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Αιγαίου

Οικονομίδης Σπύρος

Υπ. Διδάκτορας ΕΚΠΑ

Περίληψη

Ο κρίσιμος παράγοντας της αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι η σχολική ηγεσία. Ο Διευθυντής (-ντρια) και ο Υποδιευθυντής(-ντρια) για να επιτελέσουν με επιτυχία το πολυδιάστατο έργο που τους έχει αναθέσει η Πολιτεία, πρέπει να έχουν τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες. Σκοπός αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι να εξετάσει τη συμβολή του(της) Υποδιευθυντή(-ντριας) στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η έρευνά μας πραγματοποιήθηκε το 2020 σε 9 περιφέρειες της Ελλάδας. Ως εργαλείο έρευνας χρησιμοποιήσαμε το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο. Τα πορίσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι Υποδιευθυντές(-ντριες) στερούνται διοικητικής επιμόρφωσης και θεωρούν ότι ο ρόλος τους χρήζει νομοθετικής αναπλαισίωσης.

Λέξεις κλειδιά: Υποδιευθυντής, νομοθετική αναπλαισίωση, επιμόρφωση, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

School leadership is the crucial factor for the effective operation of the schools of Primary Education. The principal and the vice-principal in order to successfully perform their varied, demanding tasks, ought to have the essential abilities and skills. The aim of this Project is to examine the contribution of the Vice-principal to the administrative function of the school unit. Our research was effectual in the year 2020 in nine Prefectures throughout Greece. The used research tool was the electronic questionnaire. The results of the research are indicating that the Vice-principal lack administrative training and believe that their role need a new legal framework.

Key words: *vice principal, legal framework, training, primary education*

Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Οι ραγδαίες πολιτικές, κοινωνικές, τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις τις τελευταίες δεκαετίες σηματοδοτούν την ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες ανάγκες της κοινωνίας. Στη βάση αυτής της συλλογιστικής το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να εκπληρώσει πληρέστερα την αποστολή του και να βοηθήσει ώστε να λειτουργήσουν αποτελεσματικά οι σχολικές μονάδες του (Σκουλιδάς, 2017:24).

Όπως είναι γνωστό, η τυπική εκπαίδευση επιτελείται σε τρεις βαθμίδες: στην πρωτοβάθμια, στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά σχολεία και ο βασικός σκοπός του δημοτικού σχολείου, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 4 Ν.1566/ 85) «είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» δηλαδή, «...να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (άρθρο 1 Ν.1566/85).

Το σχολείο όμως δεν παύει να είναι μία τυπική οργάνωση που εκτός από τους προαναφερόμενους στόχους του, πρέπει να είναι αποτελεσματικό και οι στόχοι του να επιτυγχάνονται (Argyris, 1964•Likert, 1961•Campbell,1977).

Σταχυολογώντας την ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, ανάμεσα στους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων συμπεριλαμβάνονται και οι εξής:το κλίμα της εκπαιδευτικής μονάδας, η συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού,η οργανωσιακή υποστήριξη, καθώς και ο ρόλος του(της) διευθυντή(-τριας) και υποδιευθυντή(-τριας) (Bush, 2020 • Ράπτης & Γρηγοριάδης, 2017 • Σκουλιδάς, 2017:25 • Παπαναούμ, 1995:40 • Hoy & Miskel, 1987 • Edmond, 1979 κ.ά).

Στον χώρο της εκπαίδευσης η «διοίκηση» μπορεί να οριστεί ως η διαδικασία ορθολογικού συνδυασμού διαφόρων δραστηριοτήτων, που περικλείει η συνεργατική προσπάθεια των διοικητικών οργάνων της εκπαίδευσης και η οποία στοχεύει

στην επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών των εκπαιδευτικών μονάδων (Σκουλιδάς, 2017:28-29). Έχοντας ως σημείο νομοθετικής αναφοράς τον Ν.1566/85 διαπιστώνουμε στο άρθρο 11 ότι «τη διοίκηση της σχολικής μονάδας την ασκούν: ο Διευθυντής, ο Υποδιευθυντής και ο Σύλλογος Διδασκόντων. Από αυτούς μόνο ο θεσμός του Διευθυντή παρατηρούμε ότι ερευνάται περισσότερο καθώς η Πολιτεία αναγνωρίζει στο πρόσωπό του τον βασικό ρυθμιστή και συντονιστή της εκπαιδευτικής λειτουργίας «...ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος...».

Τουναντίον,αν και ο(η) υποδιευθυντής(-τρια) ανήκει και αυτός στα στελέχη της εκπαίδευσης ,ο ρόλος του(της) φαίνεται απροσδιόριστος και ο ίδιος αποστασιοποιημένος από τη διοικητική λειτουργία, αφού σχετικές μελέτες αναφέρουν ότι:

- «Οι υποδιευθυντές των δημοτικών σχολείων εκτελούν τα διοικητικά τους καθήκοντα στηριζόμενοι πρωτίστως στην εμπειρία τους. ... απουσιάζει παντελώς το σύστημα διοικητικής κατάρτισης για το ανθρώπινο δυναμικό ...» (Σάιτη & Μιχόπουλος, 2005:54).
- «Πολλές φορές οι διευθυντές των σχολείων αναθέτουν στους υποδιευθυντές ..., τις λεγόμενες «αγγαροδουλειές», μειώνοντας έτσι το κύρος και το γόητρό τους και μην αφήνοντας χρόνο ... να ασχοληθούν με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και να έλθουν σε επαφή με την τοπική αυτοδιοίκηση, τις προϊστάμενες αρχές...» (Σιμιτζή, 2009:74).
- «...ο συνδυασμός πολλών διοικητικών καθηκόντων και ταυτόχρονα η μη απαλλαγή από διδακτικά καθήκοντα θεωρείται σχεδόν από όλους ως ο βασικότερος παράγοντας αναποτελεσματικότητας του θεσμού ...» (Κουνούκλα, 2011:132-133).
- Οι διευθυντές σε ποσοστό 52,5% θεωρούν ότι «...η μαθητεία σε θέση υποδιευθυντή είναι σημαντική για την επιτυχή άσκηση των καθηκόντων του... μόνο 10%..αναζητούν βοήθεια από τον υποδιευθυντή τους ... στο έργο τους» (Παπαϊωάννου, κ.ά., 2012:174-175).
- «...υπογράμμισαν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει ο υποδιευθυντής, επισημαίνοντας πως .. είναι συντονιστικός και οργανωτικός ...» (Ευαγγελίδης, 2019:70).

Στο πλαίσιο του ανωτέρου προβληματισμού, η παρούσα εργασία στοχεύει στη διερεύνηση της συνεισφοράς του(της) υποδιευθυντή(-τριας) στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος προέκυψε από την πεποίθησή μας, ότι το έργο των υποδιευθυντών(-ντριων) είναι εξαιρετικά δύσκολο καθώς έχουν να συντονίσουν δύο διαφορετικές διαστάσεις της επαγγελματικής τους ιδιότητας: α) τη διοικητική, ως στελέχη εκπαίδευσης και β) την παιδαγωγική, ως δάσκαλοι της τάξης τους. Καλούνται επιπλέον, να λειτουργήσουν συμπληρωματικά και εξισορροπιστικά στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, καθώς αποτελούν τον συνδετικό κρίκο με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους.

Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των υποδιευθυντών(-ντριων) για τον τρόπο που ασκούν τα διοικητικά καθήκοντά τους στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και να παρουσιάσει ανάλογα με τα αποτελέσματα της έρευνας προτάσεις για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των δημοτικών σχολείων.

Οι επιμέρους δε ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

Y1: Το βασικό κριτήριο επιλογής στη θέση του(της) υποδιευθυντή(-ντριας) είναι η αρχαιότητα

Y2: Οι υποδιευθυντές(-ντριες) στερούνται διοικητικής επιμόρφωσης.

Y3: Το νομοθετικό πλαίσιο χρήζει βελτιώσεων και προσαρμογής στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα.

Y4: Η συνεργασία του υποδιευθυντή(-ντριας) με τον διευθυντή συμβάλλει στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου

Θεωρητική προσέγγιση στη σχολική υποδιεύθυνση

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί μία αποκεντρωμένη δημόσια υπηρεσία κάθετης οργάνωσης στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που ανήκει (Χατζηπαναγιώτου, 2005). Σύμφωνα με το Γενικό Διοικητικό Δίκαιο, τη λειτουργία αυτής της δημόσιας υπηρεσίας την ασκούν τα διοικητικά της όργανα. Ανάλογα με τον αριθμό των προσώπων που ασκούν τη διοίκηση διακρίνονται: α) σε μονομελή ή μονοπρόσωπα διοικητικά όργανα, όπως είναι ο διευθυντής και ο υποδιευθυντής της σχολικής μονάδας και β) σε συλλογικά διοικητικά όργανα, όπως είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων (Δαγτόγλου, 2014:450). Τα διοικητικά «κρατικά όργανα δεν ασκούν, κατά κυριολεξία, εξουσίες αλλά αρμοδιότητες» (Μανιτάκης, 2009:26), γιατί ως αρμοδιότητα εννοούμε «την ικανότητα που απονέμει το δίκαιο στο όργανο για την επιτέλεση ορισμένου έργου» (Τσάτσος, 1992:138) όπως την ανάληψη υπηρεσίας, την άδεια σε εκπαιδευτικό, την αγορά υλικοτεχνικής υποδομής, τη σύσταση επιτροπής ελέγχου κυλικείου κ.ά.

Ο υποδιευθυντής, συνεπώς ως μονομελές διοικητικό όργανο, για να είναι ικανός να εκδώσει μια διοικητική πράξη όταν απουσιάζει ο διευθυντής του, πρέπει να έχει νόμιμη υπόσταση, δηλαδή, να έχουν τηρηθεί όλες οι προϋποθέσεις που προβλέπουν οι σχετικοί κανόνες δικαίου, δηλαδή, πρέπει να μεσολαβήσει μια ειδική πράξη, είτε εκλογή και επικύρωσή της, είτε διορισμός του προσώπου που το αποτελεί.

Η επιλογή του υποδιευθυντή πραγματοποιείται κυρίως μέσα από τις ακόλουθες διατάξεις: α) Ν.1566/1985, β) Ν.3848/2010, γ) Ν.4547/2018, δ) Φ.353.1/324/105657/ 2002, ε) Φ.361.22/39/159796/2018, στ) Ν.4692/2020 και ζ) Φ.353.1/24/105877/2020.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο αριθμός των υποδιευθυντών είναι συνάρτηση του αριθμού των μαθητών και μαθητριών που φοιτούν στο σχολείο. Έτσι, στις σχολικές μονάδες που φοιτούν περισσότεροι από εκατόν είκοσι (120) μαθητές ορίζεται ένας υποδιευθυντής και αν στις σχολικές μονάδες φοιτούν περισσότεροι

από διακόσιους εβδομήντα (270) μαθητές, ορίζεται και δεύτερος υποδιευθυντής (άρθρο 30 παρ.6 του Ν.4547/2018). Επιπλέον, στο άρθρο 49 του ίδιου νόμου προβλέπεται μείωση κατά δύο ώρες του διδακτικού ωραρίου τους.

Οι βασικές προϋποθέσεις που θέτει ο συγκεκριμένος νόμος για την επιλογή ενός ατόμου στη θέση του Υποδιευθυντή είναι: α) η οκταετής διδακτική προϋπηρεσία, β) η γνώση Η/Υ (επ.Α) και γ) η υπηρετήση κατά τον χρόνο της επιλογής στην οργανική του θέση. Η επιλογή του γίνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων με ψηφοφορία από τους εκπαιδευτικούς που έχουν οργανική θέση στο σχολείο. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών αναπληρωτές και ωρομίσθιοι δεν μετέχουν στη συγκεκριμένη διαδικασία. Το αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο, ύστερα από έλεγχο της συνδρομής των προϋποθέσεων και της νομιμότητας της διαδικασίας διαμόρφωσης πρότασης του Συλλόγου Διδασκόντων, προτείνει στον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης την τοποθέτηση των υποδιευθυντών (άρθρο 26 παρ.1 του Ν.4547/2018).

Οι αρμοδιότητες του υποδιευθυντή καθορίζονται με το άρθρο 33 της Υ.Α./105657 / 16-10-2002. Ειδικότερα, ο υποδιευθυντής σχολικής μονάδας:

- αναπληρώνει τον διευθυντή του σχολείου, όταν αυτός δεν υπάρχει, απουσιάζει ή κωλύεται και παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες,
- έχει την ευθύνη για την αρχειοθέτηση των εγγράφων και τη διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας του σχολείου,
- καταρτίζει το πρόγραμμα για τους επόπτες της ημέρας σε συνεργασία με τον διευθυντή και έχει την ευθύνη για την εφαρμογή του,
- σε περίπτωση απουσίας του υποδιευθυντή, ο σύλλογος των διδασκόντων αναθέτει σε μέλη του τις παραπάνω αρμοδιότητες του υποδιευθυντή.

Από την ως άνω συνοπτική περιγραφή καθηκόντων, οι υποδιευθυντές σήμερα αναλαμβάνουν και καθήκοντα που δεν αναφέρονται στο προαναφερθέν ασαφές πλαίσιο καθηκόντων. Μοναδική σαφής αρμοδιότητα του Υποδιευθυντή και μάλιστα ελεγκτικού χαρακτήρα είναι να «.. έχει την εποπτεία της εφημερίας σε όλη τη διάρκεια του έτους...» (άρθρο 12 παρ.3. Π.Δ.79/2017). Το άοριστο πλαίσιο εργασιακών σχέσεων, η πολυπλοκότητα και ο πολυδιάστατος ρόλος τους είναι ίσως το κύριο χαρακτηριστικό που καθορίζει εν τέλει τη συγκεκριμένη διοικητική θέση, καθώς τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία οι απόψεις των ερευνητών ταυτίζονται (Κυριακόπουλος, 2007 • Σμιτζή, 2009 • Δρόσος, 2011 • Wise, 2001 • Muijs & Harris, 2003 • Jacman, 2009 • Beltramo, 2014)

Καθοριστικό ρόλο στην διοικητική ανάπτυξη του υποδιευθυντή διαδραματίζει η προσωπικότητα του διευθυντή, έτσι ώστε ο υποδιευθυντής να μην μένει αμέτοχος αλλά να τον βοηθά ουσιαστικά, διευκολύνοντας το έργο του (Παπαδάτου, 2014), προκειμένου να επιτευχθεί μία ενεργή σχολική διοίκηση και όχι για έναν «σπάταλο» εκπαιδευτικό πόρο (Harvey, 1994:17 • Koru, 1993:70 • Hartzell, 1993:713). Η υλοποίηση αυτού του στόχου είναι συνάρτηση των παρακάτω διοικητικών αρχών: α) την αρχή της εξαιρέσεως, όπου «ο προϊστάμενος...δεν πρέπει να σπαταλά τον χρόνο του, με την επίλυση όλων των θεμάτων...» (Κουνούκλα, 2011:40) β) την αρχή του περιορισμού, δηλαδή «...ένα άτομο δεν μπορεί να

είναι σε δύο μέρη ταυτόχρονα και ούτε να κάνει δύο εργασίες την ίδια χρονική στιγμή...» (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005:45) και γ) την αρχή του καταμερισμού της εργασίας όπου ο διευθυντής παραχωρεί στον υποδιευθυντή αρμοδιότητες και καθήκοντα, προκειμένου να λειτουργεί αποτελεσματικά η σχολική μονάδα (Koontz & Donnell, 1984:74).

Στο πνεύμα αυτό κρίνεται επιβεβλημένο, η επιλογή στη θέση του υποδιευθυντή να είναι συνάρτηση εκείνων των παραγόντων που θα δίνουν έμφαση σε τρία κρίσιμα σημεία: α) στις ικανότητες του όπως: επαγγελματισμό, συνεργατική διάθεση, προνοητικότητα αλλά και συναισθηματική νοημοσύνη (Ράπτης, 2005 • Hoy & Miskel, 1996 • Σαΐτης, 2014:125-131), β) στο ήθος και γ) στον αξιολογικό τρόπο επιλογής του (άρθρο 103 παρ.7 του Συντάγματος), προκειμένου οι όποιες «εξαιρέσεις» στη θεσμική εκπροσώπηση του συγκεκριμένου οργάνου διοίκησης της σχολικής μονάδας, να μην ανατρέπουν αλλά να επιβεβαιώνουν τον κανόνα της εύρυθμης λειτουργίας του σχολείου.

Το δείγμα και η μέθοδος

Η έρευνά μας διεξήχθη το χρονικό διάστημα Μαρτίου - Ιουνίου του σχολικού έτους 2019-2020 με τη χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και αφού είχε προηγηθεί πιλοτική εφαρμογή σε δείγμα 20 υποδιευθυντών για τη διερεύνηση ενδεχομένων ασυμφωνιών του ερωτηματολογίου.

Στάλθηκαν συνολικά 962 ερωτηματολόγια σε δημοτικά σχολεία εννέα Περιφερειακών Διευθύνσεων: Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης, Δυτικής Μακεδονίας, Ιονίων Νήσων, Δυτικής Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας, Πελοποννήσου, Βορείου Αιγαίου, Νοτίου Αιγαίου και Κρήτης. Απάντησαν 207 υποδιευθυντές. Το ποσοστό συμμετοχής ανήλθε στο 21,51%. Το ερωτηματολόγιο περιείχε 30 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 2 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Η ανάλυση των ερωτηματολογίων έγινε με πίνακες συνάφειας με κατάλληλους ελέγχους χ^2 προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα ποσοστά μεταξύ των ομάδων. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha εκτιμήθηκε ίσος με 0,801, γεγονός το οποίο πιστοποιεί την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου.

Τα Αποτελέσματα

Το επαγγελματικό προφίλ των υποδιευθυντών που συμπλήρωσαν το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, σε σχέση με την οργανικότητα, το φύλο, την οικογενειακή κατάσταση, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και τους τίτλους σπουδών, παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1 που ακολουθεί.

Πίνακας 1: Δείγμα Υποδιευθυντών της Πρωτοβάθμιας Εκ/σης των Περιφερειακών Δ/σεων

Υποδιευθυντές	Συχνότητα	%
Οργανικότητα		
Ένας Υποδιευθυντής	182	87,9
Δύο Υποδιευθυντές	25	12,1
Φύλο		
Άντρες	94	45,4
Γυναίκες	113	54,6
Οικογενειακή Κατάσταση		
Έγγαμος	173	83,6
Άγαμος	20	9,7
Άλλο	14	6,7
Ηλικία		
<30 ετών	-	-
31-40	21	10,1
41-50	54	26,1
51-58	122	58,9
>58	10	4,9
Εργασία συζύγου		
Δημόσιος Υπάλληλος	92	49,2
Άλλο	95	50,8
Συνολικά Χρόνια Υπηρεσίας στην Εκπαίδευση		
10-20 έτη	76	36,8
21-30 έτη	81	39,1
31-35 έτη	44	21,2
36 -37 έτη	6	2,9

Συνολικά Χρόνια Υπηρεσίας στο σχολείο που υπηρετείτε σήμερα		
Έως 10 χρόνια	77	37,19
11-20	103	49,76
21-30	27	13,05
Χρόνια υπηρεσίας ως υποδιευθυντής		
< 5 χρόνια	157	75,9
6-10 χρόνια	39	18,9
11-15 χρόνια	8	3,8
>16	3	1,4
Τίτλοι Σπουδών		
Εξομοίωση	85	41,46
Διασκαλείο	32	15,60
Β Πτυχίο	22	10,73
Μεταπτυχιακό	50	24,39
Διδακτορικό	8	3,90
Άλλες σπουδές (ετήσιες επιμορφώσεις)	8	3,90
Επιμόρφωση		
Η/Υ	178	86
Ξένη Γλώσσα	111	53,6

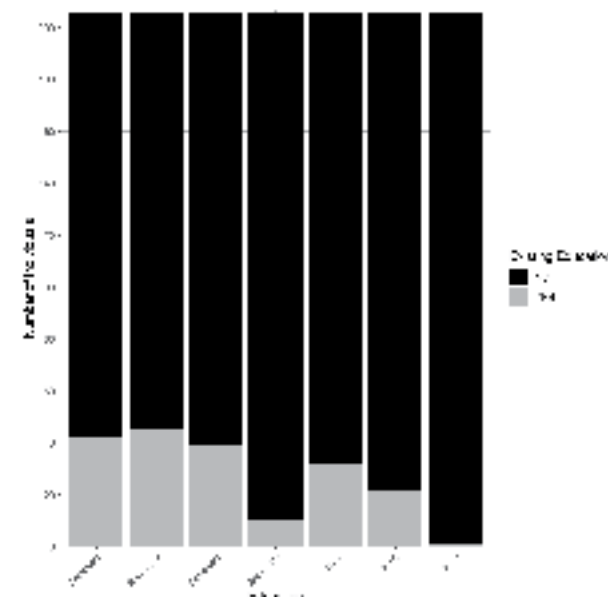
Ο επόμενος πίνακας αποτυπώνει τις απαντήσεις των υποδιευθυντών ως προς τα στοιχεία της διοικητικής τους επιμόρφωσης, όπως αυτά διατυπώθηκαν στις ερωτήσεις 10, 11 και 12 (βλ. πίν. 2).

Πίνακας 2: Στοιχεία Διοικητικής Επιμόρφωσης

Ερώτηση		Συχνότητα		%	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
10	Μεταπτυχιακό στη Διοίκηση	22	185	10,6	89,4
	Διδακτορικό στη Διοίκηση	0	207	0	100
11	Παρακολούθηση προπτυχιακών μαθημάτων στη Διοίκηση	39	168	18,8	81,2
12	Επιμορφωτικά σεμινάρια				
	ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ	11	196	5,3	94,6
	E-Learning+Πανεπιστήμια	32	175	15,4	84,5
	Διεύθυνση Εκπαίδευσης	41	166	19,8	80,1
	ΠΕΚ	46	161	22,2	77,7

Από την ανάλυση των στοιχείων προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των υποδιευθυντών ως προς τη διοικητική τους κατάρτιση, καθώς το $p < 0,001, df = 7$ (Διάγρ. 1).

Διάγραμμα 1: Διοικητική κατάρτιση υποδιευθυντών



Στον επόμενο πίνακα (Πίν.3) η συσχέτιση ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες και τη διοικητική κατάρτιση των υποδιευθυντών παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική σε δύο μόνο περιπτώσεις: στα προγράμματα που έχουν εκπονηθεί και υλοποιηθεί στο ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ και στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, καθώς το p-value είναι μικρότερο του 0,003 και 0,004 αντίστοιχα.

Πίνακας 3: Συσχέτιση Ηλικίας και Διοικητικής Επιμόρφωσης

Variable1	Variable2	p-value	x-squared
Χρόνια	Μεταπτυχιακό	0,5092	13,221
Χρόνια	Διδακτορικό	0	99,98
Χρόνια	Προπτυχ. μαθήματα	0,9795	5,3936
Χρόνια	ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ	0,003	32,01
Χρόνια	E-Learning Πανεπ.	0,6335	11,661
Χρόνια	Διεύθυνση Εκπαίδευσης	0,004	24,37
Χρόνια	ΠΕΚ	0,2078	17,978
Χρόνια (18γ)	Προγράμματα κατάρτισης	0,1852	18,49

Στην ερώτηση 13 διερευνήσαμε τις αρμοδιότητες με τις οποίες ασχολούνται οι υποδιευθυντές. Η πρωτοτυπία του συγκεκριμένου πίνακα είναι ότι υπάρχει ένας διαχωρισμός αρμοδιοτήτων ανάμεσα σε αυτές που είναι καταχωρημένες στο «καθηκοντολόγιο» και σε αυτές που υλοποιούνται και υφίστανται στον «άγραφο» κώδικα καλής λειτουργίας του δημόσιου σχολείου.

Πίνακας 4: Καθηκοντολόγιο Υποδιευθυντή (Υ.Α.105657/2002)

		Συχνότητα	%
α.	Αναπληρώνει τον διευθυντή	205	99
β.	Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες	180	87
γ.	Καταρτίζει το πρόγραμμα εφημεριών	171	82,6
δ.	Διευθετεί την έγκαιρη διανομή των βιβλίων	132	63,8
ε.	Αρχειοθέτηση εγγράφων & διεκπεραίωση αλληλογραφίας	115	55,6
στ.	Τήρηση του βιβλίου υλικού του σχολείου	82	39,6
ζ.	Υπεύθυνος για την οργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων & εκλογών	73	35,3
η.	Σύνταξη των απογραφικών δελτίων	61	29,5
ΑΤΥΠΟ ΚΑΘΗΚΟΝΤΟΛΟΓΙΟ			
α.	Σε έκτακτη απουσία εκ/κου «μοιράζει» το τμήμα	167	80,7
β.	Συνεργασία με τον Δ/ντή για τη σύνταξη του Ε.Ω.Π.	154	74,4

γ.	Ενημέρωση του my school με τις απουσίες των μαθητών	93	44,9
δ.	Ενημέρωση του my school με τις βαθμολογίες των μαθητών	92	44,4
ε.	Γραμματειακή υποστήριξη & καθαρογραφή των πρακτικών του Σ.Δ/ντων	73	35,3

Η ερώτηση 14 επικεντρώνεται στους λόγους παρακίνησης κάποιου εκπαιδευτικού για τη διεκδίκηση της διοικητικής θέσης του Υποδιευθυντή. Από το «Πάρα Πολύ έως Πολύ» οι συμμετέχοντες δηλώνουν συνδυαστικά σε ποσοστό 93,23% ότι «η διάθεση προσφοράς ... τους ώθησε να υποβάλουν δήλωση για υποδιευθυντής», το 65,21% «παρακινήθηκε από τον Σύλλογο Διδασκόντων», το 60,37% «θα έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με τις αρμοδιότητες όπως αποτυπώθηκαν στην ερ.(13)» και το 45,88% τους ενδιαφέρει εξίσου «το επίδομα θέσης» όσο και «η απόκτηση διοικητικής εμπειρίας για την πιθανή ανάληψη δ/κής θέσης στο απώτερο μέλλον».

Από τον έλεγχο συνάφειας ανάμεσα στο «φύλο» και στην «πρόθεση συνεισφοράς στο σχολείο» βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στις γυναίκες υποδιευθυντριες, καθώς αποδεικνύεται ότι έχουν μεγαλύτερη διάθεση προσφοράς σε σχέση με τους άντρες υποψήφιους καθώς το p-value = 0,035. Επιπλέον, ο έλεγχος συνάφειας ανάμεσα στις μικρότερες ηλικίες (41-50) και στη διάθεση να αναλάβουν διευθυντικά καθήκοντα στο μέλλον (14γ) φάνηκε στατιστικά σημαντική καθώς το p-value <0,001, df=5. Από τον έλεγχο συχνότητας ανάμεσα στους έγγαμους υποδιευθυντές και το επίδομα θέσης δεν εντοπίστηκε θετική συσχέτιση που να αποδεικνύει ότι οι επιπλέον χρηματικές απολαβές λειτουργούν ως παράγοντας παρακίνησης για την ερωτώμενη αυτή ομάδα. Ενώ, εμφανίζεται θετικά σημαντική η συσχέτιση ανάμεσα στο επάγγελμα του συζύγου που είναι «δημόσιος υπάλληλος» και στη διάθεση για «ανάληψη διευθυντικής θέσης στο μέλλον» καθώς το $\rho = 0,003$.

Ο τρόπος επιλογής τους στην ερώτηση 15 δείχνει ότι σε ποσοστό 38,6% «δεν υπήρχαν άλλοι υποψήφιοι», το 30,91% διέθετε αφ'ενός «τις περισσότερες ψήφους» αφ'ετέρου είχαν «περισσότερα τυπικά προσόντα» από τους άλλους συνυποψηφίους, το 23,67% επιλέχθηκε γιατί «έλαβαν από τον Σύλλογο Διδασκόντων περισσότερες ψήφους» και μόνο για το 6,76% έλαβε υπόψη το αρμόδιο Συμβούλιο Επιλογής Στελεχών το γεγονός ότι διέθεταν τα περισσότερα τυπικά προσόντα.

Αν και η συντριπτική πλειοψηφία των υποδιευθυντών 75,8% δηλώνει στην 16η ερώτηση ότι ο Διευθυντής τους λειτουργεί ως «μέντορας», εν τούτοις στην επόμενη συνδυαστική ερώτηση (ερ. 17) που εξειδικεύει τους τρόπους με τους οποίους αναπτύσσεται αυτή η μεντορική σχέση διαπιστώσαμε τα εξής παράδοξα: α) τρεις στους δέκα διευθυντές αναθέτουν είτε ελάχιστα διοικητικά καθήκοντα, είτε εξωτερικές εργασίες, β) αν και ενημερώνουν τους υποδιευθυντές τους για τα τρέχοντα έγγραφα (83,3%) και παράλληλα τους εξηγούν «ένα-ένα κομμάτι των καθηκόντων τους» το 82,1% των διευθυντών δεν είναι διατεθειμένοι να τους παραχωρήσουν το τμήμα των δημοσίων σχέσεων ή της επιμόρφωσής τους. Ο έλεγχος

συνάφειας ανάμεσα στις μεταβλητές «ηλικιακή ομάδα 51-58» και «σας αναθέτει ελάχιστα διοικητικά καθήκοντα» δείχνει θετική συσχέτιση καθώς το $p < 0,001$.

Στον πίνακα 6 καταγράφονται οι απόψεις των υποδιευθυντών της ερώτησης 18.

Πίνακας 6: Απόψεις Υποδιευθυντών

α/α	Ερώτηση	Συχνότητα		%	
		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
1.	Θεωρείτε ότι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο σας παρέχει περιορισμένα διοικητικά καθήκοντα λόγω του ότι έχετε αυξημένα διδακτικά καθήκοντα;	153	54	73,91	26,08
2.	Πιστεύετε ότι η Πολιτεία θα έπρεπε να θεσπίσει υποχρεωτική τηθτεία του Υ/ντή για την ανάληψη διευθυντικής θέσης στο μέλλον;	148	59	71,49	28,5
3.	Στο διάστημα που ασκείτε καθήκοντα Υπ/ντή σας έχουν γίνει επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης;	17	190	8,21	91,78
4.	Σε μελλοντικές κρίσεις διευθυντικών στελεχών θα υποβάλλετε υποψηφιότητα για διευθυντής;	72	135	34,78	65,21
5.	Με τις αρμοδιότητες που ορίζει το νομοθετικό πλαίσιο πιστεύετε ότι είναι ξεκάθαρα τα καθήκοντα του Υπ/ντή;	78	129	37,68	62,31

Ειδικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία των υποδιευθυντών 73,91% φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη ότι τα περιορισμένα διοικητικά τους καθήκοντα πιθανόν να σχετίζονται με τα αυξημένα διδακτικά τους καθήκοντα. Το 71,49% υποστηρίζει την άποψη όπως αυτή καταγράφεται στη δεύτερη ερώτηση στον πίνακα 6. Το 91,78% των υποδιευθυντών δεν έχει συμμετάσχει σε καμία συναφή επιμορφωτική δράση για το διοικητικό έργο που επιτελούν. Επιπλέον, το 65,21% των ερωτώμενων υποστηρίζει ότι δεν θα υποβάλει αίτηση για ανάληψη διευθυντικής θέσης στο μέλλον. Στο πέμπτο και τελευταίο μέρος της ίδιας ερώτησης, διαπιστώνουμε ότι το 62,31% του δείγματος εκφράζει για άλλη μία φορά την ασάφεια των διοικητικών τους καθηκόντων.

Στην 19η ερώτηση που αφορούσε τον τρόπο εκλογής τους διαπιστώνουμε:

α) το 57,5% υποστηρίζει ότι ο καλύτερος τρόπος εκλογής τους είναι η «ψηφοφορία από τον Σύλλογο Διδασκόντων», β) το 34,3% των υποδιευθυντών πιστεύουν ότι «τα τυπικά προσόντα και οι πίνακες επιλογής από το ΠΥΣΠΕ» θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και όχι η ψήφος των συναδέλφων τους, γ) το 5,3% πιστεύει ότι η εκλογή του θα πρέπει να γίνεται με «απευθείας ανάθεση από τον Διευθυντή του σχολείου» και δ) το 2,9% υποστηρίζει ότι υποδιευθυντής πρέπει να γίνεται «ο αρχαιότερος στη σχολική μονάδα». Αν και η συντριπτική πλειοψηφία των υποδιευθυντών αναφέρεται σε αλλαγή του νομικού πλαισίου, εν τούτοις έξι στους δέκα υποστηρίζουν ότι ο τρόπος επιλογής θα πρέπει να γίνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Η 20η ερώτηση σκοπό είχε να διερευνήσει κατά πόσο ένας υποδιευθυντής μπορεί να διεκπεραιώσει μία τυπική γραφειοκρατική διαδικασία, όπως η λήψη μίας γονικής άδειας. Διαπιστώσαμε ότι το 82,1% (n=170) των υποδιευθυντών είναι σε θέση να εξυπηρετήσει τον ενδιαφερόμενο γονέα, ενώ το 18% (n=37) αδυνατεί να εκτελέσει τη συγκεκριμένη εργασία.

Στην 22η ερώτηση προσπαθήσαμε να εξετάσουμε αν υπάρχει συγκεκριμένος χώρος για το γραφείο του Υποδιευθυντή, όπου θα μπορεί απερίσπαστος να εκτελεί τα διοικητικά του καθήκοντα. Παρατηρήσαμε ότι ο χώρος εργασίας ενός υποδιευθυντή είτε δεν υφίσταται (20,3%), είτε είναι ένα γραφείο στο γραφείο του συλλόγου διδασκόντων (22,7%), είτε δεν χρειάζεται να υπάρχει, αφού δεν προβλέπεται σε κάποια νομοθετική ρύθμιση η ύπαρξη ξεχωριστού γραφείου (17,82%). Όμως, το 41,1% έχει γραφείο στον ίδιο χώρο με τον διευθυντή του και μόνο το 7,7% έχει δικό του γραφείο.

Το καλό πνεύμα συνεργασίας αποτυπώνεται στην 23η ερώτηση, καθώς η συντριπτική πλειοψηφία (87,9%) των υποδιευθυντών δηλώνουν ότι πριν τις συνεδριάσεις του Συλλόγου Διδασκόντων τους καλεί ο διευθυντής τους για να συζητήσουν τα θέματα της συνεδρίασης και μόνο ένας στους δέκα δηλώνει ότι ο διευθυντής τους δεν τον καλεί για ενημέρωση.

Στην ερώτηση 24 αν «σας έχει συγκαλεί δημόσια ο διευθυντής σας για κάποια εκπαιδευτική πρωτοβουλία που έχετε πάρει δημόσια μπροστά σε γονείς» παρατηρούμε ότι το 70,9% δηλώνει «ναι» και το 27,5% δηλώνει «όχι». Την ερώτηση αυτή τη συμπλήρωσαν 196 υποδιευθυντές. Η στάση αυτή από την πλευρά του διευθυντή έρχεται να ενισχύσει την άποψη ότι μία μικρή μερίδα διευθυντών αισθάνεται «ανασφάλεια» για τη θέση τους και ασκεί πρακτικές ηθικής παρενόχλησης. Η πιθανή προβολή του έργου του υποδιευθυντή τους σημαίνει κατά την αντίληψή τους, ότι υποβαθμίζεται το διευθυντικό τους έργο. Το δεύτερο σκέλος της ερώτησης που αφορούσε την «έκφραση συγκαταληψιών μπροστά στους συναδέλφους» παρατηρούμε ότι το 82,17% των διευθυντών συγκαίρει τον υποδιευθυντή του, ενώ το 17,82% δηλώνει «Οχι».

Στην 25η ερώτηση το 89,4% των διευθυντών αναζητά τη γνώμη του υποδιευθυντή τους για τον τρόπο που θα χειρίζονταν περιστατικά παραβατικής συμπεριφοράς αλλά το 10,6% επιμένει να έχει ανενεργό από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα τον υποδιευθυντή του.

Έτσι, στην 26η ερώτηση το 77,8% των υποδιευθυντών δηλώνει ότι η σχέση με τον διευθυντή τους είναι φιλική όμως το 18,8% έχει καθαρά υπηρεσιακή - τυπική σχέση και το 3,3% δηλώνει είτε είναι ανύπαρκτη είτε είναι ανταγωνιστική.

Από τον έλεγχο συνάφειας ανάμεσα στις μεταβλητές «...πριν από τις συνεδριάσεις...» (ερ. 23) και «πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας...» (ερ. 26) βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πρώτης μεταβλητής και των υποδιευθυντών που έχουν φιλικές σχέσεις με τον διευθυντή τους, καθώς φαίνεται ότι επικοινωνούν συχνότερα μεταξύ τους αφού το $p < 0,001$.

Όμως, η σχέση του υποδιευθυντή με τους συναδέλφους του στην 27η ερώτηση είναι ελαφρώς διαφοποιημένη στα ποσοστά των απαντήσεων, καθώς το 81,2%

των υποδιευθυντών δηλώνει ότι έχουν φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους, το 17,9% τυπικές - επαγγελματικές και μόνο το 1% δηλώνει ότι έχουν ανταγωνιστικές ή ανύπαρκτες σχέσεις με τους συναδέλφους τους.

Η 28η ερώτηση που αναφέρεται στον βαθμό ικανοποίησης που λαμβάνουν από τον ρόλο τους ως υποδιευθυντές, μας έδειξε ότι από «Πάρα Πολύ - Πολύ» ικανοποιημένοι είναι το 67,2% (n=139), «μέτρια» το 24,2% (n=50), «λίγο» το 6,3% (n= 13) και «καθόλου» το 2,4% (n=5).

Το 76,8% (n=159) των υποδιευθυντών (ερ.29) θα υπέβαλλαν ξανά αίτηση για υποδιευθυντές, ενώ 48 υποδιευθυντές (23,2%) δεν θα υποβάλουν ξανά νέα αίτηση. Από τον έλεγχο συνάφειας ανάμεσα στις «ηλιακές ομάδες» και στη μεταβλητή «αν θα ξαναβάλλουν υποψηφιότητα για τη θέση του υποδιευθυντή» διαπιστώθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά με p-value<0,014 μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 31-40 & 41-50.

Στην 30η ερώτηση το 38% των συμμετεχόντων υποδιευθυντών συμφωνεί με την άποψη ότι θα «έβαζαν υποψηφιότητα και σε άλλες σχολικές μονάδες» αν ο νόμος τους έδινε αυτή τη δυνατότητα, ενώ το 62,3% διαφωνεί.

Στην 31η ανοιχτή ερώτηση παρατηρούμε ότι από τους 167 συμμετέχοντες «δυσσάρεσκα ή άγχος» στη διοικητική αυτή θέση προκαλείται: α) από το «ωράριο» σε ποσοστό 17,96%, β) από τη «στάση και η συμπεριφορά των συναδέλφων τους απέναντι στο πρόσωπό τους» σε ποσοστό 14,97% ενώ γ) η «ασάφεια του καθηκοντολογίου» και το «νομικό πλαίσιο» που διέπει τη συγκεκριμένη θέση είναι στο 12,88%.

Η τελευταία ανοιχτή ερώτηση που αφορούσε τις προτάσεις των υποδιευθυντών για τη διοικητική αναβάθμιση του ρόλου τους διαπιστώνουμε: α) το 57,62% θεωρεί απαραίτητα τα επιμορφωτικά σεμινάρια, β) το 43,50% θεωρεί ότι το καθηκοντολόγιο δεν είναι ξεκάθαρο, γ) το 24,29% διαπιστώνει ότι το ωράριο είναι υπερβολικό, και δ) το 3,38% θεωρεί ότι το σύστημα επιλογής δεν είναι δίκαιο γιατί παραβλέπονται τα τυπικά προσόντα των υποψηφίων.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Ο βασικός στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν να διερευνηθεί τις στάσεις των υποδιευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον τρόπο που ασκούν τα καθήκοντά τους και να παρουσιάσει ανάλογα με τα αποτελέσματα της έρευνας προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμικού τους ρόλου μέσα από τις απόψεις των ίδιων των υποδιευθυντών.

Στην εργασία αυτή αντιμετωπίσαμε το εξής παράδοξο: η επιλογή των υποδιευθυντών του δείγματός μας έχει πραγματοποιηθεί μέσα από δύο διαφορετικές νομοθετικές ρυθμίσεις. Η πρώτη αφορά τον Ν.3848/2010 με τις αντίστοιχες Υπουργικές Αποφάσεις για όσους υποδιευθυντές τοποθετήθηκαν από τον Σεπτέμβριο του έτους 2017 και ήδη διανύουν παράταση της θητείας τους κατά έναν χρόνο.

Η δεύτερη νομοθετική ρύθμιση είναι αυτή που παρουσιάσαμε και αναλύσαμε στην παρούσα εργασία και αφορά στους υποδιευθυντές που είτε αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών των σχολείων τους και έπρεπε να οριστεί ο δεύτερος υποδιευθυντής, 12,1% του δείγματος (πιν.1), είτε για κάποιον προσωπικό λόγο ο προηγούμενος υποδιευθυντής ζήτησε απαλλαγή από τα καθήκοντα της συγκεκριμένης θέσης.

Κατ' αρχήν, με βάση την ποιοτική ανάλυση των προσωπικών στοιχείων των υποδιευθυντών του δείγματος ως προς το φύλο, προκύπτει ότι η πλειοψηφία τους, το 54,6% είναι γυναίκες. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από το γεγονός ότι το 69,32% του συνόλου των μόνιμων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια είναι γυναίκες. Έρευνες μόλις της περασμένης δεκαετίας έδειχναν τη διοικητική υπεροχή του ανδρικού φύλου στη συγκεκριμένη θέση παρά την αριθμητική υπεροχή του γυναικείου φύλου στον εκπαιδευτικό κλάδο (Χριστοδούλου, 2007 • Σιμιτζή, 2009 • Καραγιάννη, 2011). Τα τωρινά όμως δεδομένα, μας δείχνουν ότι το γυναικείο φύλο αρχίζει να σπάει το στερεότυπο της διεκδίκησης διοικητικών θέσεων από το αντρικό φύλο. (Παπαδάτου, 2014 • Τσεκούρα, 2015 • Κυριαζής, 2018) στον χώρο της εκπαίδευσης.

Σε ό,τι αφορά την οικογενειακή κατάσταση των υποδιευθυντών του δείγματος, η έρευνα έδειξε ότι το 83,6% των υποδιευθυντών είναι έγγαμοι. Το εύρημα αυτό κατ' αρχήν δεν φαίνεται να παρουσιάζει κάποιο ερευνητικό ενδιαφέρον παρά μόνο συνδυαστικά με το επάγγελμα του/της συζύγου. Στην περίπτωση, που ο/η σύζυγος είναι δημόσιος υπάλληλος φαίνεται να παίζει ρυθμιστικό ρόλο στην μελλοντική ανάληψη θέσης ως διευθυντής/ντρια. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί σε τρία επίπεδα. Είτε γιατί το επίδομα της θέσης του διευθυντή είναι διπλάσιο από το επίδομα του υποδιευθυντή, με συνέπεια να αυξάνεται ο οικογενειακός προϋπολογισμός, είτε γιατί η θέση του διευθυντή σημαίνει πολύ λιγότερες ώρες στη σχολική τάξη, είτε γιατί η θέση του διευθυντή είναι προθάλαμος για διεκδίκηση άλλων θέσεων στην εκπαιδευτική ιεραρχία.

Αναφορικά με την ηλικία των ερωτώμενων υποδιευθυντών, αυτοί έχουν μέσο όρο ηλικίας τα 51 έτη. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς που έχουν πάνω από 21 χρόνια υπηρεσίας. Αυτό το στοιχείο αποδεικνύει ότι η αρχαιότητα εξακολουθεί να είναι το βασικό κριτήριο επιλογής των υποδιευθυντών ακόμη και σήμερα (Σαΐτη & Μιχόπουλος, 2005:49 • Καραγιάννη, 2011:60 • Παπαδάτου, 2014:110 • Μάστορα, 2017:39). Το εύρημα αυτό δεν αποτελεί έκπληξη αφού η σχετική νομοθεσία (Ν.4547/2018&Ν.3848/2010) θέτει ως βασικό κριτήριο για την κάλυψη της θέσης του υποδιευθυντή την οκταετή διδακτική υπηρεσία. Παράλληλα, το κριτήριο αυτό από μόνο του ενισχύει την «αρχαιότητα», καθώς μόλις φέτος ύστερα από 10 χρόνια περίπου έγιναν μόνιμοι διορισμοί μόνο για τα σχολεία της ειδικής αγωγής. Έτσι, στα σχολεία της γενικής αγωγής υπηρετούν συνάδελφοι αναπληρωτές ακόμα και με 17 χρόνια προϋπηρεσίας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αυξάνεται το ηλικιακό όριο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είτε σε διαδικασίες επιλογής διευθυντών είτε υποδιευθυντών αντίστοιχα, καθώς η νομοθεσία για την επιλογή σε θέση στελέχους εκπαίδευσης αφορά μόνο στο μόνιμο προσωπικό. Με τον τρόπο

αυτό, επαληθεύεται η Υ1 ερευνητική μας υπόθεση καθώς σύμφωνα με τον πιν.1 η πλειοψηφία των υποδιευθυντών ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 51-58 (Σαϊτής, 1998 • Σαϊτής & Μιχόπουλος, 2005 • Σιμιτζή, 2009 • Καραγιάννη, 2011).

Από τη μελέτη των χρόνων υπηρεσίας τους στη θέση του υποδιευθυντή παρατηρήσαμε ότι συντριπτική πλειοψηφία τους, δηλαδή το 75,9% είναι στη θέση αυτή 1-4 χρόνια, ενώ το 39,01% έχει πραγματοποιήσει και άλλες σπουδές πέραν των βασικών. Παρά όλα αυτά η διοικητική τους επάρκεια μέσα από τις σπουδές που έχουν ολοκληρώσει δυστυχώς δεν επαληθεύεται, καθώς η πλειοψηφία τους στερούνται των ιδιαίτερων γνώσεων που απαιτεί η σχολική διοίκηση, καθώς συνδυαστικά με τους πίνακες 1&2 παρατηρήσαμε ότι και οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου σπουδών (πιν.1) δεν έχουν τις ιδιαίτερες γνώσεις που απαιτεί μία διοικητική θέση όπως είναι αυτή του υποδιευθυντή (πιν. 2). Το γεγονός αυτό επαληθεύει την Υ2 ερευνητική μας υπόθεση, καθώς προγενέστεροι ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι τα διευθυντικά μας στελέχη στερούνται διοικητικής κατάρτισης (Σαϊτή & Μιχόπουλος, 2005 • Μπιντάκα, 2009 • Παπαδάτου, 2018).

Από την εξέταση των στοιχείων του καθηκοντολογίου (ερ.13) διαπιστώσαμε ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό της τάξης 3,86% αναλαμβάνουν από 1-3 καθήκοντα. Αξιοσημείωτο είναι ότι ο υποδιευθυντής με αριθμό ερωτηματολογίου 59 η μόνη αρμοδιότητα που έχει είναι η ενημέρωση του myschool για τις απουσίες. Ανεξάρτητα, όμως από το μεμονωμένο αυτό στοιχείο η πλειονότητα των υποδιευθυντών αναλαμβάνει σημαντικό μέρος των αρμοδιοτήτων τους, γεγονός που ενισχύει τη θετική στάση για συνεργασία τόσο των ίδιων όσο και των διευθυντών τους. Έκπληξη, όμως μας προκαλεί το γεγονός ότι αν και η εφημερία είναι ξεκάθαρα μία αρμοδιότητα του υποδιευθυντή, εν τούτοις το 17,4% φαίνεται να μην την εκτελεί (Τσεκούρα, 2015). Δύο είναι οι πιθανοί λόγοι της συγκεκριμένης δράσης: α) έχει αναλάβει ο διευθυντής τη συγκεκριμένη ελεγκτική αρμοδιότητα ή ότι πρόκειται για τον β' υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας και έχει μοιραστεί τα καθήκοντά του με τον α' υποδιευθυντή.

Αξίζει όμως να επισημάνουμε ότι για τα πρόσθετα καθήκοντα που υφίστανται στην σχολική πραγματικότητα και τα οποία δεν αναφέρονται σε κάποια νομοθετική πρόβλεψη, οφείλουν οι υποδιευθυντές να τα καταγράφουν από την αρχή της χρονιάς στο πρώτο πρακτικό της συνεδρίασης του συλλόγου διδασκόντων. Το γεγονός αυτό καθ' αυτό ενισχύει τη θέση του υποδιευθυντή στην περίπτωση εκείνη που ο διευθυντής του δεν του αναθέτει κανένα καθήκον και σύμφωνα με τον ν.4547/2018 κληθεί αργότερα να τον αξιολογήσει για έργο που ο ίδιος δεν του ανέθεσε. Πρόκειται, δυστυχώς για μία «εξουσιαστική πρακτική» (Λυμπερης, 2011) που τηρείται σε μία μη δημοκρατική ηγεσία, καθώς οι διευθυντές θεωρούν ότι τα πάντα «άγονται και φέρονται στη σχολική μονάδα» υπέρ αυτού και δια αυτού (βλ. Πίν. 3).

Οι λόγοι παρακίνησης ενός εκπαιδευτικού (ερ.14) για να λάβει μέρος στη διαδικασία επιλογής του ως υποδιευθυντή είναι περισσότερο ηθικοί και λιγότερο «υλικοί», καθώς το κίνητρο για «διάθεση προσφοράς» πλεονεκτεί σημαντικά του «επιδόματος θέσης». Το εύρημα αυτό έχει μεγάλη αξία, καθώς ο Έλληνας δά-

σκαλος πιστεύει στην αξία της προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο και λιγότερο στην υλική του αποζημίωση για το έργο που θα παράγει. Αυτό αποδεικνύεται και από τα επίσημα στοιχεία Ευrydice (2020:12-30) καθώς τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και τα στελέχη εκπαίδευσης αμείβονται σαφώς λιγότερο σε σχέση με άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Το εύρημα αυτό επαληθεύεται και σε άλλες έρευνες (Σιμιτζή, 2009 • Τσεκούρα, 2015). Το γεγονός αυτό, καθώς και η αύξηση του εκπαιδευτικού ωραρίου με τη διώρη μείωση του διδακτικού ωραρίου εξηγεί γιατί τέσσερις στους δέκα υποδιευθυντές περίπου επιλέχθηκαν «αναγκαστικά», αφού δεν υπήρχε η διάθεση από κάποιον άλλο συνάδελφό τους να διεκδικήσει τη συγκεκριμένη θέση. Ο τρόπος επιλογής τους εξακολουθεί να είναι ο ίδιος με ότι ίσχυε πριν από 20 χρόνια, δηλαδή, ο σύλλογος των μονίμων εκπαιδευτικών αποφασίζει και το αρμόδιο ΠΥΣΠΕ επικυρώνει. Η μοναδική ίσως διαφορά σε σχέση με το παρελθόν είναι η γνώση Η/Υ για να μπορούν να υποβάλλουν αίτηση συμμετοχής.

Παρόλα αυτά, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι υποστηρικτικός απέναντί τους. Η μεντορική σχέση που αναπτύσσει με τον υποδιευθυντή του είναι σημαντική για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Βέβαια, δεν παραβλέπουμε ότι τρεις περίπου διευθυντές στους δέκα αδιαφορούν για τον τρόπο καθοδήγησης του υποδιευθυντή τους, καθώς κυριαρχούνται από «σκέψεις και αισθήματα» που δεν συνάδουν με το εκπαιδευτικό λειτουργήμα. Διαπιστώθηκε απόκλιση της συνεργασίας τους σε τρία σημεία: α) στην ανάθεση ελάχιστων διοικητικών καθηκόντων (29%), β) στην ανάθεση μόνο εξωτερικών εργασιών (3,1%) και γ) στην αντ' αυτού εκπροσώπηση του σχολείου σε διάφορες εκδηλώσεις (49,4%). Το αποτέλεσμα αυτό σε συνδυασμό με την ηλικιακή ομάδα 51-58 μπορεί να ερμηνευθεί ως εξής: α) από το γεγονός ότι ο διευθυντής που είναι συνομήλικος με τον υποδιευθυντή του, αποφεύγει να τον «κουράζει» από αίσθημα συμπάθειας, β) αν ο διευθυντής είναι μικρότερος σε ηλικία από τον υποδιευθυντή του να αισθάνεται «άβολα» στην ανάθεση διοικητικών καθηκόντων σε μεγαλύτερους στην ηλικία από εκείνον και γ) ο διευθυντής με αυτόν τον τρόπο να πυροδοτεί το φαινόμενο του εργασιακού εκφοβισμού μέσα από την υποτίμηση του έργου του υποδιευθυντή, στοχεύοντας στην κοινωνική απομόνωση και τον αποκλεισμό του από τους συναδέλφους τους, ιδίως όταν ο υποδιευθυντής είναι άτομο εξαιρετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Einarsen, et al., 1996 • Zapf, 1999). Στο σημείο αυτό όμως, δεν τίθεται θέμα αगाστής συνεργασίας αλλά εξουσιαστικής και καταχρηστικής συνεργασίας (Waters, 1989 • Paisey, 1992).

Τα περιορισμένα διοικητικά τους καθήκοντα είναι απόρροια των πολλών διδακτικών ωρών που έχουν στη σχολική τάξη υποστηρίζουν οι υποδιευθυντές. Μία τέτοια άποψη είναι εν μέρει σωστή κατά την προσωπική μας άποψη, αν επιχειρήσουμε να την αντιδιαστείλουμε με τις ελάχιστες διδακτικές ώρες που έχει ο διευθυντής σήμερα (N.4547/18). Όμως, αν και τα δύο στελέχη εκπαίδευσης στη διάρκεια των 35 χρόνων που ψηφίστηκε ο ν.1566/85 είχαν ελάχιστη διαφορά στο διδακτικό τους ωράριο, η Πολιτεία μετά από 35 χρόνια φαίνεται να μην λαμβάνει υπόψη της τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα που η ίδια θεσμοθετεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νέες ειδικότητες, my school, εκπαιδευτικοί ΕΣΠΑ, σχολικά γεύ-

ματα, δομές προσφύγων, ενισχυτικοί θεσμοί του δημόσιου σχολείου, παράλληλη στήριξη, ψυχολόγος, σχολικός νοσηλευτής) και την ανάγκη αναβάθμισης του ρόλου του υποδιευθυντή. (Marsall, 1996 • Κυριακόπουλος, 2007).

Στη συνέχεια, επτά στους δέκα υποδιευθυντές θεωρούν ότι θα πρέπει η θητεία του υποδιευθυντή να είναι προαπαιτούμενο για την κάλυψη της θέσης του διευθυντή. Στην Κύπρο για παράδειγμα, για να αναλάβει κάποιος καθήκοντα διευθυντή αρκεί να έχει θητεύσει στη θέση του υποδιευθυντή. Επιπλέον, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της θητείας τους ως υποδιευθυντές είναι υποχρεωμένοι να έχουν αφενός πιστοποιημένη διοικητική επάρκεια, αφετέρου η επιμόρφωσή τους να συνεχίζεται και στη διάρκεια της θητείας τους (Θεοφιλίδης-Στυλιανίδης, 2002 • Κυθραιώτης, 2006). Η επαγγελματική όμως εξέλιξη του υποδιευθυντή δεν παρατηρείται μόνο στην Κύπρο καθώς το ίδιο συμβαίνει και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Αλεξογιαννοπούλου, 2006).

Αξιοσημείωτο είναι στην ίδια ερώτηση, ότι το 62,31% των ερωτώντων θεωρεί ότι το υπάρχον νομοθετικό πλαίσιο δεν ξεκαθαρίζει τα καθήκοντά τους, δημιουργώντας συνθήκες αδιαφάνειας και συγκεντρωτισμού. Η απουσία της τεχνικής περιγραφής της θέσης εργασίας (job description) των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης και ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων γνώσεων και ικανοτήτων που κάθε θέση απαιτεί (job specification) έχουν επισημανθεί από διάφορους ερευνητές (Papadatou, 2020 • Σαϊτής, 2014). Συνεπώς, από τα συνολικά συνδυαστικά ευρήματα σ' αυτή την ερώτηση επαληθεύεται και η Υ3 ερευνητική μας υπόθεση.

Στην εκλογή όμως των υποδιευθυντών(-ντριών) παρατηρούμε να κυριαρχεί η ψηφοφορία από τον Σύλλογο Διδασκόντων και όχι μία αξιοκρατική επιλογή με βάση τις διοικητικές γνώσεις που διαθέτουν οι υποψήφιοι από ένα συμβούλιο επιλογής που θα ενισχύει τη διαφάνεια και την αξιοκρατία. Είναι χαρακτηριστική άλλωστε η παθογένεια της δημόσιας διοίκησης μέσα από «θολές» πρακτικές και μέσα από την κακή άσκηση ή κατάχρηση της εξουσίας (Ράικος, 2006:82,331). Το γεγονός αυτό επιβιώνεται και από τις ενστάσεις στα αρμόδια ΠΥΣΠΕ, όπου υποψήφιοι καταφεύγουν σ' αυτό το διοικητικό μέτρο για να πληροφορηθούν τους λόγους της μη επιλογής τους (Κατσιμάλης, 2013 • Μπότσαρη, 2018:180). Επιπλέον, ενώ ο νομοθέτης προσπαθεί να δώσει δημοκρατική εκπροσώπηση στην όλη διαδικασία, κατ' ουσίαν δεν το κατορθώνει γιατί ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών (αναπληρωτές, ωρομίσθιοι, μετατάξεις), δεν μετέχουν ούτε σε επιλογική αλλά ούτε και σε εκλογική διαδικασία.

Τι συμβαίνει όμως όταν σε μία σχολική μονάδα υπάρχουν περισσότεροι από δύο υποψήφιοι; Η μέχρι τώρα πρακτική του ΠΥΣΠΕ είναι ότι ακόμα και όταν υπάρχει διαφορά ενός ψήφου ανάμεσα σε δύο υποψήφιους, δεν αποτελεί αιτία για να εξετασθεί ο φάκελος του υποψηφίου που συγκεντρώνει τους λιγότερους ψήφους και να φανεί το ενδιαφέρον του τόσο για το εκπαιδευτικό λειτούργημα όσο και ο ζήλος του για την διεκδικούμενη θέση. Αυτό αποτελεί μία πάγια πρακτική, καθώς σύμφωνα με τον Κατσιμάλη (2013:25) «οι οδηγίες που έχει δώσει το συνδικαλιστικό όργανοπρος τους αιρετούς που συμμετέχουν στο..., είναι να τοποθετούνται υπέρ της πρώτης επιλογής..., στην προσπάθεια διασφάλισης της

δημοκρατικής επιλογής του υποδιευθυντή...». Πώς ορίζεται όμως η αξιοκρατία όταν υπάρχουν υποψήφιοι με υψηλά τυπικά προσόντα και υποψήφιοι με τόσα όσα απαιτεί ο νόμος για να θέσουν υποψηφιότητα; Τι θέση οφείλει να κρατήσει το συμβούλιο επιλογής απέναντι στην αρχή της αναλογικότητας (άρθρο 25 παρ.1 του Συντάγματος) όταν υπάρχει σύγκρουση μεταξύ των συμφερόντων των υποψηφίων; Δεν οφείλει να συνεκτιμά τους επιδιωκόμενους σκοπούς και τους στόχους της δημόσιας πολιτικής;

Στη διοικητική λειτουργία των σχολικών μονάδων διακρίναμε ότι δύο περίπου στους δέκα υποδιευθυντές δεν είναι σε θέση να εξυπηρετήσουν τον γονέα-πολίτη. Στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες η κατάχρηση της εξουσίας από τον διευθυντή (δεν παραχωρεί αρμοδιότητες) είχε ως συνέπεια να μην εφαρμόζεται τόσο η αρχή της δεσμευτικότητας και αποκλειστικότητας της κατανομής των αρμοδιοτήτων όσο και της συνέχειας της αδιάκοπης και απρόσκοπτης λειτουργίας των δημόσιων υπηρεσιών (Δαγτόγλου, 2014:185,439), γεγονός που πιθανόν να δημιουργήσει προβλήματα στη σχέση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον (γονείς).

Η έλλειψη ύπαρξης γραφείου στον υποδιευθυντή (ερ.22) δείχνει για μία ακόμη φορά τον υποβαθμισμένο ρόλο που φαίνεται να έχει υιοθετήσει η πολιτεία για τον ίδιο. Βέβαια, στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε ότι στον αρχικό σχεδιασμό των σχολικών κτιρίων ήδη από τη δεκαετία του 1930 η μελέτη και η εκπόνηση των σχολικών κτιρίων περιλαμβάνει γραφείο διευθυντή (Αντωνίου, 2010). Παρόλα αυτά, σε κάθε δημόσια υπηρεσία υπάρχει διακριτός χώρος ανάμεσα στα επιτελικά στελέχη, προκειμένου να εργάζονται απερίσπαστα στο διοικητικό έργο που τους έχει ανατεθεί από την Πολιτεία. Παρόλες όμως τις δυσχέρειες περίπου οι μισοί υποδιευθυντές είναι σε άμεση συνεργασία με τον Διευθυντή τους, γεγονός που ενισχύει θετικά τη διοικητική αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας τους.

Διαπιστώσαμε, ότι οι υποδιευθυντές(-ντριες) δείχνουν εμπιστοσύνη στο πρόσωπο του(της) διευθυντή(-ντρια) τους, διαθέτουν καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, έχουν φιλικές σχέσεις με τον(τη) διευθυντή(-ντρια) τους και με τους συναδέλφους τους. Πρόκειται για κρίσιμα στοιχεία, γιατί με τον τρόπο αυτό καθορίζουν και το εργασιακό περιβάλλον τους (Παπαδάτου, 2018). Σε αυτό το θετικό εργασιακό περιβάλλον είναι λογικό να επιθυμούν να υποβάλλουν εκ νέου υποψηφιότητα. Το γεγονός όμως ότι καταγράφεται και ένα μικρό ποσοστό διευθυντών(-ντριών) που χρησιμοποιεί τον εργασιακό εκφοβισμό για να περιορίσει ή να υπονομεύσει τον(την) υποδιευθυντή(-ντρια) του (Einarsen, et al., 1996 • Zapf, 1999) σίγουρα δεν αφορά την πλειονότητα των διευθυντών(-ντριών). Για τον λόγο αυτό ο(η) συγκεκριμένος(-η) υποδιευθυντής(-ντρια) που δέχεται τέτοιες αντιεπαγγελματικές συμπεριφορές να μη φοβάται να το δημοσιοποιήσει και να το καταγγείλει τόσο στην Προϊστάμενη Αρχή όσο και στον Σύλλογο Εκπαιδευτικών που ανήκει.

Με τον τρόπο αυτό διαπιστώνουμε ότι τελικά η αποτελεσματική λειτουργία μίας σχολικής μονάδας είναι συνάρτηση μιας σειράς παραγόντων όπως: ικανή και καταρτισμένη ηγεσία, καλή επικοινωνία, η διαμόρφωση καλών διαπροσωπι-

κών σχέσεων, θετικό εργασιακό περιβάλλον και άριστη συνεργασία των εμπλεκόμενων καθώς και η αναγνώριση και ανταμοιβή του ανθρώπινου δυναμικού (Σκουλιδάς, 2019:4-7). Με τον τρόπο αυτό επαληθεύεται και η Υ4 ερευνητική μας υπόθεση.

Αναφορικά, με τις προτάσεις των υποδιευθυντών(-ντριών) φαίνεται ότι η σωστή διαχείριση του χρόνου (time management) είναι ένας παράγοντας που δυσκολεύει τον(την) υποδιευθυντή(-ντρια) στην καθημερινότητά του, καθώς δεν μπορούν να ολοκληρώσουν τα διοικητικά τους καθήκοντα ενώ έχουν και αυξημένα διδακτικά. Δυστυχώς από τα στοιχεία της έρευνας είναι πασιφανής η έλλειψη στρατηγικού προγραμματισμού και υλοποίησης σε ενιαία βάση διοικητικών προγραμμάτων όχι μόνο για τους(τις) υποδιευθυντές(-ντριες) αλλά συνολικά για όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης (Σαϊτής, κ.ά. 2001 • Μακρυδημήτρης, 2006).

Καταληκτικά, και λαμβάνοντας υπ' όψη τα πορίσματα της παρούσας έρευνας για ένα σχολείο ευέλικτο, αποτελεσματικό και καινοτόμο γίνεται αντιληπτό ότι: α) χρήζει νομοθετικής αναπλαισίωσης το υφιστάμενο εργασιακό πλαίσιο των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και β) είναι αναγκαία περισσότερο από ποτέ η θέσπιση στοχευμένων επιμορφωτικών δράσεων στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων, αν το ζητούμενό μας είναι η ποιοτική αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου.

Περιορισμοί έρευνας

Σε καμία περίπτωση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν μπορούν να είναι γενικεύσιμα σε όλη την ελληνική επικράτεια, καθώς οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες ασκούν τα διοικητικά καθήκοντά τους οι υποδιευθυντές(-ντριες) αφορούσαν μόνο εννέα από τις δεκατρείς Περιφερειακές Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας θα είχαν περισσότερο ενδιαφέρον και θα ήταν γενικεύσιμα, εάν η έρευνα διενεργούνταν ταυτόχρονα σε όλες τις Περιφερειακές Διευθύνσεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, τα αποτελέσματα αφορούσαν αποκλειστικά υποδιευθυντές(-ντριες) που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση, καθώς δεν στάλθηκαν ερωτηματολόγια σε πολυδύναμα ιδιωτικά σχολεία των αντίστοιχων περιφερειακών διευθύνσεων για να γίνει και η ανάλογη συγκριτική μελέτη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

- Αλεξογιαννοπούλου, Β. (2006). *Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού. Μια συγκριτική αποτίμηση της αλλαγής του ρόλου του στην Ελλάδα και τη Μεγάλη Βρετανία*. Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Αντωνίου, Α. (2010). Μοντέρνα αρχιτεκτονική και ορεινό τοπίο: κτίρια εκπαίδευσης του Ν. Μητσάκη. 6^ο Διεπιστημονικό Διαπανεπιστημιακό Συνέδριο, Μέτσοβο, 16-19.9.2010.
- Δαγτόγλου, Π. (2014). *Γενικό Διοικητικό Δίκαιο*. Αθήνα: Σάκκουλας
- Δρόσος, Β. (2011). *Η σχέση του Υποδιευθυντή Σχολικής Μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με το Διευθυντή ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Περίπτωση Ν. Φθιώτιδας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παν. Θεσσαλίας, Βόλος
- Ευαγγελίδης, Γ. (2019). *Ο ρόλος του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ενδοσχολική επιμόρφωση. Απόψεις υποδιευθυντών στην περιοχή της Βόρειας Ελλάδας*. Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Θεοφιλίδης, Χρ., & Στυλιανίδης, Μ. (2002). Ελλείμματα στη διοίκηση του δημοτικού σχολείου της Κύπρου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 33, 115-136.
- Καραγιάννη, Π. (2011). *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Διπλωματική εργασία*. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κατσιμάλης, Μ. (2013). *Διερεύνηση του ρόλου του υποδιευθυντή στην πρώτη βαθμίδα της δευτερο-βάθμιας εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Κουνούκλα, Σ. (2011). *Η σχέση του υποδιευθυντή σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τον διευθυντή και ο ρόλος του ως παράγοντας αποτελεσματικής ηγεσίας και διαμόρφωσης σχολικής κουλτούρας. Η περίπτωση της Φθιώτιδας*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παν. Θεσσαλίας, Βόλος
- Κυριαζής, Θ. (2018). *Ο ρόλος του/της υποδιευθυντή/ριας στη διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην υλοποίηση περιβαλλοντικών προγραμμάτων*. Μεταπτυχιακή εργασία. Παν. Αιγαίου, Ρόδος.
- Κυθραιώτης, Α. (2006). *Η Διερεύνηση των Σχέσεων μεταξύ του Ηγετικού Στυλ, της Κουλτούρας και της Αποτελεσματικότητας στα Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου*. Διδακτορική Διατριβή. Παν. Κύπρου, Λευκωσία.
- Κυριακόπουλος, Δ. (2007). *Ο θεσμός του υποδιευθυντή του δημοτικού σχολείου ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.
- Λυμπέρης, Α. (2011). Ο διευθυντής του ελληνικού δημοτικού σχολείου. Εξουσιαστικές πρακτικές. *Τα εκπαιδευτικά*, τεύχος 99-100
- Μανιτάκης, Α. (2009). *Τι είναι Πολίτευμα*; Αθήνα: Σαββάλλας.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2006). *Κράτος των Πολιτών. Προβλήματα μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μάστορα, Μ. (2017). *Οι απόψεις των διευθυντών, των υποδιευθυντών και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, του Νομού Ιωαννίνων, για τον ρόλο του υποδιευθυντή και τη λειτουργία του στη σχολική*. Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.

- Μπιντάκα, Ε. (2006). *Ο ρόλος του διευθυντή για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.
- Μπότσαρη, Λ. (2018). *Η συμβολή του Υποδιευθυντή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Διερεύνηση των απόψεων των Εκπαιδευτικών, Διευθυντών και Υποδιευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα Ιωάννινα*. Μεταπτυχιακή Εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα.
- Παπαϊωάννου, Α. κ.ά., (2012). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη, *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 61
- Παπαδάτου, Ε. (2014). Η σχολική ηγεσία ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κορινθίας. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, τεύχος 19, σσ.97-116
- Παπαδάτου, Ε. (2018). Διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμβολή της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος στα Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στη Χώρα. Διδακτορική Διατριβή. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Καλλιθέα.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η Διεύθυνση Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ράικος, Γ. (2006). *Δημόσια Διοίκηση και Διαφθορά από τη σκοπιά του Διοικητικού Δικαίου*. Αθήνα: Σάκουλας.
- Ράπτης, Ν. & Γρηγοριάδης, Δ. (2017). *Ηγεσία Εκπαιδευτικών Μονάδων. Ηγετικά χαρακτηριστικά των διευθυντών/ριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Ράπτης, Ν. (2005). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Ψυχολογικοί και Κοινωνικοί Παράμετροι Διοικητικής Αποτελεσματικότητας*. Διδακτορική διατριβή. ΤΕΠΑΕΣ Παν. Αιγαίου, Ρόδος.
- Σαΐτης, Χ. (2014). *Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. κ.ά. (2001). Η αναγκαιότητα Προγραμματισμού για τη Δημιουργία Διοικητικών Στελεχών στην Εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία*, τχ 99, σσ.75-90.
- Σαΐτης, Χ. (1998). Ο θεσμός του υποδιευθυντή σχολείου ως βάση για την ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, τχ.11, σσ.39-59.
- Σαΐτη, Α. & Μιχόπουλος, Α. (2005). Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, *Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 4.
- Σιμιτζή, Δ. (2009). *Ο ρόλος του υποδιευθυντή και η συμβολή του στην αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Αττικής*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Παν. Αιγαίου, Ρόδος.
- Σκουλιδάς, Ν. (2017). *Μελέτη των παραγόντων που επηρεάζουν την ακαδημαϊκή εκπαίδευση των σπουδαστών στη Σχολή Ικάρων*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Παν. Αιγαίου, Ρόδος.
- Σκουλιδάς, Ν. (2019). Η συμβολή του Διοικητή-Ηγέτη ως καθοριστικός παράγοντας παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού Στρατιωτικής Μονάδας. *Διακλαδική Επιθεώρηση* τχ.44 σσ.4-8.
- Τσάτσος, Δ. (1992). *Συνταγματικό Δίκαιο, τ.β., Οργάνωση και Λειτουργία της Πολιτείας*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκουλας.
- Τσεκούρα, Σ. (2015). *Ο ρόλος και η συμβολή των υποδιευθυντών στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία των σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του*

νομού Αττικής. Μεταπτυχιακή εργασία. Παν. Αιγαίου, Ρόδος.

- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σσ.31-73. Παν. Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
- Χριστοδούλου, Α. (2007). *Η διοίκηση της σχολικής μονάδας από την σκοπιά του διευθυντή: Αυτοαντίληψη ρόλου*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη.

Ξενογλώσση

- Argyris, C. (1957, 1964). *Personality and Organisation*, Horpentad Row, New York.
- Beltramo, L (2014). The Experiences of Teacher-Assistant Principals in Catholic Elementary Schools Boundary Spanners and Player Managers. *Journal of Catholic Education*, 18(1), 111-136.
- Bush, T. (2020). *Theories of Educational Leadership & Management*. London: Sage.
- Campell, J. (1977). "On the Nature of Organizational Effectiveness". In P. S. Goodman & J. M. Pennings (Eds) *New Perspectives on Organizational Effectiveness*. San Francisco, Jossey-Bass, pp13-55
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *iEducational Leadership*, 37 (1):15-24.
- Einarsen, S., et al (1996). Bullying at work and its relationships with health complaints. Moderating effects of social support and personality. *Nordisk Psykologi*, 48, 116-137.
- Eurydice, (2020). Teacher and school Heads' Salaries and Allowances in Europe 2018 - 2019. *Facts and Figures*.
- Hartzell, G. N. (1993). The assistant principal: Neglected actor in practitioner leadership literature. *Journal of School Leadership*, 3(6), 707-723
- Harvey, M. J. (1994). The deputy principalship: Retrospect and prospect. *International Journal of Educational Management*, 8(3), 15-25.
- Hoy, W. & Miskel, C., (1987, 1996). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: Lane Akers.
- Jacman, R.(2009).Who Knew? *An Autoethnography of a First-Year Assistant Principal*. Thesis. Utahstate University: Logan, Utah.
- Kerry, T. (2005). *Mastering Deputy Headship. Acquiring the skills for future leadership*. Great Britain: Pearsons Longman.
- Koontz, H. & O'Donnell (1984). *Οργάνωση και Διοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Koru, J. M. (1993). The assistant principal: Crisis manager, custodian, or visionary? *NASSP Bulletin*, 77(556), 67-71.
- Likert, R., (1961), *New Patterns of Management*, Mc Graw-Hill, New York
- Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family practice*, 13(6), 522-526.
- Muijs, D. & Harris, A. (2003). "Assistant and Deputy Heads: key leadership issues and challenges". *Management in Education*, 17(1), 6-8
- Paisey, A. (1992). *«Organisation and Management in Schools»*. London: Longman.
- Papadatou, E. (2020). Selection methods and professional development of School Leaders

in Greece. *Oxford Encyclopedia of Educational Administration*. London: Oxford University Press

Waters, D. (1989). «The depute as trainee head», In Graig, I. (ed), *Primary School Management in Action*. U.K.: Longman.

Wise, C. (2001). The monitoring role of the academic middle manager in secondary schools. *Educational Management & Administration*, 29(3), 333-341

Zapf, D. (1999). Organisational, Work Group Related and Personal Causes of Mobbing / Bullying at Work. *International Journal of Manpower*, 20:70-85

Εκπαιδευτική Νομοθεσία

N.1566/1985(ΦΕΚ 167/A/30-9-1985):«Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

N.3848/2010(ΦΕΚ 71/A/19-5-2010):«Αναβάθμιση του ρόλου του Εκπαιδευτικού,καθιέρωση κανό-νων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις».

N.4547/2018(ΦΕΚ 102/A/12-6-2018):«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»,

N. 4692/2020, (ΦΕΚ Α 111 - 12.06.2020): «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις»

Φ.353.1/324/105657/Δ1/08-10-2002(ΦΕΚ 1340/B/16-10-2002):«Καθορισμός των ..καθηκόντων και αρμοδιοτήτων ... των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων

Φ.361.22/39/159796/E3/26-09-2018 (ΦΕΚ 4412/B/3-10-2018): «Καθορισμός... υποδιευθυντών ...»

Φ.353.1/24/105877/E3/13-08-2020: «Τοποθέτηση προσωρινών Διευθυντών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης»

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (ΦΕΚ 109/A/1-8-2017): «Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων».

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Παπαδοπούλου Σοφία

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακός τίτλος Σπουδών στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Με την παρούσα μελέτη, μέσα από μια βιβλιογραφική ανασκόπηση θα παρουσιαστεί η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και οι εξαρτημένες και ανεξάρτητες μεταβλητές που επηρεάζουν την αποδοτικότητα των εργαζομένων.

Θα διερευνηθούν οι συντελεστές που ενεργοποιούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ο βαθμός που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Επίσης, θα εξεταστεί ο ρόλος, η συμβολή και η επιρροή του Διευθυντή στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και οι συνέπειες από την έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης.

Abstract

In this study, the concept of job satisfaction, the dependent and independent variables that affect employees' efficiency will be presented through this bibliographic review.

The factors that activate teachers' job satisfaction and the extent to which they influence the learning process and the quality of the training provided will be explored.

Director's role, contribution and influence in teachers' effectiveness and the consequences of the lack of professional satisfaction will be also examined.

Σκοπός

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδεχθούν τα κίνητρα και οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ζωή και εξασφαλίζουν στους εκπαιδευτικούς επαγγελματική ικανοποίηση στη σημερινή ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Οι επιμέρους στόχοι θα προσεγγιστούν μέσα από τα παρακάτω ερωτήματα:

- Ποια η συμβολή των κινήτρων στην εργασία;

- Ποιοι παράγοντες συντελούν στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών;
- Υπάρχει διασύνδεση μαθησιακών αποτελεσμάτων και ποιότητας εκπαιδευτικών;
- Το σχολικό περιβάλλον και οι συνθήκες εργασίας επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς;
- Ποιος ο ρόλος του Διευθυντή στην εξασφάλιση επαγγελματικής ικανοποίησης;

Θεωρητική προσέγγιση

Εργασία - Αποδοτικότητα

Στην εποχή μας η εργασία αποτελεί καθημερινότητα των περισσότερων ανθρώπων. Ο χρόνος μάλιστα, που αυτή καταλαμβάνει στη ζωή τους, είναι αντιστρόφως ανάλογος, του χρόνου που αναλύεται για κοινωνικές δραστηριότητες ή για ψυχική και πνευματική ανάπαυση. Ωστόσο η ικανοποίηση που παίρνει κανείς από αυτήν, αποτελούν σημεία εκκίνησης για την πλήρωση των καθημερινών απαιτήσεων της ζωής και την ευόδωση των προσωπικών και κοινωνικών στόχων του ανθρώπου (Μπόρου & συν., 2010).

Ένας από τους πρωταρχικούς στόχους των οργανισμών ήταν και εξακολουθεί να είναι, η υψηλή παραγωγή και η αποδοτικότητα των εργαζομένων. Η επίτευξη των παραπάνω προϋποθέτει την επαγγελματική ικανοποίησή τους, η οποία φαίνεται να σχετίζεται με τη φυσική και συναισθηματική τους υγεία (Ducharme & Martin, 2000, Κάντας, 1998). Ο κοινωνικά και συναισθηματικά ικανοποιημένος εργαζόμενος εμφανίζεται να έχει μειωμένες πιθανότητες παραίτησης, να είναι πιο παραγωγικός, να μην αποφεύγει την εργασία, να απουσιάζει λιγότερο από αυτή (Langton, Robbins, Judge, 2015).

Οι νέες αυτές απόψεις για την απασχόληση, σε συνδυασμό με τη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου και των αποδοχών των εργαζομένων, εμφανίζουν τα κίνητρα, τις στάσεις και τις αξίες, ως τις καθοριστικές αιτίες για την αύξηση της απόδοσής τους και τη μεταβολή των προσδοκιών τους για τις εργασιακές σχέσεις (Παπάνης & Γαβρίμης, 2007, Κάντας, 1998).

Επαγγελματική ικανοποίηση

Ορισμοί της επαγγελματικής ικανοποίησης

Στην έρευνα δεν υφίσταται ένας συγκεκριμένος ορισμός της επαγγελματικής ικανοποίησης που να είναι αποδεκτός από όλους. Είναι όμως κοινώς αποδεκτό ότι κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός και αισθάνεται διαφορετικά την ευχαρίστηση ή την απογοήτευση σε διαφορετικές θέσεις εργασίας ή ακόμη και στην ίδια την εργασία προσπαθώντας να διαχειριστεί τις διάφορες παραμέτρους της.

Ο πιο κοινός ορισμός περιγράφει την επαγγελματική ικανοποίηση ως «...το βαθμό ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας των ατόμων από την εργασία, καθώς η ικανοποίηση είναι μια σημαντική μεταβλητή που επηρεάζει τη συμπεριφορά τους» (Spector, 1997, σελ. 2, Granny & all, 1992).

Σύμφωνα με τον Locke (1969) η ικανοποίηση από την εργασία και η δυσαρέσκεια εκλαμβάνονται ως πολύπλοκες συναισθηματικές αντιδράσεις. Με δεδομένο ότι ο ορισμός του αποτελεί τον πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο της βιβλιογραφίας η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως «*η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αποτίμηση της εργασίας του ατόμου με κριτήριο την επίτευξη ή τη διευκόλυνση της επίτευξης των αξιών του γύρω από την εργασία*» (σ. 316). Αντίστοιχα ορίζει τη δυσαρέσκεια από την εργασία ως «*τη δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που προκύπτει από την αξιολόγηση της εργασίας του ατόμου*» (σ. 316).

Ωστόσο σύμφωνα με τον Κάντα (1998), η επικρατέστερη άποψη για την επαγγελματική ικανοποίηση προέρχεται από τον ορισμό του Allport (1954), ο οποίος θεωρεί την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια « συνολική στάση του ατόμου απέναντι στην συγκεκριμένη εργασία», σελ. 109.

Παρόλο που οι προσεγγίσεις των ερευνών σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση διαφέρουν, εντούτοις οι ερευνητές συγκλίνουν στο ότι αυτή συνιστά μια πολύπλευρη και ιδιότυπη κατασκευή, που περιλαμβάνει πολλά επιμέρους στοιχεία (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001, Μπρούζος, 2004).

Κίνητρα και επαγγελματική ικανοποίηση

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν για την εργασιακή ικανοποίηση έχουν άμεση σχέση με τις θεωρίες που εξηγούν τα ανθρώπινα κίνητρα.

Η κατανόηση και ερμηνεία των ανθρώπινων κινήτρων αποτελεί εδώ και χρόνια το ζητούμενο για την οργανωτική ψυχολογία, μιας και αυτά συνδέονται με την αύξηση της απόδοσης των εργαζομένων (Κάντας 1998).

Πρωτεργάτης της θεωρίας των κινήτρων θεωρείται ο Maslow (1970, οπ. αναφ. στους Διερωνίτου, 2015, Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016), ο οποίος υποστήριξε ότι τα κίνητρα που ενεργοποιούν τον άνθρωπο είναι οι ανάγκες, πρωτογενείς και δευτερογενείς, που έχει και προσπαθεί να ικανοποιήσει. Οι πρωτογενείς ανάγκες (βιολογικές και ασφάλεια), είναι αυτές που συμβάλλουν στην προσαρμογή και επιβίωσή του, ενώ οι δευτερογενείς (κοινωνικές - αναγνώριση - αυτοπραγμάτωση), είναι αυτές που συνδέονται με την κοινωνικοποίησή του (Διερωνίτου, 2015, Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016). Η ύπαρξη μιας ανάγκης δημιουργεί το κίνητρο να ενεργήσει ο άνθρωπος, ενώ μια νέα ανάγκη προκύπτει ως παρωθητική δύναμη, όταν η προηγούμενη στη σειρά ανάγκη έχει ικανοποιηθεί. Όσο ψηλότερα στην πυραμίδα βρίσκεται μια ανάγκη, τόσο μεγαλύτερη είναι η παρωθητική της δύναμη. Αν λοιπόν ο άνθρωπος δεν ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες, δεν ενεργοποιούνται οι ανάγκες στα επόμενα στάδια (Διερωνίτου, 2015, Πλατσίδου & Γωνιδά 2005).

Οι Sergiovanni & Starratt (2013, οπ. αναφ. στο Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016), ταξινομούν τις θεωρίες των κινήτρων σε 3 κατηγορίες.

- Στις θεωρίες που προϋποθέτουν την εξωτερική παρώθηση για την επίτευξη του επιδιωκόμενου στόχου και εστιάζουν «στην ανταλλαγή ποινών και αμοιβών για συμμόρφωση» σελ 4.

- Σ' αυτές που δίνουν έμφαση στην ικανοποίηση του ανθρώπου από την ίδια την εργασία και τέλος,
- Στις θεωρίες που συνδέουν την ικανοποίηση ή τη δυσαρέσκεια από την εργασία με το σύστημα αξιών του ατόμου (Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016, σελ. 4)

Ο Herzerberg (1959, *οπ. αναφ. στο Νεοφύτου & Βαλιαντή, 2016, σελ. 10*), με τη θεωρία Υγιεινής και Παρώθησης, περιγράφει τους παράγοντες, εξωτερικούς και εσωτερικούς, που παρακινούν στους εργαζόμενους σε δράση. Ως εξωτερικούς παράγοντες (υγιεινής) θεωρεί το μισθό, τις διαπροσωπικές σχέσεις, τις συνθήκες εργασίας, κ.α, οι οποίοι, αν και δεν αποτελούν παρωθητικές δυνάμεις, ωστόσο αποσοβούν τον κίνδυνο της δυσαρέσκειας από την εργασία. Αντίθετα οι εσωτερικοί παράγοντες (παρώθησης) όπως η ίδια εργασία, η αναγνώριση, η πρόοδος κ.α, είναι αυτοί που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση. Με άλλα λόγια όσο πιο ενδιαφέρουσα είναι μια εργασία, όσο περισσότερες εμπειρίες, ευκαιρίες και προοπτικές για επιτυχία προσφέρει, τόσο μεγαλύτερη είναι και η επαγγελματική ικανοποίηση που προκύπτει από αυτή.

Τέλος ο Landy (1989), όπως και ο Warr (1987, *οπ. αναφ. στο Κάντας 1998*), με τις θεωρίες τους, υπονοούν ότι οι άνθρωποι δεν είναι ποτέ απόλυτα ικανοποιημένοι από την εργασία τους και αυτό γιατί οι παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση μεταβάλλονται διαρκώς, σελ. 110.

Η εργασιακή ικανοποίηση μελετάται ως ανεξάρτητη, αλλά και ως εξαρτημένη μεταβλητή. Στην πρώτη περίπτωση θεωρείται το αίτιο ή ο παράγοντας που συμβάλλει στην επαγγελματική ικανοποίηση. Γι' αυτό εξετάζονται «*οι συνέπειες της ύπαρξης ή την έλλειψής της*» σε σχέση με την παραγωγικότητα, τις απουσίες από την εργασία, την κινητικότητα του προσωπικού (Κάντας, 1998, σελ. 110). Στη δεύτερη περίπτωση η εργασιακή ικανοποίηση προσεγγίζεται ως «*αποτέλεσμα των εξωτερικών και εσωτερικών προς το άτομο παραγόντων*» (Κάντας, 1998, σελ. 110).

Ως πιο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου εμφανίζονται να είναι: η ηλικία, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, το ασφαλές περιβάλλον εργασίας, οι συνεργατικές εργασιακές σχέσεις, η δικαιοσύνη ως προς τις αμοιβές, η συμμετοχή στη λήψη απόφασης, η αυτονομία, η ενίσχυση, η ανατροφοδότηση, η αποτελεσματική ηγεσία κ.α. (Κάντας, 1989, σελ. 119).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Το εργασιακό συγκείμενο του σχολείου

Το σχολείο, ως ένας κοινωνικός οργανισμός, αλληλεπιδρά συνεχώς με το περιβάλλον, μέσα στο οποίο λειτουργεί. Κατά συνέπεια απεικονίζει και αφομοιώνει τόσο τις κοινωνικές αλλαγές και εξελίξεις, όσο και τις τάσεις των εργασιακών συνθηκών. Ανάλογα λοιπόν με τις κοινωνικές προτεραιότητες, ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των μαθητών, αλλά και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα διαφοροποιείται. Μ' άλλα λόγια η εκπαιδευτική πολιτική και κατ' επέκταση το σχολείο υποκύπτουν στις κοινωνικές και οικονομικές απαιτήσεις της εκάστοτε περιόδου (Παπάνης & Γαβρίμης, 2007).

Για να αναβαθμίσουν το έργο των σχολικών μονάδων, αλλά και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, οι κυβερνήσεις ανά τον κόσμο, προβαίνουν σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Ωστόσο οι μεταρρυθμίσεις αυτές δεν οδηγούν σε θετικές εξελίξεις, αντίθετα φαίνεται να επηρεάζουν αρνητικά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Moore, 2012). Οι συγχωνεύσεις των εκπαιδευτικών μονάδων, η μείωση των μισθών, η αύξηση του διδακτικού ωραρίου, η αξιολόγηση που συνδέεται με τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη, είναι μερικοί από τους παράγοντες που αυξάνουν το εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών και μειώνουν την ικανοποίησή τους από την εργασία (Σταμόπουλος, Παπαδόπουλος, 2014). Τα προβλήματα πειθαρχίας, η απάθεια των μαθητών, οι υπερπλήρεις αίθουσες διδασκαλίας, οι ακούσιες μετακινήσεις, η υπερβολική γραφειοκρατία, οι ανεπαρκείς μισθοί, οι απαιτητικοί ή μη συνεργάσιμοι γονείς, καθώς και η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης είναι μερικοί από τους παράγοντες που προκαλούν άγχος στους εκπαιδευτικούς (Γιαννακίδου, 2014).

Ως αποτέλεσμα των στρεσογόνων αυτών παραγόντων, εμφανίζεται η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που εκφράζεται μέσω φυσικών, ψυχολογικών και συμπεριφοριστικών συμπτωμάτων (Σταμόπουλος, Παπαδόπουλος, 2014).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός είναι οι άμεσοι εκφραστές των εκπαιδευτικών διαδικασιών και μέσα από την ανάπτυξη των δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών (Cerit, 2010). Η διαφορά ενός εκπαιδευτικού ο οποίος εκφράζει την ικανοποίησή του από την εργασία σε σχέση με κάποιον άλλο που είναι λιγότερο ικανοποιημένος, αντικατοπτρίζεται στον ενθουσιασμό, στη διάθεση, στη θέληση, στην ενισχυμένη παροχή ενέργειας και στη μεγαλύτερη προσπάθεια που καταβάλλει για την απόδοση των μαθητών.

Ο Ξωχέλλης (2005), αναφέρει ότι σήμερα η «*επαγγελματική επάρκεια*» του εκπαιδευτικού προϋποθέτει «*γνώση του αντικείμενου διδασκαλίας, διδακτική ικανότητα, διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ικανότητα αξιολογητή...επικοινωνιακή ικανότητα...*», σελ. 85.

Για να μπορέσει να ανταπεξέλθει στο νέο αυτό ρόλο ο εκπαιδευτικός, απαιτείται ο εκσυγχρονισμός της βασικής του εκπαίδευσης καθώς και η «*αλλαγή του διοικητικού πλαισίου του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Ξωχέλλης, 2005, σελ. 85 - 86). Επιπρόσθετα, αναγκαία θεωρείται η συνεχής επιμόρφωσή του, η οποία αποτελεί σημαντική παράμετρο στην επαγγελματική του ανάπτυξη.

Ο ιδιαίτερος αυτός ρόλος του εκπαιδευτικού και η σύνδεση του με την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έστρεψε το ενδιαφέρον των ερευνητών στη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εργασιακή του ικανοποίηση και κατά συνέπεια στην απόδοσή του.

Παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η σημαντικότητα της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών οδήγησε τις τελευταίες δεκαετίες, στη διεξαγωγή ερευνών σχετικών με το θέμα, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο. Τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα πολλών αλληλένδετων, ενδογενών και εξωγενών παραγόντων (Γραμματικού, 2010).

Στην πλειοψηφία τους οι έρευνες διατείνονται ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συναρτάται κυρίως από ενδογενείς παράγοντες, όπως η αγάπη τους και το ενδιαφέρον για το επάγγελμα και τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί δυσανασχετούν από τον υπερβολικό φόρτο εργασίας, τη μείωση των απολαβών τους, καθώς και από τον τρόπο που αντιμετωπίζονται τόσο από τις εκάστοτε κυβερνήσεις, όσο και από την κοινωνία (Γραμματικού, 2010, Αντωνιάδη, 2013). Σε γενικές γραμμές οι έρευνες έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διαφοροποιείται ανάλογα με την προσωπικότητά τους και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των σχολείων (Γραμματικού, 2010, Αντωνιάδη, 2013).

Η Evans (1998, οπ. αναφ. στο Αντωνιάδη, 2013, σελ. 29, Γραμματικού, 2010, σελ. 52), ισχυρίζεται ότι οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο. Έτσι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στο περιβάλλον εργασίας, στις σχέσεις με τους συναδέλφους και στην ηγεσία, ενώ αντίθετα οι άνδρες εστιάζουν στις οικονομικές αποδοχές και στην ασφάλεια που τους προσφέρει η εργασία. Η ίδια επίσης σημειώνει ότι θα πρέπει να υπάρξει διάκριση μεταξύ των ικανοποιητικών συνθηκών εργασίας (job comfort) και των συνθηκών που προκαλούν ικανοποίηση (job fulfillment).

Επίσης πολλοί ερευνητές (Everett, 1987, Riordan, 1987, Woodard, 1994, Wetherell, 2002, Scancar, 2009, οπ. αναφ. στο Σταμόπουλος, Παπαδόπουλος, 2014), διεξήγαγαν έρευνες για να διαπιστώσουν τις επιπτώσεις των ασκούμενων μορφών ηγεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα των ερευνών έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, όταν ο διευθυντής ασκούσε συνεργατική μορφή ηγεσίας και έδειχνε περισσότερο ενδιαφέρον για τις ανάγκες τους παρά για τις ανάγκες του οργανισμού, σελ. 9 -10.

Η συμβολή του Διευθυντή στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Ένας σημαντικός εξωγενής παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή και ειδικότερα οι συνολικές στάσεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που διέπουν τις μεταξύ τους διαπροσωπικές σχέσεις.

Ο Frazer (1980) πιστεύει πως ο τρόπος που συμπεριφέρεται ο διευθυντής αποτελεί βασική παράμετρο της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Μεταξύ του στυλ ηγεσίας και της ικανοποίησης για την εργασία, υφίσταται σημαντική σχέση που αφορά στη διαδικασία επικοινωνίας, παρόθησης, λήψης απόφασης και ελέγχου (Amzat & Idris, 2012).

Μέσω της επικοινωνίας ο Διευθυντής δίνει οδηγίες και κατευθύνει για οποιαδήποτε δραστηριότητα τους εκπαιδευτικούς που τις περισσότερες φορές την εγκρίνουν, την αποδέχονται και την επιζητούν και οι ίδιοι. Ωστόσο ο μεγάλος βαθμός οδηγιών και το έντονο γραφειοκρατικό σύστημα μπορεί να επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα και να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε δυσαρέσκεια αφού υπονομεύεται η αρχή της αυτοτέλειας στο διδακτικό έργο τους. (De Nobile & McCormick, 2008)

Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να έχουν ουσιαστική και συνολική ενημέρωση αναφορικά με το πλαίσιο των καθηκόντων τους και μια διακριτική επίβλεψη κατά τη διεκπεραίωση των εργασιών τους. Εξάλλου η έλλειψη σαφήνειας και αοριστίας των ρόλων οδηγεί σε αμφισβήτηση και αμφιβολία τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις ανάγκες της εργασίας τους και σε μια απομάκρυνση του πραγματικού και του προσδοκώμενου. Όλα τα παραπάνω έχουν αρνητικές συνέπειες στην επαγγελματική ικανοποίηση. (Koustelios, Theodorakis, & Goulimanis, 2004).

Η επικοινωνία μεταξύ Διευθυντή και εκπαιδευτικών μπορεί να αξιοποιηθεί υποστηρικτικά όταν διέπεται από τις αρχές της ενθάρρυνσης, της ενδυνάμωσης, της αυτοπεποίθησης της δημιουργικής κριτικής, της θετικής και ωφέλιμης ανατροφοδότησης. Εποικοδομητικό κλίμα εμπιστοσύνης και ικανοποιητικές διαπροσωπικές σχέσεις καλλιεργούνται από τον Διευθυντή που ασκεί διοίκηση δείχνοντας αληθινό και γενναίο ενδιαφέρον για την ικανοποίηση των αναγκών του εκπαιδευτικού προσωπικού. (Πασιαρδής, 2014).

Ο διευθυντής που διακρίνεται για την ανάδειξη των δημοκρατικών αρχών παλεύει για διευρυμένη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προσπαθεί να πραγματοποιήσει κατάλληλες διεργασίες, ώστε όλοι να γίνουν ρυθμιστές των δράσεων και της υλοποίησης των συνολικών στόχων της οργάνωσης. Επιδιώκει αφενός η συνδιαμόρφωση της σχολικής πραγματικότητας και η επιθυμητή βελτίωσή της να είναι υπόθεση όλων και αφετέρου να ανταμείβονται όλα τα θετικά αποτελέσματα. Ο εκπαιδευτικός που ενεργά συμμετέχει στη διαμόρφωση της πολιτικής της σχολικής μονάδας ενισχύεται ηθικά και νιώθει ικανοποιημένος. (Πασιαρδής, 2014).

Αξιόλογες επίσης πρακτικές που μπορεί ένας Διευθυντής να χρησιμοποιήσει ώστε να επιφέρει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, είναι να δημιουργήσει ένα ασφαλές περιβάλλον, ασκώντας έλεγχο σε αρνητικές συμπεριφορές μαθητών καθώς επίσης και σε ενδεχόμενες επιθετικές συμπεριφορές του εξωτερικού περιβάλλοντος (π.χ γονέων). Οι παραπάνω πρακτικές είναι αυτές που χαρακτηρίζουν έναν μετασχηματιστικό διευθυντή, ο οποίος παρέχει προστασία, προσωπική και επαγγελματική υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς. (Duyar, Gumus, & Bellibas, 2013).

Συμπεράσματα

Η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία αποτελεί θέμα μείζονος σημασίας, έχει αναγνωριστεί σε πολλαπλά επίπεδα και είναι καλά τεκμηριωμένη ερευνητικά. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, το στυλ ηγεσίας του Διευθυντή, το ομαδικό πνεύμα, το σαφές πλαίσιο εργασίας, το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας, η εκπαιδευτική επάρκεια, η συνεχής επιμόρφωση και η αναγνώριση της εργασίας εξασφαλίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι καλές κτιριακές υποδομές, η επαρκής χρηματοδότηση και η ανάλογη μισθοδοσία δημιουργούν ασφάλεια και αισιοδοξία στους εκπαιδευτικούς.

Αντίθετα, η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών συνδέεται με συμπεριφορές και στάσεις που δεν θεωρούνται επιθυμητές και οδηγούν στο εργασιακό άγχος, στην επαγγελματική εξουθένωση, στη μη επίτευξη των απαιτούμενων στόχων και κατά συνέπεια στην υποβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Εν κατακλείδι μια πιθανή μέτρηση της ικανοποίησης που βρίσκεται κάτω από τα επιθυμητά όρια, μπορεί να προδικάσει πιθανές αρνητικές παρενέργειες ή να εγείρει τους θύνοντες της εκπαιδευτικής πολιτικής σε στοχευμένες προσπάθειες που θα συντελέσουν στην αποκατάστασή της στα επιθυμητά όρια.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Διατριβή επιπέδου Master. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://www.openarchives.gr/search/> στις 12/11/2017.
- Amzat, I. & Idris, D. (2012). Structural equation models of management and decision-making styles with job satisfaction of academic staff in Malaysian research university. *International Journal of Educational Management*, Vol. 26 Issue: 7, pp.616-645. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <https://doi.org/10.1108/09513541211263700> στις 12/12/2017.
- Γιαννακίδου, Χ. (2014). *Επαγγελματική εξουθένωση, πηγές επαγγελματικού στρες και αυτοαποτελεσματικότητα στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://ikee.lib.auth.gr/record/136349/files/GRI-2015-14287.pdf> στις 12/11/2017.
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/10223/theFile> στις 15/11/2017.
- Cerit, Y. (2010). The effects of servant leadership on teachers' organizational commitment in primary schools in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 13(3), pp.301-317.

- Δανηλίδου, Α. (2013). *Η μελέτη της Επαγγελματικής εξουθένωσης των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με τρία εναλλακτικά μοντέλα: Το μοντέλο της Maslach, το μοντέλο της Pines, το μοντέλο της Κοπεργάγης*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/15722/3/DaniilidouAthinaMsc2013.pdf> στις 12/11/2017.
- Διερωνίτου, Ε. (2015). *Οργάνωση και διοίκηση σχολείου*. Σημειώσεις μαθήματος EDUC 571. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Duchame, L.J. & Martin, J.K. (2000). Unrewarding work, coworker support and job satisfaction: A test of the buffering hypothesis. *Work & Occupations* 27, 223 – 243.
- De Nobile J. & McCormick J. (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences, *International Journal of Educational Management*, 22(2), 135-150.
- Granny, C., Smith, P. & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Hallinger, P. & Heck, R. (in press). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological and conceptual issues in research, 1980-1995. In K. Leithwood, ed., *The international handbook of research on educational leadership and administration*. New York: Kluwer. Google Scholar
- Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία*. Σημειώσεις μαθήματος. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Κάντας, Α. (1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία*. pp.30-43.
- Κεπενού, Ε. (2013). *Επαγγελματική εξουθένωση, ικανοποίηση και ψυχικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jsru/bitstream/10889/9011/1/BURNOUT.pdf> στις 25/11/2017.
- Kerh, M. H. (2004). *Integrating implicit motives, explicit motives, and perceived abilities: The compensatory model of work motivation and volition*. University at Berkeley Academy of Management Review, Vol. 29, No. 3, pp.476-499. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://jwalkonline.org/docs/Grad> στις 12/11/2017.
- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimanis, D. (2004). Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece. *International Journal of Educational Management*, Vol. 18, Issue: 2, pp.87-92. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <https://doi.org/10.1108/09513540410522216> στις 10/11/2017
- Κουστέλιος, Α. & Κουστέλιου, Ι. (2001). Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 1, pp.30 -39.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1997). *Ψυχολογία Κινήτρων*. Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Langon, N., Robbins, S.P., Judge, T.A. (2015). *Organizational behavior: concepts, controversies, applications*. 7th Canadian Edition. Canada: Pearson Canada Inc.
- Locke, E.A. (1969). What Is Job Satisfaction? *Organizational Behavior and Human performance*, 4, pp.309-336.
- Locke, E.A., (1976). The Nature and Causes of Job Satisfaction. In: M.P. Dunnette, ed., *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago: Rand McNally, pp. 1297-1350.

- Moore, C.M. (2012). The role of School Environment in teacher dissatisfaction Among U.S. Public School Teachers. *Sage Open*, 1-16. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://sgo.sagepub.com/content/spsgo/2/1/2158244012438888.full.pdf> στις 30/11/2017.
- Morse, N.C. (1953). *Satisfaction in the white-collar job*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Survey Research Center.
- Μπόρου, Α., Βόσνιακ, Γ., Υφαντής, Α., Τηνιακού, Ι., Μαχαϊράς, Ν., Τσικλιτάρα, Α., Παπαδημητρίου, Β., Σαπουντζή - Κρέπια, Δ. & Μουζάς, Ο. (2010). Επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στις υπηρεσίες υγείας. Η ειδική περίπτωση των νοσηλευτών. *Ιατρικά χρονικά Βορειοδυτικής Ελλάδος*, 6(1).
- Μπρούζος, Α. (2004). Ικανοποίηση των Δασκάλων από το Επάγγελμά τους. Στο: Χατζηδήμου Δ., Ταρατόρη, Ε., Κουγιουρούκη, Μ., & Στραβάκου, Π., *Πρακτικά 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Νεοφύτου, Α. & Βαλιαντή, Σ. (2016). *Κίνητρα: Κατανοώντας τις πρακτικές αξιολόγησης στη βάση της ερμηνείας του αξιολογητή για το τι παρωθεί τους εργαζόμενους*. Σημειώσεις μαθήματος Παρατήρηση και αξιολόγηση διδασκαλίας. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα. Στο Καψάλης Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Σημειώσεις μαθήματος. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction attitudes and performance: An Organizational Level Analysis. *Journal of Applied Psychology* 1992, Vol. 77, No. 6, pp. 963-974. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: https://www.researchgate.net/profile/Cheri_Ostroff/publication/232418125_The_Relationship_Between_Satisfaction_Attitudes_and_Performance_An_Organizational_Level_Analysis/links/56306d8908ae76226de014e2.pdf στις 30/11/2017.
- Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Ι. & Σταμόπουλος, Κ. (2014). Εργασιακή ικανοποίηση και η ασκούμενη μορφή ηγεσίας στις σχολικές μονάδες. *Τα εκπαιδευτικά*, τευχ. 109-110, σελ. 179-208. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα http://www.taekpaideutika.gr/ekp_109-110/12.pdf στις 11/10/2017.
- Παπαναούμ, Ζ. (2012). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2007). *Ανάπτυξη κλίμακας μέτρησης επαγγελματικής προσαρμογής των εκπαιδευτικών (εργασιακή ικανοποίηση, επαγγελματικό άγχος και εξουθένωση)*. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: http://erapanis.blogspot.gr/2007/09/blog-post_20.html στις 25/11/2017.
- Πλατσίδου Μ., Γωνιά, Ε., (2005). Θεωρίες κινήτρων στον εργασιακό χώρο. Στο Καψάλης Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://users.uom.gr/~platsidu>, στις 30/11/2017.
- Saracoglu, A.S. & Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education* 5(2), 244-260. Ανακτήθηκε από ιστοσελίδα: <http://eku.comu.edu.tr/index> στις 5/12/2017.

- Schaffer, R. H. (1953). Job satisfaction as related to need satisfaction in work. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(14), 1-29.
- Σουσαμίδου, Α., Μυλωνά, Ζ., Τυρέλη, Β. (2012). *Η επίδραση της ηλικίας, του φύλου και των ετών υπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Σημειώσεις μαθήματος. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΑΝΟΙΚΤΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ Β' ΑΘΗΝΑΣ

Ρεμπατσουλέα Ελένη

ΠΕ.79 Μουσικής, πτυχιούχος πιάνου και ωδικής,

πτυχιούχος Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών,

μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στις επιστήμες της αγωγής στο Ε.Α.Π.

Περίληψη

Στο σημερινό σχολείο των ραγδαίων εξελίξεων, η εφαρμογή της «ανοικτότητας» προάγει τη μάθηση και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, τους εκδημοκρατίζει, αμβλύνει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες και ενσωματώνει όλους τους μαθητές παρέχοντάς τους πρόσβαση στο δημόσιο αγαθό της εκπαίδευσης

Η παρούσα εργασία σκοπό έχει την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή ή μη της ανοικτότητας στα σχολεία που υπηρετούν, καθώς και την ανάδειξη των παραγόντων που επιδρούν στην εφαρμογή της. Πραγματοποιήθηκε έρευνα βάσει της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, σε ένα δείγμα 122 εκπαιδευτικών από σχολεία της ΔΙ.Π.Ε. Β' Αθήνας και ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ διαφαίνεται μια θετική στάση των συμμετεχόντων για εφαρμογή της ανοικτότητας και αναγνωρίζεται η σημασία της, οι πρακτικές τους καταδεικνύουν τη μη ικανοποιητική εφαρμογή της. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν προτάσεις σχετικά με τις αλλαγές που πρέπει να πραγματοποιηθούν.

Λέξεις - κλειδιά: *Ανοικτότητα, Ανοικτό σχολείο, Κουλτούρα συνεργασίας*

Abstract

In today's school of rapid development, the implementation of openness promotes learning and effectiveness of educational institutions, democratizes them, mitigates educational and social inequalities and integrates all students by giving them access to the public good of education. The present work aims

to record the views of primary school teachers on whether or not to implement openness in the schools they serve, as well as to highlight the factors affecting openness implementation. A survey based on the quantitative methodological approach was carried out on a sample of 122 Primary Education Teachers from schools belonging to the Athens Primary Education Directorate, while an anonymous questionnaire with closed-ended and open-ended questions was selected as a research tool. According to the results of the survey, while there is a positive attitude of the participants for implementing openness, their practices demonstrate its unsatisfactory implementation. In addition, teachers through open-ended questions make suggestions about changes.

Key - words: *Openness, open school, cooperation culture*

Εισαγωγή

Το ζήτημα της εφαρμογής της «ανοικτότητας» (openness) στο χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και έχει απασχολήσει έντονα τόσο την πολιτεία όσο και την εκπαιδευτική κοινότητα στη χώρα μας. Σύμφωνα με τους Λιοναράκη και Λυκουργιώτη (1998,1999, σελ. 30) η ανοικτή εκπαίδευση ή «ανοικτή παιδεία» εδράζεται σε ένα ιδεώδες, όπου όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και η πολιτεία έχει καθήκον να παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ελεύθερη πρόσβαση όλων των πολιτών σε αυτές. Το σχολείο που λειτουργεί με όρους ανοικτότητας είναι μαθητοκεντρικό και ενταξιακό, καθώς αποδέχεται τη διαφορετικότητα προσφέροντας εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους αδιακρίτως τους μαθητές (Δαμανάκη κ. συν., 2006 · Zambeta et. al., 2017), ενεργοποιεί το μαθητή οδηγώντας τον στην αυτονομία και στην ανακάλυψη της γνώσης και υιοθετεί τις νέες τεχνολογίες και νέες μεθόδους διδασκαλίας (Ξωχέλλης, 2006). Επίσης το εν λόγω σχολείο μέσα από τη συμπερίληψη και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας, βελτιώνει την αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητά του, εκδημοκρατίζεται και προσαρμόζεται στις αβέβαιες και ασταθείς περιβαλλοντικές συνθήκες, αποδίδοντας το αγαθό της γνώσης στην κοινωνία στην οποία ανήκει (Ζαμπέτα & Ζμας 2018, σελ. 28).

Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ανοικτότητα μέσα από την πρακτική τους αλλά και από τις αξίες που εμπνέουν (Ασκούνη, 2007), υπάρχουν αρκετά εμπόδια που δυσχεραίνουν την υλοποίηση της ανοικτότητας στο σχολείο. Η προσκόλληση των εκπαιδευτικών σε δασκαλοκεντρικές μεθόδους, το αναλυτικό πρόγραμμα (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004), οι τυπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η έλλειψη κουλτούρας συνεργασίας (Μαυρογιώργος, 2008), ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας αλλά και η ίδια η κουλτούρα του σχολείου που εντείνει τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες (Bourdieu, 1966 · Φραγκουδάκη, 1985), η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης (Κουτούζης, 2012 · Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017), είναι κάποια από αυτά.

Βάσει των ανωτέρω, κρίνεται αναγκαίο στην παρούσα εργασία να εξεταστεί αφενός αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την ανοικτότητα στη μαθησιακή διαδι-

κασία και στη συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με τους γονείς, αφετέρου ποιοι είναι οι παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή της. Επίσης ιδιαίτερης σημασίας θεωρούνται τα σχόλια των εκπαιδευτικών, τα οποία προκύπτουν από τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου, προκειμένου να επισημανθούν πιθανά σημεία τα οποία χρήζουν βελτίωσης επί του ζητήματος της εφαρμογής της ανοικτότητας.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δύο κύρια μέρη, το θεωρητικό και το εμπειρικό.

Στο πρώτο μέρος το θεωρητικό, παρουσιάζονται οι έννοιες της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, του ανοικτού σχολείου, των κοινωνικοοικονομικών και άλλων παραγόντων που επηρεάζουν την εφαρμογή της στο σχολικό οργανισμό και πραγματοποιείται ανασκόπηση ερευνών για να αναδειχθούν οι ιδιαιτερότητες των μαθητών στο σημερινό σχολείο και ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως προς τις σχέσεις τους με τους μαθητές και τους γονείς, καθώς επίσης γίνεται αναφορά στην κουλτούρα συνεργασίας.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται εμπειρική έρευνα με τη μέθοδο της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Το εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη συλλογή των δεδομένων είναι το ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Στο τέλος γίνεται παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εφαρμογή ή μη της ανοικτότητας σε ελληνικά σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας όπου υπηρετούν, καθώς και η ανάδειξη των παραγόντων που επιδρούν στην εφαρμογή της ανοικτότητας στα σχολεία αυτά.

Ερευνητικά ερωτήματα

Για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας εργασίας τέθηκαν τα κατωτέρω ερευνητικά ερωτήματα.

- 1) Ποια σημασία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της ανοικτότητας στο σχολείο;
- 2) Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην εφαρμογή της ανοικτότητας στο σχολείο σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών;

Προβληματική της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985 «σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά» (άρθρο 1, σελ.1).

Η εκπαίδευση είναι μια σημαντική κοινωνική λειτουργία και αποτελεί βασικό στοιχείο του πολιτισμού και της κουλτούρας ενός λαού, ενώ συγχρόνως επηρεάζει την οικονομική πρόοδο και συμβάλλει στην ανάπτυξη των ατόμων και της κοινωνίας γενικότερα, παρέχεται δε μέσα από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (τα σχολεία), τα οποία έχουν ως αποστολή να προσφέρουν το αγαθό της μόρφωσης με την καλύτερη αξιοποίηση των διαθέσιμων ανθρώπινων και υλικών πόρων (Πετρίδου, 2000). Σκοπός του σχολείου είναι η μάθηση, η κοινωνικοποίηση, το ήρεμο κλίμα και η εξασφάλιση της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των μαθητών (Κουτούζης, 2008, σελ. 30). Κατά την Τριαντάρη (2012) η εκπαίδευση πρέπει να συνεχίζεται και μετά το σχολείο και να ασκεί τον κοινωνικό της ρόλο που είναι η δημιουργία ηθικών και δημοκρατικών πολιτών.

Σύμφωνα με την Unesco (2002) η μάθηση είναι βασική προϋπόθεση της δημιουργίας της παγκόσμιας κοινωνίας της γνώσης και λόγω της αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης, η εκπαίδευση πρέπει να ιδωθεί σε σχέση με τις ραγδαίες μεταβολές στον οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό τομέα, συνθήκες που καθιστούν απαραίτητη τη συνεχιζόμενη δια βίου εκπαίδευση, η οποία είναι σημαντική τόσο για την προσωπική ανάπτυξη, όσο και για την ενίσχυση της δημοκρατίας. Ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης) επισημαίνει τη σπουδαιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ώστε να εξοπλίσουν τους μαθητές με τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για ένα εναλλασσόμενο αύριο (Kools & Stoll, 2016, σελ. 34).

Ανοικτότητα - Ανοικτή εκπαίδευση

Η ανοικτή εκπαίδευση ή «ανοικτή παιδεία» αναφέρεται σε ένα ιδεώδες, μια φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και μπορούν να την αποκτήσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η πολιτεία οφείλει να προσφέρει δυνατότητες εκπαιδευτικών ευκαιριών και ελεύθερη πρόσβαση όλων των πολιτών σε αυτές. Η έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης από απόσταση χρησιμοποιούνται λανθασμένα ως ταυτόσημες, διότι η πρώτη αφορά το αγαθό της μόρφωσης και η δεύτερη αναφέρεται σε μια εκπαιδευτική μέθοδο, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε «κλειστά» εκπαιδευτικά συστήματα (Λιοναράκης & Λυκουργιώτης 1998, 1999, σελ. 62).

Ο Peters (2008) προσεγγίζει την ανοικτότητα στην εκπαίδευση ως ένα κοινωνικοπολιτικό σχέδιο που λόγω της αλματώδους ανάπτυξης της τεχνολογίας και του διαδικτύου στοχεύει στην παγκόσμια πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση και προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, τη διαφάνεια και την ανοικτή δημοκρατία καθιστώντας τους πολίτες παγκόσμιες προσωπικότητες που μπορούν να έχουν λόγο ακόμα και στον τρόπο διακυβέρνησης της κοινωνίας. Οι Dalsgaard και Thestrup (2015 σελ. 3-6) θεωρούν ότι η ανοικτή εκπαίδευση αποτελεί συστατικό ενός γενικότερου πολιτικού και κοινωνικού κινήματος που συνδέεται με μια δημοκρατική κοινωνία. Κατά τον Holmberg (2002) ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα χαρακτηρίζεται ανοικτό εφόσον ικανοποιεί τις ανάγκες των διδασκομένων αναφορικά με το εκπαιδευτικό υλικό, το χρόνο, τον τόπο, το ρυθμό και τον τρόπο μάθησής τους.

Από τα ανωτέρω παρατηρείται ότι η πρωτοβουλία, η ελευθερία των επιλογών και η αυτενέργεια του μαθητή είναι βασικές παράμετροι της ανοικτής εκπαίδευσης.

Με τη διαπίστωση αυτή συμφωνεί και ο John Dewey ο οποίος έθεσε τις βάσεις πάνω στις οποίες στηρίχθηκαν οι σύγχρονοι μελετητές αναφορικά με την έννοια της ανοικτότητας. Στο έργο του «Δημοκρατία και Εκπαίδευση», αναφέρει ότι η ελεύθερη μετάδοση γνώσεων, ιδεών και εμπειριών είναι η κύρια προϋπόθεση της δημοκρατίας και της παιδείας. Σε μια δημοκρατική κοινωνία θα πρέπει να υπάρχει ισότιμη δυνατότητα εμπειριών και πρωτοβουλιών και να ωθείται η κριτική σκέψη μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία (Dewey, 1916, σελ. 63). Παρόμοια στο έργο του «Εμπειρία και Εκπαίδευση», ως βασικός εκπρόσωπος της προοδευτικής εκπαίδευσης καθότι επηρεασμένος από τις δύσκολες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της εποχής, την κρίση του 1929 και την άνοδο του Ναζισμού, καταγράφει τις σύγχρονες παιδαγωγικές του ιδέες για ένα μαθητοκεντρικό σχολείο που εστιάζει στη βιωματική μάθηση και στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή, στις καινοτομίες και στις εξωσχολικές δραστηριότητες. Επιπλέον μέσα από την αλληλεπίδραση του σχολείου με την κοινωνική ζωή επισημαίνει το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, καθώς και την προσαρμογή του σχολικού προγράμματος αφενός στις ιδιαιτερότητες του μαθητή, αφετέρου της τοπικής κοινωνίας. Επίσης στο ίδιο βιβλίο του παραθέτει τις διαφορές μεταξύ του παραδοσιακού και του προοδευτικού σχολείου, όπου στο δεύτερο ο δάσκαλος εγκαταλείπει το δασκαλοκεντρικό μοντέλο και ωθεί το μαθητή μέσα από τη δημιουργικότητα, την αυτενέργεια, την κριτική σκέψη και την αξιοποίηση της εμπειρίας στην εποικοδομητική προσέγγιση της μάθησης (Dewey, 1938, σελ. 341-343). Από τα προαναφερόμενα διαφαίνεται ότι ο συγγραφέας προσεγγίζει την ανοικτότητα μέσα από τις έννοιες της ελευθερίας και της δημοκρατίας αλλά και από ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και στην ανακάλυψη της γνώσης από τον ίδιο το μαθητή.

Σύμφωνα με τους Rogers και Church (1975) η ανοικτότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση προσδιορίζεται κατά την εκπαιδευτική πράξη από τους «ανοικτούς» δασκάλους, οι οποίοι εστιάζουν στη συνεργασία, στην αλληλεγγύη και στην αγάπη μεταξύ των μικρών μαθητών.

Ο Freire (2000) πρόβαλε την αξία του κριτικού γραμματισμού που βασικό του χαρακτηριστικό είναι ο αυθόρμητος διάλογος μεταξύ μαθητή και δασκάλου, αλλά και τις αρχές του κριτικού γραμματισμού που αφορούν την πρόσβαση και την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους αδιακρίτως, την καλλιέργεια της συνεργασίας και του αυθεντικού διαλόγου, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτονομίας του μαθητή. Επίσης κατά τον Freire βαρύνουσα σημασία έχει η ενεργητική συμμετοχή του μαθητή αναφορικά με τη δημιουργία του διδακτικού υλικού, η οποία προϋποθέτει τη γνώση των παραδόσεων και του τοπικού πολιτισμού αλλά και την προσαρμογή του υλικού στις ιδιαίτερες ανάγκες τους.

Σε έρευνες διαπιστώνονται αντιστοιχίες στις αρχές της ανοικτής εκπαίδευσης με τον κριτικό γραμματισμό του Freire, καθώς και η ανοικτή εκπαίδευση βασίζεται σε έννοιες όπως ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση για όλους, αυτορρυθμική

και αυτονομία των διδασκομένων, καθώς οι ίδιοι οι διδασκόμενοι έχουν τη δυνατότητα να ρυθμίσουν τον τρόπο μάθησής τους μέσω της πρωτοβουλίας και την αυτενέργειας (Κατσούλη & Κουτσούμπα, 2013, σελ. 66 · Γιαγλή, Γιαγλής & Κουτσούμπα, 2010, σελ. 93).

Νέες τεχνολογίες και Ανοικτότητα

Καθώς οι τάσεις της σύγχρονης εποχής στο χώρο της εκπαίδευσης ενσωματώνουν όλο και περισσότερο τις νέες τεχνολογίες της πληροφορίας και επικοινωνίας, η έννοια της ανοικτής εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να συνδέεται άμεσα με αυτή της ανοικτής, ανέξοδης και ελεύθερης διαδικτυακής πρόσβασης σε άρθρα, περιοδικά και έρευνες για όλους τους ενδιαφερόμενους πολίτες (Ζερβού & Σοφός, 2017, σελ. 57). Σύμφωνα με τον Τζιμογιάννη (2002) η χρήση του κατάλληλου εκπαιδευτικού λογισμικού στην εκπαιδευτική πράξη είναι ιδιαίτερης σημασίας, διότι βοηθά τους μαθητές με ευχάριστο τρόπο να οικοδομήσουν νέες γνώσεις πάνω στις προϋπάρχουσες, να συνεργαστούν, να κατανοήσουν και όχι να αποστηθίσουν τη γνώση, αναπτύσσοντας τη μαθηματική σκέψη, αλλά και επικοινωνιακές και γλωσσικές δεξιότητες. Δεν αρκεί πλέον το γνωστό σε όλους μας σχολείο των στείων γνώσεων και γνωστικών επιδόσεων. Η έννοια της ανοικτότητας στο σύγχρονο σχολείο συνδέεται με ένα τύπο σχολείου που να προβληματίζει, να απελευθερώνει, να κινητοποιεί προς την κατεύθυνση της διερευνητικής μάθησης, να αξιολογεί τις νέες τεχνολογίες και να βασίζεται σε ένα ανοικτό και ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών για τον εκπαιδευτικό και τον μαθητή (Ξωχέλλης, 2006, σελ. 10-12).

Από τα ανωτέρω διαφαίνεται ότι η έννοια της ανοικτότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται στο δικαίωμα και στην ελεύθερη πρόσβαση όλων των ανθρώπων στο αγαθό της μόρφωσης. Βασικό χαρακτηριστικό της ανοικτότητας στην εκπαίδευση είναι το μαθητοκεντρικό και ενταξιακό σχολείο που αποδέχεται τη διαφορετικότητα και ωθεί τον μαθητή στην ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την εμπειρία, την κριτική σκέψη και την αυτενέργεια. Επιπρόσθετα η έννοια της ανοικτότητας περιλαμβάνει την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου προγράμματος σπουδών που να προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία μέσα από την συμπερίληψη όλων των εμπλεκόμενων μερών της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας.

Ανοικτό σχολείο

Η σημερινή κοινωνία των πολιτικών, κοινωνικοοικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων επιβάλλει την προσαρμογή των εκπαιδευτικών οργανισμών στη νεόδμητη κοινωνία της γνώσης, με στόχο τη συνεχή μάθηση, την ανάπτυξη και την αποτελεσματικότητά τους (Marsick & Watkins, 2006, σελ. 136-140) και την οργάνωση και λειτουργία ενός ανοικτού στην κοινωνία σχολείου, που θα χαρακτηρίζεται από μαθητοκεντρισμό, θα ενεργοποιεί τους μαθητές "να μάθουν πώς να μαθαίνουν", θα συνδέει τη γνώση με τη ζωή και θα σέβεται τη διαφορετικότητα (Δαμανάκη κ. συν., 2006, σελ. 30-35), αλλά και τη δημιουργία ανοικτών και

ενταξιακών σχολείων που θα παρέχουν ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Zambeta et. al., 2017, σελ. 10).

Το ανοικτό στην κοινωνία σχολείο εμπλέκει μέσα από συμμετοχικές και δημοκρατικές διαδικασίες όλους τους φορείς της σχολικής και ευρύτερης κοινότητας και έτσι δύναται να επιλύσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει. Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2017, σελ.88-89) υποστηρίζει ότι το ανοικτό σχολείο χαρακτηρίζεται από τη μετάβαση από την απλή γραμμική επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας σε ένα δίκτυο συνεργατικών και αλληλεπιδραστικών σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Ειδικότερα, το ανοικτό σχολείο προσβλέπει σε μια μαθητοκεντρική προσέγγιση, που ενισχύει την αυτογνωσία και την αυτενέργεια του μαθητή, συνδυάζει τη θεωρία με τη βιωματική εμπειρία και τον καθιστά δημιουργό της νέας γνώσης. Επίσης το εν λόγω σχολείο ανοίγει στην τοπική κοινωνία και τις ώρες που δε λειτουργεί για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών μεταβάλλεται σε εστία μόρφωσης και πολιτισμού όλων των ηλικιών πραγματοποιώντας πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες, επιμορφώσεις, διαλέξεις, αναψυχή κλπ. Επιπλέον το ανοικτό σχολείο με τη συμμετοχή και την κινητοποίηση όλων των κοινωνικών εταίρων διασφαλίζει την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, ώστε μαθητές από όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα να ασκούν ισότιμα το δικαίωμα στη μόρφωση, αμβλύνοντας με αυτόν τον τρόπο τις κοινωνικές ανισότητες. (Δαμανάκη κ. συν., 2006, σελ. 35-36). Σημαντικός είναι ο ρόλος του σχολείου καθώς στοχεύει σε δράσεις και μέτρα που διευρύνουν τις μορφωτικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε ειδικές ομάδες πληθυσμού όπως μαθητές που παρουσιάζουν σχολική διαρροή, μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, πολιτιστικές ή άλλες ιδιαιτερότητες, ενήλικες που αναζητούν μια δεύτερη εκπαιδευτική ευκαιρία (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ. 34-35). Μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα όπως εξατομικευμένη διδασκαλία, ενισχυτικές τάξεις, τάξεις υποδοχής και γενικότερα μέσα από ευέλικτες μαθησιακές διαδικασίες (Βεργίδης, Γκλαβιάς, Κουτούζης & Φωτόπουλος, 2012, σελ.46-47), αλλά και εκδηλώσεις που καλλιεργούν γνωριμία με τις τοπικές παραδόσεις και καλλιεργούν δεσμούς με τις πολλαπλές κουλτούρες, καθώς και με την επιμόρφωση ανέργων ή άλλων μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων, αναγνωρίζονται οι ανωτέρω ιδιαιτερότητες και το σχολείο φιλοδοξεί στην ενσωμάτωση όλων ανεξαιρέτως των ομάδων και στην ισότιμη πρόσβαση στο αγαθό της παιδείας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.35-38). Με αυτό τον τρόπο το ανοικτό σχολείο αλληλοεπιδρά και ασκεί θετική επιρροή στο περιβάλλον του (Everard & Morris, 1996 · Δακοπούλου, 2008, σελ. 194-197). Χαρακτηριστικό του εν λόγω σχολείου είναι ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να επιμορφωθούν σε νέες μορφές διδασκαλίας και αισθάνονται εσωτερική ικανοποίηση από την εργασία τους, οδηγούμενοι έτσι στην αυτονομία και στην αυτοπραγμάτωση (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2014, σελ.95).

Ωστόσο, έχει αποδειχθεί ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συντηρεί και εντείνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 1985, σελ.92), καθώς η κουλτούρα της εκπαίδευσης μοιάζει πολύ με αυτή των κυρίαρχων τάξεων και οι γόννοι των

κατώτερων τάξεων δεν έχουν το γλωσσικό, μορφωτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που απαιτείται για την επιτυχία στην εκπαίδευση (Bourdieu, 1966, σελ.374). Το σημερινό σχολείο οφείλει να δημιουργήσει τις συνθήκες όπου όλοι οι μαθητές θα απολαμβάνουν ισότιμα το αγαθό της μόρφωσης και να εντάξει ακόμα και τους διαφορετικούς μαθητές. Η συνεργασία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας είναι μια πολύ δύσκολη υπόθεση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017) και απαιτεί παιδεία, βαθύ αίσθημα δημοκρατίας και μεγάλη προσπάθεια για να υλοποιηθεί η πολυπόθητη συναίνεση και βεβαίως η αρχή πρέπει να γίνει από τους εκπαιδευτικούς, τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και τη συναίσθηση του ρόλου τους (Ασκούνη, 2007, σελ.31). Οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί μέτοχοι της σχολικής κοινότητας οφείλουν να αντιληφθούν ότι εφόσον ο εκπαιδευτικός οργανισμός βρίσκεται πλέον σε ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει, η στατικότητα και η λογική του σχολείου ως κλειστού συστήματος δεν υφίσταται (Πετρίδου, 2005, σελ.14).

Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα

Οι σύγχρονες θεωρίες αναφορικά με τη λειτουργία και διοίκηση αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό οργανισμό ως σύστημα που δέχεται και ασκεί επιρροές από και προς το κοινωνικό περιβάλλον (Κουτούζης, 1999, σελ. 27) και ως εκ τούτου θεωρείται ανοικτό σε αντίθεση με ένα κλειστό σύστημα που δεν ανταλλάσσει πληροφορίες, προϊόντα, ενέργεια και ύλη με το περιβάλλον του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.57).

Βάσει της συστημικής προσέγγισης της εκπαίδευσης, το σχολείο αντιμετωπίζεται ως ζωντανός οργανισμός, ένα ανοικτό σύστημα που όλα τα υποσυστήματά του (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, βοηθητικό προσωπικό, υλικά μέσα), αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και με το ευρύτερο περιβάλλον (τοπική κοινωνία, Δήμος, Υπουργείο, παράγοντες πολιτικοί κοινωνικοοικονομικοί, πολιτισμικοί, τεχνολογικοί κ.α.) (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012, σελ.6 · Everard και Morris, 1996). Σύμφωνα με την Πετρίδου (2005, σελ.15), ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοικτό σύστημα δέχεται εισροές από το περιβάλλον του (ανθρώπινους και υλικούς πόρους, πρότερες γνώσεις και συμπεριφορές), τις οποίες μετασχηματίζει σε νέες γνώσεις, εμπειρίες, συμπεριφορές και υλικά μέσα, αποδίδοντας έτσι εκροές στην κοινωνία. Επιπρόσθετα, κάθε σχολικός οργανισμός είναι ένα σύστημα ανοικτό όχι μόνο στο ελληνικό, αλλά στο παγκοσμιοποιημένο σημερινό περιβάλλον, καθώς αποτελεί υποσύστημα όχι μόνο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και του ευρωπαϊκού και αλληλοσυσχετίζεται με άλλα συστήματα και υπερσυστήματα που τον περιβάλλουν, όπως άλλους σχολικούς οργανισμούς, θεσμούς, κοινωνικούς οργανισμούς. Η συστημική προσέγγιση αναγνωρίζοντας τα χαρακτηριστικά του συστήματος ως ολότητας, αντιλαμβάνεται τη σύνθετη πραγματικότητα και καθότι το σχολείο είναι ένα σύνθετο όλον, δύναται μέσα από τη συστημική μεθοδολογία να συνεισφέρει στην αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν από την πολυπλοκότητα του περιβάλλοντος των σχολικών οργανισμών, ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από ασταθείς και αβέβαιες περιβαλλοντικές συνθήκες (Σαΐτης, 2012, σελ.13) και το ελληνικό σχολείο

χαρακτηρίζεται από έντονη πολυπολιτισμικότητα, συνθήκες οι οποίες επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία τους (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004, σελ. 14).

Κοινωνικοοικονομικοί και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία των σχολικών οργανισμών

Για να είναι αποτελεσματικοί οι σχολικοί οργανισμοί αναφορικά με τους στόχους που έχουν τεθεί, αλλά και για να κατανοηθούν οι παράγοντες που βοηθούν ή εμποδίζουν τη λειτουργία τους, πρέπει να διερευνηθεί το περιβάλλον τους, καθώς όπως επισημάνθηκε, τα σχολεία ως ανοικτά συστήματα αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργούν και δρουν (Πετρίδου, 2005). Άλλωστε, οι ιδιαίτερες γεωγραφικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες της περιοχής, επιβάλλουν την ανάδειξη και αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαιδευτικής μονάδας, μέσα από αλλαγές και απαιτούν τη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008, σελ.120-121).

Η ανάγκη ώστε οι σχολικές μονάδες να διαθέτουν κάποια περιθώρια αυτοκαθορισμού και αυτονομίας, έχει διαφανεί εδώ και αρκετά χρόνια και το νομικό πλαίσιο έχει ήδη προβλέψει γι' αυτό. Ο Νόμος 1566/85 για τη «δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», καθιστά τη σχολική μονάδα ως βασικό κύτταρο του εκπαιδευτικού συστήματος και προβλέπει τη θεσμοθέτηση διαφόρων συλλογικών οργάνων σε επίπεδο σχολικής μονάδας και τοπικής αυτοδιοίκησης, αναγνωρίζοντας έτσι μια σχετική αυτοτέλεια στις σχολικές μονάδες (Παπακωνσταντίνου, 2012, σελ. 30-32). Το ελληνικό σχολείο μπορεί και οφείλει να αξιοποιήσει τη σχετική αυτονομία του, ασκώντας αποτελεσματική εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, να παίρνει αποφάσεις και να προγραμματίζει για τα ζητήματα που το αφορούν, μέσα από τη δυνατότητα που του δίνει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο αν και συγκεντρωτικό, μέσα από το σχεδιασμό του χαρακτηρίζεται από γενικές αρχές (Δάρα & Σοφός, 2015, σελ.55). Ωστόσο, αν και η μεταφορά αρμοδιοτήτων σε τοπικό και περιφερειακό επίπεδο που πραγματοποιήθηκε το 2010 με τη δημιουργία των 13 περιφερειών της χώρας είχε ως αποτέλεσμα μια σχετική αποκέντρωση (Getimis & Ηλερας, 2010), παραμένει έως και σήμερα έντονος ο συγκεντρωτισμός στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρόλη την ομοιομορφία την οποία επιδιώκει, υφίστανται έντονες διαφοροποιήσεις στα σχολεία που οφείλονται κυρίως στην κοινωνική σύνθεση των μαθητών (Φραγκουδάκη, 1985, σελ.88 · Ασκούνη, 2007, σελ.15).

Η διαφορετικότητα των μαθητών στο σημερινό σχολείο

Οι ριζικές πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις που συντελέστηκαν τις δύο τελευταίες δεκαετίες παγκοσμίως, επηρέασαν την Ευρώπη αλλά και τη χώρα μας σε όλους τους τομείς και βεβαίως και την Εκπαίδευση. Η Ελλάδα, από χώρα προέλευσης μεταναστών που ήταν παλαιότερα, μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών από τις γειτονικές χώρες (Βεργίδης, 2008, σελ. 34). Σε πολλά ελληνικά σχολεία της Αττικής και της περιφέρειας έχουν εισρεύσει «διαφορετικοί»

σε σχέση με την κανονικότητα του ελληνικού σχολείου, όπως αλλόγλωσσοι, αλλοεθνείς και αλλόθρησκοι μαθητές (Δημητρίου, Λαγοπούλου & Πετρίδης, 2004, σελ.11 · Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004, σελ. 21-22 · Δραγώνα, 2007, σελ. 22), γεγονός που προσλαμβάνεται ως απειλή από τους εκπαιδευτικούς και προκαλεί φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού, καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζει και προωθεί την ελληνική ομοιογένεια (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σελ.209-210), κατάσταση που ενισχύεται μέσα από την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και του παραδοσιακού δασκαλοκεντρικού μοντέλου διδασκαλίας που στην ουσία εμποδίζει την ένταξη κάθε είδους διαφορετικότητας, ακόμα και των Ελλήνων μαθητών με μαθησιακά ζητήματα ή από χαμηλά μορφωτικά και κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Αν και έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της αποδοχής της διαφορετικότητας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δείχνει να αντιμετωπίζει όλες τις σχολικές τάξεις ως τελείως ομοιογενείς, ενισχύοντας έτσι ουσιαστικά τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004, σελ.28).

Σύμφωνα με τους Bourdieu & Passeron (1996, σελ. 162-163), οι μαθητές που προέρχονται από υψηλό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον κατευθύνονται σε αναγνωρισμένους κύρους σπουδές, σε αντίθεση με εκείνους που ζουν και φοιτούν σε περιοχές χαμηλού κοινωνικού και μορφωτικού περιβάλλοντος, όπου προσανατολίζονται σε χειρωνακτικά ή χαμηλής αναγνώρισης επαγγέλματα (Willis, 2012, σελ. 14). Η εθνοφυλετική και κοινωνική προέλευση επιδρά καθοριστικά στις εκπαιδευτικές ανισότητες, αλλά και το σχολείο φοίτησης καθώς και η περιοχή διαμονής, δημιουργούν έναν χωροταξικό διαχωρισμό και συνδέονται άμεσα με τις άνισες δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας (Μαλούτας 2006, σελ.204). Ο Bourdieu (1966, σελ.364-366) αναφερόμενος στην ιδεολογία του «φυσικού» χαρίσματος θεωρεί ότι η ανισότητα των παιδιών στη σχολική δοκιμασία οφείλεται στις κοινωνικές τάξεις και δεν είναι αποτέλεσμα έλλειψης φυσικών χαρακτηριστικών, όπως πιστεύουν οι μη προνομιούχες τάξεις και εγκλωβίζονται στο πεπρωμένο που τους υποδεικνύει η κοινωνία, καθώς, όπως σημειώνει, κάθε οικογένεια μεταβιβάζει στα παιδιά της ένα ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο και έθος (habitus) με άμεσο ή έμμεσο τρόπο. Σύμφωνα με την άποψή του τα παιδιά των υψηλότερων στρωμάτων προσέρχονται στο σχολείο με συγκριτικό πλεονέκτημα σε σχέση με τα άλλα, καθώς έχουν σημαντική βοήθεια στο διάβασμα, γλωσσική άνεση, γνώση των εκπαιδευτικών πραγμάτων και το κυριότερο κληρονομούν την «ελεύθερη μόρφωση» δηλαδή την εξοικείωση με την καλαισθησία, τα έργα τέχνης, το θέατρο, τη μουσική κ.α. μέσα από την ώσμωση, χωρίς κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια και πρακτική, γεγονός που κάνει τα μέλη των λαϊκών τάξεων να «παίρνουν για όνειρά τους την πραγματικότητα» (Bourdieu, 1966, σ.367). Καθώς η κουλτούρα του σχολείου επιβραβεύει αυτή των κυρίαρχων τάξεων και οι γόνοι των χαμηλότερων τάξεων δεν έχουν το μορφωτικό και πολιτιστικό κεφάλαιο που απαιτείται για την εκπαιδευτική επιτυχία, το εκπαιδευτικό σύστημα διαιωνίζει τις κοινωνικές ανισότητες, παρόλο που μερικά άτομα ξεφεύγουν από τον μηχανισμό της αναπαραγωγής των ανισοτήτων, αλλά όχι οι κοινωνικές τάξεις (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 98).

Κατά τον Bernstein (1958, σελ. 396) η δομημένη και με κατάλληλες λέξεις χρήση της γλώσσας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα εκπαιδευτικής και επαγγελματικής επιτυχίας, καθώς η χρήση του λόγου αποτελεί βασικό τρόπο μάθησης της δομής της κοινωνίας και το σχολείο χρησιμοποιεί και αποδέχεται τη γλώσσα των προνομιούχων τάξεων. Η κοινή γλώσσα χρησιμοποιείται από τα παιδιά των κατώτερων τάξεων σε αντίθεση με αυτά των μεσαίων στρωμάτων που προσαρμόζονται αναλόγως με το κοινωνικό πλαίσιο και κάνουν χρήση τόσο της κοινής όσο και της επίσημης γλώσσας, δημιουργώντας μια διαφορετικού είδους τωρινής και μελλοντικής μάθησης αντίστοιχα. Ο μαθητής που προέρχεται από χαμηλό κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο δε διαθέτει τις απαραίτητες πληροφορίες, έχει διαφορετική αντίληψη των εκπαιδευτικών θεμάτων και διακατέχεται από σύγχυση, παθητικότητα και απομόνωση (Bernstein, 1958, σελ. 418). Αλλά και οι αλλοδαποί μαθητές σύμφωνα με τον Cummins (2003), καθώς αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τη χρήση της γλώσσας, διακατέχονται από φόβο, ντροπή και χαμηλή αυτοπεποίθηση και δυσκολεύονται να ενταχθούν στη μαθησιακή διαδικασία.

Σημαντικός στο σημείο αυτό είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών που οφείλουν να συμβουλέψουν και να ενημερώσουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους με σκοπό να τους εντάξουν, καλύπτοντας οποιεσδήποτε ελλείψεις.

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και η κουλτούρα συνεργασίας

Οι εκπαιδευτικοί είναι ο μοχλός κάθε αλλαγής που αφορά τη λειτουργία του σχολείου. Θα πρέπει μέσα από ενημέρωση και αναστοχασμό να επανεξετάζουν τις οποιεσδήποτε απόψεις τους περί ατομικισμού και «κλειστότητας» (closeness), να λειτουργούν συλλογικά μεταξύ τους αλλά και με όλους τους εταίρους της σχολικής κοινότητας, να βελτιώσουν τις διδακτικές πρακτικές τους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2017, σελ. 11), να εμπεδώσουν ότι η συνθήκη της ανοικτότητας της σχολικής κοινότητας προς την ευρύτερη κοινότητα ενδυναμώνει την ενταξιακή δυναμική του σχολείου, περιθωριοποιεί φαινόμενα αποκλεισμού και διαχωρισμών και εν τέλει με την κατάλληλη επιμόρφωση να κατανοήσουν ότι το ανοικτό στην κοινωνία σχολείο είναι το σχολείο που αποδίδει το αγαθό της γνώσης στην κοινωνία στην οποία ανήκει (Ζαμπέτα και Ζμας, 2018, σελ.18).

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές

Η Φραγκουδάκη (1985, σελ. 210) επισημαίνει ότι το δημοτικό σχολείο είναι το βασικότερο επίπεδο όλου του εκπαιδευτικού θεσμού εφόσον εκεί καλλιεργούνται οι μελλοντικοί πολίτες. Οι δάσκαλοι ως βασικός συντελεστής κάθε εκπαιδευτικής αλλαγής θα πρέπει να εκπαιδεύονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να απομυθοποιήσουν την άποψη ότι η σχολική επιτυχία οφείλεται στα φυσικά χαρίσματα, δεδομένου ότι οι μαθητές που προσέρχονται δεν έχουν προσλάβει στον ίδιο βαθμό τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου, λόγω του διαφορετικού μορφωτικού επιπέδου του περιβάλλοντός τους. Έτσι, το σχολείο πρέπει να διδάσκει όλους τους μαθητές καλύπτοντας τις ελλείψεις ιδιαίτερα εκείνων που υστερούν σε «κανότητες», λειτουργώντας «αντισταθμιστικά» (Φραγκουδάκη, 1985, σελ. 87 · Αθανά-

σούλα-Ρέππα, 2008, σελ. 36), δεδομένου ότι, όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει και ο Bourdieu (1966, σελ. 373), η τυπική ισότητα βάση της οποίας λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, στην πραγματικότητα δεν είναι δίκαιη, αλλά άδικη ανισότητα.

Κατά τον Bernstein (1958) ο δάσκαλος πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένος και να προσεγγίζει γνωστικά και συναισθηματικά τον μαθητή, ώστε να μειώνει την ένταση που προκαλεί η λανθασμένη χρήση του λόγου, καθώς ιδιαίτερα το δημοτικό σχολείο μέσα από κατάλληλες μεθόδους αλλά και με στενή συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μπορεί να ασκήσει καταλυτικό ρόλο στη διαδικασία γλωσσικής αλλαγής, αρκεί βεβαίως να μην χαθεί η αυτοεκτίμηση του μαθητή. Μάλιστα προτείνει, όσο πιο χαμηλό είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών, να λειτουργούν τάξεις με μικρό αριθμό παιδιών, έτσι ώστε να υπάρχουν διαπροσωπικές σχέσεις και δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης και ενεργητικής συμμετοχής του μαθητή (Bernstein, 1958, σελ. 418).

Άλλωστε, διδακτικές προσεγγίσεις όπως η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η διαθεματικότητα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εργασία σε ομάδες, η μέθοδος project κ.α. προσφέρουν σημαντικές δυνατότητες βελτίωσης σε ανομοιογενείς τάξεις (Κατσαρού, 2013, σελ. 1). Επιπλέον μέσα από την ενδοσκόπηση του δικού του Εγώ και την αναστοχαστική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και σέβεται τη διαφορετικότητα, απομακρύνεται από το αυτονόητο και οικείο, αποδέχεται τις δικές του πολλαπλές ταυτότητες και «ανοίγει» απέναντι στο μαθητή και στα βιώματά του κάνοντάς τον να «μαθαίνει πώς να μαθαίνει» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004, σελ. 30-32).

Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από αισθήματα ξеноφοβίας, απειλής αλλά και αντιπατικότητας λόγω των αλλοδαπών και γενικότερα των διαφορετικών μαθητών, καθώς αφενός λόγω του θεσμικού τους ρόλου οφείλουν να εκπαιδεύσουν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, αφετέρου είναι διαποτισμένοι από τις στερεοτυπικές ιδέες της εθνικής ομοιογένειας (Κασσίμη, 2007, σελ. 95-97 · Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σελ.209-210). Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν περιπτώσεις διευθυντών που επιδεικνύουν άτυπες πρακτικές κατά την εγγραφή αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία που υπηρετούν, εκπαιδευτικών που αισθάνονται αποσταθεροποίηση, όταν τους αναθέτονται ανομοιογενή τμήματα, εκφράζοντας φόρτο εργασίας και επαγγελματική εξουθένωση (Κασσίμη, 2007, σελ.96), σχολείων που δυσανασχετούν σε υποδοχή προσφύγων ή μαθητών από εύάλωτες ομάδες (Zambeta et. al., 2017, σελ. 16-17), καθώς ακόμα και σχολείων στα οποία γίνεται προσπάθεια για επιλογή «καλών» μαθητών με βάση τα μορφωτικά και κοινωνικοοικονομικά τους χαρακτηριστικά, έτσι ώστε να δημιουργήσουν το όνομα του «ποιοτικού» σχολείου (West, 2006, σελ.15-30). Εξάλλου, πλήθος ερευνών σημειώνουν την αρνητική επίδραση που έχει στους εκπαιδευτικούς η κοινωνική προέλευση των μαθητών, γεγονός που οδηγεί τους μαθητές σε εγκατάλειψη και απομόνωση, τροφοδοτώντας το φαύλο κύκλο των κοινωνικών ανισοτήτων και της σχολικής επιτυχίας (Ασκούνη, 2007, σελ. 41), αλλά και εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν με «κλειστότητα» τους μαθητές με διαφορετικές ανάγκες (Δραγώνα, 2007, σελ. 25-26).

Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέπεται το παράδειγμα σημαντικής μερίδας εκπαιδευτικών που επιδεικνύουν ευαισθησία στους μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα (Μήλιου, 2013, σελ. 91), αντιμετωπίζουν κριτικά τον εθνοκεντρικό χαρακτήρα του σχολείου, θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι αρκετά ευαισθητοποιημένοι στα ζητήματα διαφορετικότητας των μαθητών (Κασσίμη, 2007, σελ. 97) και πραγματοποιούν καινοτόμες δράσεις, διαμορφώνοντας αυτόνομες ενεργητικές εκπαιδευτικές πρακτικές, διαπερνώντας μέσα από τα προσωπικά τους φίλτρα τις επιταγές του σχολικού θεσμού (Ασκούνη, 2007, σελ. 31).

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ανοίξει και να καλλιεργήσει συνεργατική κουλτούρα ως προς τις σχέσεις του με τους γονείς και την ευρύτερη κοινωνία.

Η σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς

Οι γονείς είναι οι πρώτοι και σημαντικότεροι δάσκαλοι του παιδιού (Larocque, Kleiman, & Darling, 2011, σελ.115), δεδομένου ότι η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο και βασικότερο πυρήνα της νοητικής και ψυχοσωματικής ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού (Berns, 2010, σελ. 14). Πλήθος ερευνών έχουν αναδείξει τη σημασία και την αποτελεσματικότητα της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αφενός στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών και στην κοινωνική τους συμπεριφορά, αφετέρου στην ουσιαστικότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Meyer & Mann, 2006, σελ. 93-95 · Δραγώνα, 2007, σελ. 29 · Larocque et. al., 2011, σελ. 117). Άλλωστε το δικαίωμα των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχει κατοχυρωθεί με Πρωτόκολλο της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ) και έχει ενσωματωθεί στο ελληνικό δίκαιο το 1974, προκειμένου να προστατεύονται οι μειονότητες και οι ατομικές ελευθερίες στον τομέα της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί κυρίαρχο ζητούμενο των ελληνικών οικογενειών, σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς αξιοποιώντας το ατομικό τους δικαίωμα για τη μόρφωση των παιδιών τους, επιλέγουν το σχολείο που θεωρούν πιο κατάλληλο για το παιδί τους. Ο Μαλούτας (2006, σελ. 203) σε έρευνα που διενήργησε στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας κατέδειξε ότι οι γονείς των μεσαίων και αστικών στρωμάτων εφαρμόζουν ποικίλες στρατηγικές, όπως επιλογή ιδιωτικών σχολείων για τη μόρφωση των παιδιών τους, ακόμα και μεταστεγάσεις σε περιοχές εκπαιδευτικού πλεονεκτήματος όσον αφορά δημόσια σχολεία που επιτυγχάνουν σημαντικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα, δημιουργώντας έτσι συμπαγείς και ομοιόμορφες μεσοστρωματικές «νησίδες», ιδιαίτερα στην περίπτωση που νιώθουν να απειλούνται από την παρουσία μειονεκτούντων κοινωνικών ομάδων, προσβλέποντας σε υψηλών προσδοκιών προοπτικές και σε κοινωνική κινητικότητα μέσω της εκπαίδευσης.

Έρευνες επίσης υποστηρίζουν ότι οι γονείς των μαθητών που προέρχονται από υψηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για συμμετοχή και επικοινωνία με το σχολείο, αν και κάποιες φορές λειτουργούν με πα-

ρεμβατικό τρόπο, καθώς θεωρούν ότι αυτοί έχουν την ευθύνη και τη δικαιοδοσία της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Lareau, 2015, σελ.1-10 · Κασσίμη, 2007 σελ. 93), σε αντίθεση με τους γονείς των χαμηλότερων τάξεων, οι οποίοι αναγνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς ως αυθεντία και έχουν εναποθέσει την ευθύνη της εκπαίδευσης στο σχολείο (Lareau, 2015, σελ. 11-15) και επιδεικνύουν άρνηση να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς, αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο τη δική τους αρνητική σχολική εμπειρία (Δραγώνα, 2007, σελ. 21).

Παράλληλα, όπως έχει διαφανεί μέσα από έρευνες, οι εκπαιδευτικοί, αν και συνδέονται ταξικά και πολιτισμικά με τους γονείς των μεσοαστικών στρωμάτων καθώς δείχνουν να τους αντιμετωπίζουν με προνομιακό τρόπο στη σχολική κοινότητα, συχνά αισθάνονται απειλή, έλεγχο και αμφισβήτηση του επαγγελματικού τους κύρους, με αποτέλεσμα να περιχαράκωνται στους ξεκάθαρους ρόλους και να μην ενθαρρύνουν την ουσιαστική συνεργασία με τους γονείς (Lareau, 2015 · Zambeta, Thoma, Dakoroulou & Varsopoulos, 2007, σελ. 26).

Παρά όμως τις αμφισβητήσεις και εντάσεις που δημιουργούνται, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίσουν το δικαίωμα των γονέων να έχουν λόγο και να εμπλέκονται δημιουργικά στο σχολείο, το οποίο πρέπει να δημιουργεί χώρο με όρους ισοτιμίας και δικαιοσύνης για όλες τις ταυτότητες και τα κοινωνικά στρώματα που εκπροσωπούν τον πληθυσμό των μαθητών. Άλλωστε σε ένα «εξωστρεφές» και ανοικτό στην κοινωνία σχολείο, ο ρόλος των γονέων στην υποστήριξη και διαχείριση του σχολείου καθίσταται πολύ σημαντικός, καθώς οι γονείς λειτουργούν καθοριστικά στην κοινωνικοποίηση και στον εκδημοκρατισμό της σχολικής ζωής των παιδιών τους και μέσα από τις ποικίλες σχέσεις τους με το σχολείο, θεωρούνται ο πιο σημαντικός εταίρος του (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008, σελ.36-38).

Για να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές ανισότητες, η σχολική βία, ο στιγματισμός και η απομόνωση κάποιων ομάδων και η διαφορετικότητα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να απαλλαγούν από την πεποίθηση για τη μοναδικότητα του κύρους τους, να αναγνωρίσουν τους γονείς ως άτομα με ίσα δικαιώματα για τη μόρφωση των παιδιών τους και να τους καθιστούν συνυπεύθυνους και κοινωνούς στις αποφάσεις, μέσα από την επικοινωνία, τον καθορισμό κοινών στόχων, την αποδοχή κοινών κανόνων και τη συναίνεση, με σεβασμό βέβαια στους διακριτούς ρόλους που καθορίζει η δεοντολογία όλων των εμπλεκόμενων μερών (Ζαμπέτα & Ζμας, 2018, σελ. 25-28). Η Ζαματί (1976, σελ. 497, 513) θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί αν και ασυναίσθητα πολλές φορές υπηρετούν το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς το σχολείο ως θεσμός του κράτους διατηρεί την κοινωνική δομή, έχουν τη δυνατότητα αξιοποιώντας τα περιθώρια που τους δίνει σε κάποιες περιπτώσεις η ίδια η εκπαιδευτική πολιτική, να παρέμβουν μέσα από πρακτικές και να λειτουργήσουν συνειδητοποιημένα, να συνδέουν τη γνώση με τις πραγματικές συνθήκες της ζωής, να μην παραμελούν να διδάξουν σε όλους και ιδιαίτερα σε όσους υστερούν την αξία μαθημάτων όπως για παράδειγμα τη λογοτεχνία και την τέχνη και γενικότερα μέσα από το παιδαγωγικό τους έργο να συμβάλλουν στην ανάπτυξη όλων των μαθητών. Επιπλέον η Ζαματί (1976, σελ. 514-515) υποστηρίζει πως

δεν επαρκεί η δημοκρατική θέληση και οι προοδευτικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά θα πρέπει να τους δίνονται κίνητρα από την εκπαίδευσή τους και κυρίως να ευνοείται η συνεργασία τους με ειδικούς στον κοινωνιολογικό προσανατολισμό, ώστε να αποκτούν μια άλλη διανοητική αντίληψη που θα επιτρέπει ένα άνοιγμα προς μια κατεύθυνση άμεσης συνεργασίας κυρίως με μαθητές και γονείς, μέσα βέβαια από σημαντική προσπάθεια αλλά και μετριοφροσύνη από την πλευρά τους. Επίσης οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ανοιχτοί και προσανατολισμένοι στη συμπερίληψη όλων των μαθητών (Μπιγιάκη, 2016, σελ. 178 · Ιωαννίδη, 2016, σελ. 9), να επιμορφώνονται σε θέματα ένταξης, να έχουν έμπνευση, όραμα και δέσμευση για τον επαγγελματισμό τους και το κυριότερο να αντιληφθούν ότι η σχολική κουλτούρα και η ουσιαστική συνεργασία είναι καταλύτης για ένα ανοικτό και δημοκρατικό σχολείο (Zambeta et. al., 2017, σελ. 238-239).

Η κουλτούρα συνεργασίας

Η σχολική ή οργανωσιακή κουλτούρα αφορά την κουλτούρα των σχολικών μονάδων ως οργανισμών και σχετίζεται άμεσα με την εκπαίδευση και την κοινωνική απαίτηση για νέα γνώση και η σημασία της είναι καθοριστική για ένα αποτελεσματικό σχολείο που βασίζεται σε εποικοδομητικές πρακτικές, συνεργασία, κοινό όραμα και συνευθύνη όλων των εμπλεκόμενων μελών που απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα (Χατζηπαναγιώτου, 2008, σελ.214-215). Στο πλαίσιο αυτό η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συνεργασίας κρίνεται αναγκαία, καθώς οδηγεί στη συλλογικότητα, στον αναστοχασμό, στην αλλαγή των πρακτικών των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μεγιστοποίηση της μάθησης και η ανάπτυξη όλων των μαθητών και εν τέλει η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Γιακουμή & Θεοφιλίδης, 2012, σελ. 475).

Κυρίαρχο ρόλο στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία έχει ο μετασηματισμός της κουλτούρας του εκπαιδευτικού οργανισμού σε συνεργατική παρόλο που είναι πολύ δύσκολη υπόθεση, καθώς απαιτεί μακροχρόνια διαδικασία για να αλλάξουν οι στάσεις και οι βαθιά εδραιωμένες αντιλήψεις και προϋποθέτει τη συμβολή όλων των εμπλεκόμενων της εκπαιδευτικής κοινότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2008, σελ. 227-228). Για να καταστεί αυτό δυνατό, θα πρέπει αρχικά ο διευθυντής αλλά μαζί και οι εκπαιδευτικοί να υιοθετήσουν ένα επαγγελματικό ήθος και έθος που προωθεί τη συνεργασία και τη συναδελφικότητα, να επιμορφώνονται, να είναι ανοικτοί σε νέες προκλήσεις και πρακτικές καθώς και στις σχέσεις τους με τους γονείς αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία, να λαμβάνουν δημοκρατικά αποφάσεις, να αξιοποιούν τις εμπειρίες τους, να αλληλοϋποστηρίζονται και να επιδεικνύουν αμοιβαία εμπιστοσύνη (Μαυρογιώργος, 2008, σελ. 150-151 · Γιακουμή & Θεοφιλίδη 2012, σελ. 480-481).

Ωστόσο, σε ένα ποσοστό οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ατομικά και όχι συλλογικά, δεν αναλαμβάνουν τις δέουσες ευθύνες και πρωτοβουλίες και οι σχέσεις τους με τους γονείς και γενικότερα την κοινωνία χαρακτηρίζονται από επιφυλακτικότητα (Μαυρογιώργος, 2008, σελ.149). Επιπλέον αυτό που συχνά συμβαίνει, είναι ότι η μετάβαση στη νέα κατάσταση χαρακτηρίζεται από το φόβο ότι όλα

θα χαθούν, ή ότι η κατεστημένη ιεραρχία επιδιώκει να κρατήσει τον έλεγχο και έτσι αποτρέπει την αλλαγή, αλλά και πρόκληση συναισθημάτων ανασφάλειας, αποσταθεροποίησης (Κασσίμη, 2007, σελ. 88) και απειλής για τυχόν έλεγχο του έργου τους από τους γονείς και την κοινωνία (Ζαμπέτα και Ζμας, 2018, σελ. 24). Επίσης οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν το ρίσκο νέων μεθόδων διδασκαλίας, δείχνουν δυσπιστία και φόβο στην εφαρμογή των σύγχρονων πληροφοριακών συστημάτων, μιλούν συχνά για φόρτο εργασίας, θεωρούν ρομαντική και επίπονη την όποια καινοτομία και αισθάνονται υποβαθμισμένοι οικονομικά και κοινωνικά (Wai-Yin Lo, 2004, σελ. 19-20).

Εν τούτοις, έρευνες έχουν αναδείξει σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που λειτουργούν συλλογικά (Κασσίμη, 2007, σελ. 96-97) και γενικότερα σκέφτονται και δρουν «ανοικτά» τόσο στην σχολική τάξη όσο και στις σχέσεις τους με τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, καθώς, μέσα από υλοποίηση προγραμμάτων φάνηκε ότι οι ανοικτές σχέσεις των εκπαιδευτικών με την κοινότητα και η καθιέρωση της ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς, αντιμετωπίζουν σημαντικά τη σχολική αποτυχία ακόμα και σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών (Δραγώνα, 2007, σελ. 14-15). Σύμφωνα με έρευνα της Μυλωνάκου – Κεκέ (2017, σελ. 105-109) αναδείχθηκε η σημασία και η αποτελεσματικότητα της συνεκπαίδευσης, που είναι μια εκπαιδευτική αναστοχαστική διαδικασία παράλληλης αλληλεπίδρασης όλων των ατόμων που συνθέτουν τη σχολική κοινότητα, μέσω της οποίας όλοι μαθαίνουν, διαμορφώνοντας έτσι μια κουλτούρα συνεργασίας.

Μεθοδολογικό Πλαίσιο της Έρευνας

Η μέθοδος που επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση.

Το δείγμα

Το δείγμα αποτελούν 122 εκπαιδευτικοί από σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας και συγκεκριμένα από την περιοχή της Κηφισιάς, της Ν. Ερυθραίας και της Μεταμόρφωσης, κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Κατάλληλη μέθοδος για την πραγματοποίηση της έρευνας κρίθηκε η βολική δειγματοληψία, καθώς το δείγμα είναι βολικό και η έρευνα είναι μικρής κλίμακας και δε θα οδηγήσει σε γενικεύσεις (Creswell, 2016) και επίσης η συγκεκριμένη μέθοδος είναι εύκολα υλοποιήσιμη, διότι βάσει της ιδιότητας της ερευνητριας ως εκπαιδευτικού σε δημοτικό σχολείο της Κηφισιάς, υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης σε συναδέλφους της, οι οποίοι θα προθυμοποιηθούν να συνεργαστούν για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Το εργαλείο

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε πιλοτικά σε δύο εκπαιδευτικούς οι οποίοι δεν συμπεριλήφθηκαν στο κύριο μέρος στην έρευνα, προκειμένου να γίνουν τυχόν επισημάνσεις και να ελεγχθεί ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, έτσι ώστε να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις. Ειδικότερα το εν λόγω εργαλείο αποτελείται συνολικά από 23 ερωτήσεις και η δομή του συνίσταται σε τρεις άξονες: Ο πρώτος άξονας αποτελείται από 6 ερωτήσεις που αφορούν προσωπικά στοιχεία των ερωτηθέντων που πληροφορούν για το προφίλ των συμμετεχόντων και τη σχέση τους με τα υπόλοιπα δεδομένα. Ο δεύτερος άξονας αντιστοιχεί στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα και αποτελείται από 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της ανοικτότητας και χρησιμοποιείται η 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert διαβαθμισμένων απαντήσεων, όπου: 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4=συχνά, 5=πάντα και μια ερώτηση ανοικτού τύπου. Ο τρίτος άξονας αντιστοιχεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα και αποτελείται από 7 ερωτήσεις κλειστού τύπου σχετικές με τους παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή της ανοικτότητας, με χρήση 5βαθμης κλίμακας τύπου Likert διαβαθμισμένων απαντήσεων, όπου: 1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα και μια ερώτηση ανοικτού τύπου.

Το ερωτηματολόγιο συνόδευε μια ενημερωτική επιστολή, που πληροφορούσε για το σκοπό της έρευνας, τον εθελοντικό του χαρακτήρα, το χρόνο συμπλήρωσής του και εξασφάλιζε τη συναίνεση καθώς και την ανωνυμία των συμμετεχόντων.

Τα Αποτελέσματα

Α' Άξονας: Προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών

Το δείγμα των εκπαιδευτικών αποτελούνταν κατά 78,33% από γυναίκες και κατά 21,67% από άνδρες. Το 51,67% των ερωτηθέντων ήταν άνω των 51 ετών, το 35% ήταν από 36 - 50 ετών και το 13,33% ήταν έως 35 ετών. Από πλευράς ειδικότητας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών με ποσοστό 80% ήταν δάσκαλοι/δασκάλες, ενώ το υπόλοιπο 20% αποτελούνταν από άλλες ειδικότητες (γυμναστές, μουσικούς, ξένων γλωσσών, πληροφορικής και εικαστικών). Αναφορικά με το χρόνο υπηρεσίας των ερωτηθέντων, οι μισοί με ποσοστό 50% είχαν υπηρετήσει από 21 έτη και άνω, το 36,67% από 11 - 20 έτη και το 13,33% έως 10 έτη. Σχετικά με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών, το 53,33% έχει βασικό πτυχίο, το 16,67% διαθέτει και δεύτερο πτυχίο, ενώ το 30% έχει και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Αναφορικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (ΤΠΕ ή άλλη), το 48,33% διαθέτει, ενώ το 51,67% δεν διαθέτει καμία.

B' Άξονας: Ερωτήσεις σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της ανοικτότητας

Η ερευνήτρια επιδιώκει μέσα από τις ερωτήσεις A1-A8 (παράρτημα ερωτηματολογίου στο τέλος) να συμπεράνει τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της ανοικτότητας μέσα από σημαντικά χαρακτηριστικά της. Ειδικότερα, επιχειρείται μέσα από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών να διαφανεί η υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με στόχο την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους ανεξαιρέτως τους/τις μαθητές/τριες, η εφαρμογή της διαθεματικότητας κατά τη μαθησιακή διαδικασία, η επικέντρωση στο μαθητοκεντρισμό, καθώς η ανοικτότητα εστιάζει στην ενεργητικότητα και πρωτοβουλία των μαθητών εμπλέκοντάς τους στη γνωστική διαδικασία και ο τρόπος αξιολόγησης, αν δηλαδή η αξιολόγηση γίνεται μόνο μέσα από τις μεταδιδόμενες από το δάσκαλο γνώσεις ή λαμβάνεται υπόψη και η γενικότερη εικόνα του μαθητή, όπως η συμμετοχή, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η ομαδικότητα. Επίσης η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, η γνωριμία με τις παραδόσεις και την κουλτούρα των αλλοδαπών μαθητών μέσα από ανάλογες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να διαφανεί ο βαθμός αποδοχής της διαφορετικότητας, καθώς και η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Στο ερώτημα ανοικτού τύπου A9 όπου ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν ελεύθερα τα όποια σχόλιά τους (απόψεις, πρακτικές κ.α.) σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα (A1-A8), εκφράστηκαν 28 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 23,33% επί των 120 εκπαιδευτικών που ήταν στο σύνολο, οι οποίοι επισημαίνουν την ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωσή τους αφενός σε νέες μορφές διδασκαλίας και στη χρήση των ΤΠΕ, αφετέρου στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν είναι σε θέση να αλλάξουν τον παραδοσιακό τρόπο αξιολόγησης. Επίσης τονίζουν το φόρτο εργασίας, αλλά και την ανάγκη τεχνολογικών υποδομών.

Γ' Άξονας: Ερωτήσεις σχετικές με τους παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή της ανοικτότητας

Στις ερωτήσεις B1-B7 (παράρτημα ερωτηματολογίου στο τέλος) η ερευνήτρια στοχεύει στην ανάδειξη των παραγόντων που επιδρούν στην εφαρμογή της ανοικτότητας και συγκεκριμένα στις δυσκολίες που προκύπτουν από τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα αλλά και από την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στα σχολικά βιβλία, αλλά και στο πώς επηρεάζει το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των μαθητών την ανοικτότητα. Επίσης επιδιώκεται να αναδειχθεί η άποψη των εκπαιδευτικών για κοινές δράσεις και επιμορφώσεις με τους γονείς με στόχο την ενίσχυση της κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ τους, καθώς και η ανάγκη δημιουργίας ανοικτών στην κοινωνία σχολείων.

Στο ανοικτού τύπου ερώτημα B8 όπου ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να αναφερθούν ελεύθερα στους παράγοντες που κατά τη γνώμη τους καθιστούν ανα-

γκαία ή μη, ενισχύουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή της ανοικτότητας στο σχολείο, εκφράστηκαν 32 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 26,67% επί των 120 εκπαιδευτικών που ήταν στο σύνολο, οι οποίοι επισήμαναν το ζήτημα της αναδιαμόρφωσης των σχολικών βιβλίων και την επιθυμία τους για συνεργασία με τους γονείς των μαθητών/τριών μέσα από κοινές επιμορφώσεις και δράσεις, τονίζοντας όμως την επιθυμία τους για ξεκάθαρους ρόλους, επισημαίνοντας την εμπειρογνωμοσύνη τους.

Συμπεράσματα

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αν και η πλειοψηφία τους φαίνεται να υιοθετεί τη μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση, η αξιολόγηση των μαθητών βασίζεται κατά κύριο λόγο στην απόκτηση των μεταδιδόμενων από το δάσκαλο πληροφοριών, γεγονός που δείχνει το δασκαλοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης. Αναφορικά με τη διαθεματικότητα, εφαρμόζεται από πολύ μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών (από τα 2/3 αυτών), ενώ το ίδιο δε συμβαίνει με την υιοθέτηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (σχεδόν οι μισοί την εφαρμόζουν), η οποία είναι σημαντικός δείκτης της πρόσβασης όλων ανεξαιρέτως των μαθητών στο εκπαιδευτικό αγαθό. Επίσης η τεχνολογία αξιοποιείται σχεδόν από τους μισούς των ερωτηθέντων, ποσοστό όχι μεγάλο για τη σημαντικότητα των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, ενώ μόνο το 1/5 αυτών δείχνει να αποδέχεται τη διαφορετικότητα μέσα από ανάλογες εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Ως προς τη συχνότητα της συνεργασίας, διαφαίνεται με μεγάλη πλειοψηφία (80%) η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους για παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, ωστόσο αυτό δε συμβαίνει με τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων, αναδεικνύοντας την τάση των εκπαιδευτικών για οριοθέτηση των σχέσεών τους με τους γονείς.

Σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή της ανοικτότητας, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να δυσκολεύονται από τα ανομοιογενή τμήματα. Επίσης θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι διαμορφωμένα για τα ομοιογενή τμήματα, παράγοντας που επίσης λειτουργεί ως εμπόδιο στην εφαρμογή της ανοικτότητας. Αναφορικά με το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον των μαθητών, οι ερωτώμενοι στην πλειοψηφία τους δε θεωρούν ότι αυτό καθορίζει τη σχολική επιτυχία, με προφανή συνέπεια να μη λειτουργούν αντισταθμιστικά και εν τέλει να δυσχεραίνεται η παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές. Επίσης οι περισσότεροι των συμμετεχόντων δεν πιστεύουν ότι οι αλλοδαποί και των χαμηλότερων οικονομικών τάξεων γονείς συνεργάζονται λιγότερο με τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην ανοίγονται περισσότερο σε αυτούς. Το ίδιο δε συμβαίνει βέβαια με τους γονείς των υψηλότερων τάξεων, οι οποίοι σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών παρεμβαίνουν στο έργο τους, αναγκάζοντάς τους να είναι επιφυλακτικοί και να περιχαράκωνονται στους ξεκάθαρους ρόλους. Ωστόσο, οι ερωτώμενοι συμφωνούν με μεγάλη πλειοψηφία ότι οι από κοινού επιμορφώσεις

και δράσεις με τους γονείς ευνοούν τη συνεργατική κουλτούρα μεταξύ τους και κατά συνέπεια την εφαρμογή της ανοικτότητας. Επίσης οι εκπαιδευτικοί κατά τα 2/3 θεωρούν επιτακτική ανάγκη το άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία, γεγονός που επιβάλλουν οι ραγδαίες πολιτικές, τεχνολογικές και κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις, παράγοντας που ενισχύει την εφαρμογή της ανοικτότητας.

Στο ανοικτού τύπου ερώτημα Α9 όπου, όπως προαναφέρθηκε, οι ερωτώμενοι καταθέτουν ελεύθερα τις θέσεις και τις πρακτικές τους αναφορικά με τα ερωτήματα Α1-Α8, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν την ανάγκη επιπλέον επιμόρφωσής τους σε νέες μορφές διδασκαλίας, στις ΤΠΕ και στην ενταξιακή εκπαίδευση, αλλά και την προσκόλλησή τους στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο αξιολόγησης λόγω βιωμάτων, την έλλειψη χρόνου για υιοθέτηση διαφοροποιημένης διδασκαλίας και την ανάγκη για ανάπτυξη τεχνολογικών υποδομών στα σχολεία που υπηρετούν.

Σχετικά με το ανοικτού τύπου ερώτημα Β8 όπου ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να τοποθετηθούν ελεύθερα αναφορικά με τους παράγοντες που καθιστούν αναγκαία ή μη, ενισχύουν ή εμποδίζουν την εφαρμογή της ανοικτότητας στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη αναδιαμόρφωσης των σχολικών βιβλίων, ώστε να είναι προσαρμοσμένα στα ανομοιογενή τμήματα, αλλά και την επιθυμία τους για διακριτούς ρόλους με τους γονείς. Ωστόσο, συμφωνούν με τις από κοινού επιμορφώσεις και δράσεις με τους γονείς και το άνοιγμα των σχολείων στην κοινωνία, με τους ίδιους όμως να διατηρούν τον πρώτο λόγο στις αποφάσεις.

Εν κατακλείδι, ενώ οι εκπαιδευτικοί στα ερωτήματα που αφορούν στη θέση τους ως προς την ανοικτότητα απαντούν κατά πλειοψηφία θετικά, εντούτοις από τις απαντήσεις τους στα ερωτήματα ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζουν, προκύπτει ότι στην πραγματικότητα η ανοικτότητα ως επί το πλείστον δεν εφαρμόζεται, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί σε σημαντικό ποσοστό δεν υιοθετούν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τις νέες τεχνολογίες, αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης των μαθητών παραμένει κυρίως δασκαλοκεντρικός. Επίσης η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιεί εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικές με την κουλτούρα και τον πολιτισμό και των αλλοδαπών μαθητών. Επιπρόσθετα, ενώ οι εκπαιδευτικοί σε πολύ υψηλό ποσοστό συνεργάζονται μεταξύ τους για εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα, δεν αντιμετωπίζουν με τον ίδιο βαθμό ανοικτότητας τις σχέσεις τους με τους γονείς.

Τα παραπάνω οφείλονται σε προσωπικές τους επιλογές και αντιστάσεις, στα βιώματά τους, αλλά και σε άλλους παράγοντες που δυσχεραίνουν την εφαρμογή του ιδεώδους της ανοικτότητας.

Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στα ανοικτού τύπου ερωτήματα, οι εκπαιδευτικοί προτείνουν τα εξής:

- Την επιπλέον επιμόρφωσή τους σε νέες μεθόδους διδασκαλίας, στις νέες τεχνολογίες και στην ενταξιακή εκπαίδευση
- Την ανάπτυξη των τεχνολογικών υποδομών στα σχολεία τους

- Την αναπροσαρμογή των σχολικών βιβλίων στις ανάγκες των συνεχώς αυξανόμενων ανομοιογενών τμημάτων
- Την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας μέσω κοινών επιμορφώσεων με τους γονείς
- Την οριοθέτηση του ρόλου τους με τους γονείς

Τα ανωτέρω πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από την πολιτεία προκειμένου να προαχθεί η υλοποίηση της ανοικτότητας στο σχολείο.

Περιορισμοί της έρευνας / προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι μια μελλοντική έρευνα για την εφαρμογή της ανοικτότητας στην εκπαίδευση, προτείνεται να απευθύνεται σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, καθώς και να συμπεριλάβει και τους γονείς ή/και τους κοινωνικούς εταίρους που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική κοινότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ίων.
- Ανδρούσου, Α. Ασκούνη, Ν. (2004). Ετερογένεια και σχολείο, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (Επιστ. Υπεύθυνη Ανδρούσου, Α.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών (www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Ασκούνη, Ν. (2007). Κοινωνικές Ανισότητες στο Σχολείο, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (Επιστ. Υπεύθυνη Ανδρούσου, Α.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών (www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, (3), 92-108. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/269690826_E_epharmoge_tes_metaschematistikes_egesias_sten_ekpaideuse
- Βεργίδης, Δ. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Η Εξέλιξη της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική Λειτουργία της (1η εκδ., Τομ Β). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ., & Φωτόπουλος, Ν. (2012). Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, Όψεις και βασικά μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ μνημονίου εποχή, επιμ Μουζέλης. Ν. Αθήνα. ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Berns, R. (2010). Child, Family, School, Community: Socialization and Support. Διαθέσιμο στη διεύθυνση <http://www.google.gr/books?id=4SbovM1yyMAC&printsec=frontcover&hl=el#v=on>
- Bernstein, B. (1958). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Στο Φραγκουδάκη, Α. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (σ.393-432). Αθήνα: Παπαζήση.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). Οι Κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα. Αθήνα: Καρδαμίτσας.
- Bourdieu, Π. (1966). Το συντηρητικό σχολείο. Στο Φραγκουδάκη, Α. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (σ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση. Ανακτήθηκε από <http://bookzz.org/md5/0E9AA9E773A62DAB1217774E55B43492>
- Γιαγλή, Σ., Γιαγλής, Γ., & Κουτσούμπα, Μ. (2010). Αυτονομία στην μάθηση στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 6(1 & 2), 93-106.
- Γιακουμή, Σ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012, Ιούνιος). Η Συνεργατική Κουλτούρα ως υποστηρικτικό εργαλείο στο έργο των εκπαιδευτικών. Ανακοίνωση στο 12ο συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/sygyxrona_themata/Giakoumi&Theofilides.pdf
- Creswell, J.W. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (μτφ: Ν. Κουβαράκου).
- Cummins, J. (2003). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, μτφ Σ. Αργύρη, επιμ. Ε. Σκούρτου. Αθήνα: Gutenberg
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή – μεταρρύθμιση – καινοτομία. Στο Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιάτης (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (β' εκδ, τομ. 1, κεφ. 5, σελ. 165- 208). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Dalsgaard, C., & Thestrup, K. (2015). Dimensions of openness: Beyond the course as an Open Format in Online Education. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16, (6). Ανακτήθηκε από <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2146/3519>
- Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., & Λάμνιαν, Κ., (2006) Ανοικτό στην Κοινωνία Σχολείο Αθήνα
- Δάρρα, Μ., & Σοφός, Α. (2015, Μάιος). I-Teacher. 11(49-69). Ανακτήθηκε από http://i-teacher.gr/files/11o_teyxos_i_teacher_5_2015.pdf
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York. Ανακτήθηκε από <https://s3.amazonaws.com/arena-attachments/190319/2a5836b93124f200790476e08ecc4232.pdf?page&q&f=false>
- Δημητρίου, Α. Λαγοπούλου, Β. Πετρίδης, Τ. (2004). Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (Επιστ. Υπεύθυνη Ανδρούσου, Α.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών (www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Δραγώνα, Θ. (2007). Ταυτότητα και εκπαίδευση, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά (Επιστ. Υπεύθυνη Ανδρούσου, Α.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών (www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Everard, K. B., & Morris, G. (1996). *Effective School Management* (3rd ed.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Freire, P. (2000). Η διεργασία του γραμματισμού ενηλίκων ως πολιτισμική δράση για ελευθερία. Στο Γλωσσική ανάπτυξη. Γλώσσα και γραμματισμός στην κοινωνική πρακτική, τόμος Γ'. (σελ. 307-318). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζαματί, Β. (1976). Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα. Στο Φραγκουδάκη, Α. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (σ.493-515). Αθήνα: Παπαζήση.

- Ζαμπέτα, Ε., & Ζμας, Α., (2018). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον: το Δημοκρατικό Σχολείο. ΕΑΠ, Διδακτικό Υλικό ΕΚΠ62. Ανακτήθηκε από: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/index.php?course=ECD335&openDir=/&sort=date&rev=1>
- Ζερβού, & Σοφός (2017). Εξοκείωση εν ενεργεία εκπαιδευτικών με τις έννοιες της Ανοικτής Εκπαίδευσης και τη χρήση Ανοικτών λογισμικών. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9, 56-69.
- Getimis, P. & Hlepas, N. (2010). Greece: A case of fragmented centralism and 'behind the scenes' localism (410-433). In: J. Loughlin, F. Hendriks and A. Lindstroem (Eds.), *The Oxford Handbook of Local and Regional Democracy in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- Holmberg, B. (2002). Εκπαίδευση εξ αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη. Αθήνα, Έλλην.
- Ιωαννίδη, Β. (2002). Η εκπαίδευση ως μέσο αποτροπής κοινωνικού αποκλεισμού. Η περίπτωση των Ιδρυμάτων Αγωγής ανηλίκων. Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 738-753.
- Κασσίμη, Χ. (2007). Μετανάστευση και εκπαίδευση στην Ελλάδα: Οι αντιφατικές όψεις μιας διαπολιτισμικής συνάντησης. Γεωγραφίες: Εξαμηνιαία έκδοση επιστημών του χώρου, (13).
- Κατσαρού, Ε. (2013) Διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις: ζητήματα μεθόδευσης, καλές διδακτικές πρακτικές και διδακτική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών Δράση: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας Υποδράση: Ενδοσχολική Επιμόρφωση, Επιστ.υπεύθυνη: Μαρία Λιακοπούλου
- Κατσούλη, & Κουτσούμπα (2013). Πολιτική και εκπαίδευση, εκπαίδευση και πολιτική: Η «συνομιλία» του Κριτικού Γραμματισμού με την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, .
- Kools, M., & L. Stoll, L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? OECD Education Working Paper (No. 137). Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-e>
- Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων (Τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιάτης (Επιμ.), Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (β' εκδ, τομ. 1, κεφ. 1, σελ. 27-50). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση – ηγεσία- αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Δ. Καρακατσάνη, Γ. Παπακωνσταντίου & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Αθήνα: Επίκεντρο. Ανακτήθηκε από: <https://study.eap.gr/mod/folder/view.php?id=2401>
- Lareau, A. (2015). Cultural knowledge and social inequality. *American Sociological Review*, 80(1), 1-27
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998, 1999). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο: Δ. Βεργίδη, Α. Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (επιμ.). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Τόμος Α (Θεσμοί και λειτουργίες) (σελ. 9-35). Πάτρα: Ε.Α.Π.

- Μαλούτας (2006). Εκπαιδευτικές Στρατηγικές των μεσαίων στρωμάτων και στεγαστικός διαχωρισμός στην Αθήνα. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 119, 175-209.
- Marsick, V., & Watkins, K. E. (2006). The learning organization: An integrative vision for HRD. *Human Resource Development Quarterly*. DOI: 10.1002/hrdq.3920050406
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Δακοπούλου, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιάτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (β' εκδ, τομ. 1, κεφ. 4, σελ. 119- 164). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Meyer, J. A., & Mann, M. B. (2006). Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits for Early Elementary Children. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97.
- Μήλιου, Ο. (2013). Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 56.
- Μπιγιάκη, Ν. (2016). Κοινωνική Ένταξη των Μεταναστών και Ανοικτή εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 5(2A), 171-180.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). 5. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς/Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus: Commencing the research with teachers. *Education Sciences*, (2), 84-113.
- Νόμος 1566 (1985) Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (τ. 1), αρ. φύλου 167. Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf
- Ντιούι, Τ. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (μτφ. Λ. Πολενάκης). Αθήνα: Γλάρος. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1938).
- Ξωχέλλης, Π. (2006). Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του. Αθήνα: τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). Κράτος - αποκέντρωση – αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές. *Νέα Παιδεία* (τ. 141), 25-50. Ανακτήθηκε από: <https://study.eap.gr/mod/folder/view.php?id=2401>
- Peters, M. A., (2008). The History and Emergent Paradigm of Open Education. Chapter 1. In M.A. Peters and R.G. Britez (Eds.), *Open Education and Education for Openness* (pp. 3-15). Sense Publishers. Ανακτήθηκε από <https://www.sensepublishers.com/media/729-open-education-and-education-for-openness.pdf>
- Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Rogers, V., & Church, B. (1975). *Open Education: Critique and assessment*. Washington: ASCD. Ανακτήθηκε από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED113292.pdf>
- Σαΐτη, Χ. Α., & Σαΐτης, Α. Χ. (2012). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα.: Ιδίας

- Τζιμογιάννης, Αθ. (2002). Προετοιμασία του Σχολείου της Κοινωνίας της Πληροφορίας. Προς ένα Ολοκληρωμένο Μοντέλο Ένταξης των τεχνολογιών της πληροφορίας και της Επικοινωνίας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.
- Τριαντάρη, Σ. (2012). Η Φιλοσοφία του πραγματισμού στην Εκπαίδευση. *Επικαιροποίηση του έργου του John Dewey, Δημοκρατία και Εκπαίδευση*, (μτφ. Η. Νικολαΐδου). Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- UNESCO. (2002b). *Open and Distance Learning, Trends, Policy and Strategy Considerations*. France. Ανακτήθηκε από <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128463>
- Wai-Yin Lo, J. (2004). Implementation of the learning organisation concept in school management: a literature review. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2004(1), 26822. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/16522729.2004.11803884>
- West, A. (2006). School Choice, Equity and Social Justice: the case for more control. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 15-33.
- Willis, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά της εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (επιμ.) (1997), «Τι είν' η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Στο Παπαναούμ, Ζ., (επιμ), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Δια-πολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*, (σσ. 213-230). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ
- Zambeta, E., Askouni, N., Androusou, A., Leontsini, M., Papadaku, Y., & Lagoroulou, V. (2017). *Democratic School Governance for Inclusion: a whole community approach*. Strasbourg: Council of Europe.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Προσωπικά στοιχεία

Συμπληρώστε με X το τετράγωνο που σας αφορά

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία: έως 35 ετών
36- 50 ετών
51 ετών και άνω
3. Ειδικότητα: Δάσκαλος/Δασκάλα Άλλη :
4. Χρόνια υπηρεσίας: Έως 10
11-20
21 και άνω:
5. Σπουδές: Βασικό πτυχίο
Δεύτερο πτυχίο
Επιμόρφωση: ΤΠΕ Άλλη:
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
6. Περιοχή που βρίσκεται το σχολείο σας:

A. Παρακαλώ σημειώστε X σε ό,τι σας εκφράζει
(1=Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πάντα)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ				
	1	2	3	4	5
A.1 Στο μάθημά μου υιοθετώ τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με σκοπό την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των μαθητών /μαθητριών					
A.2 Κατά τη μαθησιακή διαδικασία συνδέω το διδακτικό αντικείμενο με άλλες επιστήμες					
A.3 Κατά την εκπαιδευτική πράξη επιδιώκω την εμπλοκή των μαθητών /μαθητριών στη γνωστική διαδικασία, μέσα από τις αναζητήσεις, απορίες/ερωτήσεις τους και ομαδικές εργασίες που αναθέτω					
A.4 Αξιολογώ τους μαθητές/μαθήτριές μου κυρίως από το βαθμό που κατέχουν τις γνώσεις και πληροφορίες που τους έχω μεταδώσει					
A.5 Αξιοποιώ τις νέες τεχνολογίες στο μάθημά μου					

A.6	Πραγματοποιώ εκπαιδευτικές δραστηριότητες σχετικές με την κουλτούρα και τον πολιτισμό και των αλλοδαπών μαθητών					
A.7	Ανταλλάσσω εκπαιδευτικό υλικό με τους / τις συναδέλφους μου και συζητώ μαζί τους για εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά ζητήματα					
A.8	Επιδιώκω στενή συνεργασία με τους γονείς ακόμα και πέρα από τις υποχρεωτικές συναντήσεις μας					

A.9 Στο σημείο αυτό παρακαλώ εκφράστε ελεύθερα τα όποια σχόλιά σας (απόψεις, πρακτικές κ.ά.) σε σχέση με τα παραπάνω ερωτήματα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

B. Παρακαλώ σημειώστε X σε ό,τι σας εκφράζει
(1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4= συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ				
	1	2	3	4	5
B.1 Οι αλλοδαποί και οι μαθητές/μαθήτριες με μαθησιακά προβλήματα δυσκολεύουν το εκπαιδευτικό έργο μου					
B.2 Τα βιβλία και το αναλυτικό πρόγραμμα είναι διαμορφωμένα για τα ομοιογενή τμήματα					
B.3 Η σχολική επιτυχία καθορίζεται από το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον των μαθητών / μαθητριών					
B.4 Οι αλλοδαποί γονείς και αυτοί που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα συνεργάζονται λιγότερο με τους/τις εκπαιδευτικούς					
B.5 Οι γονείς των υψηλότερων κοινωνικών τάξεων είναι συνήθως παρεμβατικοί, γεγονός που με κάνει επιφυλακτικό/ή απέναντί τους					
B.6 Η από κοινού συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων σε επιμορφώσεις και δράσεις προωθεί την ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ τους					
B.7 Η εποχή μας των αλλαγών και προκλήσεων επιτάσσει τη δημιουργία ανοικτών στην κοινωνία σχολείων					

B.8 Στο σημείο αυτό παρακαλώ εκφράστε ελεύθερα τα όποια σχόλιά σας αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν (καθιστούν αναγκαία ή μη, ενισχύουν ή εμποδίζουν) την ανοικτότητα στο σχολείο

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ευχαριστώ πολύ για τη συμμετοχή σας

ΟΙ ΙΔΙΑΙΤΕΡΕΣ ΓΝΩΣΕΙΣ, ΟΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΟΔΙΑΘΕΣΕΙΣ ΤΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΥΓ- ΧΡΟΝΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ, ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Μαρία Α. Στουρνάρα

*Εκπαιδευτικός, Διευθύντρια 1^{ου} Δημ. Σχολείου Αρτέμιδος
MSc Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση στην Εκπαίδευση
MSc Βασική κι Εφαρμοσμένη Γνωσιακή επιστήμη*

Περίληψη

Οι απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης ολοένα και αυξάνονται, καθώς και οι απαιτούμενες ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας, εφόσον ο ρόλος του διευρύνεται συνεχώς. Η παρούσα έρευνα αφορά τη διερεύνηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των προδιαθέσεων που θα πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταπεξέλθει των σύγχρονων καταστάσεων που επικρατούν στην εκπαίδευση, όπως αυτές τις αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επιπλέον, διερευνάται εάν κάποιος δημογραφικός παράγοντας και συγκεκριμένα το φύλο και τα έτη υπηρεσίας, επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Abstract

The demands of modern education are constantly increasing, as well as the requisite skills of the school principal, since his role is continuously expanding. The present research concerns the investigation of knowledge, skills and predispositions that the principal of the school unit must have, in order to be able to cope with the modern situations that prevail in education, as perceived by the teachers of Primary Education. In addition, it is examined whether a demographic factor, and in particular the gender and the years of service, influences the teacher's views.

Θεωρητική Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαίδευση ο διευθυντής μίας σχολικής μονάδας κατέχει πολλούς και διαφορετικούς ρόλους, τους οποίους καλείται να εκτελέσει καθημερινά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, προκειμένου το σχολείο του να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματικό. Συγκεκριμένα, ο διευθυντής έχει τον ρόλο του διαμορφωτή, αλλά και του συντηρητή μιας κουλτούρας για τη σχολική του μονάδα (Ανθοπούλου, 1999α:21-24). Επιπλέον ρόλοι του διευθυντή, είναι αυτός του παρακινητή – υποκινητή των συνεργατών του μέσω κινήτρων (Μπουραντάς 2005:220,291-292; Everard&Morris, 1999:45,54), του διαχειριστή και του υποστηρικτή της αλλαγής μέσω της αφύπνισης και της αποφυγής του εφησυχασμού και της αδράνειας (Μπουραντάς 2005:346-351; Everard&Morris, 1999:257-263), του υποστηρικτή και του ενδυναμωτή των εκπαιδευτικών, μέσω αξιολόγησης, συνεργασίας, προσιτής διάθεσης, ενημέρωσης, διαπροσωπικών σχέσεων, επικοινωνίας και συμμετοχής στις αποφάσεις, αλλά και ανάληψης της ευθύνης των λαθών του (Ανθοπούλου, 1999β:200; Μπουραντάς, 2005:321).

Ο διευθυντής είναι παράλληλα εκπαιδευτής και παιδαγωγός, εκπροσωπεί το σχολείο προς κάθε πιθανό πλαίσιο (Σαϊτής, 2007:369-370), όντως προσανατολισμένος πάντα προς το συλλογικό πνεύμα και τη συνεργασία, διαχειριζόμενος τις συγκρούσεις που αναμένονται (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:95). Ωστόσο, η ορθή διεκπεραίωση όλων των υποχρεώσεων του διευθυντή του σχολείου, οι οποίες προκύπτουν από το σύνολο των ρόλων που αυτός κατέχει, προϋποθέτει και την κατοχή συγκεκριμένων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων από μέρους του. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτό, κάτι στο οποίο εστιάζει η παρούσα έρευνα, η οποία και αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σε παλαιότερη αντίστοιχη έρευνα των Pasiardis&Orphanou (1995), με δείγμα 115 δασκάλους του Δημοτικού σχολείου, βρέθηκε ότι ο διευθυντής του σχολείου ήταν ικανός στην αποτελεσματική διαχείριση των οικονομικών θεμάτων, στην επίλυση προβλημάτων, στη λήψη αποφάσεων, καθώς και στη δημιουργία καλού σχολικού κλίματος. Ωστόσο, φάνηκε ότι υστερούσε στον τομέα της ηγεσίας και στον κλάδο του προσωπικού. Όσον αφορά την αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ο διευθυντής προωθεί τη διδασκαλία και τη μάθηση στο σχολείο, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών, σε έρευνα των Blase&Blase (2000), αυτός θα πρέπει να πραγματοποιεί προτάσεις στους εκπαιδευτικούς με κάποιον σκοπό, χωρίς όμως να τους υποχρεώνει να τις ακολουθήσουν με τον φόβο κυρώσεων.

Η εν λόγω έρευνα είχε δείγμα 251 άντρες και 558 γυναίκες, ενώ σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε η σημαντικότητα του να είναι ο διευθυντής προσανατολισμένος στην επίλυση προβλημάτων, να διενεργεί ανατροφοδότηση στους εκπαιδευτικούς, δίνοντάς τους τις ανάλογες συμβουλές, καθώς και να παρέχει την βοήθειά του όποτε του ζητηθεί. Επιπλέον, βρέθηκε ότι προκειμένου να αυξηθεί η αποτελεσματικότητα, αλλά και την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών, αυτός θα πρέπει να τους συμπεριλαμβάνει στη διαδικασία λήψης

αποφάσεων, να τους ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και να ανελιχθούν επαγγελματικά, όπως και να τους παροτρύνει να εφαρμόζουν επανασχεδιασμό της διδασκαλίας, όπου αυτό απαιτείται.

Σε έρευνα στην Πορτογαλία των Pasiardisetal (2005), πραγματοποιήθηκε σύγκριση ανάμεσα στις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών αναφορικά με το στυλ ηγεσίας που θεωρούσε η κάθε ομάδα ατόμων ότι υιοθετούσε ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής έλαβε την μεγαλύτερη βαθμολογία στο πεδίο «σχολικό κλίμα», ενώ παράλληλα φάνηκε ότι προωθούσε τον διάλογο με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να ενστερνίζεται την γραφειοκρατική ιεραρχία. Ωστόσο, στο πεδίο που σχετιζόταν με την επιβράβευση των εκπαιδευτικών μετά από κάποιο επίτευγμα, η βαθμολογία που του αποδόθηκε ήταν η χαμηλότερη. Σε σύγκριση με προηγούμενως, όπου κρίθηκε απαραίτητο προσόν η παρότρυνση εφαρμογής επανασχεδιασμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στην έρευνα αυτή οι διευθυντές βαθμολογήθηκαν χαμηλά, κάτι που σημαίνει ότι δεν διατίθενται να τροποποιήσουν το ακαδημαϊκό πρόγραμμα με σκοπό την ανταπόκριση στους μαθητές τους.

Σε παρόμοια συμπεράσματα με την έρευνα των Blase & Blase (2000), κατέληξαν και οι Lazaridis & Iordanidis (2011), οι οποίοι διεξήγαγαν μελέτη στη Βόρειο Ελλάδα με δείγμα 109 δασκάλους, σχετικά με τον ρόλο του διευθυντή στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Αναλυτικά, η ικανότητα λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, δημιουργίας ατμόσφαιρας εμπιστοσύνης ανάμεσα σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και διοίκηση, καθώς και θετικού σχολικού κλίματος, είναι πολύ σημαντικές για τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Εξίσου σημαντικό είναι να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα, να θέτουν υψηλούς στόχους, όσον αφορά τη διδασκαλία τους, καθώς και να τους εφοδιάζει με τα κατάλληλα μέσα προκειμένου να γίνει η διδασκαλία τους αποτελεσματική.

Σε μεταγενέστερη μελέτη των Anastasiou & Papakostantinou (2015), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την αποτελεσματική ηγεσία μείζονος σημασίας, προκειμένου να χαρακτηριστεί η σχολική μονάδα ως επιτυχημένη. Για το σκοπό αυτό ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει οργανωτικές και επικοινωνιακές ικανότητες, καθώς και ικανότητες διαχείρισης προσωπικού, ενώ ο ρόλος του θα πρέπει να διαμορφώνεται έτσι ώστε αυτός να καλλιεργεί ένα θετικό περιβάλλον εργασίας. Συγκεκριμένα, είναι απαραίτητο ο διευθυντής του σχολείου να προωθεί τη συνεργασία με την τοπική κοινότητα, να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς και να ενθαρρύνει την ομαδική εργασία. Ωστόσο, σύμφωνα με τη μελέτη αυτή, φάνηκε ότι υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα επιθυμητά για τους εκπαιδευτικούς καθήκοντα του διευθυντή και σε αυτά που πραγματικά καλείται να διεκπεραιώσει, ενώ παράλληλα τονίστηκε το γεγονός ότι τα διοικητικά και γραφειοκρατικά θέματα, είναι ορθότερο να μειωθούν συγκριτικά με τα υπόλοιπα καθήκοντά του.

Την ίδια χρονιά οι Σαγρή & Βουρνούκα (2015), μετά τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας σε ένα δείγμα εκπαιδευτικών από δύο Δημοτικά σχολεία του Νομού

Αττικής, κατέληξαν σε παρόμοια με τις προαναφερθείσες έρευνες, ότι δηλαδή ο διευθυντής θα πρέπει να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με την εύρεση των στρατηγικών εκείνων, που θα βελτιώσουν τη διδακτική διαδικασία, να είναι ικανός στην επίλυση προβλημάτων, να παρέχει πλήρη και σαφή ενημέρωση σχετικά με το όραμα και τους στόχους του σχολείου, καθώς και να καλλιεργεί ένα θετικό κλίμα γενικότερα. Επιπλέον, ο διευθυντής του σχολείου είναι αναγκαίο να ενθαρρύνει την ομαδική εργασία, όπως φάνηκε και στην προηγούμενη μελέτη των Anastasiou & Parakostantinou (2015).

Τέλος, όσον αφορά τα προσόντα που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, έρευνα των Αργυροπούλου & Συμεωνίδης (2017), έδειξε ότι είναι επιθυμητό να είναι ευσυνειδητός και ηθικός, κατά κύριο λόγο. Επιπλέον, ο διευθυντής θα πρέπει να είναι δίκαιος και να κατέχει την ικανότητα εκείνη που θα τον χαρακτηρίσει ως καλό συνεργάτη, ενώ σημαντική είναι και η διδακτική του εμπειρία, δηλαδή τα έτη υπηρεσίας του στην εκπαίδευση. Η τυχόν επιμόρφωση σε τομείς όπως η διοίκηση της εκπαίδευσης, στα παιδαγωγικά, καθώς και οι πιστοποιημένες γνώσεις στις νέες τεχνολογίες και την πληροφορική, είναι επίσης επιθυμητές.

Σκοπός και Ερευνητικές Υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις απαιτούμενες ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν τα προσόντα και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτει ένας διευθυντής, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όσον αφορά τον τομέα των ιδιαίτερων γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προδιαθέσεων του. Επιπλέον, εξετάστηκε εάν το φύλο και τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, είτε τα συνολικά, είτε στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, επηρεάζουν τις απόψεις τους σχετικά με τις απαραίτητες ικανότητες του διευθυντή του σχολείου.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας οριοθετείται από τον Μάιο έως τα τέλη του Ιουνίου του 2018 και το συνολικό δείγμα αποτελέσαν 113 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εν ενεργεία, αλλά και των πρώην εκπαιδευτικών, είτε εργάζονταν ως μόνιμοι, είτε ως αναπληρωτές, σε δημόσια και σε ιδιωτικά σχολεία. Για το σκοπό αυτό διανεμήθηκε το ερωτηματολόγιο σε έντυπη και σε ηλεκτρονική μορφή, μέσω της πλατφόρμας της Google, σε σχολεία εντός και εκτός του Νομού Αττικής, τα οποία επιλέχθηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε ερωτηματολόγιο προσαρμοσμένο στους στόχους. Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερα μέρη, όπου το πρώτο περιλάμβανε συνολικά έξι δημογραφικές ερωτήσεις, το δεύτερο είκοσι ένα ερωτήματα, το τρίτο είκοσι ερωτήματα και το τέταρτο περιλάμβανε τριάντα επτά ερωτήματα, στα οποία οι συμμετέχοντες κα-

λέστηκαν να σημειώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους, με βάση την πενταπλή κλίμακα Likert. Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που σχετίζονται με τις απαιτούμενες ιδιαίτερες γνώσεις του διευθυντή, τις δεξιότητες και τις προδιαθέσεις του. Σε αυτά ανήκουν τα αποτελέσματα στις ακόλουθες τρεις ερωτήσεις - κατηγορίες προτάσεων που βαθμολογήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και αποτέλεσαν το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου:

1. Γνώσεις

- «Γνώση του γνωστικού αντικείμενου της οργάνωσης και διοίκησης του σχολείου της Α/θμιας Εκπαίδευσης»
- «Ειδικές γνώσεις των Επιστημών Αγωγής (διαπολιτισμική εκπαίδευση, κοινωνιολογία και κοινωνικής ψυχολογίας, δυναμικής των ομάδων, επικοινωνίας, ειδικής αγωγής)»
- «Γνώση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών στο επίπεδο του σχολείου»
- «Επαρκή πιστοποιημένη γνώση νέων τεχνολογικών»
- «Γνώσεις των Οικονομικών της Εκπαίδευσης»
- «Γνώση μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας»
- «Γνώση διαδικασιών και μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών»

2. Δεξιότητες

- «Ικανότητα λειτουργικής κατανομής και αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων πόρων του σχολείου προς την εκπλήρωση όλων των εκπαιδευτικών στόχων»
- «Ικανότητα για δίκαιη αξιοποίηση των δυνατοτήτων και παροχής κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς του σχολείου»
- «Ικανότητες σχεδιασμού, προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου»
- «Δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλιών, διαπραγμάτευσης και λήψης αποφάσεων και διαχείρισης συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου»
- «Δεξιότητες διαχείρισης συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και ομάδων»
- «Ικανότητες συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς και υπηρεσίες»
- «Συνεργατικές, αναστοχαστικές, μεταγνωστικές και ερευνητικές δεξιότητες που προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες»
- «Ικανότητες να προσαρμόζει / εφαρμόζει τις κυβερνητικές και τοπικές πολιτικές στις δυναμικές / ιδιαιτερότητες του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών»

3. Προδιαθέσεις

- «Προδιάθεση / ετοιμότητα για αλλαγή, προώθηση της καινοτομίας, συνεχή μάθηση και ανάπτυξη»
- «Προδιάθεση για την ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών και των εκπαιδευτικών»

- «Προδιάθεση για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανόμενης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, της μελέτης και της έρευνας - δράσης»
- «Προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα»
- «Προδιάθεση για αυτό-βελτίωση, αυτό-αξιολόγηση και αίσθηση της απόδοσης»
- «Προδιάθεση για εθελοντική – κοινωνική προσφορά και σύμπραξη με ιδρύματα και φορείς»

Τέλος, να διευκρινιστεί ότι η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Η περιγραφή του δείγματος

Στους ακόλουθους πίνακες παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία που αφορούν το δείγμα.

Ο πίνακας 1 αφορά την κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο και την ηλικία τους.

Πίνακας 1: Κατανομή εκπαιδευτικών σύμφωνα με το φύλο και την ηλικία τους

Φύλο	N	%
Άνδρας	28	25.0
Γυναίκα	84	75.0
Ηλικία	N	%
<35	37	32.7
36 – 50	38	33.6
51+	38	33.6

Στον προηγούμενο πίνακα φαίνεται ότι στο σύνολο των 131 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, η πλειοψηφία αυτών ήταν γυναίκες (75%). Όσον αφορά την ηλικία τους, ένα ποσοστό ίσο με 32.7% ήταν έως 35 ετών, με τους υπόλοιπους να ισοκατανέμονται στην ηλικιακή κλάση από 36 έως 50 ετών (33.6%) και 51 ετών και άνω (33.6%).

Ο πίνακας 2 αφορά την κατανομή του δείγματος με βάση τα συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, καθώς και τα έτη υπηρεσίας σε διοικητική θέση.

Πίνακας 2: Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα τα έτη υπηρεσίας

Συνολικά Έτη Υπηρεσίας	N	%
<10	35	31.5
11 – 20	35	31.5
21+	41	36.9
Έτη Υπηρεσίας στη Μονάδα	N	%
<10	69	62.7
11 – 20	29	26.4
21+	12	10.9
Έτη Υπηρεσία στην Διοίκηση	N	%
Κανένα	64	57.1
1 – 5	32	28.6
6 – 10	11	9.8
11+	5	4.5

Στον προηγούμενο πίνακα φαίνεται ότι, όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση γενικά, οι περισσότεροι διέθεταν άνω των 21 ετών προϋπηρεσία (36.9%), ενώ έως 10 έτη διέθεταν ένα ποσοστό ίσο με 31.5%. Ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών διέθεταν και από 11 έτη έως 20 (31.5%). Ένα αρκετά υψηλό ποσοστό ατόμων και ίσο με 62.7% διέθεταν έως 10 έτη υπηρεσία στη σχολική μονάδα που υπηρετούσαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Ωστόσο, η πλειοψηφία δεν διέθετε κανένα έτος προϋπηρεσίας σε διοικητική θέση (57.1%). Συνεπώς, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, αν και διέθεταν αρκετά έτη υπηρεσίας ως εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα στην ίδια σχολική μονάδα, ανέλαβαν διοικητικά καθήκοντα πρόσφατα.

Επιπλέον, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν διέθετε κανέναν επιπλέον τίτλο σπουδών (42.5%), ωστόσο, ένα υψηλό ποσοστό ατόμων και ίσο με 38.1% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και συγκεκριμένα στο γνωστικό τους αντικείμενο. Αρκετά λιγότεροι ήταν όσοι διέθεταν μεταπτυχιακό στη διοίκηση (11.5%), με τους κατόχους διδακτορικού τίτλου σπουδών να είναι πολύ λιγότεροι, είτε στο γνωστικό τους αντικείμενο (6.2%), είτε στη διοίκηση (1.8%).

Η περιγραφή των απαντήσεων του δείγματος

Όσον αφορά τις απαιτούμενες ιδιαίτερες γνώσεις του διευθυντή της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πλέον σημαντική φάνηκε ότι ήταν η καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου (mean=4.76). Ακολουθεί η γνώση των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται στο σχολείο (mean=4.60), οι επαρκείς και πιστοποιημένες γνώσεις των νέων τεχνολογιών (mean=4.52), καθώς και οι γνώσεις των διαδικασιών και των μεθόδων αξιολόγησης.

σης των εκπαιδευτικών (mean=4.45). Εξίσου σημαντικό είναι ένας διευθυντής να διαθέτει ειδικές γνώσεις στις επιστήμες αγωγής (mean=4.43), ενώ η γνώση τουλάχιστον μίας ξένης γλώσσας θεωρείται λιγότερο ουσιώδης (mean=4.39). Η γνώση των οικονομικών της εκπαίδευσης από τον διευθυντή, είναι η λιγότερη σημαντική, κατά τους εκπαιδευτικούς (mean=4.19).

Επιπλέον, η σημαντικότερη δεξιότητα βρέθηκε ότι ήταν η ικανότητα συνεργασίας του διευθυντή με τους συναδέλφους του, τους γονείς των μαθητών, καθώς και τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς – υπηρεσίες (mean=4.82). Ακολουθεί η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, διαπραγμάτευσης, λήψης αποφάσεων, καθώς και διαχείρισης συγκρούσεων στον σχολικό χώρο (mean=4.78), η διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ μαθητών και ομάδων (mean=4.75) και η λειτουργική κατανομή και αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων του σχολείου προς την εκπλήρωση όλων των εκπαιδευτικών στόχων (mean=4.73). Λιγότερο επιθυμητή ήταν η ικανότητα δίκαιης αξιοποίησης των δυνατοτήτων και παροχής κινήτρων επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς του σχολείου (mean=4.59) και οι ικανότητες σχεδιασμού, προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (mean=4.58). Οι τελευταίες δεξιότητες, στη σειρά προτίμησης των εκπαιδευτικών, ήταν οι συνεργατικές, αναστοχαστικές, μεταγνωστικές και ερευνητικές δεξιότητες, οι οποίες προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες (mean=4.51), καθώς και οι ικανότητες ενός διευθυντή να προσαρμόζει τις κυβερνητικές και τοπικές πολιτικές στις ιδιαιτερότητες του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών (mean=4.51).

Αναφορικά με τις απαραίτητες προδιαθέσεις ενός διευθυντή, φάνηκε ότι η προδιάθεση για ομαδική εργασία, συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα (mean=4.66), αλλά και η προδιάθεση για την ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών και των εκπαιδευτικών (mean=4.66), ήταν πολύ επιθυμητές από τους εκπαιδευτικούς. Ακολουθεί η προδιάθεση για ετοιμότητα – αλλαγή, προώθηση της καινοτομίας, συνεχή μάθηση και ανάπτυξη (mean=4.64), για αυτό-βελτίωση, αυτό-αξιολόγηση και αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας (mean=4.60), για επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (mean=4.58) και η προδιάθεση για εθελοντική – κοινωνική προσφορά και σύμπραξη με ιδρύματα και φορείς (mean=4.41).

Επαγωγική ανάλυση

Ο επόμενος πίνακας εξετάζει, με βάση τον στατιστικό έλεγχο χ^2 , την ύπαρξη εξάρτησης των προτάσεων που εξετάζονται στη παρούσα έρευνα με τον δημογραφικό παράγοντα φύλο.

Πίνακας 3: Έλεγχος ανεξαρτησίας του βαθμού συμφωνίας μεταξύ των προτάσεων της έρευνας και του φύλου

Δημογραφικός Παράγοντας: Φύλο		
Πρόταση	Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης	p - value
Ειδικές γνώσεις των Επιστημών Αγωγής	19.814	0.001
Γνώση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών στο επίπεδο του σχολείου	10.136	0.017
Γνώση μίας τουλάχιστον ξένης γλώσσας	16.703	0.001
Γνώση διαδικασιών και μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών	18.537	0.001
Ικανότητες συνεργασίας με συναδέλφους, γονείς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς – υπηρεσίες	12.348	0.002
Προδιάθεση για την ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών	6.985	0.030
Προδιάθεση για αυτό-βελτίωση, αυτό-αξιολόγηση και αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας	9.600	0.022

Σύμφωνα με τον προηγούμενο πίνακα εξάγεται το συμπέρασμα ότι το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις τους σχετικά με τις απαιτούμενες γνώσεις, δεξιότητες και προδιαθέσεις που θα πρέπει να ικανοποιεί ένας διευθυντής.

Ο επόμενος πίνακας εξετάζει, με βάση τον στατιστικό έλεγχο χ^2 , την ύπαρξη εξάρτησης της πρότασης: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει ειδικές γνώσεις των επιστημών της Αγωγής» με τον δημογραφικό παράγοντα συνολικά έτη υπηρεσίας.

Πίνακας 4: Έλεγχος ανεξαρτησίας του βαθμού συμφωνίας μεταξύ της πρότασης: «Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι ο διευθυντής πρέπει να διαθέτει ειδικές γνώσεις των επιστημών της Αγωγής» και των συνολικών ετών υπηρεσίας

Δημογραφικός Παράγοντας: Συνολικά έτη υπηρεσίας		
Πρόταση	Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης (Linear-by-Linear)	p - value
Ειδικές γνώσεις των Επιστημών Αγωγής	7.832	0.005

Ωστόσο, σύμφωνα με τον προηγούμενο πίνακα τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, φαίνεται να επηρεάζουν την άποψή τους μόνο με το εάν ένας διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει ειδικές γνώσεις των επιστημών αγωγής. Συγκεκριμένα, όσο τα συνολικά έτη υπηρεσίας αυξάνονται, τόσο αποδυναμώνεται η άποψη των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αναγκαιότητα ειδικών γνώσεων των επιστημών αγωγής από τους διευθυντές {mean=4.60 (<10 έτη υπηρεσίας), mean=4.57 (11 – 20 έτη υπηρεσίας), mean=4.15 (21+ έτη υπηρεσίας)}.

Ο επόμενος πίνακας εξετάζει, με βάση τον στατιστικό έλεγχο χ^2 , την ύπαρξη εξάρτησης των προτάσεων που εξετάζονται στη παρούσα έρευνα με τον δημογραφικό παράγοντα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα.

Πίνακας 5: Έλεγχος ανεξαρτησίας του βαθμού συμφωνίας μεταξύ των προτάσεων της έρευνας και των ετών υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα

Δημογραφικός Παράγοντας: Έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα		
Πρόταση	Τιμή Στατιστικής Συνάρτησης (Linear-by-Linear)	p - value
Ικανότητες σχεδιασμού, προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου	6.636	0.010
Συνεργατικές, αναστοχαστικές, μεταγνωστικές και ερευνητικές δεξιότητες που προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες	9.102	0.003
Ικανότητες να προσαρμόζει / εφαρμόζει τις κυβερνητικές και τοπικές πολιτικές στις δυναμικές / ιδιαιτερότητες του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών	5.905	0.015
Προδιάθεση / ετοιμότητα για αλλαγή, προώθηση της καινοτομίας, συνεχή μάθηση και ανάπτυξη	10.907	0.001

Από τον προηγούμενο πίνακα φαίνεται ότι τα έτη υπηρεσίας στη συγκεκριμένη μονάδα επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με χαρακτηριστικά του διευθυντή, τα οποία είναι αρκετά στοχευμένα και αφορούν τόσο τη λειτουργία του σχολείου, όσο και την ανάπτυξή του.

Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε μέρος δεδομένων που προέκυψαν από ευρύτερη έρευνα που ως στόχο είχε τη διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με τις απαιτούμενες ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, επικεντρώνεται στην καταγραφή των ιδιαίτερων γνώσεων, των δεξιοτήτων και των προδιαθέσεων που θα πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, καθώς και στην ύπαρξη επιρροής των απόψεών τους από το φύλο και τα έτη υπηρεσίας τους.

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε αρχικά ότι είναι ιδιαίτερος σημαντικό ο διευθυντής του σχολείου να διαθέτει καλή γνώση του γνωστικού αντικείμενου της οργάνωσης και της διοίκησης του σχολείου, των πολιτικών που εφαρμόζονται στο σχολείο, επαρκείς και πιστοποιημένες γνώσεις των νέων τεχνολογιών, καθώς και γνώσεις των διαδικασιών και των μεθόδων αξιολόγησης. Το φύλο και τα συνολικά έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν την άποψή τους σχετικά με την αναγκαιότητα ειδικών γνώσεων στις Επιστήμες Αγωγής, από τους διευθυντές, ενώ η γνώση της εφαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών που εφαρμόζονται στο σχολείο, η γνώση μίας ξένης γλώσσας τουλάχιστον, καθώς και η γνώση των διαδικασιών και των μεθόδων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, επηρεάζεται μόνο από το φύλο τους.

Όσον αφορά τις πιο ουσιώδεις δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής, βρέθηκε ότι, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, η ικανότητα συνεργασίας του με τους συναδέλφους, τους γονείς και τους διάφορους φορείς που σχετίζονται με την εκπαίδευση, είναι η πλέον επιθυμητή, ενώ παράλληλα η άποψή τους αυτή επηρεάζεται από το φύλο τους. Η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, διαπραγμάτευσης, λήψης αποφάσεων, διαχείρισης συγκρούσεων στον σχολικό χώρο και αυτή της διαχείρισης συγκρούσεων ανάμεσα σε μαθητές και ομάδες, ακολουθούν στη σειρά προτίμησής τους. Η επόμενη επιθυμητή ικανότητα είναι αυτή της λειτουργικής κατανομής και αξιοποίησης όλων των διαθέσιμων πόρων του σχολείου προς την εκπλήρωση όλων των εκπαιδευτικών στόχων, ενώ τα έτη υπηρεσίας τους στη μονάδα που βρίσκονταν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, επηρεάζουν την άποψή τους αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης της ικανότητας σχεδιασμού, προγραμματισμού, αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, τις συνεργατικές, αναστοχαστικές, μεταγνωστικές, ερευνητικές δεξιότητες οι οποίες προωθούν τη μάθηση στις επαγγελματικές κοινότητες, καθώς τις ικανότητες ενός διευθυντή

να προσαρμόζει - εφαρμόζει τις κυβερνητικές και τοπικές πολιτικές στις δυναμικές - ιδιαιτερότητες του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Το τελευταίο εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι η πλέον επιθυμητή προδιάθεση που θα πρέπει να διαθέτει ο διευθυντής του σχολείου, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι για ομαδική εργασία, συνεργασία και συμμετοχή σε δίκτυα. Ακολουθεί η προδιάθεση για ενίσχυση των δημοκρατικών στάσεων και πρακτικών των μαθητών και των εκπαιδευτικών, με την άποψη αυτή των εκπαιδευτικών να επηρεάζεται από το φύλο τους. Επόμενη απαραίτητη προδιάθεση για τον διευθυντή στη σειρά προτίμησης των εκπαιδευτικών, είναι αυτής της ετοιμότητας - αλλαγής, προώθησης της καινοτομίας, συνεχούς μάθησης και ανάπτυξης, η οποία επηρεάζεται από τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στη μονάδα όπου υπηρετούσαν όταν πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ενώ ακολουθεί η προδιάθεση για αυτό-βελτίωση, αυτό-αξιολόγηση και αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, με την άποψη αυτή να επηρεάζεται από το φύλο των ερωτώμενων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Anastasiou, S. & Papakonstantinou, G. (2015). Greek high school teachers' views on principals' duties, activities and skills of effective school principals supporting and improving education. *International Journal of Management in Education*. Vol 9(No 3), 340 – 358
https://www.researchgate.net/publication/281397225_Greek_high_school_teachers'_views_on_principals'_duties_activities_and_skills_of_effective_school_principals_supporting_and_improving_education
- Argyropoulou, E. & Symeonidis, A. (2017). Η ανάδειξη των προσόντων του αποτελεσματικού Διευθυντή Σχολικής Μονάδας μέσα από τις διαδικασίες επιλογής. Μια εμπειρική μελέτη περίπτωσης. *Έρευνα Στην Εκπαίδευση*. Vol 6(No1), 53 – 72
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/10846/11993>
- Blase, Joseph & Blase, Jo. (2000). Effective instructional leadership: teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*. Vol 38 (No 2), 130 – 141
https://www.researchgate.net/publication/44826586_Effective_instructional_leadership_teachers'_perspectives_on_how_principals_promote_teaching_and_learning_in_schools
- Lazaridou, A. & Iordanidis, G. (2011). The Principal's Role in Achieving School Effectiveness. *International Studies in Educational Administration*. Vol 39 (No 3), 3 – 19
https://www.researchgate.net/publication/260476761_The_Principal's_Role_in_Achieving_School_Effectiveness
- Pashiardis, P., Adelino Costa, J., Neto Mendes, A. & Ventura, A. (2005). The perceptions of the principal versus the perceptions of the teachers: A case study from Portugal. *International Journal of Educational Management*. Vol 19 (No 7), 587 – 604

<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09513540510625626/full/html?skipTracking=true>

Pashiardis, P. & Orphanou, S. (1999). An insight into elementary principalship in Cyprus: the teachers' perspective. *International Journal of Educational Management*. Vol 13 (No 5), 241 – 251

https://www.researchgate.net/publication/235314991_An_insight_into_elementary_principalship_in_Cyprus_The_teachers'_perspective

Σαγρή & Βουρνούκα (2015). Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Τόμος 2015. 1179 – 1191

<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/356/318>

ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΜΕΤΑ- ΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΥ ΗΓΕΤΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΙΑ ΜΕΛΕ- ΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΕ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ελπίς Τοκμακίδου

Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Π.Ε. 70, 2ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας,
Θεσσαλονίκη

Αναζήτηση χαρακτηριστικών του «μετασχηματιστικού ηγέτη»: Η απόσταση από τη θεωρία στην πρακτική εφαρμογή Περίληψη

Στην παρουσιαζόμενη εισήγηση διερευνάται η έννοια της ηγεσίας στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, μέσα από την αναζήτηση εκείνων των χαρακτηριστικών που αποδίδουν στο διευθυντή ενός δημόσιου εκπαιδευτικού οργανισμού το συγκεκριμένο ρόλο και έργο. Η προσέγγιση γίνεται αρχικά με την ανασκόπηση της αντίστοιχης βιβλιογραφίας αλλά και μέσα από την αντιπαράθεση σημείων ενός σχετικού δημοσιευμένου άρθρου (Σπανός, Α., 2014. Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων. ΕΡΚΥΝΑ. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων, 2:40-50). Η καταγραφή των αποκλίσεων ανάμεσα σε όσα αναφέρονται στο άρθρο και την καθημερινή πρακτική διοίκησης, στα κενά που αναδεικνύονται από τη συμπεριφορά της διοίκησης και τα βήματα που θα πρέπει να γίνουν προς την αναζητούμενη μετασχηματιστική ηγεσία -που αναμένεται να παρέχει όραμα στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και να συμβάλλει στο μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού έργου με την εισαγωγή αλλαγών και την κοινή λήψη αποφάσεων- αποτυπώνεται μέσα από την εξέταση μιας περίπτωσης ενός εν ενεργεία Διευθυντή Δημοτικού Σχολείου και την ανταπόκρισή του σε μια πρόσκληση/ πρόκληση για συμμετοχή σε ένα πιλοτικό πρόγραμμα (Εφαρμογή Νέων Προγραμμάτων Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση).

Λέξεις- κλειδιά: ηγέτης, μετασχηματιστική ηγεσία, παράδειγμα μελέτης, πιλοτική εφαρμογή Νέων Προγραμμάτων Σπουδών

Abstract

The present study explores the concept of leadership as found in the existing conditions of the Greek educational system, searching for those characteristics that attribute the specific role and task to the Director of a public educational organization. The approach is carried out not only by reviewing the respective literature but also by comparing points of a relevant published article. The recorded discrepancies between what is mentioned in the article, the daily management practice and the steps to be taken towards a desired type of leadership -which is expected to provide a vision to the participating teachers and to contribute to the transformation of the educational work by making changes and sharing decisions- is displayed through the examination of a case concerning an invitation / challenge for a Primary school and its participation in a pilot program.

Keywords: *leader, example, transformational leadership, pilot implementation of New Curriculum*

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση και ειδικότερα το σημερινό σχολείο βρίσκεται μπροστά στην πρόκληση της διαρκούς προσαρμογής σε έναν ασταθή κόσμο (Kress, 1999). Η ένταση και έκταση των νεότερων -κοινωνικοπολιτικών, οικονομικών, πολιτισμικών- αλλαγών σε συνδυασμό με τις ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις διαμορφώνουν το πλαίσιο αναφοράς και προσδιορισμού του σύγχρονου εκπαιδευτικού γίγνεσθαι.

Τα δεδομένα αυτά έχουν αντίκτυπο τόσο στην καθημερινότητα του σχολείου όσο και στις απαιτήσεις για την ανανέωσή του. Η αναζήτηση του κατάλληλου εννοιολογικού/ θεωρητικού υπόβαθρου για την εκμείωση αρχών, μοντέλων και θεωριών που είναι σε θέση να περιγράψουν, να εξηγήσουν, να προβλέψουν και να προτείνουν λύσεις (Μπουραντάς, 2015) για τα περισσότερα φαινόμενα που αφορούν έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και την υπόστασή του ως κοινωνικού αλλά και διοικητικού θεσμού, μας οδηγεί στην επιστήμη του μάνατζμεντ.

Στα πρώτα αυτά βήματα της σχετικής αναζήτησης επιχειρείται η ανίχνευση του ρόλου του/της διευθυντή/ντριας μιας σχολικής μονάδας. Όπως έχει υποστηριχτεί ο ρόλος του/της είναι «κεφαλαιώδης» (Σαΐτης, 2008:26) και «καίριος» (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015:10), καθώς είναι υπεύθυνος/η για την ομαλή λειτουργία και το συντονισμό της σχολικής ζωής, προκειμένου να πραγματοποιηθούν προκαθορισμένοι στόχοι (Γερούκη, 2012; Μπάκας, 2006). Καλείται να αξιοποιήσει όλους τους διαθέσιμους πόρους (υλικούς και άυλους) για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητάς του (Drucker, 2009).

Η πολυπαραγοντική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας προϋποθέτει και απαιτεί από το διευθυντή της έναν πολυδιάστατο ρόλο, στον οποίο αντανakλώνται χαρακτηριστικά του οργανωτή, επόπτη, εκπαιδευτή και εκπαιδευτικού, του συντονιστή και εκπροσώπου του σχολείου αλλά και του ρυθμιστή λειτουργικών ζητημάτων (Σαΐτης, 2008). Παράλληλα καλείται να ενεργήσει ως φορέας αλλαγών και καινοτομίας, θέτοντας μακροχρόνιους στόχους, επιδιώκοντας άνοιγμα στον

κοινωνικό περίγυρο και γενικότερα στοχεύοντας στην ανανέωση της λειτουργίας του θεσμού, μέσα από συλλογική προσπάθεια (Μπάκας, 2006). Τα παραπάνω οδηγούν στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του, τη συμπλήρωση και διεύρυνση του αντίστοιχου ρεπερτορίου του με τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της ηγεσίας και ενός ηγέτη με όραμα.

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η έννοια της ηγεσίας έχει απασχολήσει την επιστημονική σκέψη καταγράφοντας ένα σημαντικό αριθμό μελετητών που έχουν επιχειρήσει την ανάλυσή της (Γερούκη, 2012; Μπάκας, 2006). Στη σύγχρονη βιβλιογραφία καταμετρώνται πολλοί ορισμοί της, καθώς αφορά ένα πολυπαραγοντικό και πολυδιάστατο κοινωνικό φαινόμενο (Ανδρής, 2015; Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Κανένας από αυτούς όμως δεν αναγνωρίζεται ως κοινά αποδεκτός και ως σαφής τρόπος προσδιορισμού του περιεχομένου της (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Yukl (2002) κάθε σχετική προσπάθεια είναι αυθαίρετη, υποκειμενική, αντανakλώντας την προσωπική εμπλοκή αυτού που επιχειρεί τον ορισμό της. Ωστόσο σημείο τομής στις σχετικές αναφορές είναι η θεώρηση της ηγεσίας ως διαδικασίας επηρεασμού της συμπεριφοράς των μελών μιας κοινωνικής οργάνωσης (Μπουραντάς, 2015).

Η εξέταση της έννοιας της ηγεσίας στα εκπαιδευτικά δεδομένα καθρεφτίζει τον επηρεασμό των μεταβλητών που επιδρούν στα σχολεία και στους/στις μαθητές/τριες. Μπορεί επίσης ταυτόχρονα να αντανakλά και τις επιδράσεις που δέχεται από μεταβλητές του συγκεκριμένου μέσα στο οποίο ενεργεί ο ηγέτης (Πασιαρδής, 2012). Υπό το πρίσμα αυτό ο ορισμός των Owens & Valesky (2007) φαίνεται να είναι αρκετά ικανοποιητικός. Η ηγεσία ορίζεται ως η ικανότητα άσκησης επιρροής σε μια ομάδα με στόχο την υλοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς στόχων αλλά και η θέληση των οπαδών να διεκπεραιώσουν αυτό το όραμα και τους στόχους (Owens & Valesky, 2007).

Παράλληλα στον εκπαιδευτικό χώρο είναι συχνή η διάκριση της έννοιας τόσο της επιρροής από την εξουσία ή τη δύναμη (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012), όσο και η αντιπαράθεση της έννοιας της ηγεσίας με αυτή της διοίκησης, με στόχο την αποσαφήνιση αλλά και την εννοιολογική τους διάκριση (Κατσαρός, 2008). Σύμφωνα με τον Keo (2017), ο διοικητικός ρόλος αφορά χαρακτηριστικά ή διεργασίες που άπτονται της εφαρμογής λειτουργικών ζητημάτων, όπως οι συναλλαγές, η διαχείριση μέσων και συστημάτων, ενώ ο ηγετικός ρόλος αφορά πιο δυναμικά θέματα όπως το όραμα, τα στρατηγικά ζητήματα, η μεταμόρφωση και η διαχείριση των ατόμων.

Ο Daft (2015) μολονότι υποστηρίζει ότι τόσο η διοίκηση όσο και η ηγεσία είναι απαραίτητες για την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού, διαχωρίζει τους δύο ρόλους, προβάλλοντας σε αυτόν του ηγέτη την προοπτική ανάπτυξης ενός στρατηγικού σχεδιασμού για τον οργανισμό, ενώ ο ρόλος της διοίκησης περιορίζεται στην ανάπτυξη αναλυτικών προγραμμάτων για την εξασφάλιση και κατανομή των διαθέσιμων πόρων, με απώτερο στόχο την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων (Daft, 2015). Αντίθετα οι Heck & Hallinger (2005), αναφερόμενοι κυρίως

στην ηγεσία, εστιάζουν στον προσδιορισμό του οράματος και των σκοπών του σχολείου και την υποκίνηση των εμπλεκόμενων μερών. Για τους περισσότερους μελετητές οι όροι δεν ταυτίζονται, αφορούν διακριτούς αλλά εξίσου αναγκαίους και συμπληρωματικούς ρόλους, τονίζοντας την πρόκληση της συνύπαρξής τους παράλληλα με την αναγκαιότητα ανάδειξης ηγετών στην εκπαίδευση· ηγετών που να διαθέτουν χαρακτηριστικά μάντζερ, αλλά και μάντζερ με γνωρίσματα που προσιδιάζουν σε ηγέτες (Μαρκογιαννάκη & Κουτρούκης, 2015). Άλλωστε ο J. Kotter, καθηγητής στο Harvard Business School, υποστηρίζει ότι το μάντζερ συμπληρώνει την ηγεσία, αλλά δεν την υποκαθιστά (1998).

Επιπρόσθετα ο Μπουραντάς (2015) επιχειρεί τη συμπλήρωση του ορισμού της έννοιας της ηγεσίας με αναφορά στις λειτουργίες της. Η καθοδήγηση της συμπεριφοράς, η ανάπτυξη των ατόμων, η πειθώ, η έμπνευση, η εμπύχωση, η παρόθηση, η ανάπτυξη της ομάδας, η δημιουργία οράματος και κυρίως η παρακίνηση και η ικανοποίηση των ατόμων μπορούν να ενεργούν ως κινητήριες δυνάμεις.

Παράλληλα η προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά του ηγέτη βρέθηκαν στο επίκεντρο της προσοχής στην κατεύθυνση καθορισμού διαφορετικών τύπων αποτελεσματικών ηγετών, σύμφωνα με κριτήρια που απηχούν τις κυρίαρχες επιστημονικές θέσεις της εποχής μέσα στην οποία αναπτύχθηκαν.

Έχοντας ως κριτήριο τη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ξεχωρίζουν ως βασικά πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς ο αυταρχικός, εξουσιοδοτικός και ο δημοκρατικός ηγέτης (Κατσαρός, 2008) ενώ ως στυλ ηγεσίας καταγράφονται το αυτοκρατορικό ή εξουσιαστικό, το γραφειοκρατικό, το δημοκρατικό ή συμμετοχικό και το χαλαρό. Η κυρίαρχη ηγετική συμπεριφορά "κινείται" συχνά ανάμεσα στο αυταρχικό και το χαλαρό μοντέλο (Γουρναρόπουλος, 2014). Το δημοκρατικό μοντέλο φαινομενικά συγκεντρώνει περισσότερα πλεονεκτήματα, ενώ κοινωνικά πειράματα της τελευταίας δεκαετίας του 1930 επαληθεύουν την υπόθεση της αποτελεσματικότητας του δημοκρατικού ηγέτη (Κατσαρός, 2008). Ο βαθμός απόδοσης σε μια συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας χαρακτηριστικών που ανήκουν περισσότερο στο αυταρχικό ή δημοκρατικό στυλ ηγεσίας, εξαρτάται από τρία βασικά στοιχεία: την προσωπικότητα του ηγέτη, την ποιότητα ή ωριμότητα των μελών της ομάδας και τη διαμορφωθείσα κατάσταση της οργάνωσης (Μπουραντάς, 2015, Μπρίνια, 2014, Σαΐτης, 2008). Ο όρος στυλ ηγεσίας αφορά στον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες της ηγεσίας αλλά και στον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης συμπεριφέρεται στα μέλη της ομάδας. Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999), ο ηγέτης αναπτύσσει διαφορετικό στυλ τοποθετώντας στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός του μόνο τα αποτελέσματα ή μόνο τις σχέσεις, ενώ μπορεί να υπάρξει διευθυντής/ντρία που να ενδιαφέρεται και για τα δύο ταυτόχρονα ή, ακόμη, μπορεί να μην τον απασχολεί κανένα από τα δύο (Everard & Morris, 1999).

Στην εξέλιξή της η σχετική θεωρία αναδεικνύει διαφορετικά είδη ηγεσίας, προβάλλοντας τον συναλλακτικό, τον χαρισματικό και τον αυθεντικό ηγέτη, ενώ κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα αναδεικνύεται ένα νέο στυλ ηγεσίας, αυτό του μετασχηματιστικού ηγέτη (transformational leadership). Υποστηρίξε-

ται ότι μπορεί να παρουσιάσει περισσότερη ευελιξία, παρέχοντας ηγεσία ευρείας συμμετοχής (Oronato, 2013), η οποία και μπορεί να χειριστεί τις αλλαγές (Kotter, 1998). Αφορά τον ηγέτη που παρέχει μαζί με το κίνητρο για αλλαγή και την καινοτομία, ένα όραμα προς όφελος όλων, μέσα από την αύξηση της προσωπικής δέσμευσης στους στόχους του οργανισμού και των ικανοτήτων για πραγματοποίηση αυτών των στόχων (Leithwood & Jantzi, 2000). Κατά την Μπρίνια (2014) η εισαγωγή αλλαγών διεκδικεί από το/τη διευθυντή/ντρία μιας σχολικής μονάδας συγκεκριμένες ικανότητες και δεξιότητες, που αφορούν στον καθαρισμό του έργου του σχολείου συνακόλουθα με την επιστημονική θεωρία της εκπαίδευσης, στην οργάνωση της αλλαγής σύμφωνα με την επιστήμη της οργάνωσης και διοίκησης αλλά και στη γνώση της επιστημονικής θεωρίας των αλλαγών, όπως και στη χρήση των κατάλληλων μέσων με τα οποία επιτυγχάνονται αυτές οι αλλαγές. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ενεργοποίηση των παραπάνω είναι η ύπαρξη ενός ηγέτη/διευθυντή που επιλέγει με προσοχή τα μέλη των υπό σύσταση ομάδων, θέτοντας σε προτεραιότητα την ανάληψη του κατάλληλου ρόλου για κάθε μέλος της ευρύτερης ομάδας του εκπαιδευτικού προσωπικού και δίνοντας έμφαση στην αλληλεπίδρασή τους. Παράλληλα ο ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να εντοπίζει και να εκτοπίζει τους παράγοντες που δυσχεραίνουν το προσωπικό, αυξάνοντας τις δυνατότητες ικανοποίησής τους από τη συμμετοχή τους στην ομάδα εργαζομένων, υπό την εποπτεία του, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη διατήρηση της συνοχής τους (Ανθοπούλου, 1999).

Τα χαρακτηριστικά που θα μπορούσαν να συνθέσουν το προφίλ του μετασχηματιστικού ηγέτη σύμφωνα με τους Greenberg και Baron (2013) είναι αρκετά. Ανάμεσά τους ξεχωρίζουν το χάρισμα, η όρεξη για τη δια βίου μάθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη, η ικανότητα για διαχείριση δύσκολων καταστάσεων αλλά και ο οραματισμός σε συνδυασμό με την ηθικότητα (Greenberg & Baron, 2013). Περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά ενός/μιας μετασχηματιστικού διευθυντή/ντρία, η Eliophotou-Menon (2011) σκιαγραφεί ως μετασχηματιστή εκείνον τον ηγέτη που ασχολείται με τους υφιστάμενούς του, δίνοντας έμφαση τόσο στην εσωτερική παρακίνησή τους και όσο και στις ανάγκες τους και παρέχοντάς τους «όραμα». Η επικοινωνία του οράματος γίνεται είτε με την έννοια της έμπνευσης είτε με την έννοια της αποστολής ενώ παράλληλα συνδέεται με την ενδυνάμωση των συμμετεχόντων (Eliophotou-Menon, 2011:5). Η έμφαση στο ρόλο του ηγέτη αφορά στη διαμόρφωση της κουλτούρας του οργανισμού, ενώ ως προϋπόθεση για την επίτευξη του οράματος προβάλλεται η δέσμευση των μελών και η εμπιστοσύνη προς τον ηγέτη τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο/η διευθυντής/ντρία ενός σχολικού οργανισμού καλείται να στηρίξει το εκπαιδευτικό προσωπικό του έχοντας ως αφετηρία τις ανάγκες του, με ενέργειες που εστιάζονται κυρίως στους εξής τομείς: ενίσχυση της θέσης του εκπαιδευτικού, τόνωση της αυτοπεποίθησής του, μεθοδική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, επαγγελματική βελτίωση και διαρκής ενημέρωση, διαπροσωπικές σχέσεις, διαχείριση χρόνου, επικοινωνία μέσα στον οργανισμό και συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Ανθοπούλου, 1999).

Η αναζήτηση παρόμοιων χαρακτηριστικών για έναν ηγέτη στα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ενός διευθυντή/μιας διευθύντριας που θα μπορούσε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας του με τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων προς την κατεύθυνση της αλλαγής κουλτούρας και ενός θετικού κλίματος στο σχολείο κινείται και το άρθρο του Αντώνη Σπανού (2014) δημοσιευμένο στο ηλεκτρονικό - επιστημονικό περιοδικό ΕΡΚΥΝΑ (2014, 2:40-50). Η θέση του, ως Σχολικού Συμβούλου, τού παρείχε τη δυνατότητα να έχει γνώση αντίστοιχων προβλημάτων στα σχολεία επιχειρώντας τον εντοπισμό των γενεσιουργών αιτιών, αντικείμενο που πραγματεύεται και στο εν λόγω κείμενο.

Μετά την παράθεση συγκεκριμένων διαπιστώσεων σχετικά με την απουσία αποτελεσματικότητας και δημιουργικής κουλτούρας σε σχολεία αρμοδιότητάς του, προχωρά στην ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και σταχυολογεί σχετικές πληροφορίες καταλήγοντας σε προτάσεις που έχουν σχέση με το μοντέλο διοίκησης και ηγεσίας που θεωρεί ενδεδειγμένο, όπως και στην παρουσίαση του στυλ διοίκησης και ηγεσίας που ενδείκνυται για τα σύγχρονα ελληνικά σχολεία. Ακολούθως ο Σπανός (2014) αναφέρεται σε συγκεκριμένες στρατηγικές παρακίνησης που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν από την πλευρά των διευθυντών, ενώ υποστηρίζει τη σημασία της κουλτούρας του σχολείου και σε πολλές περιπτώσεις την αναγκαιότητα αλλαγής της.

Ισχυρίζεται ότι οι όροι ηγεσία και διοίκηση είναι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος και ότι πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία. Προσεγγίζει τις έννοιες παράλληλα, για αυτό και οι προτάσεις του αφορούν τόσο στο μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης όσο στο διοικητικό και ηγετικό στυλ ενός /μιας διευθυντή/ντριας. Τονίζει ότι οι δύο έννοιες έχουν αρκετά κοινά σημεία -όπως είναι ο σκοπός και η παρακίνηση του ανθρώπινου οργανισμού- και γι' αυτό οι δύο επιπλέον διαστάσεις της παρουσιάσής του αφορούν ακριβώς τα συγκεκριμένα σημεία. Έτσι, αναφέρεται στις στρατηγικές παρακίνησης αναδεικνύοντας ως καταλληλότερες κάποιες από αυτές και παράλληλα προβάλλει την αναγκαιότητα αλλαγής, έτσι ώστε ο οργανισμός να μεταμορφωθεί στο απώτερο μέλλον, μέσα από την από κοινού υιοθέτηση ενός οράματος και την ενεργοποίηση όλων των μελών του για τον κοινό σκοπό (Σπανός, 2014:41-42).

Προς αυτή την κατεύθυνση υιοθετούνται οι απόψεις του Bush και των συνεργατών του (Bush, 2003, Bush et al., 2006 όπ. αναφ. στο Σπανός, 2014:42-44) σύμφωνα με τις οποίες είναι αναγκαία η εμπλοκή όλων των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας σε συνεργατικές διαδικασίες και πόσο μάλλον η συμμετοχή τους κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Έτσι προτάσσεται ως κατάλληλη επιλογή το μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης που βασίζεται στην αμοιβαία κατανόηση και συνεργασία (collegial model). Σύμφωνα με αυτό η εξουσία και η λήψη αποφάσεων μοιράζονται ανάμεσα σε μερικά ή όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας (Bush, 2003 όπ. αναφ. στο Σπανός, 2014:42).

Παράλληλα, προτείνεται το μετασχηματιστικό στυλ διοίκησης και ηγεσίας ως καταλληλότερο, καθώς όπως υποστηρίζεται, με αναφορές στις απόψεις των

Miller and Miller (2001, όπ. αναφ. στο Σπανός 2014:44), μπορεί να προκαλέσει και να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των εργαζομένων ενός σχολικού οργανισμού, συντελώντας στην παρακίνηση και την ανάληψη ευθυνών για δέσμευση και συνεργασία.

Ειδικότερα όσον αφορά στο μοντέλο ηγεσίας και διοίκησης που παρουσιάζεται από τον Σπανό (2014:44), ως κύριο χαρακτηριστικό του προβάλλεται η θεμελίωσή του σε δημοκρατικές διαδικασίες και αρχές. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκτήσουν το ίδιο αξιακό σύστημα και να καταλήξουν σε συμφωνία και σε ένα κοινό στόχο. Οι αποφάσεις μπορούν να ληφθούν σε σύντομο χρόνο με συναίνεση και χωρίς διαφωνίες, ενώ η διαμορφωθείσα δομή του σχολείου είναι τέτοια που εκχωρεί το δικαίωμα για τη λήψη των σχετικών αποφάσεων και στους εκπαιδευτικούς. Τονίζεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας τη δυνατότητά τους να παίρνουν αποφάσεις σε μια διαδικασία συμβιβασμού και «γεφυρώματος» διαφορετικών απόψεων (Σπανός, 2014:42-44).

Στο πλαίσιο αυτό ο/η διευθυντής/ντρια της σχολικής μονάδας λειτουργεί ως συντονιστής και διευκολυντής, ως πρώτος/η μεταξύ ίσων. Είναι εκείνος που αναλαμβάνει μέσα από τη διαπραγμάτευση και την πειθώ, και χωρίς να στηρίζεται στην τυπική εξουσία -ούτε να επικαλείται τη βασική υποχρέωση όλων στην τήρηση των νόμων- να οδηγήσει την ομάδα των συμμετεχόντων στη λήψη αποφάσεων που θα αφορούν και θα δεσμεύουν όλους/όλες. Ο/Η διευθυντής/ντρια φροντίζει να επικοινωνεί το όραμα του/της, καθιστώντας ξεκάθαρη τη φιλοσοφία του. Διατηρεί ένα κλίμα αποδοχής και αμοιβαίας κατανόησης στο σύλλογο διδασκόντων αλλά και σεβασμού των διαφορετικών οπτικών (Σπανός, 2014:42-44).

Από την άλλη πλευρά το στυλ διοίκησης και ηγεσίας που θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί στα χαρακτηριστικά του προαναφερόμενου μοντέλου προϋποθέτει την ύπαρξη κοινού αξιακού κώδικα, την ταύτιση των κινήτρων του ηγέτη και των υπολοίπων συνεργατών και την από κοινού δέσμευσή τους σε μια κοινή στόχευση (Σπανός, 2014:44-46). Σε ένα πρώτο επίπεδο αυτή σχετίζεται με τους γενικότερους σκοπούς που τίθενται από την κεντρική εξουσία και σε ένα δεύτερο επίπεδο επιλέγονται και αναπτύσσονται ως όραμα του/της διευθυντή/ντριας της σχολικής μονάδας, το οποίο όμως διαμοιράζεται και διαμορφώνονται -σε επόμενο επίπεδο- ως κοινή αποστολή της σχολικής μονάδας, ύστερα από διαπραγμάτευση και συνεργασία μέσα στο πλαίσιο του συλλόγου διδασκόντων. Στο τελευταίο και τέταρτο επίπεδο ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου προχωρά σε συνεργασίες με φορείς της τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας συνδιαλεγόμενος με το όραμα που προβάλλεται και από τη δική τους πλευρά στην κοινή κατεύθυνση των κεντρικών σκοπών της εκπαίδευσης (Σπανός, 2014:45). Η προοπτική αυτή προσανατολίζει στη θεωρία των συστημάτων και την αντιμετώπιση του σχολείου ως ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα που αναπτύσσει σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό του περιβάλλον (Ζαβλανός, 2003) και όπου μέσω της συνέργειας διαμορφώνεται μια δυναμική που είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των μερών της (Κατσαρός, 2008, Μπουραντάς, 2015).

Στη συνέχεια της εργασίας του, ο Σπανός (2014:45) προχωρά στην κριτική τόσο του διοικητικού και ηγετικού μοντέλου όσο και του στυλ ηγεσίας που εισηγείται, καθώς η διαφορά της θεωρίας από την πράξη είναι εμφανής και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Η εμπέδωση και περαιτέρω διερεύνηση της κριτικής του, βρίσκει πεδίο εφαρμογής και στην παρουσίαση της περίπτωσης ενός διευθυντή Δημοτικού Σχολείου που ακολουθεί.

Οι πληροφορίες που παρουσιάζονται στη συνέχεια αφορούν συγκεκριμένο σχολείο στην περιοχή της Θεσσαλονίκης και συγκεκριμένα πρόσωπα για τα οποία κρατείται η ανωνυμία τους. Η συλλογή και παρουσίασή τους αποτελεί το επιστέγασμα των παρατηρήσεων που πραγματοποίησε η γράφουσα παρακολουθώντας ως «κριτικός φίλος» τη διαμορφούμενη κατάσταση στο δεδομένο εργασιακό περιβάλλον. Αφορά μια περίπτωση σύγκρουσης του Διευθυντή με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, όπου ως διοικητικός προϊστάμενός τους -ακολουθώντας το collegial model ηγεσίας και διοίκησης, της αμοιβαίας κατανόησης και συνεργασίας και έχοντας το διοικητικό και ηγετικό στυλ που θα μπορούσε να αλλάξει και να μεταμορφώσει τους ανθρώπους που εργάζονται στην ίδια σχολική μονάδα- επιχειρεί να τους εμπλέξει σε μια καινοτομία για την οποία όμως δεν είχε γίνει η κατάλληλη προετοιμασία.

Όπως υπογραμμίζεται (Μπρίνια, 2014), η σχετική ετοιμότητα του/της διευθυντή/ντριας θα πρέπει να αφορά τη δημιουργία του κατάλληλου εργασιακού κλίματος και συνθηκών εισαγωγής των αλλαγών. Η προοπτική αυτή προϋποθέτει εν γένει την ανάπτυξη μιας αντίστοιχης οργανωτικής κουλτούρας που θα έχει ως αφετηρία συγκεκριμένο στυλ διοίκησης εκ μέρους του/της διευθυντή/ντριας και θα καταλήγει σε αντίστοιχο τρόπο λήψης των αποφάσεων, για την αποφυγή εκδήλωσης ενδεχόμενων εμποδίων στην επίτευξη της επιδιωκόμενης αλλαγής, όπως μπορεί να είναι η ελλιπής εκπαίδευση, η ανεπαρκής επικοινωνία, η έλλειψη οράματος, η μη προσαρμογή της κουλτούρας αλλά και η βραχυπρόθεσμη προοπτική (Μπρίνια, 2014).

Ένα παράδειγμα από την εκπαιδευτική/διοικητική πράξη

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποδέχεται την πρόσκληση σχολικού συμβούλου για συμμετοχή στην υλοποίηση των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011^α), συμπληρωματικών (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020^α) ως προς τα ισχύοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020^{β,γ}), στο πλαίσιο του προγράμματος του «Νέου Σχολείου - Σχολείου του 21ου αιώνα» και την ένταξη σε ένα από τα 99 Δημοτικά Σχολεία πιλοτικής εφαρμογής (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., 2011^β). Βρισκόμενος εν μέσω ασφυκτικών χρονικών και θεσμικών πιέσεων, δρομολογεί με τον ίδιο βιαστικό τρόπο τις διαδικασίες προκειμένου να διασφαλίσει τη συναίνεση των εκπαιδευτικών. Έχοντας ο ίδιος μια περιορισμένη και γενική εικόνα του όλου επιχειρήματος θεωρεί ότι είναι η κατάλληλη ευκαιρία να εμπλέξει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα στη συγκεκριμένη πρόκληση, εκτιμώντας παράλληλα ότι η εξασφάλιση ικανοποιητικής υλικοτεχνικής υποδομής αλλά και η σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών του σχολείου, αποτελούν τις μόνες αναγκαίες και επαρκείς

συνθήκες. Στη σχετική ανάλυσή του δεν υπολόγισε τους περιοριστικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να προέρχονται από το ίδιο το περιβάλλον της σχολικής μονάδας και κυρίως την έλλειψη εσωτερικών κινήτρων εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Μπάκας, 2006).

Η σύγκληση του Συλλόγου Διδασκόντων την τελευταία εβδομάδα πριν τη λήξη του σχολικού έτους αλλά και η περιορισμένη ενημέρωση των εκπαιδευτικών εξασφαλίζει τη σιωπηρή αποδοχή της πρότασης, χωρίς κάποιες επιφυλάξεις ή ενστάσεις. Με την έναρξη όμως της νέας σχολικής χρονιάς και την ενεργοποίηση των μηχανισμών υλοποίησης του προγράμματος άρχισε να αποκαλύπτεται η τυπική μόνο δέσμευσή του Συλλόγου Διδασκόντων και η απόσταση της συγκεκριμένης επιλογής από τα οράματα των συναδέρφων, των γονέων και εν γένει της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ας σημειωθεί ότι τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων τοποθετήθηκαν αρνητικά στην προοπτική εμπλοκής τους στο πρόγραμμα, ενώ κάποιοι από αυτούς βρέθηκαν να είναι εχθρικοί αποδεικνύοντας στην πράξη ότι το συγκεκριμένο μοντέλο -έτσι όπως αναπτύχθηκε- δεν είχε θετικά αποτελέσματα.

Επιπλέον ορισμένοι από αυτούς φρόντισαν και έλαβαν απόσπαση σε άλλα σχολεία, αφήνοντας τη διάδοχη κατάσταση να διαπραγματευθεί θέματα που οι ίδιοι είχαν προαποφασίσει. Είναι δε χαρακτηριστικό ότι οι γονείς/κηδεμόνες του σχολείου εξέφρασαν αντιρρήσεις και αρνητική κριτική στις αλλαγές που εντόπιζαν στη διδακτική πρακτική των εκπαιδευτικών.

Όπως υπογραμμίζεται από τον Σπανό (2014:43), για να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις ορθής λειτουργίας του συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης και ηγεσίας, θα πρέπει να αφιερωθεί αρκετός χρόνος προς την επίτευξη κοινής συναίνεσης και συμφωνίας. Επιπλέον υποστηρίζεται ότι οι όποιες καθυστερήσεις και η συμμετοχή σε χρονοβόρες διαδικασίες αποτελούν ένα αποδεκτό «τίμημα», έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αύρα της συναίνεσης και της δημοκρατικής διαδικασίας στο σχολικό περιβάλλον, η οποία προϋποθέτει τη διαμόρφωση και διατήρηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης (Μπάκας, 2006), που όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν επετεύχθη.

Ο διευθυντής δε φρόντισε να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς προς την προοπτική αλλαγής στάσης/πεποιθήσεων. Το γεγονός ότι λειτούργησε με «δεσποτικό» τρόπο, ενδεχομένως ενόχλησε τους «καθοδηγούμενους» (Allix, 2002 και Chirichello, 1999, αντίστοιχα όπ. αναφ. στο Σπανός, 2014: 45), οι οποίοι φάνηκε ότι χωρίς να έχουν ουσιαστική πληροφόρηση δεν πείστηκαν για τη σκοπιμότητα της επιλογής. Σύμφωνα και με τα σημεία της κριτικής του διοικητικού και ηγετικού στυλ στο κείμενο του Σπανού (2014:45), η συγκεκριμένη απόφαση μοιάζει να αποτέλεσε στην πραγματικότητα την πρακτική εφαρμογή της θεωρίας «καμουφλαρισμένης επιβολής του επιδέξιου διευθυντή».

Όταν ο/η καθένας/ καθεμιά εκπαιδευτικός του σχολείου κλήθηκε να προσφέρει στην κοινή στόχευση, την εφαρμογή σεναρίων διδασκαλίας στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, την προοδευτική αποδέσμευση από το σχολικό βιβλίο αλλά και την παραγωγή αντίστοιχων διδακτικών προτάσεων, έκαναν την εμφάνισή τους

προβλήματα συγκρούσεων, άρνησης και μη αποδοχής της εμπλοκής τους τόσο στις σχετικές επιμορφώσεις όσο και στην υλοποίηση και ανάληψη αντίστοιχης δράσης εντός της σχολικής τάξης.

Ο κίνδυνος εκδήλωσης έντονων αντιδράσεων, ασυμφωνιών και διαπληκτισμών έχει άλλωστε επισημανθεί, όπως συνέβη και στη συγκεκριμένη περίπτωση. Ο διευθυντής απέφυγε να εξετάσει την πραγματικότητα της κατάστασης, να αναδείξει τα δεδομένα και να τα περιγράψει, αντιλαμβανόμενος το θέμα μόνο από τη δική του προοπτική. Αργότερα του καταλογίστηκε ότι χρησιμοποίησε κατάλληλους χειρισμούς πειθούς, ικανοποιώντας δικές του ανάγκες, προσωπικές φιλοδοξίες και στρατηγικές. Η πρακτική όμως αυτή έθεσε σε κίνδυνο ακόμη και τις σχέσεις του με συναδέλφους από το ίδιο σχολικό περιβάλλον που είχαν παρόμοιες με αυτόν προσδοκίες και όραμα ή και ίδιο αξιακό σύστημα, αφού έπρεπε εκ των υστέρων να υπερασπιστούν την υπογραφή τους στο πρακτικό του Συλλόγου Διδασκόντων και το δικαίωμά τους να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε νέες προκλήσεις. Όπως όμως υπογραμμίζεται, ο διευθυντής θα πρέπει να γνωρίζει τις ανάγκες, τις φιλοδοξίες, τις δυνατότητες και αδυναμίες των υφιστάμενών του για να είναι σε θέση να βελτιώσει τη διαδικασία της παρακίνησης (Σπανός, 2014:46-47).

Επιπλέον, στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι εμφανής ένας περιορισμός του μοντέλου διοίκησης και ηγεσίας που έχει επίσης καταγραφεί στο υπό διαπραγμάτευση κείμενο (Σπανός, 2014:47). Ο διευθυντής εκμεταλλευόμενος το γεγονός ότι ανάμεσα στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, υπήρχαν άτομα που είχαν εξοικειωθεί και αποδεχτεί την υπαγόρευση οδηγιών και δράσεων αλλά και συνάδερφοι που παρέμεναν αδρανείς σε τέτοιου είδους αποφάσεις, παράλληλα με την παρουσία ατόμων που πράγματι ήταν δεκτικοί στις καινοτόμες προτάσεις, αντιμετώπισε το συλλογικό αυτό όργανο ως ομοιογενές σύνολο, με αποτέλεσμα τα όποια προβλήματα να προκύψουν εκ των υστέρων. Όμως όπως έχει ήδη καταγραφεί «η ποιότητα παράγεται από ένα σύστημα το οποίο εργάζεται με αφοσιωμένους ανθρώπους και όχι από αφοσιωμένους ανθρώπους που εργάζονται μέσα στο σύστημα» (Πασιαρδής, 2004: 121-122).

Η απουσία συνοχής ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού αποδείχτηκε ότι ενήργησε ως διασπαστικός παράγοντας της επιδιωκόμενης παρακίνησης, ενώ ο ίδιος ο διευθυντής δεν αναγνώρισε τη σημασία συμμετοχής των εκπαιδευτικών του σχολείου στον καθορισμό των στόχων του αλλά και στη λήψη των αποφάσεων, ενέργεια που θα μπορούσε να αποτελέσει έμπρακτη αναγνώριση προς το άτομο τους αλλά και να συμβάλλει στην ηθική τους δέσμευση.

Επίλογος

Η αποδοχή της ετερογενούς και ετερόκλητης φύσης των επιμέρους ομάδων και απόψεων μπορούσε να αποτελέσει το κλειδί της υιοθέτησης αλλά και της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου μοντέλου διοίκησης και ηγεσίας όπως και του στυλ που προσανατολίζεται στην αλλαγή της σχολικής κουλτούρας, του συνόλου των κοινώς αποδεκτών παραδοχών και αξιών, στάσεων και πρακτικών που κυριαρχούν στην εκπαιδευτική μονάδα (Μπρίνια, 2014).

Προφανώς, στην περίπτωση που περιγράφηκε, η μετασχηματιστική ηγεσία του συγκεκριμένου διευθυντή δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Άλλωστε σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011), η αποτελεσματικότητα της μετασχηματιστικής ηγεσίας δεν είναι πάντα η ίδια. Από την άλλη πλευρά τους οι Owens και Valesky (2007) αναγνωρίζουν εξελικτικά χαρακτηριστικά στη διαμόρφωση της μετασχηματιστικής ηγεσίας, την οποία και παρουσιάζουν ως μια διαδικασία που η ολοκλήρωσή της γνωρίζει τέσσερα επίπεδα. Στο πρώτο από αυτά (κατώτατο επίπεδο) η συμμόρφωση των υφισταμένων δεν υφίσταται. Επιδιώκεται μόνο, με αποτέλεσμα την απουσία της ηγεσίας. Στο δεύτερο και βασικό επίπεδο η ηγεσία καθίσταται συναλλακτική, με τον ηγέτη και την ομάδα να διαπραγματεύονται τους ρόλους τους. Στο επόμενο υψηλό επίπεδο ο μετασχηματιστής ηγέτης κατορθώνει να δεσμεύσει την ομάδα του σε ένα κοινό όραμα, ενώ στο τελευταίο και ανώτερο γίνεται λόγος για την ηθική ηγεσία και την υλοποίηση κοινών στόχων και οράματος (Owens & Valesky, 2007).

Η παρουσίαση της συγκεκριμένης περίπτωσης του Διευθυντή δημοτικού σχολείου ανέδειξε σημεία που συνηγορούν στη μη ολοκλήρωση του συγκεκριμένου μοντέλου ηγέτη στο πρόσωπο του περιγραφόμενου εκπαιδευτικού, επιχειρηματολογώντας στην ύπαρξη απόστασης ανάμεσα στη θεωρία και την εφαρμογή της στην πράξη. Από την πλευρά του είχαν συντελεστεί κάποια βήματα -όπως ήταν η εξασφάλιση της αναγκαίας ικανοποιητικής υλικοτεχνικής υποδομής, η παρακίνηση και συμμετοχή των εκπαιδευτικών του σχολείου σε αντίστοιχες επιμορφωτικές δράσεις- χρειαζόνταν όμως να γίνουν επιπλέον ακόμη περισσότερα. Όπως καταγράφεται και στο κείμενο του Σπανού (2014:46-47), η προοπτική αυτή αφορά βάθος χρόνου και συστηματική προσπάθεια. Αποτελεί ωστόσο και μια επιδίωξη που αξίζει να ενισχυθεί καθώς η μετασχηματιστική ηγεσία διαφαίνεται ότι μπορεί να αποτελέσει το «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης» (Hoy & Miskel, 2005:402).

Η αξιοποίηση στρατηγικών για την ενίσχυση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσα από την αναζήτηση των προηγούμενων εμπειριών των συναδέλφων, τη διερεύνηση των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους αλλά και με την παράλληλη υποκίνηση για την ανάληψη κατάλληλων αρμοδιοτήτων που κινούνται στην από κοινού διατύπωση εκπαιδευτικών στόχων.

Άλλωστε, όπως υπογραμμίζεται από τους Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη και Πυργιωτάκη (2015), η συμβολή στο όραμα του μεταρρυθμιστή της παιδείας, προϋποθέτει ένα διευθυντή που θα το ενστερνισθεί πρώτα ο ίδιος και θα φροντί-

σει κατόπιν με τις δικές του προσπάθειες και ενέργειες να το μεταλαμπαδεύσει (Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη & Πυργιωτάκης, 2015: 145). Μέσα από το προσωπικό παράδειγμα ενός διευθυντή που επιθυμεί να εισαγάγει μια νέα κουλτούρα συνεργασίας στο σχολείο παράλληλα με την αναγνώριση της ατομικότητας του καθενός, θα μπορούσε να επιχειρηθεί η ανάπτυξη ενός κλίματος αμοιβαίας αλληλεγγύης, ενσυναίσθησης και συνευθύνης. Η αναζήτηση μεταβλητών που θα μπορούσαν να συμβάλλουν στη συνοχή της ομάδας, στην υποκίνηση πρωτοβουλιών, στην αμοιβαία μεταβίβαση γνώσεων και εμπειρίας μπορεί να κινηθεί παράλληλα με την ενίσχυση της παρότρυνσης και τη μείωση των ανασχετικών προς την αλλαγή δυνάμεων (Everard & Morris, 1999). Άλλωστε, όπως έχει υποστηριχθεί από τους Barnett και McCormick, το όραμα και οι στόχοι της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να αντιστοιχίζονται με τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες, τις αξίες και τα πιστεύω όλων των εκπαιδευτικών, γιατί μόνο τότε εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις υλοποίησης προσδοκιών υψηλής απόδοσης και προόδου (Barnett & McCormick, 2003:68).

Ωστόσο, όπως υπογραμμίζεται από τους Fullan & Hargreaves (1995), η συνειδητοποίηση από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της ανάγκης για αλλαγή προηγείται της αλλαγής στάσεων, συμπεριφορών και πρακτικών εκ μέρους τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που θα πρέπει να πεισθούν ότι οι καινοτομικές αλλαγές είναι αποτελεσματικότερες από τις παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές και ότι είναι εφικτή η εξ αρχής εμπλοκή τους, στηριζόμενοι στις γνώσεις και δεξιότητές τους, οι οποίες θα συμπληρώνονται από την κατάλληλη επιμορφωτική υποστήριξη.

Με τον τρόπο αυτό θα επιχειρηθεί η σταδιακή μετακίνησή τους από το πλαίσιο της τεχνικής συναδελφικότητας (Fullan & Hargreaves, 1995) προς την κατεύθυνση της αποδοχής της υποχρέωσης που έχει αναλάβει το σχολείο, τη συνεργατική δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία και τελικά θα προκύψει ως αποτέλεσμα δημοκρατικών συναινετικών διαδικασιών από όλα τα μέλη του συλλόγου, καταφέροντας ακόμη και οι πιο δύστροποι χαρακτήρες να συμμετάσχουν, εκτελώντας με επαγγελματισμό τα καθήκοντά τους. Η συγκεκριμένη μεθόδευση θα καταστήσει δυνατή τη μεταφορά, την υιοθέτηση του οράματος αλλά και τη συμμετοχή στην υλοποίησή του, αναγνωρίζοντας ότι κάθε μέλος του συλλόγου διδασκόντων μπορεί να έχει το δικό του μερίδιο συνεισφοράς.

Αυτή άλλωστε είναι η προοπτική που υποστηρίζεται και από άλλους θεωρητικούς στη βιβλιογραφία του σχολικού μάνατζμεντ (Μπουραντάς, 2015; Μπρίνια, 2014). Ο/Η διευθυντής/τρια θα πρέπει, έχοντας αναπτυσσόμενες δεξιότητες, όπως αυτή της αποτελεσματικής επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης, να φροντίζει για την ωρίμανση της ομάδας που διοικεί. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενίσχυση της συλλογικότητας, την προσφορά του κατάλληλου εδάφους για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού μέσα από τη διασφάλιση της αμφίδρομης επικοινωνίας. Θα πρέπει να επικοινωνεί όλα τα ζητήματα, να ακούει τις επιθυμίες και τα αιτήματα των ενδιαφερομένων ομάδων συμβάλλοντας, με τη διοίκησή του, στη βελτίωση της διαδικασίας λήψης αποφάσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Barnett, McCormick (2003). Vision, relationships, and teacher motivation: A case study. *Journal of Educational Administration*, 41, 1. 55-73.
- Daft, R. (2015). *The leadership experience* (6th edition). Stamford: Cengage Learning Press.
- Drucker, P. (2009). *Managing in a Time of Great Change*. Boston: Harvard Business Press.
- Eliophotou-Menon, M. (2011). Leadership Theory and Educational Outcomes: The Case of Distributed and Transformational Leadership. In ICSEI (Ed.), 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement (pp. 1-15). Limassol: ICSEI.
- Heck, H.R. & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today? *Educational Management Administration & Leadership* 33 (2), 229-244.
- Hoy, W. Miskel, C. (2005). *Educational Administration: Theory Research and Practice*. New York: Mc Graw- Hill.
- Keo, S.D. (2017). *Global Perspectives: School Leadership*. Posted Aug 25 in *Top of the class Newsletter by CIEB*. National Center on Education and the Economy (NCEE). Retrieved from <https://goo.gl/ynfzBg>. (Πρόσβαση 08/06/2020, 21.00).
- Kress, G. (1999), "Education of the 21st century. Inaugural Lecture", Institute of Education, University of London.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38 (2), p.112-129.
- Oronato, M. (2013). Transformational Leadership style in the educational sector: An empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17 (1), 33-47.
- Owens, R., Valesky, Th. (2007). *Organizational Behavior in Education: Adaptive Leadership and school Reform*. Boston: Pearson.
- Yukl, G. A. (2002). *Leadership in Organizations*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Everard, K.B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. (Δ. Κίκιζας, μετάφρ., Αθανασούλα-Ρέππα, επιμ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Fullan, M., Hargreaves, A. (1995). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μεταφρ. Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα. Πατάκης.
- Greenberg, J., Baron R. A (2013). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kotter, J.P. (1998). Τα πραγματικά καθήκοντα των ηγετών. Στο *Harvard Business Review για την Ηγεσία* (pp 43-66). Αθήνα: Εκδόσεις Κλειδάριθμος.
- Robbins, St., Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά* (μτφ. Α. Πλατάκη, Α. Σαχινίδης, επιμ.). Αθήνα: Κριτική.
- Αθανασούλη-Ρέππα, Α. (2012). *Ηγεσία, η πυξίδα του εκπαιδευτικού οργανισμού*. *Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα* (8). (Πρόσβαση 09/07/2020, 19.00).
- Ανδρής, Ε. (2015). Διεύθυνση και Ηγεσία. Ο ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας, Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. 2015, (1), 150-155.
- Ανθοπούλου, Σ. (1999). Συμβουλευτική υποστήριξη και παρακίνηση εκπαιδευτικού προσωπικού. Στο Κόκκος, Α. (Επιμ.), *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τ. Β' (Κεφ. 4,

- Ενότητα 4.2, 4.3., σελ. 199-228). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γερούκη, Μ. (2012). *Όταν η σχολική μονάδα γίνεται ομάδα – Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας, Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα* (8). (Πρόσβαση 10/07/2020, 19.00).
- Γουρναρόπουλος, (2014). Η διαδικασία της επικοινωνίας και η σημαντικότητά της στη λειτουργία του σχολείου. *Άρθρο στο ετήσιο Διαπανεπιστημιακό Διαδικτυακό Σεμινάριο 2013 – 2014 για τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τη Διαπολιτισμική πραγματικότητα*. ΕΛ.Π.ΠΟ.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. Σταμούλης, Αθήνα.
- Κατσαρός (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Αθήνα. (Πρόσβαση 09/07/2020, 19.00).
- Μαρκογιαννάκη, Χ., Κουτρούκης, Θ. (2015). *Ηγεσία και Διοίκηση στα Σχολεία: Μια νέα προσέγγιση. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 3 (3), 9-17. (Πρόσβαση 18/07/2019, 22.00).
- Μπάκας, Θ. (2006). Ο παρωθητικός ρόλος του Διευθυντή στο σύγχρονο σχολείο. *Παιδαγωγική: Θεωρία και Πράξη*, 1, (σ. 118-125). Ανακτήθηκε από <http://www.pedagogy.gr/images/tefchoi/teuchos1.pdf>. (Πρόσβαση 12/7/2020, 22.00).
- Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Μπένος.
- Μπουρής, Ι. (2008). *Γενικές αρχές της οργάνωσης της διοίκησης και εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ. Ειδική υπηρεσία εφαρμογής προγραμμάτων. ΚΠΣ Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1297>. (Πρόσβαση 10/07/2020, 21.00).
- Μπρίνια, Β. (2014). *Μελέτες Περιπτώσεων εκπαιδευτικών μονάδων*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Παπαβασιλείου-Πυργιωτάκη, Χρ., Πυργιωτάκης, Ι. (2015). Ο διευθυντής του σχολείου υπό το πρίσμα των σύγχρονων θεωριών περί Ηγεσίας: Ένα παράδειγμα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, Τεύχος 60, Τομ. 32 . σ.140-157.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Πρόσβαση 08/08/2020, 22.00).
- Σπανός, Α. (2014). *Τρόποι διοίκησης και ηγεσίας σχολικών μονάδων*. ΕΡΚΥΝΑ. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων*. Τεύχος 2. σ.40-50, (Πρόσβαση 27/07/2020, 22.00).
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2011α), Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, *Πιλοτική Εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών & Υποστηρικτές ενέργειες*. (Πρόσβαση 25/6/2020, 20.00).
- Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. (2011β), Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων, *Ορισμός των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών*. (Πρόσβαση 25/6/2020, 20.00).
- Υ.ΠΑΙ.Θ, (2020^α), Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Νέα Προγράμματα Σπουδών*,

Συμπληρωματικά προς τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών. (Πρόσβαση 22/6/2020, 20.00).

- Υ.ΠΑΙ.Θ, (2020^β), Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών Δημοτικού και Γυμνασίου, Γενικό Μέρος, Δ.Ε.Π.Π.Σ.* (Πρόσβαση 22/6/2020, 20.00).
- Υ.ΠΑΙ.Θ, (2020^γ), Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου, Α.Π.Σ.* (Πρόσβαση 22/6/2020, 20.00).



THE NEW



**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ
ΕΡΕΥΝΩΝ - ΜΕΛΕΤΩΝ**

Νίκης 33, 1ος όροφος
Τ.Κ. 105 57 Αθήνα
Τηλ.: 210 - 3314837
Fax : 210 - 3212785
E-mail: mail@ipem-doe.gr