

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 10

Ιούνιος 2016

Έκδοση: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Θεματικός τόμος

Οργάνωση και Διοίκηση
της Εκπαίδευσης

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 10

Πάτρα, Ιούνιος 2016

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



Copyright ©: Παντελής Γεωργογιάννης

Ταχυδρομική διεύθυνση: Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Άγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Τηλ/Fax: 2613019948
website: <http://www.elppo.gr>
email: elppo@inpatra.gr

Τίτλος : Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Επιμέλεια μορφοποίησης κειμένων:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Κοτοφόλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίω φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Κοτοφόλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίω φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία - σελιδοποίηση:

Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις
Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης
Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών
Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Κοτοφόλη Κωνσταντίνα, Επί πτυχίω φοιτήτρια Κλασικής Φιλολογίας, Τμήμα Φιλολογίας
Πανεπιστημίου Πατρών

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 106, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής σύνταξης

Γεωργογιάννης Παντελής, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών

Αναπληρωτές διευθυντές σύνταξης

Φουριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Departamento de Filología Clásica,
Universidad Autónoma de Madrid

Baros Wassilios, Professur für Pädagogik mit Schwerpunkt Vergleichende Bildungsforschung,
Universität Augsburg

Επιστημονική Επιτροπή

Αναστασιάδου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Αρχάκης Αργύρης, Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας

Καμαριανός Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign
Studies της Ν. Κορέας

Κατσιμάρδος Βασιλίας Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης

Περιφέρειας Αθήνας

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Λαζαρίδου Αγγελική, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μήτσης Ναπολέων, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Σχολική Σύμβουλος, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπλ. Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Παζώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Πανταζής Σπύρος, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Πλακίτση Κατερίνα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Σπινθουράκη Ιουλία-Αθηνά, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Φραγκούλης Ιωσήφ, Επίκουρος Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Φτερνιάτη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Χαμηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Επίκουρη Καθηγήτρια European University Cyprus

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

Περιεχόμενα

**Ο θεσμός του μέντορα και η εφαρμογή του στην ελληνική
εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης** 7

Λαζαρίδου Αγγελική - Μαρκάκη Ειρήνη

**Ένταξη και Αποκλεισμός: Το Σύστημα Αξιολόγησης στο Δημο-
τικό Σχολείο** 25

Σιαμαντά Βασιλική

**Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Προσδιορισμός και μοντελοποίηση
των διεθνών μεταρρυθμιστικών τάσεων** 43

Γεωργαλής Ευάγγελος

**Ο νευραλγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην αντιμετώ-
πιση κρίσεων** 69

Τσουρής Νικόλαος

**Ερμηνευτικές αντιλήψεις και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση της νήσου
Λέσβου** 87

Σαββάκης Μάνος - Κανλής Παναγιώτης

Λαζαρίδου Αγγελική
Μαρκάκη Ειρήνη

**Ο θεσμός του μέντορα
και η εφαρμογή του
στην ελληνική εκπαίδευση:
Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης**

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σημαντικότητας του θεσμού του μέντορα στην εκπαίδευση και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με αυτόν και την εφαρμογή του στην ελληνική πραγματικότητα. Η έρευνα ανέδειξε τα χαρακτηριστικά, τους όρους, και τις προϋποθέσεις που διαμορφώνουν το ρόλο του μέντορα και τη συμβολή του στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από την ανάλυση και τη μελέτη των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά τον θεσμό ως έναν βασικό συντελεστή των προγραμμάτων στήριξης των νέων εκπαιδευτικών και πιστεύουν ότι οφέλη όπως η υποστηρικτική καθοδήγηση θα ενδυναμώσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τους συμμετέχοντες σε αυτή. Επιπλέον προσδιορίζουν το ρόλο του μέντορα, τα κριτήρια επιλογής του, και τις προϋποθέσεις που αφορούν στον σωστό σχεδιασμό και την εφαρμογή του θεσμού.

Mentorship and Greek education: Views of primary education teachers

Abstract

The purpose of this paper is to explore the views of Greek primary education teachers in regards to the implementation of mentoring in Greek education. The study identified the characteristics, terms, and conditions underlying the role of mentor and its potential contribution to the Greek educational context. The analysis of the study's questionnaires showed that teachers see very positively the introduction of mentoring in the Greek education system, arguing that it will provide the much-needed support to novice teachers. They also argued that the benefits from mentoring would enhance both the learning process as well as the participants. Finally, they specified the selection criteria and the conditions that have to be met for the successful implementation of mentoring.

1. Εισαγωγή

Η πρόοδος των επιστημών σε συνδυασμό με τις κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις της σύγχρονης εποχής απαιτεί ένα δυναμικό σύστημα εκπαίδευσης. Ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων δημιουργεί μια νέα πραγματικότητα. Η εκπαιδευτική κοινότητα καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο συμβάλλοντας στην προσαρμογή της κοινωνίας στις σύγχρονες μεταρρυθμίσεις. Μέσα σε αυτό το νέο μεταβαλλόμενο περιβάλλον ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και γίνεται περισσότερο απαιτητικός. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί σε αυτή την πρόκληση είναι απαραίτητη η συνεχής ανανέωση των γνώσεων και δεξιοτήτων του. Επιπλέον, στα πλαίσια του εκσυγχρονισμού και της αναβάθμισης των εκπαιδευτικών συστημάτων κρίνεται αναγκαία η καθιέρωση θεσμών που θα συμβάλλουν στην επαγγελματική υποστήριξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κυρίως των νέων. Σε αυτό το πνεύμα προβλέπεται η υιοθέτηση του θεσμού του Μέντορα που θεωρείται αναγκαία για την ομαλή προσαρμογή του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού. Στη διεθνή βιβλιογραφία ο μέντορας είναι ένας έμπειρος εκπαιδευτικός που υποστηρίζει, καθοδηγεί, ενθαρρύνει και βοηθά το νέο εκπαιδευτικό στην αρχή της καριέρας του προκειμένου να αναπτυχθεί επαγγελματικά και να μπορέσει να αντιμετωπίσει σε πρακτικό επίπεδο τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας¹. Άλλοι ερευνητές διακρίνουν στο μέντορα το στοιχείο της συναισθηματικής και ψυχολογικής στήριξης²

1 Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers* (3rd ed.). New York: Corwin.

Odell, S. J. & Huling, L. (2000). Introduction: Leading the teaching profession toward quality mentoring. In S. J. Odell & L. Hulling (Eds.), *Quality mentoring for novice teachers*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.

2 Bruce, G. B. (1995). Developing reflection and expertise: Can mentors make the difference? *Journal of Educational Administration*, 33(5), pp 45-59.

Haring, M. J. (1999) The case for a conceptual base for minority mentoring programs, *Peabody Journal of*

και βλέπουν το μέντορα ως συνεργάτη και συνοδοιπόρο του εκπαιδευτικού,³ σύμβουλο καριέρας, προστάτη, και καθοδηγητή.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, θα αναδειχθεί η ανάγκη εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στην ελληνική πραγματικότητα μέσα από τη ματιά των μαχόμενων εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια του άρθρου θα γίνει μια σύντομη αναφορά στη θεωρία για το θεσμό του μέντορα, και κατόπιν θα παρουσιαστεί η έρευνα, τα αποτελέσματα, και τα συμπεράσματα που σχετίζονται με το θεσμό αυτόν και την εφαρμογή του στο ελληνικό συγκείμενο.

2. Θεωρία

2. 1. Ορισμός μέντορα και κύρια γνωρίσματα

Υπάρχουν πολλοί ορισμοί σχετικά με τον μέντορα και το ρόλο του, αλλά όλοι περιλαμβάνουν λέξεις όπως καθοδήγηση, υποστήριξη και διευκόλυνση. Καθοδηγητής, σύμβουλος, δάσκαλος, συμμετοχος, υποστηρικτής είναι όροι που περιγράφουν συνήθως τον μέντορα στη διεθνή βιβλιογραφία.⁴ Ο χαρακτηριστικός ρόλος του μέντορα είναι η ενθάρρυνση της προσωπικής έκφρασης και η διατήρηση της επαγγελματικής υπευθυνότητας υποστηρίζοντας την προώθηση μιας κοινής αντίληψης ορθών πρακτικών χωρίς να παραγκωνίζονται τα ιδιαίτερα γνωρίσματα των νέων εκπαιδευτικών. Στην ελληνική βιβλιογραφία η Ανθοπούλου⁵ αναφερόμενη στον μέντορα- σύμβουλο περιγράφει έναν ώριμο εκπαιδευτικό (ανεξαρτήτου ηλικίας), ο οποίος καθοδηγεί, υποστηρίζει και συμβουλεύει τον νεοεισερχόμενο, αναπτύσσοντας μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού.

Ο αποτελεσματικός μέντορας χαρακτηρίζεται από ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών που χρησιμοποιεί κατάλληλα όταν συνεργάζεται με τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό, όταν προσπαθεί να ανακαλύψει τις ανάγκες του, όταν τον καθοδηγεί προς την επαγγελματική του ανάπτυξη, και τον ενθαρρύνει να παίρνει τις δικές του αποφάσεις. Ο μέντορας θα πρέπει να είναι διαθέσιμος και πρόθυμος να μοιραστεί την τεχνογνωσία του και να βοηθά να τίθενται ρεαλιστικοί στόχοι και χρονοδιαγράμματα.⁶ Θα πρέπει να διαθέτει εμπειρία στην διδασκαλία,

Education, 74(2), pp. 5–14.

Iancu-Haddad, D & Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5(1), pp 45-65.

3 Smith, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring and Tutoring* 15(3), pp 277-291.

4 Hopper, B. (2001). The role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placements. *Mentoring and Tutoring*, 9(3), pp. 211-222.

Hall, K. M., R. Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough Jr, R.V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring and Tutoring*, 16(3), pp. 328-345

5 Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ. Σ. Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β'*, σσ 17-92. Πάτρα, ΕΑΠ.

6 Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers* (3rd ed.). New York: Corwin.

στην παρατήρηση, και στη διαχείριση εκπαιδευτικών θεμάτων. Θα πρέπει να μπορεί να διατυπώνει τις σωστές ερωτήσεις για περαιτέρω προβληματισμό,⁷ και να παρέχει εποικοδομητική και στοχευμένη ανατροφοδότηση. Θα πρέπει, επίσης, να δημιουργεί κλίμα αμοιβαίας στήριξης, και να διαθέτει ικανότητες παρατήρησης, επικοινωνίας, και ανίχνευσης των αναγκών και των ανησυχιών των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Με βάση τα παραπάνω, ο μέντορας αποτελεί πρότυπο για το νέο εκπαιδευτικό στην πορεία του προς την επίτευξη των στόχων του.⁸

Η βιβλιογραφία έχει αναδείξει τα εξής χαρακτηριστικά ως αναγκαία για την επιλογή ενός εκπαιδευτικού ως μέντορα: 1) προθυμία να επενδύσουν χρόνο και ενέργεια για την επαγγελματική ανάπτυξη των συναδέλφων τους, 2) πεποίθηση και πίστη στις ικανότητες των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη και εξέλιξη, 3) εμπιστοσύνη στις δικές τους ικανότητες 4) θέσπιση υψηλών προτύπων και προσδοκιών για τις δικές τους ικανότητες και των συναδέλφων τους, 5) δέσμευση και πίστη στη ιδέα της καθοδήγησης και 6) γνώση του γνωστικού αντικείμενου στην ίδια βαθμίδα με τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό, ώστε η καθοδήγηση να είναι πιο συγκεκριμένη και στοχευμένη⁹, και 7) σωστή κατάρτιση και προετοιμασία.

2.2. Τα οφέλη της μεντορικής σχέσης

2.2.1. Οφέλη για τον μέντορα

Η προσφορά της καθοδήγησης στους μέντορες και τους νέους εκπαιδευτικούς έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές¹⁰. Το άτομο που υπηρετεί ως μέντορας ωφελείται πολλαπλά. Πολλοί μέντορες μετά την ολοκλήρωση της θητείας τους αναφέρουν ικανοποίηση βλέποντας τους νέους “να μεγαλώνουν” κατά τη διάρκεια της μεντορικής διαδικασίας, και επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι έμαθαν «τόσα όσα έμαθαν» οι νέοι που καθοδήγησαν¹¹. Η καθοδήγηση προσφέρει ευκαιρίες για ανάπτυξη και εξέλιξη της καριέρας τους, ενώ όπως δηλώνουν οι ίδιοι, μέσα από τη συνεργασία τους με νέους επαγγελματίες ανανεώνονται και νιώθουν όμορφα για το σπουδαίο έργο της προσφοράς στην επαγγελματική ανάπτυξη ενός συναδέλφου.¹²

7 Daresh, J. (2003). *Teachers mentoring teachers; A practical approach to helping new and experienced staff*. New York: Corwin.

8 Odell, S. J. & Huling, L. (2000). Introduction: Leading the teaching profession toward quality mentoring. In S. J. Odell & L. Huling (Eds.), *Quality mentoring for novice teachers*. Indianapolis: Kappa Delta Pi

9 Huling-Austin, L. (1985). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. *Journal of Teacher Education*, 37(1), pp. 2-5.

10 Reed, C., Phillips, A., Parrish, T., & Shaw, C. (2002). Joint reflections on mentoring: Creating a legacy of care. In F. K. Kochan (Ed.), *The organizational and human dimension of successful mentoring across diverse settings* (pp. 103–115). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

11 Daresh, J. (2003). *Teachers mentoring teachers; A practical approach to helping new and experienced staff*. New York: Corwin.

12 Freiberg, M., Zbikowski, J., & Ganser, T. (1996). Where do we go from here? Decisions and dilemmas of

2.2.2 Οφέλη για τον νεοεισερχόμενο

Αλλά και τα οφέλη για τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό είναι σημαντικά. Όπως αναφέρει ο Daresh (2003), τα άτομα που έχουν δεχτεί καθοδήγηση αναγνωρίζουν τη σημαντική βοήθεια στην ανάπτυξη του προσωπικού επαγγελματικού τους προφίλ. Με την ολοκλήρωση ενός τέτοιου προγράμματος νιώθουν περισσότερη σιγουριά για την επαγγελματική τους ικανότητα, μειώνονται τα αισθήματα μοναξιάς, ενώ νιώθουν ότι ανήκουν πια στην μεγάλη εκπαιδευτική ομάδα όπου κάποια άτομα νοιάζονται περισσότερο για το προσωπικό και επαγγελματικό τους καλό. Η ηθική και ψυχολογική υποστήριξη που δέχονται προάγει την αυτοεκτίμησή τους. Μέσα από τη διαδικασία της καθοδήγησης κατανοούν πώς η θεωρία μεταφράζεται σε πρακτική, ενώ μαθαίνουν ότι είναι εφικτό οι καλές ιδέες να μετασχηματιστούν σε αποτελεσματικές πρακτικές διδασκαλίας. Επίσης, οι νεοεισερχόμενοι αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, αφού μέσα από την μεντορική σχέση δημιουργείται κλίμα συναδελφικής υποστήριξης που καταλήγει σε θετική συνεργασία και επαγγελματική ανάπτυξη¹³. Τέλος, αναπτύσσουν οργανωτικές δεξιότητες¹⁴. Γενικότερα, οι καθοδηγούμενοι μαθαίνουν να προσαρμόζονται στους κανόνες, στα νέα δεδομένα και ωφελούνται περισσότερο σε ότι αφορά τις προσωπικές ανάγκες, τα οράματα και τις αξίες της εκπαίδευσης.

2.3. Παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή προγράμματος mentoring

Παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ενός τέτοιου προγράμματος είναι πρωτίστως η σωστή κατάρτιση και εκπαίδευση των μεντόρων. Η Feinman-Nemser¹⁵ εντοπίζει τη σημαντικότητα της εκπαίδευσης των μεντόρων, επισημαίνοντας ότι αυτός που θέλει να γίνει μέντορας πρέπει να μάθει να υποστηρίζει τους νεοεισερχόμενους, να είναι άμεσος και κατανοητός, και να αναπτύσσει κατάλληλες ιδέες που αφορούν τη μάθηση. Ο Holloway¹⁶ συμπληρώνει ότι είναι πολύ σημαντικό οι μέντορες να κατανοήσουν το ρόλο τους στη διαδικασία και την ευκαιρία που τους δίνεται μέσα από την εκπαίδευση να ανταλλάξουν ιδέες, προβληματισμούς και λύσεις με άλλους μέντορες. Επιπλέον, παράγοντας επιτυχίας ενός τέτοιου προγράμματος είναι ο χρόνος. Χρειάζεται χρόνος για να μπορούν οι μέντορες να παρατηρούν τους εκπαιδευτικούς, και

teacher mentors. New York. ED 395 930. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395930.pdf>

13 Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teachers Education*, 25(1), pp. 207-216.

14 Bullough, R. V., & Draper, L. G. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), pp. 407-420.

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standardsbased reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), pp. 481-546.

15 Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), pp. 17-30.

16 Holloway, J. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), pp. 85-86.

κοινός ελεύθερος χρόνος για συζήτηση πάνω σε βασικούς προβληματισμούς που αναδεικνύονται μέσα από αυτές τις διαδραστικές συναντήσεις. Για το λόγο αυτό, ο μέντορας που δεν έχει άλλες επαγγελματικές υποχρεώσεις υποστηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού καλύτερα, αλλά αυτό είναι ιδιαίτερα σπάνιο να συμβεί.

Σε πολλές χώρες του κόσμου, ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται για αρκετά χρόνια. Μεταξύ αυτών των χωρών η Κύπρος, η Εσθονία, η Νορβηγία, οι ΗΠΑ, η Ιρλανδία και η Νέα Ζηλανδία, όπου ο θεσμός αυτός εφαρμόζεται για περισσότερα από 25 χρόνια. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει εφαρμοστεί ο θεσμός παρότι έχει προβλεφθεί νομοθετικά με την ψήφιση του Ν.3848/2010 παρ.4.

2.4. Σκοπός Έρευνας

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας είναι η διερεύνηση της αναγκαιότητας εφαρμογής του θεσμού του μέντορα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα σε σχέση με τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, τις προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού, και τα πιθανά οφέλη όπως αυτά προκύπτουν από το πρίσμα των ίδιων των εκπαιδευτικών. Η προβληματική της έρευνας αναπτύσσεται σε τρεις άξονες: Ο πρώτος άξονας εξετάζει τις ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, ο δεύτερος τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό του μέντορα, και ο τρίτος τις προϋποθέσεις εφαρμογής και τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτήν τη συνεργασία.

3. Μεθοδολογία

3.1. Δείγμα και ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνα διεξήχθη σε 101 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες που ανήκουν στη Διεύθυνση Π.Ε. Β Αθήνας.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία και τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο το οποίο σχεδιάστηκε μετά από εδελεγή επισκόπηση της ελληνικής και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ερωτήσεις για τους τρεις άξονες (ανάγκες νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, στάση των εκπαιδευτικών για το θεσμό του μέντορα, και προϋποθέσεις εφαρμογής του θεσμού). Η περιγραφική ανάλυση των μεταβλητών έγινε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 21. Χαρακτηριστικά του δείγματος, το οποίο ήταν δείγμα ευκολίας, περιγράφονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 1. Ατομικά χαρακτηριστικά

	Συχνότητες
Φύλο	
Αντρας	21
Γυναίκα	80
Ηλικία	
20-30	10
31-40	29
41-50	45
51-60	17

Πίνακας 2. Επαγγελματικά χαρακτηριστικά

	Συχνότητες
Έτη Προϋπηρεσίας	
Έως 5	8
6-10	18
11-15	18
16-20	11
21-25	26
26 και άνω	20
Σχέση εργασίας	
Μόνιμος	92
Αναπληρωτής	9
Ειδικότητα	
Δάσκαλος	80
Νηπιαγωγός	8
Καθηγητής φυσικής αγωγής	2
Καθηγητής ξένων γλωσσών	10
Καθηγητής πληροφορικής	1

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων

4.1. Πρώτος άξονας- Οι ανάγκες των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και ο ρόλος του διευθυντή

Στην πρώτη δέσμη ερωτημάτων σχετικά με τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών η πλειοψηφία των ερωτηθέντων (68%) επεσήμανε ότι αντιμετώπισε δυσκολίες σε μεγάλο βαθμό κατά την εισαγωγή τους στη σχολική μονάδα, ενώ το 61% χρειάστηκε βοήθεια για να τις αντιμετωπίσει. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 51% δε δέχτηκαν καθοδήγηση και υποστήριξη στον τρόπο διδασκαλίας τους, ούτε στον τρόπο αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη τους (42%). Εντούτοις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (47) έκριναν ότι η εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου τους τους αποδέχτηκε, ενώ αξιοσημείωτο

είναι και το ποσοστό εκείνων που έκριναν αρνητικά την αποδοχή τους (33%). Όσον αφορά στις συνολικές ανάγκες για την εκτέλεση του έργου τους, οι απόψεις των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών ήταν μοιρασμένες. Σε ποσοστό (37%) έκριναν ότι δεν καλύφθηκαν, ενώ σε ποσοστό (31%) δήλωσαν ότι καλύφθηκαν. Στην τελευταία δέσμη ερωτημάτων για τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, ένα μεγάλο ποσοστό (57%) πιστεύει ότι παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και την έλλειψη υποστήριξης και καθοδήγησης, θεωρούν ότι αντεπεξήλθαν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του έργου τους. Στον πίνακα 3 φαίνονται αναλυτικά τα ποσοστά των παραπάνω δηλώσεων.

Πίνακας 3. Ανάγκες νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών*

Επιμέρους ερωτήματα	Πολύ/ Πάρα πολύ	Λίγο	Καθόλου
Βαθμός δυσκολίας	68	27	6
Αναζήτηση βοήθειας	61	30	9
Έλλειψη υποστήριξης διδασκαλίας	4	19	51
Έλλειψη υποστήριξης στην αντιμετώπιση προβλημάτων	26	33	42
Αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα	47	33	21
Κάλυψη γενικών αναγκών	31	33	37
Ικανοποίηση από την εκτέλεση του έργου τους	57	39	5

* σε ποσοστά

Σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, τρία επιμέρους ερωτήματα διερευνήθηκαν: α) η εισαγωγή των νέων εκπαιδευτικών στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους, β) η εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου, και γ) η ηθική στήριξη και ψυχολογική προετοιμασία τους. Σχετικά με το πρώτο υποερώτημα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό (44%) δήλωσαν ότι δεν έλαβαν την καθοδήγηση και υποστήριξη που ανέμεναν από το διευθυντή της σχολικής μονάδας όσον αφορούσε τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις τους. Παρόλα αυτά, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (34%) δήλωσε ότι ο διευθυντής ήταν αρωγός τους. Όσον αφορά στο δεύτερο υποερώτημα για το ρόλο του διευθυντή στην υποστήριξη του διδακτικού έργου του νέου εκπαιδευτικού ένα υψηλό ποσοστό (61%) δείχνει ότι οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν καθοδήγηση από το διευθυντή τους, ενώ ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (58%) δήλωσε ότι δεν είχε ούτε ψυχολογική

ούτε ηθική στήριξη από το διευθυντή τους ως νέοι εκπαιδευτικοί. Αναλυτικά τα αποτελέσματα στον πίνακα 4 που ακολουθεί.

Πίνακας 4. Ο ρόλος του διευθυντή στην ένταξη των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών*

Επιμέρους ερωτήματα	Πολύ/Πάρα πολύ	Λίγο	Καθόλου
Εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους	34	23	44
Εκτέλεση διδακτικού έργου	19	21	61
Ηθική και ψυχολογική στήριξη	23	20	58

* σε ποσοστά

4.2. Δεύτερος άξονας-Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό του μέντορα

Στον άξονα αυτό υπάρχουν τέσσερα υποερωτήματα: α) πόσο γνωστός είναι ο θεσμός του μέντορα στους εκπαιδευτικούς, β) πόσο αναγκαία και δυνατή θεωρούν την εφαρμογή του, γ) ποιος πιστεύουν ότι είναι ο ρόλος του μέντορα και τα απαραίτητα κριτήρια επιλογής του και δ) ποιο προφίλ εκπαιδευτικού ταιριάζει για να αναλάβει ρόλο μέντορα και τι κίνητρα πρέπει να του δοθούν. *Σχετικά με το πρώτο υποερώτημα*, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε μεγάλο ποσοστό (62%) ότι δε γνωρίζουν για το θεσμό του μέντορα και τη λειτουργία του στο εκπαιδευτικό σύστημα, σε αντίθεση με μόλις ένα 13% που δήλωσε ότι γνωρίζει ή γνωρίζει λίγο (26%). *Σχετικά με το δεύτερο υποερώτημα*, την αναγκαιότητα του θεσμού, οι εκπαιδευτικοί στη συντριπτική τους πλειοψηφία (70%) θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή του θεσμού και θεωρούν ότι θα βοηθήσει τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, ενώ μόλις το 7% δηλώνει αρνητική στάση απέναντι στο θεσμό. *Σχετικά με τους τομείς δράσης του θεσμού του μέντορα* οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι πρωτίστως ο μέντορας θα πρέπει να τους παρέχει ηθική στήριξη και να συμβάλει στην ανάπτυξη της αυτοεπάρκειάς τους (79%). Στη συνέχεια, θεωρούν ότι θα πρέπει να βοηθάει τον νέο εκπαιδευτικό στον προγραμματισμό και σχεδιασμό του καθημερινού διδακτικού έργου (74%), στην ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους (73%), και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (72%). Αναλυτικά τα ευρήματα για τους τομείς δράσης του θεσμού του μέντορα φαίνονται στον πίνακα 5. Τέλος, στην ερώτηση αν θεωρούν εφικτή την εφαρμογή του θεσμού στην ελληνική εκπαίδευση, οι γνώμες των εκπαιδευτικών δίστανται. Το 39% θεωρεί την εφαρμογή εφικτή, ενώ το 34% μη εφικτή.

Πίνακας 5. Τομείς δράσης του θεσμού του μέντορα*

Ερωτήματα	Πολύ/ πάρα πολύ	Λίγο	Καθόλου
Τομείς δράσης:			
1. Σχεδιασμός, προγραμματισμός και οργάνωση του καθημερινού διδακτικού έργου	74	20	6
2. Ηθική υποστήριξη και ανάπτυξη διδακτικής επάρκειας	79	14	8
3. Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων	72	24	5
4. Ανταλλαγή απόψεων με συναδέλφους	73	19	8

* σε ποσοστά

Σχετικά με το τρίτο υποερώτημα, τα κριτήρια επιλογής του μέντορα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 56% θεωρούν τον μεταπτυχιακό τίτλο ειδίκευσης απαραίτητο προσόν, ενώ το 78% θεωρεί ότι ο μέντορας θα πρέπει να έχει και πολυετή διδακτική εμπειρία από 10 έως 20 χρόνια. Σε υψηλό ποσοστό (70%) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο μέντορας πρέπει να έχει εμπειρία σε καινοτόμα προγράμματα. Στο ερώτημα αν ο μέντορας θα πρέπει να ορίζεται εθελοντικά, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά (47%) επιδεικνύοντας την προτίμησή τους για την επιλογή των μεντόρων βάση καθορισμένης διαδικασίας και συγκεκριμένων κριτηρίων. Μέρος αυτής της διαδικασίας θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τη δική τους συμμετοχή στην επιλογή του μέντορά τους σε ποσοστό 48%, ενώ αρνητικό ήταν το 28%. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο θεσμός του μέντορα οφείλει να είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός και όχι αξιολογητικός (62%).

Σχετικά με το τέταρτο υποερώτημα, το προφίλ που πρέπει να έχει ο μέντορας, οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία (76%) θεωρούν ότι θα πρέπει να πληρούνται κριτήρια για την επιλογή του μέντορα, επομένως, όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να γίνουν μέντορες, ενώ μόνο το 14% έχει αντίθετη άποψη. Στο ερώτημα για τα κίνητρα για τα οποία κάποιος θα επέλεγε το ρόλο του μέντορα, αυτά είναι ιεραρχημένα με βάση το ποσοστό προτίμησης: η επαγγελματική εμπειρία και εξέλιξη (85%), το αίσθημα προσφοράς και ηθικής ικανοποίησης (77%), η δυνατότητα επιπλέον εκπαίδευσης (62%), και τέλος, η δυνατότητα μειωμένου ωραρίου (42%).

4.3. Τρίτος άξονας-Προϋποθέσεις, και οφέλη για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού του μέντορα

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερους τρεις παράγοντες για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού του μέντορα κατά σειρά σημαντικότητας: α) την ενημέρωση

της εκπαιδευτικής κοινότητας (88%), την ύπαρξη θεσμικού πλαισίου στο οποίο θα καθορίζεται σαφώς η εφαρμογή του θεσμού και θα αντιμετωπίζοντα θέματα, όπως τα κριτήρια επιλογής του μέντορα, οι αρμοδιότητές του, κλπ, (86%) και γ) τα κίνητρα συμμετοχής (63%).

Σχετικά με τις προϋποθέσεις, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την πιο σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή του θεσμού του μέντορα τη συχνή επικοινωνία του μέντορα με τον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό (93%), ακολουθούμενη από την ανταλλαγή απόψεων (88%) και την εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών (87%).

Σχετικά με τα οφέλη για τον νεοεισερχόμενο από τη μεντορική σχέση, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι βοηθά στην ομαλή εισαγωγή του νέου εκπαιδευτικού στο σχολείο (83%), μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του ίδιου και του έργου του (82%), και στην ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της προσωπικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού (81%).

Τέλος, όσον αφορά στα οφέλη για τον μέντορα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σε μεγάλα ποσοστά (80% και 81% αντίστοιχα) ότι ο μέντορας κερδίζει ικανοποίηση και αναγνώριση ως επαγγελματίας μέσα από το ρόλο αυτό, και αισθήματα προσωπικής ανανέωσης και προσφοράς. Τρίτο κατά σειρά επιλογής και με ποσοστό 68%, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι μέσω του θεσμού του μέντορα δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να βελτιωθούν και να εξελιχθούν κι οι ίδιοι επαγγελματικά.

Τέλος, σχετικά με τα οφέλη της σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρωτίστως ο θεσμός του μέντορα αποσκοπεί στη βελτίωση της διδασκαλίας (80%) και κατά δεύτερο στη βελτίωση του κλίματος μεταξύ των συναδέλφων (66%). Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν ότι οφελείται ιδιαίτερα ο διευθυντής στην ελαφρυνση του έργου του καθώς άμεσα ο θεσμός του μέντορα δε σχετίζεται με το έργο του διευθυντή, αλλά του εκπαιδευτικού (44%).

5. Συμπεράσματα

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Β Αθήνας για τη δυνατότητα εφαρμογής του θεσμού του μέντορα. Από την έρευνα διαφάνηκε ότι σε μεγάλο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν δυσκολίες στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής τους πορείας και πολλοί χρειάστηκαν βοήθεια κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπλέον, πολλοί νεοεισερχόμενοι δεν κάλυψαν τις ανάγκες τους σε συγκεκριμένους τομείς, όπως την καθοδήγηση στον τρόπο διδασκαλίας, τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, τη διαχείριση προβλημάτων της τάξης. Διχογνωμία επικρατεί ως προς τον τρόπο αποδοχής τους από τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Το συγκεκριμένο εύρημα επιβεβαιώνει τις θέσεις που

επισημάνθηκαν στο θεωρητικό μέρος σχετικά με την διαδικασία της ένταξης και τα προβλήματα των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. Η ανυπαρξία ενός επίσημου μηχανισμού ένταξης και ενσωμάτωσης αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα για την ομαλή μετάβαση του νέου εκπαιδευτικού από το ρόλο του εκπαιδευόμενου στο ρόλο του εκπαιδευτικού. Όσον αφορά τα προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή του θεσμού, τα ευρήματα συμπίπτουν με τα ευρήματα άλλων ερευνών που παρουσιάζουν ως δυσκολίες εκείνες που αφορούν σε ζητήματα οργάνωσης και καθοδήγησης της διδασκαλίας, διαχείρισης της τάξης, αξιολόγησης των μαθητών, και αξιολόγησης του παιδαγωγικού έργου¹⁷

Σχετικά με το ρόλο του διευθυντή στην διαδικασία υποδοχής και στήριξης των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα φαίνεται ότι δεν υπήρξε η απαραίτητη καθοδήγηση στο βαθμό που θα επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης έρευνας. Σημαντικό εύρημα αποτελεί η διαπίστωση ότι δεν υπήρξε ηθική και ψυχολογική υποστήριξη από τη διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας. Η σχετική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τις θέσεις των ερωτώμενων εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την Αθανασούλα –Ρέππα¹⁸ η ομαλή προσαρμογή των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το διευθυντή ο οποίος οφείλει να αναγνωρίσει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και προς όφελος του νέου εκπαιδευτικού. Ο Σαΐτης¹⁹, επίσης, αναφέρει ότι η δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος και η ανοικτή επικοινωνία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας επηρεάζει θετικά τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς. Τέλος, η ενημέρωση, η παιδαγωγική καθοδήγηση και η ψυχολογική υποστήριξη του διευθυντή συμβάλλουν στην ομαλή μετάβαση των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική πραγματικότητα, και ενισχύουν σημαντικά την αποτελεσματική λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας²⁰

Στο ερώτημα αν γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί το θεσμό του μέντορα, η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ενημερωμένοι για το θεσμό του μέντορα. Το παραπάνω καταδεικνύει ότι υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης για το θεσμό και την λειτουργία του στο εκπαιδευτικό μας σύστημα. Ενώ έχει ψηφιστεί νόμος που καθιερώνει την εφαρμογή του μέντορα στην ελληνική εκπαίδευση, η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είναι επαρκώς ενημερωμένη. Όσον αφορά στην αναγκαιότητα της εφαρμογής του θεσμού ως μηχανισμού υποδοχής και στήριξης των νέων εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες, η πλειοψηφία των ερωτώμενων εκφράζει θετική στάση πιστεύοντας ότι ο θεσμός μπορεί να βοηθήσει τους

17 Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, pp.143-178.
Boone, H., & Boone, D. (2007). Problems faced by high school agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), pp. 36-45.

18 Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

19 Σαΐτης, Χ. (2008α). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

20 Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ. Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄*, σσ 231-262. Πάτρα:ΕΑΠ.

νεοεισερχόμενους στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη.

Η απουσία ενός υποστηρικτικού μηχανισμού των νεοεισερχόμενων καθιστά αναγκαία την εφαρμογή του θεσμού του μέντορα αφού ένα καλό ξεκίνημα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού. Η ύπαρξη του θεσμού του μέντορα αποτελεί προϋπόθεση για την επιτυχία των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης σε πολλές χώρες κι αυτό αποκαλύπτεται από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε διεθνές επίπεδο και αφορούν τη σημαντικότητα του θεσμού²¹. Σχετικά με το ρόλο του μέντορα και τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα επιλογής, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο μέντορας στο νεοεισερχόμενο σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως στην οργάνωση και τον προγραμματισμό του διδακτικού έργου, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων για την καλύτερη συνεργασία με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας, στην εποικοδομητική ανταλλαγή απόψεων με τους άλλους εκπαιδευτικούς.

Επιπλέον η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο μέντορας μπορεί να προσφέρει σημαντική ηθική και ψυχολογική στήριξη στο νεοεισερχόμενο για την ανάπτυξη της δικής του αυτόνομης διδακτικής προσωπικότητας. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν τη σχετική βιβλιογραφία που διερευνά το ρόλο του μέντορα. Σύμφωνα με τον Portner²² ο μέντορας εμπνέει, βοηθάει και δείχνει τις κατευθύνσεις στο νέο εκπαιδευτικό για να μπορέσει να αντιμετωπίσει σε πρακτικό επίπεδο τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Άλλοι ερευνητές διακρίνουν έντονα το στοιχείο της συναισθηματικής και ψυχολογικής στήριξης του μέντορα προς το νεοεισερχόμενο²³

Σχετικά με τα τυπικά προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι θα πρέπει να είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και να έχει διδακτική εμπειρία περίπου τα 15-20 έτη και να διαθέτει προηγούμενη εμπειρία σε καινοτόμα προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι προϋπόθεση επιτυχούς εφαρμογής του θεσμού είναι η ειδική εκπαίδευση και κατάρτιση των μεντόρων. Οι θέσεις αυτές συμπίπτουν με τη σχετική βιβλιογραφία που αναδεικνύει και ερευνά ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα του θέματος. Σύμφωνα με τους Moir and Bloom²⁴ « οι μέντορες μπορεί να είναι εξαιρετικοί δάσκαλοι, αλλά χρειάζονται ειδική εκπαίδευση για να αναπτύξουν τις δικές τους δεξιότητες και να ενισχύσουν και να αναδείξουν τις διδακτικές ικανότητες των νέων εκπαιδευτικών»(σ.59). Στοιχεία από άλλες έρευνες

21 Howe, R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy & Theory*, 38(3), pp. 287-297

22 Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers* (3rd ed.). New York: Corwin.

23 Bruce, G. B. (1995). Developing reflection and expertise: Can mentors make the difference? *Journal of Educational Administration*, 33(5), pp.45-59.

Haring, M. J. (1999) The case for a conceptual base for minority mentoring programs. *Peabody Journal of Education*, 74(2), pp. 5-14.

24 Moir, E & Bloom, G. (2003). Fostering leadership through mentoring. *Educational Leadership*, 60(8), pp. 58-60.

αποκαλύπτουν ότι όταν οι μέντορες έχουν ουσιαστική εκπαίδευση και η καθοδήγηση είναι κυρίως εκπαιδευτική, τότε οι νέοι καθοδηγούμενοι γίνονται πιο αποτελεσματικοί στη δουλειά τους.²⁵

Από την συγκεκριμένη έρευνα έγινε φανερό ότι ο μέντορας δεν πρέπει να επιλέγεται, τυχαία αλλά με βάση συγκεκριμένα προσόντα που δεν τα διαθέτουν όλοι οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τον Daresh²⁶ οι καλοί δάσκαλοι δεν είναι απαραίτητα και καλοί μέντορες, γιατί δεν διαθέτουν όλοι τις κατάλληλες ικανότητες και δεξιότητες για να εκπληρώσουν το έργο τους. Πέρα από τα τυπικά προσόντα που θα πρέπει να διαθέτει ο μέντορας, το πιο σημαντικό κριτήριο επιλογής του ιδανικού μέντορα θα πρέπει να αποτελεί η βαθιά δέσμευση και πίστη του στη ιδέα της καθοδήγησης ως διαδικασίας επαγγελματικής ανάπτυξης των εμπλεκόμενων στη σχέση αυτή.

Σχετικά με τα πιθανά οφέλη για τους εμπλεκόμενους, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας πιστεύουν ότι ο θεσμός θα ωφελήσει ιδιαίτερα τους νεοεισερχόμενους στην ομαλή ένταξή τους στη σχολική μονάδα, στην ενίσχυση των διδακτικών τους δεξιοτήτων, και στην ανάπτυξη της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Οι απόψεις αυτές συγκλίνουν με τη βιβλιογραφία²⁷ σύμφωνα με την οποία η καθοδήγηση μπορεί να ωφελήσει αποτελεσματικά την επαγγελματική ανάπτυξη του νεοεισερχόμενου. Μέσα από τη διαδικασία της μεντορικής σχέσης οι νέοι δέχονται συναισθηματική και ψυχολογική στήριξη, ενισχύουν δεξιότητες που αφορούν την οργάνωση και την επικοινωνία, και αναπτύσσουν τις ικανότητες τους για την καλύτερη διαχείριση θεμάτων που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο. Μαθαίνουν, τέλος, να προσαρμόζονται στους κανόνες και αποκτούν αυτοπεποίθηση για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Συμπερασματικά, με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, ο ρόλος του μέντορα είναι πολυσύνθετος και εξαιρετικά σημαντικός για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και θετική στάση απέναντι στο θεσμό, αναγνωρίζοντας ταυτόχρονα τις απαιτήσεις και τις ευθύνες που συνοδεύουν το ρόλο αυτό. Ο θεσμός θα μπορούσε να εφαρμοστεί πιλοτικά σε εθελοντική βάση προκειμένου να γίνει καλύτερη ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα στη λειτουργία του. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι κοινωνικοί και υποστηρικτές αυτής της προσπάθειας, ταυτόχρονα ο

25 Fletcher, S., Strong, M. & Villar, A. (2005). *An Investigation of the Effects of Variations in Mentor-Based Induction on the Performance of Students in California*. Santa Cruz, CA: NewTeacher Center. Αναρτήθηκε 5 Ιουνίου 2015: <http://www.newteachercenter.org/>

26 Daresh, J. (2003). *Teachers mentoring teachers; A practical approach to helping new and experienced staff*. New York: Corwin.

27 Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teachers Education*, 25(1), pp. 207-216.

ρόλος του μέντορα θα πρέπει να καθοριστεί σαφώς ως προς τις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις του, και να είναι ανεξάρτητος από την αξιολογική διαδικασία. Σε μια πιο εξελιγμένη μορφή, η επέκταση του θεσμού θα μπορούσε να καταστεί δυνατή και σε εκπαιδευτικούς πλέον των νεοεισερχόμενων, με σκοπό τη σωστή και πλήρη επαγγελματική τους καθοδήγηση.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανθοπούλου, Σ. Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ. Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄*, σσ 17-92. Πάτρα, ΕΑΠ.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσουλάκης, Σ. (1999). Η ένταξη των νέων εκπαιδευτικών. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ. Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Τόμος Β΄*, σσ 231-262. Πάτρα:ΕΑΠ.
- Σαϊτης, Χ. (2008α). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξενόγλωσση

- Anderson, E. M., & Shannon, A. L. (1988) Towards a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 39(1), pp. 38-42.
- Bray, L., & Nettleton, P. (2006). Assessor or mentor? Role confusion in professional education. *Nurse Education Today*, 27(2), pp. 848-855.
- Brock, B., & Grady, M. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal. *Clearing House*, 71(3), pp. 79-83.
- Bruce, G. B. (1995). Developing reflection and expertise: Can mentors make the difference? *Journal of Educational Administration*, 33(5), pp.45-59.
- Boone, H., & Boone, D. (2007). Problems faced by high school agricultural education teachers. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), pp. 36-45.
- Bullough, R. V., & Draper, L. G. (2004). Making sense of a failed triad: Mentors, university supervisors, and positioning theory. *Journal of Teacher Ed-*

- ucation, 55(5), pp. 407-420.
- Cohen, N. (1999). *The mentee's guide to mentoring*. Amherst, MA: HRD Press.
- Daresh, J. (2003). *Teachers mentoring teachers; A practical approach to helping new and experienced staff*. New York: Corwin.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52(1), pp. 17–30.
- Hall, K. M., R. Draper, R. J., Smith, L. K. & Bullough Jr, R.V. (2008). More than a place to teach: Exploring the perceptions of the roles and responsibilities of mentor teachers. *Mentoring and Tutoring*, 16(3), pp. 328-345
- Haring, M. J. (1999) The case for a conceptual base for minority mentoring programs. *Peabody Journal of Education*, 74(2), pp. 5–14.
- Haring, M. J. (1999) The case for a conceptual base for minority mentoring programs, *Peabody Journal of Education*, 74(2), pp. 5–14.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teachers Education*, 25(1), pp. 207-216.
- Holloway, J. (2001). The benefits of mentoring. *Educational Leadership*, 58(8), pp. 85-86.
- Hopper, B. (2001). The role of the HEI tutor in initial teacher education school-based placements. *Mentoring and Tutoring*, 9(3), pp. 211-222.
- Howe, R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy & Theory*, 38(3), pp. 287-297
- Huling-Austin, L. (1985). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. *Journal of Teacher Education*, 37(1), pp. 2-5.
- Iancu-Haddad, D & Oplatka, I. (2009). Mentoring Novice Teachers: Motives, Process, and Outcomes from the Mentor's Point of View. *The New Educator*, 5(1), pp. 45-65.
- Moir, E & Bloom, G. (2003). Fostering leadership through mentoring. *Educational Leadership*, 60(8), 58-60.
- Odell, S. J. & Huling, L. (2000). Introduction: Leading the teaching profession toward quality mentoring. In S. J. Odell & L. Huling (Eds.), *Quality mentoring for novice teachers*. Indianapolis: Kappa Delta Pi.
- Portner, H. (2008). *Mentoring new teachers* (3rd ed.). New York: Corwin.
- Reed, C., Phillips, A., Parrish, T., & Shaw, C. (2002). Joint reflections on mentoring: Creating a legacy of care. In F. K. Kochan (Ed.), *The organizational and human dimension of successful mentoring across diverse settings* (pp. 103–115). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Smith, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional learning in a safe place. *Mentoring and Tutoring* 15(3), pp. 277-291.
- Veenman, S. (1984) Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educa-*

tional Research, 54, pp.143-178.

Wang, J., & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), pp. 481-546.

Ιστοσελίδες

Cameron, M. (2007). *Learning to teach. A literature review of induction theory and practice*. Wellington, NZ: New Zealand Teachers Council. Στο: www.teacherscouncil.govt.nz/ ([προσπελάστηκε στις 5/6/2015](#))

Cameron, M., Dingle, R., & Brooking, K. (2007). *Learning to teach. A survey of provisionally registered teachers in Aotearoa New Zealand*. Wellington: New Zealand Council for Educational Research. Στο: www.teacherscouncil.govt.nz/ ([προσπελάστηκε στις 5/6/2015](#))

Fletcher, S., Strong, M. & Villar, A. (2005). *An Investigation of the Effects of Variations in Mentor-Based Induction on the Performance of Students in California*. Santa Cruz, CA: NewTeacher Center. Στο: <http://www.newteachercenter.org/> ([προσπελάστηκε στις 5/6/2015](#))

Freiberg, M., Zbikowski, J., & Ganser, T. (1996). Where do we go from here? Decisions and dilemmas of teacher mentors. New York. ED 395 930. Στο <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED395930.pdf> ([προσπελάστηκε στις 10/6/2015](#))

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Δρ. Αγγελική Λαζαρίδου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η δρ. Λαζαρίδου έχει διδάξει στην Ελλάδα και στο εξωτερικό. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και σχολικής ηγεσίας, ηθικής και αξιών, φύλου και εκπαίδευσης, και κοινωνικής δικαιοσύνης. Στοιχεία Επικοινωνίας: alazarid@uth.gr.

Η κ. Μαρκάκη Ειρήνη είναι εκπαιδευτικός δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατέχει επίσης μεταπτυχιακό τίτλο στην Εκπαίδευση από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στοιχεία Επικοινωνίας: jkmarkaki@yahoo.gr

Σιαμαντά Βασιλική

Ένταξη και Αποκλεισμός: Το Σύστημα Αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο

Περίληψη

Η ενταξιακή εκπαίδευση αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όπως και τη μεγιστοποίηση της ενεργητικής συμμετοχής και πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία¹. Αντικείμενο ενδιαφέροντος στο συγκεκριμένο άρθρο αποτελεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα στη βαθμίδα του Δημοτικού και πιο συγκεκριμένα ο τρόπος αξιολόγησης που προωθείται. Η σύνδεσή του ή μη με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, η σχέση του με τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και η αναπαραγωγή ή μη στερεότυπων αντιλήψεων σχετικά με τη διαφορετικότητα αποτελούν ενότητες που θα τύχουν ανάλυσης μέσα από τη στοχαστική παρουσίαση συγκεκριμένων αποσπασμάτων.

¹ Unesco, (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities, ΣΤΟ: [http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/\\$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf](http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf), (προσπελάστηκε: 12/05/2015)

Inclusion and Exclusion: The Evaluation System in Primary School

Abstract

Inclusive education is one of the greatest challenges of educational systems addressing social and educational inequalities, as well as maximizing active participation and access for all students in teaching and learning process. The curriculum in primary school and the way in which institutional evaluation of the student population is defined are the main theme of this article. The connection or not with the principles of inclusive education, the relationship with the dominant social values and the reproduction or not of stereotypical perceptions about diversity are topics that will benefit analysis through the thoughtful presentation of specific passages.

1. Εισαγωγή-Αποσαφήνιση όρων

1.1. Ένταξη και Ενταξιακή Εκπαίδευση

Το ζήτημα της ένταξης, όπως και της ενταξιακής εκπαίδευσης, είναι πολύπλοκο, αμφιλεγόμενο και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Η ένταξη σχετίζεται «με ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και αγώνα για μια κοινωνία που δεν κάνει διακρίσεις»². Είναι ένας τρόπος ζωής, μια νοοτροπία που συνδέεται με την αποδοχή του άλλου όπως είναι, την αναγνώριση της αξίας της διαφορετικότητας, την προαγωγή των ίσων ευκαιριών. Αφορά όλους, αναφέρεται σε κάθε πλαίσιο και αποτελεί ευθύνη όλων (σε μακρο-επίπεδο: κυβερνητικές πολιτικές, νομοσχέδια, τοπικά όργανα, σε μέσο-επίπεδο: εκπαιδευτικά ιδρύματα, σε μικρο-επίπεδο: εκπαιδευτικοί, γονείς κ.α.).

Στον τομέα της εκπαίδευσης η ένταξη πρεσβεύει το σεβασμό της πολυφωνίας ανεξαρτήτως ηλικίας ή «ετικέτας»³. Δεν αφορά μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, αλλά το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει ως ιδεολογία το μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Οραματίζεται, δηλαδή, την άρση κάθε εμποδίου για τη μάθηση, κάθε αποκλεισμού και διάκρισης που αντιμετωπίζουν άτομα από μερικές ομάδες λόγω της «διαφοράς» τους από συγκεκριμένα κοινωνικά πρότυπα, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου⁴. «Η ενταξιακή εκπαίδευση βασίζεται σε ένα σύστημα

2 Armstrong F. & Barton L. (Eds), (2007), Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education: The case of England, Dordrecht: Springer

3 Armstrong D. (2004), «Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 43 – 51.

4 Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2004), «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι ετών» στο Α. Ζώνιου-

αξιών που θεωρεί ευπρόσδεκτη και τιμά τη διαφορετικότητα που προκύπτει από το φύλο, την εθνικότητα, τη φυλή, τη γλώσσα, το κοινωνικό υπόβαθρο, το επίπεδο εκπαίδευσης ή την αναπηρία»⁵.

Το 2004 ο Roger Slee⁶ συνοψίζει τις βασικές αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης ως εξής:

1. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση δεν είναι η εκ νέου ονομασία και επανατοποθέτηση της παραδοσιακής Ειδικής Εκπαίδευσης.
2. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους μαθητές με αναπηρία. Οφείλει να οδηγεί σε πολιτισμική επαγρύπνηση, με στόχο τον προσδιορισμό και την αποκατάσταση όλων των μορφών εκπαιδευτικού αποκλεισμού.
3. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση θέτει τη σχέση μεταξύ των ειδικών επαγγελματιών και των αναπήρων σε νέες βάσεις.
4. Η Ενταξιακή Εκπαίδευση θέτει υπό διαπραγμάτευση την κυρίαρχη αρχιτεκτονική της φοίτησης στα σχολεία. Αναφέρεται στην οργάνωση των σχολείων σε συστημικό και τοπικό επίπεδο, δηλαδή στο τι διδάσκεται (Αναλυτικό Πρόγραμμα) και το πώς διδάσκεται (παιδαγωγική, διδακτικές μέθοδοι, αξιολόγηση).

Από τις βασικές αρχές αναδύεται αυτό ακριβώς που αναφέρει ο Barton⁷ σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση: «δεν είναι αυτοσκοπός, είναι ένα μέσο για ένα σκοπό, αυτόν της εγκαθίδρυσης μιας κοινωνίας της ένταξης». Είναι κάτι που ξεπερνά την παιδαγωγική επιστήμη και αναφέρεται σε έναν ολοκληρωμένο κοινωνικό στόχο και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα δημοκρατικό, που να αναγνωρίζει και να αναδεικνύει θετικά τις διαφορετικότητες και να επαγρυπνεί για την καταπολέμηση των αποκλεισμών.

Σήμερα η Ενταξιακή Εκπαίδευση αποτελεί μέρος της νομοθεσίας στην Ελλάδα, αφού η ισότητα των ευκαιριών είναι συνταγματικά κατοχυρωμένο δικαίωμα για όλους τους μαθητές, με αναπηρία ή μη. Επίσης, από το Διεθνές Κίνημα Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων υποστηρίζεται η αναγκαιότητα της ένταξης των μαθητών με αναπηρία σε κάθε πτυχή της ζωής. Διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις (UNESCO, Ε.Ε.), όπως και οικονομικοί οργανισμοί (Παγκόσμια Τράπεζα, ΟΟΣΑ) κάνουν λόγο για αυτή αποδίδοντάς της διεθνές κύρος και επικυρώνοντας τις βασικές παραδοχές της.

Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.) (2011α), Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 21 – 30.

5 Mittle P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, New York: David Fulton Publishers.

6 Slee, R. (2004), «Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). *Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.31-42.

7 Barton L. (2000), «Η πολιτική της Inclusion» στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη (επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα: Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 84

1.2. Αναλυτικό Πρόγραμμα και Αξιολόγηση

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α⁸, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται κατά κύριο λόγο από συγκεντρωτισμό και νομικισμό. Ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας και η ανάγκη ελέγχου από την κεντρική αρχή αντικατοπτρίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων, τα ωρολόγια προγράμματα, τα εγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία χρησιμοποιούνται από όλα τα σχολεία υποχρεωτικά, αλλά και στην εκπαίδευση και την επιμόρφωση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, στις εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορούν να εντοπιστούν στις σημερινές σχολικές τάξεις, στις γενικότερες αξίες και στάσεις που προωθούνται μέσα από αυτές.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα αποτελεί ένα κείμενο που αναφέρεται στον τρόπο σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης και ανάπτυξης γνώσεων, δραστηριοτήτων, εμπειριών μάθησης, συναισθημάτων, αξιών και στάσεων που απευθύνονται στους μαθητές⁹. Δεν φέρει καθαρά εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αλλά πολιτικό και διοικητικό. Είναι ένα κείμενο που περιλαμβάνει τους στόχους, το περιεχόμενο, τους τρόπους διδασκαλίας (μεθοδολογία), την αξιολόγηση του μαθητή και πιο συγκεκριμένα της εκπαιδευτικής διαδικασίας¹⁰.

Η μεγάλη συζήτηση γύρω από τα Αναλυτικά Προγράμματα ξεκίνησε ήδη από τη δεκαετία του '70, όταν τέθηκε το ζήτημα της εύρεσης μεθόδων και επιστημονικών εργαλείων για μια «αντικειμενικά αποδεκτή πρόταση ως προς το σκοπό και την αποστολή του σχολείου»¹¹. Το μεγάλο δίλημμα εντοπιζόταν και εξακολουθεί να εντοπίζεται στο κατά πόσο ο σχεδιασμός ενός Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί μια επιστημονική ή ιδεολογική διαδικασία, και σε ποιο βαθμό -αν ισχύει το δεύτερο- οι ιδεολογικές αποφάσεις έχουν επιστημονική υπόσταση, ώστε να νομιμοποιείται η δεσμευτικότητα τους.¹²

Ένα βασικό στοιχείο που ορίζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα κάθε βαθμίδας είναι ο τρόπος αξιολόγησης του μαθητικού πληθυσμού και του εκπαιδευτικού έργου, ο οποίος θεωρείται βασικός παράγοντας στη διαμόρφωση ποιότητας στην εκπαίδευση. Ως αξιολόγηση εννοούμε «τη συστηματικά οργανωμένη και συνεχή διαδικασία ελέγχου του βαθμού, στον οποίο κατακτώνται από τους/τις μαθητές/τριες οι σκοποί και οι στόχοι του μαθήματος και του σχολείου»¹³. Σύμφωνα

8 Ο.Ο.Σ.Α., (1995), Κριτική επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τον ΟΟΣΑ, Στο: <http://www.hri.org/docs/OECD.html>, (προσπελάστηκε: 12/05/2015)

9 Φλουρής Γ., (2000), *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, εκδ. Γρηγόρης, θήνα

10 Χατζηγεωργίου Γ., (2003), *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα

11 Hamayer U., (1967), *Curriculumforschung* (Curriculumforschung), Beltz, Weinheim, στο Χρυσοφίδης Κ., (2006), *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*, εκδ. Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα

12 Χρυσοφίδης Κ., (2006), *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης*, εκδ. Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα

13 Κασσωτάκης, Μ. (2010). Η Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα,

με κείμενα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί «μηχανισμό συνεχούς παρακολούθησης και παρέμβασης στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής ποιότητας του σχολείου»¹⁴.

Γενικότερα, η αξιολόγηση φαίνεται εξ ορισμού ότι συνδέεται με όρους όπως, η αποτελεσματικότητα, η επάρκεια, η διορθωτική παρέμβαση. Οι έννοιες αυτές είναι άμεσα ή έμμεσα συνδεδεμένες με μια στερεότυπη αντίληψη της αξιολόγησης, η οποία φαίνεται να εστιάζεται κάθε φορά στις αδυναμίες του αξιολογούμενου και στην ισχυρή- ιεραρχική θέση του αξιολογητή.

2. Το σύστημα αξιολόγησης στο Δημοτικό Σχολείο με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Πραγματοποιώντας μια στοχαστικοκριτική ανάγνωση της ενότητας της Αξιολόγησης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα που παρέχεται στο Δημοτικό Σχολείο, γίνεται αντιληπτό ότι κυριαρχούν παραδοσιακές αντιλήψεις που καμία σχέση δεν έχουν με τις αρχές της Ενταξιακής Εκπαίδευσης. Εξαρχής ο ορισμός και ο στόχος που δίνεται παρουσιάζουν την αξιολόγηση σα μια τυπική διαδικασία που οδηγεί στο να αναδείξει το πόσο καλά οι μαθητές αναπαράγουν την τυποποιημένη γνώση. Δε φαίνεται να δίνεται έμφαση στη διαφορετικότητα των επιπέδων των μαθητών μιας τάξης, αλλά εστιάζουν περισσότερο στην εικόνα του «ιδεατού μαθητή». Τελικός στόχος ορίζεται ότι είναι η «συνεχής τελειοποίηση», έννοια που απομακρύνεται από την αξία του σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας, ενώ ουσιαστικά παραπέμπει σε πρακτικές αποκλεισμού όσων δε μπορούν να φτάσουν στην «τελειότητα» που επιδιώκεται. Η αρχή της ενταξιακής εκπαίδευσης που συνδέεται με την άρση μορφών αποκλεισμού φαίνεται να μην εντάσσεται σε αυτό το πλαίσιο, αφού μέσω της αξιολόγησης αποκλείονται εξ ορισμού της όσοι δε μπορούν να είναι κατά κάποιο τρόπο «τέλειοι», δηλαδή δε μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που ορίζονται στο συγκεκριμένο θεσμικό κείμενο.

Η έννοια του αποκλεισμού και της ετικετοποίησης ομάδων μαθητών που στερεότυπα θεωρούνται διαφορετικές εντοπίζεται ξεκάθαρα και μέσω της αναφοράς στους μαθητές με αναπηρία στο πλαίσιο προσέγγισης της διαγνωστικής αξιολόγησης: «Η διαγνωστική αξιολόγηση αποκαλύπτει ανάγκες που ανήκουν σε όλο το φάσμα των **μαθησιακών δυσκολιών** και αποτελεί τη βάση για την **εξατομικευμένη** διδασκαλία που πρέπει να σχεδιάζεται στα πλαίσια της υποστήριξης και **ενσωμάτωσης** των μαθητών-ατόμων με αναπηρίες (Α.Με.Α.). [...] Η ισότητα ευκαιριών για τα παιδιά αυτά σημαίνει ότι μπορούν να **συνεισφέρουν και μέσα από την ευέλικτη ζώνη, στοιχεία που μπορούν να**

προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρη

14 Μαυρομάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008), «Αξιολόγηση του Μαθητή», στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Π.Ι., 240-280

ενταχθούν στις ομαδικές διαθεματικές εργασίες.»

Η αξιολόγηση μαθητών-ατόμων με αναπηρίες, ανεξάρτητα από το είδος της σχολικής μονάδας όπου φοιτούν, απαιτεί **πολύπλευρη** προσέγγιση, ώστε οι μαθητές αυτοί να αξιολογούνται με βάση τα αισθητηριακά, γνωστικά και ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά. [...] Επίσης, απαιτείται να γίνεται μία ποιοτική και σφαιρική καταγραφή της επίδοσής του και η αξιολόγηση να μην προσκολλάται σε ποσοτικά χαρακτηριστικά και μάλιστα **συγκριτικά μόνο με το σύνολο** της τάξης, αλλά να γίνεται **συσχετισμός με την προγενέστερη ατομική επίδοση του μαθητή**»¹⁵.

Στα παραπάνω αποσπάσματα, αρχικά μπορούμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι χρησιμοποιείται πολιτικώς ορθός λόγος, και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες, όπως προστάζουν οι σημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές. Ωστόσο, οι αναφορές αυτές έχουν ως απώτερο στόχο να αποκλείσουν το μαθητή με αναπηρία και όχι να τον εντάξουν στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο όρος «ενσωμάτωση» χρησιμοποιείται για να μεταφράσει τον αγγλικό όρο «integration», που συνδέεται με την απλή, χωρική, τοποθέτηση των μαθητών με αναπηρίες στις σχολικές τάξεις χωρίς τη διαμόρφωση κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης. Αποτελεί μια αφομοιωτική πρακτική που στόχο έχει την κανονικοποίηση των μαθητών με αναπηρία, και όχι το σεβασμό στη διαφορετικότητά τους, που αποτελεί τη βάση της Παιδαγωγικής της Ένταξης. Και σε αυτήν την περίπτωση, δε δίνεται έμφαση στην παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές, όπως ορίζει η ένταξη, αλλά στην εμφανή κατηγοριοποίηση των μαθητών με αναπηρία.

Παρατηρείται, επίσης, ότι προτείνεται η εξατομίκευση των προγραμμάτων διδασκαλίας, γεγονός που έρχεται σε ρήξη με τις αρχές της παιδαγωγικής της ένταξης. Η τελευταία, μεταξύ άλλων, υποστηρίζει ότι η έννοια της εξατομίκευσης φέρει αρνητικό πρόσημο και στόχος κάθε εκπαιδευτικού οφείλει να είναι η προσωποποίηση της διαδικασίας μάθησης, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Μέσω της προσωποποίησης ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως ολότητα, η έμφαση δίνεται στις δυνατότητες του, η προσωπικότητα του αποτελεί πηγή έμπνευσης για τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης και οι προσδοκίες είναι υψηλές για αυτόν. Σε αντίθεση, η εξατομίκευση αποτελεί μια πρακτική αποκλεισμού, καθώς δίνει έμφαση στις αδυναμίες του μαθητή, τον προσεγγίζει μονόπλευρα, τον αποκόβει από το σύνολο της τάξης και οδηγεί στην περαιτέρω ετικετοποίηση και περιθωριοποίησή του.

Το γεγονός ότι γίνεται λόγος για «πολύπλευρη προσέγγιση» των μαθητών με αναπηρίες και «συσχετισμό με την προγενέστερη ατομική επίδοση του», και όχι με βάση το επίπεδο της τάξης, θέτει δύο βασικά ζητήματα. Από τη μια πλευρά, η έμφαση στην συνολική θεώρηση του ατόμου, με ή χωρίς αναπηρίες, και η

15 ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ. 45

αξιολόγηση με βάση το επίπεδο που αυτό βρισκόταν πριν την πραγματοποίηση μιας παρέμβασης και το επίπεδο που βρίσκεται μετά από αυτή, συμβαδίζει με τις αρχές της ένταξης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Αλλά στη συγκεκριμένη περίπτωση, δίνεται η εντύπωση ότι ακόμα και αυτή η φαινομενικά ενταξιακή πρακτική διακηρύσσεται με στόχο την περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών. Για ποιο λόγο, δεδομένου των πλεονεκτημάτων της πολύπλευρης αξιολόγησης, αυτή δεν προτείνεται για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού;

Από την άλλη πλευρά, αναδεικνύεται το ζήτημα των χαμηλών προσδοκιών τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του κοινωνικού πλαισίου ευρύτερα μέσα στο οποίο θεσμοθετείται το συγκεκριμένο ΑΠΣ. Τα άτομα με αναπηρία δε λαμβάνονται υπόψη ως ανταγωνιστικά μέλη της κοινωνίας, αλλά ως άτομα που μπορούν να φτάσουν ως ένα επίπεδο, ώστε να μην αποτελούν διαταρακτικό παράγοντα για αυτή. Δεν είναι «ικανά» να ανταγωνιστούν το σύνολο των μαθητών χωρίς αναπηρία, για αυτό απαιτείται η σύγκριση της εξέλιξης τους μόνο στο ατομικό επίπεδο.

Επιπλέον, αυτή η άποψη αναδεικνύει ακόμα ένα στοιχείο μη ενταξιακής ιδεολογίας. Ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός θεωρείται ομοιογενής και άρα προτείνονται συγκεκριμένοι, προκαθορισμένοι τρόποι αξιολόγησης συγκεκριμένων γνώσεων, που θεωρούνται ότι πρέπει να έχουν κατακτηθεί από όλους. Για ακόμα μια φορά, αυτός ο τρόπος αξιολόγησης αδιαφορεί για το γεγονός ότι κάθε τάξη είναι ανομοιογενής¹⁶. Ο μαθητικός πληθυσμός διαφέρει στο σύνολο του σε πολλά επίπεδα: εμπειρίες, βιώματα, κοινωνικο-οικονομικό-μορφωτικό επίπεδο, πολιτισμικές αφετηρίες, ακόμα και την ηλικία. Πώς, λοιπόν, οι πρακτικές αξιολόγησης διαφοροποιούνται μόνο για τους μαθητές με αναπηρία, ενώ και οι υπόλοιποι μαθητές έχουν ανάγκη διαφοροποίησης και σεβασμού των διαφορών τους;

Η εστίαση σε ομογενοποιητικές αρχές μπορεί να εντοπιστεί τόσο στα κριτήρια όσο και στα μέσα αξιολόγησης που προτείνονται, καθώς παρουσιάζονται αδιαφοροποιητά, κοινά για όλους. Δε δίνεται έμφαση σε διαφοροποιημένες πρακτικές αξιολόγησης, ανοικτές προς το μαθητή και τη διαφορετικότητά του, γεγονός που δε συνάδει με την ενταξιακή εκπαίδευση. Οι ατομικές διαφορές δεν αποτελούν κινητήριο μοχλό διαμόρφωσης κριτηρίων και μέσων αξιολόγησης, ενώ ίσες ευκαιρίες κατά αυτόν τον τρόπο δεν είναι δυνατό να προσφερθούν. Η έμφαση και πάλι δίνεται στο μεσοαστό, Έλληνα, μη ανάπηρο μαθητή. Κοινωνιολογικά, τα κριτήρια αυτά ορίζονται από τις κυρίαρχες κοινωνικά ομάδες με στόχο την ανάδειξη και περιθωριοποίηση των παρεκκλινόντων ομάδων, χωρίς να αναλογίζονται ότι τα όρια είναι λεπτά και ασαφή.

Η εκπαιδευτική πολιτική βάσει νόμου τείνει, επιπλέον, να δίνει έμφαση

16 Ανδρούσου Αλ.- Ασκούνη Ν. (2004), Ετερογένεια και Σχολείο, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Στο: <http://www.kleidiakiaiantikleidia.net>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης. Αυτή με τη σειρά της συνδέεται με την αποδοτικότητα των μαθητών, οι οποίοι πρέπει να έχουν κατακτήσει συγκεκριμένες γνώσεις και δεξιότητες σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές. Εξάλλου, είναι γνωστός ο προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις αρχές της επίδοσης και απομνημόνευσης, που κατηγοριοποιεί τους μαθητές σε αυτούς που μπορούν να ανταπεξέλθουν και σε αυτούς που δε μπορούν¹⁷. Η αποτελεσματικότητα αυτή, όμως, πώς επιδιώκεται και σε ποιον πραγματικά αναφέρεται: στους μαθητές ή στο σχολείο;¹⁸. Εξάλλου, η υπερβολική έμφαση στην αποτελεσματικότητα και στον ανταγωνισμό συνεισφέρει στη διατήρηση και ενίσχυση πρακτικών και καταστάσεων εκπαιδευτικού, αλλά και κοινωνικού αποκλεισμού¹⁹.

Με βάση τους παραπάνω όρους, το κείμενο πιθανόν να στρέφεται και προς την οικονομική πλευρά της εκπαίδευσης, τη σύνδεση της δηλαδή με την αγορά εργασίας. Το σχολείο οφείλει να δημιουργεί πολίτες ανταγωνιστικούς που να μπορούν παραγωγικά να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κάθε κοινωνίας. Η οικονομική, όμως, οπτική της εκπαίδευσης έρχεται και πάλι να αποκλείσει όσους δε μπορούν να είναι παραγωγικοί με τους όρους της ανταγωνιστικότητας.

Αξίζει, να σημειωθεί και το πώς ορίζονται στο συγκεκριμένο θεσμικό κείμενο η Διαμορφωτική και η Τελική αξιολόγηση. «Με τη Διαμορφωτική αξιολόγηση, που αντιπροσωπεύει μια συνεχή και καθημερινή διαδικασία επιδιώκεται η πληροφόρηση του εκπαιδευτικού και του μαθητή για την πρόοδο του τελευταίου κατά τη διάρκεια διδασκαλίας του αντικειμένου. Ανάλογα με το αποτέλεσμα αυτής της αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός αποφασίζει και σχεδιάζει τις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν, για τη βελτίωση της διαδικασίας και την επίτευξη των διδακτικών στόχων»²⁰.

Γενικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι σε θέση να αναλύει την πορεία των μαθητών καθόλη την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή να έχει γνώση της ατομικής διαδρομής που έχει ακολουθήσει ο κάθε μαθητής για να οικοδομήσει τη γνώση. Ουσιαστικά, για να μπορεί να επιτευχθεί διαμορφωτική αξιολόγηση απαιτείται η διαμόρφωση διαφορετικών κριτηρίων από τον εκπαιδευτικό για να εντοπιστεί το επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών, δηλαδή η Ζώνη της Εγγύτερης Ανάπτυξης του²¹. Τα κριτήρια αυτά διαμορφώνονται με βάση τα

17 Γκότοβος Α., (1994), Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

18 Barton, L. & R. Slee. (1999), "Competition, selection and inclusive education: Some observations", *International Journal of Inclusive Education* 3(1): 3–12, στο Vlachou An., (2002), "Education and inclusive policy-making: implications for research and practice", *International Journal of Inclusive Education*, 8: 1, 3 — 21

19 Barton L. (2012), «Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης*, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σ. 31 – 48.

20 ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ. 45

21 Κουτσελίνη Μ., (2006), «Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας:

ενδιαφέροντα και τα κίνητρα του κάθε μαθητή, ενώ η γνώση τους είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτικό που επιθυμεί να εφαρμόσει τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και άρα ενταξιακές εκπαιδευτικές πρακτικές. Για αυτό το λόγο η διαμορφωτική αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Είναι ένα εργαλείο που δίνει τη δυνατότητα στον παιδαγωγό να συνειδητοποιήσει σε ποιο επίπεδο βρίσκεται ο κάθε μαθητής του ώστε να του παρέχει το κατάλληλο υλικό για να σταθεροποιήσει και να γενικεύσει τις γνωστικές κατακτήσεις του²². Αυξάνει, έτσι, την ετοιμότητα του για μάθηση, προωθεί και ενισχύει την ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης. Επομένως, η διαμορφωτική αξιολόγηση και η τήρηση αρχείων προόδου αποτελεί μια ακόμα σημαντική προϋπόθεση για την εφαρμογή της διαφοροποίησης σε μια σχολική τάξη, αφού σηματοδοτεί ανατροφοδότηση της δράσης του εκπαιδευτικού ώστε να ξέρει πώς να βοηθήσει τον κάθε μαθητή²³.

Όλα τα παραπάνω, ωστόσο, έρχονται σε αντίθεση με αυτό που αναφέρεται στο συγκεκριμένο ΑΠΣ ως διαμορφωτική αξιολόγηση. Ενώ φαίνεται ότι συνδέεται με το συνεχές της αξιολόγησης, ότι θέτει ως στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας με βάση το κάθε μαθητή, φαίνεται να μη γίνεται κατανοητή η διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και η ανάγκη διαφοροποιημένης αξιολόγησης. Ο συγκεκριμένος λόγος στη γραφή των κριτηρίων, των μέσων, αλλά και γενικότερα του συνόλου της αξιολόγησης δεν αφήνει χώρο για την ανάπτυξη της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο λόγος δρα σε επίπεδο διακήρυξης και όχι ουσίας.

Συνεχίζοντας ως τελική αξιολόγηση θεωρείται αυτή που πραγματοποιείται στο τέλος μιας χρονικής περιόδου, (τρίμηνο, εξάμηνο, ανάλογα με την εκπαιδευτική βαθμίδα) και αφορά τις γνώσεις των παιδιών. Ένα σημαντικό, όμως, ζήτημα που προκύπτει στο πλαίσιο αυτής είναι, όμως, ότι δεν αξιολογούνται οι στάσεις και οι δεξιότητες των παιδιών, παραβλέποντας έτσι σημαντικά στοιχεία που στηρίζουν τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση²⁴. Επομένως, η διαδικασία της αξιολόγησης έχει εκπέσει σε μια διαδικασία ρουτίνας χωρίς στην πραγματικότητα να έχει οφέλη ούτε για τους μαθητές ούτε για τους εκπαιδευτικούς. Για αυτό το λόγο, σε μια ενταξιακή διαφοροποιημένη τάξη είναι σημαντικό να αξιολογούνται οι στάσεις των μαθητών από τον εκπαιδευτικό με διάφορους τρόπους, (ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις κ.α.), ώστε η διαδικασία μάθησης και το μαθησιακό περιβάλλον

Φιλοσοφία και έννοια, Προσεγγίσεις και εφαρμογές», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία

22 Σφυρόρα Μ., (2004) Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

23 Σφυρόρα Μ., (2003), Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/index.html>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

24 Κουτσελίνη Μ., (2006), «Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, Προσεγγίσεις και εφαρμογές», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία

να βελτιώνονται ανάλογα κάθε φορά²⁵. Η αξιολόγηση δεν είναι μια στείρα διαδικασία, όπως ορίζεται σε αυτό το θεσμικό κείμενο, αλλά ζωντανό κομμάτι της εκπαιδευτικής πράξης που στόχο θα πρέπει να έχει τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης με βάση τις ανάγκες και την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και του κάθε εκπαιδευτικού.

Σημαντικό στοιχείο, επίσης, που συνδέεται με τη δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης για τους εμπλεκόμενους στη διδακτική πράξη, είναι η αντιμετώπιση του λάθους, το οποίο σχολιάζεται ως εξής στο πλαίσιο του συγκεκριμένου κειμένου: «τα λάθη αντιμετωπίζονται διδακτικά ως ενδείξεις ενός προσωρινού επιπέδου επικοινωνιακής δεξιότητας του μαθητή. Η άστοχη χρήση λέξεων, το ελλιπές λεξιλόγιο, τα ορθογραφικά και γραμματικά λάθη, οι δυσχέρειες στη χρήση υποτακτικού λόγου, στην προσαρμογή του λόγου στην περίπτωση, στην κατανόηση και χρήση απαιτητικού λόγου κ.ά. χρησιμοποιούνται, κατά περίπτωση, ως μέσα διάγνωσης που επιτρέπουν στον δάσκαλο να καταστρώσει πρόγραμμα διορθωτικών παρεμβάσεων.²⁶

Παραδοσιακά το λάθος αποτελούσε ένδειξη ατελούς εργασίας από το μαθητή, ο οποίος δεν κατείχε επάρκεια των γνώσεων που του παρέχονταν με αποτέλεσμα να αντιμετωπιζόταν αυτό ως πρόβλημα που χρειαζόταν διόρθωση²⁷, αξία που φαίνεται να απορρέει και από το συγκεκριμένο απόσπασμα. Αυτή όμως η προσέγγιση ουσιαστικά δε βοηθούσε το μαθητή να αποφύγει και να κατανοήσει το λάθος του, και άρα τον οδηγούσε στην επανάληψη αυτού. Αντίθετα, σε μια διαφοροποιημένη- ενταξιακή τάξη, ο εκπαιδευτικός δε διορθώνει το λάθος του παιδιού, θεωρώντας προβληματική την κατάσταση ούτε τον επαναφέρει στο «σωστό δρόμο»²⁸. Αλλά, τον κατευθύνει με ερωτήσεις ώστε ο μαθητής μόνος του να διακρίνει το λάθος του και να προβεί σε αυτοδιόρθωση. Έτσι, το παιδί δε θα βιώσει το αίσθημα της αποτυχίας και θα κατανοήσει το λάθος του. Σε αυτήν την προσέγγιση ουσιαστικά το λάθος γίνεται συστατικό της ίδιας της διαδικασίας μάθησης²⁹, και όχι «μέσο διάγνωσης», όπως χαρακτηριστικά καταγράφεται στο απόσπασμα. Το λάθος λειτουργεί δυναμικά, ωθεί τη μάθηση, αφού αποτελεί έναυσμα για το μαθητή να δράσει και να το ανακαλύψει μέσα σε μια ενεργή διαδικασία γεμάτη νόημα για αυτό.

25 Κουτσελίνη Μ., (2006), «Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, Προσεγγίσεις και εφαρμογές», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία

26 ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ.46

27 Σφυρόερα Μ., (2003), *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/index.html>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

28 Hopf D., (1982), Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη

29 Σφυρόερα Μ., (2003), *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/index.html>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

Για να λειτουργήσει κατά αυτόν τον τρόπο το λάθος, ο εκπαιδευτικός έχει καίριο ρόλο αφού πρέπει να το χειριστεί ανάλογα κάθε φορά. Να έχει δημιουργήσει κλίμα αποδοχής του λάθους και των διαφορετικών απαντήσεων, να παρατηρεί συνεχώς τη δυναμική της τάξης του και να το αντιμετωπίζει με χιούμορ μετατρέποντας το σε μια ενδιαφέρουσα διαδικασία για το παιδί³⁰. Το παιδί πρέπει να νιώσει άνετα απέναντι στο λάθος του, να παίζει με αυτό, να προβληματιστεί, να γελάσει, να ανακαλύψει το πώς και το γιατί, να μάθει μέσα από αυτό. Η αξιολόγηση οφείλει και πρέπει να έχει ως στόχο τη μάθηση και όχι την αρνητικά φορτισμένη αίσθηση της αποτυχίας. Ο εκπαιδευτικός κατέχει το ρόλο κλειδί για αυτήν τη συνθήκη, για αυτό και ο ίδιος πρέπει να αξιολογείται ως προς το εκπαιδευτικό του έργο.

Η τελευταία παράμετρος δε φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη από το ΔΕΠΣ-ΑΠΣ της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο. Μάλιστα, χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι «δεν κρίνεται σκόπιμη η ανάλυση της αξιολόγησης του προγράμματος, η οποία είναι έργο της Πολιτείας και αφορά στενό κύκλο ειδικών και αρμοδίων, παρά μόνο η αξιολόγηση του μαθητή, η οποία είναι έργο της καθημερινής εργασίας του δασκάλου. Άλλωστε η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί βασικό στοιχείο για την αξιολόγηση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών»³¹, ενώ σε άλλα σημεία ο ρόλος του εκπαιδευτικού περιορίζεται στο να «αποφασίζει και να σχεδιάζει τις παρεμβάσεις που πρέπει να γίνουν».

Αυτό έρχεται, φυσικά, σε αντίθεση με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Από τη μια πλευρά, δίνεται έμφαση στην εμπειρογνωμοσύνη του εκπαιδευτικού, ο οποίος ως «ειδικός» δεν οφείλει να υπόκειται σε αξιολογικές διαδικασίες. Οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών εξακολουθούν, επομένως, να υφίστανται και δε διαταράσσονται όπως ορίζει η ενταξιακή ιδεολογία. Από την άλλη πλευρά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών του πρακτικών είτε από τον ίδιο (στοχασμός-αναστοχασμός), είτε από συναδέλφους, είτε από τους μαθητές του, είτε και από το συνδυασμό αυτών. Σε αυτό το πλαίσιο ενισχύονται και οι συνεργατικές σχέσεις, που αποτελούν πυρήνα για την εφαρμογή των ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Ωστόσο, κάτι τέτοιο φαίνεται να αποσιωπάται στη συγκεκριμένη περίπτωση και να δίνεται έμφαση στο μοντέλο του επαΐοντα ειδικού στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, λοιπόν, όλων των μαθητών δε φαίνεται να τυγχάνει σημείο κινητοποίησης της πολιτικής ηγεσίας σε αυτό το θεσμικό κείμενο. Η εστίαση βρίσκεται στην ομογενοποίηση, στην αξιολόγηση με

30 Σφυρόρα Μ., (2003), *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Στο: <http://www.kleidiakiaiantikleidia.net/book26/index.html>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

31 ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, ΟΕΔΒ, Αθήνα, σελ.45

κοινά, «αντικειμενικά» κριτήρια, στη μονόπλευρη προσέγγιση τους ως μαθητές και μόνο, και όχι ως υποκείμενα που δρουν, ζουν, μαθαίνουν, εξελίσσονται με διαφορετικό τρόπο. Ο ιδεατός μαθητής αποτελεί την πηγή έμπνευσης για τη συγγραφή τους, και όχι οι ατομικές διαφορές του κάθε μαθητή ξεχωριστά. Απαιτούνται συγκεκριμένες γνώσεις, που θεωρούνται δεδομένες ότι πρέπει με την πάροδο της φοίτησης στο Δημοτικό Σχολείο οι μαθητές να τις έχουν κατακτήσει, ενώ όσοι δεν ανταπεξέρχονται σε αυτές αποκλείονται και στιγματίζονται μέσω της στείρας αξιολόγησης που προτείνεται.

Συνεργατικές πρακτικές σε διάφορα επίπεδα (εκπαιδευτικοί-μαθητές, εκπαιδευτικοί-γονείς, εκπαιδευτικοί-συνάδελφοι εκπαιδευτικοί) δε φαίνεται να προτείνονται, ενώ υποστηρίζεται το μοντέλο του επαίοντα, εμπειρογνώμονα ειδικού. Ο τελευταίος κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο και παίρνει όλες τις απαραίτητες αποφάσεις. Στο σημείο αυτό, ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι το μοντέλο του επαίοντα ειδικού δεν το ενσαρκώνει κατά κύριο λόγο ο εκπαιδευτικός της τάξης. Ο ειδικός στην ουσία είναι ο σχεδιαστής των θεσμικών κειμένων, αφού αυτός ορίζει πώς θα λειτουργήσει και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο τελευταίος, έτσι, φαίνεται να λειτουργεί περιοριστικά στο πλαίσιο που του ορίζεται κάθε φορά, χωρίς να διαθέτει περιθώρια ευελιξίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού φαίνεται να είναι ο κυρίαρχος, αλλά στην πραγματικότητα υποβαθμίζεται και αυτός και μετατρέπεται σε εκτελεστικό όργανο των όσων διοικούν και διαμορφώνουν τα θεσμικά αυτά κείμενα.

Εν κατακλείδι, η διαδικασία της αξιολόγησης παρουσιάζεται σα μια στείρα, τυποποιημένη πρακτική, χωρίς ουσιαστικό νόημα για κανέναν από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική πράξη. Στοιχεία ιεραρχίας και ανταγωνισμού κατακλύζουν τα συγκεκριμένα θεσμικά κείμενα, ενώ ενταξιακές-διαφοροποιημένες πρακτικές απουσιάζουν. Ακόμα, και όταν υπάρχουν στοιχεία που μπορούν να συνδεθούν με τις αρχές της ένταξιακής εκπαίδευσης, όπως η διαμορφωτική αξιολόγηση, αναλύοντάς τα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι απλά αποτελούν θέσεις που μένουν προσκολλημένες στο σημείο της σύγχυσης γύρω από την έννοια της και της διακήρυξης στο όνομα της.

3. Συμπεράσματα

Το σχολείο μας, είναι ανάγκη, να μετατραπεί από σχολείο για τους ‘μέσους-κανονικούς’ μαθητές σε σχολείο για ΟΛΟΥΣ τους μαθητές³². Είναι καιρός πια η παιδαγωγική να διεκδικήσει τη θέση της στην ηγεσία της σχολικής μονάδας και η διεύθυνση του σχολείου να μετατραπεί από γραφειοκρατικού τύπου διεκπεραίωση

32 Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) “Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools”, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, στο Booth T., Ainscow M., Kingston D., (2006), Index of Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare, Centre for Studies on inclusive education

υποθέσεων σε ηγεσία με στόχο τη μάθηση³³ (MacGilchrist & Buttress, 2005), η οποία θα ενισχύει τόσο τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών του σχολείου όσο και τη διαδικασία αυτοδιαχείρισης της γνώσης από τους ίδιους τους μαθητές.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα πρέπει να υιοθετήσουν ένα «δημοκρατικό» μοντέλο³⁴, το οποίο να δίνει αξία σε ουσιώδεις εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως η κριτική σκέψη, ο σεβασμός και η αποδοχή, η παραγωγή γνώσης, η επίλυση προβλημάτων. Επίσης, να διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του μαθητικού πληθυσμού, να δημιουργεί περιβάλλοντα μάθησης τέτοιας δυναμικότητας που να επιτρέπεται η μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων τόσο του εκπαιδευτικού, όσο και των μαθητών, να κατασκευάζει τη γνώση έχοντας ως κινητήριο μοχλό τις εμπειρίες των μαθητών, να παρέχει ευελιξία στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι χειραφετικά θα λειτουργούν προς όφελος των μαθητών τους.

Οι μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολόγησης πρέπει να διαφοροποιούνται, να ποικίλλουν και να είναι προσαρμοσμένες σε σχέση με τη διαφορετικότητα κάθε μαθητή³⁵. Κρίνεται επιτακτική η υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας, που να απομακρύνονται από τον έντονο δασκαλοκεντρισμό. Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική, έτσι, είναι μια διεργασία υψηλού επιπέδου που ουσιαστικά καλεί τους εκπαιδευτικούς να συναντήσουν σημαντικές προκλήσεις και να έρθουν αντιμέτωποι με τους εαυτούς τους, αφού πρέπει να απεγκλωβιστούν από τις παραδοσιακές αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση και να δοκιμάσουν εναλλακτικές διαφοροποιημένες μεθόδους. Η ένταξη προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού και επαγρύπνησης. Να μπορούν να εφαρμόζουν πρακτικές που να μην αποκλείουν, να μπορούν να εντοπίζουν αυτές που το κάνουν και να τις σταματούν.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καίριος στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της αξιολόγησης. Από φορέας της γνώσης γίνεται διαμεσολαβητής, αφήνοντας έτσι περιθώριο στους μαθητές του να λαμβάνουν πρωτοβουλίες, να αυτενεργήσουν, να λειτουργήσουν με τους δικούς τους ρυθμούς³⁶. Αυτό σημαίνει ευελιξία όχι μόνο στη διδασκαλία, αλλά και στο χρόνο, στην τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος, στην παρουσίαση των γνώσεων στους μαθητές, στις δραστηριότητες³⁷. Σε μικροεπίπεδο προσαρμόζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα στις

33 MacGilchrist, B., & Buttress, M. (2005). Index. In *Transforming learning and teaching: 'We can if...'*. (pp. 192-196). London: SAGE Publications Ltd. Retrieved, στο Webb Rosemary. (2006) *Changing Teaching and Learning in the Primary School*, NY.

34 Χατζηγεωργίου Γ., (2003), *Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα

35 Hall, T. (2002), *Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report*, National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs, ΣΤΟ: <http://www.cast.org/ncac/classroompractice/cpractice02.doc>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

36 Σφυρόερα Μ., (2004) *Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Στο: <http://www.kleidiakiantikleidia.net>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

37 Καραμηνάς Ι.Γ., (χ.χ.), *Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Μάθημα της «Γλώσσας» για τη Β'*

συνθήκες που κυριαρχούν στην τάξη και στο πλαίσιο στο οποίο απευθύνεται³⁸. Ανάλογα με τις δεξιότητες και τις αρχικές ανάγκες των μαθητών του οφείλει να δημιουργεί ίσες δυνατότητες για περαιτέρω ανάπτυξη.

Μέσα σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον λαμβάνει υπόψη τα ψυχολογικά, βιολογικά, κοινωνικά δεδομένα που ορίζουν την τάξη του και οργανώνει το διδακτικό του έργο. Σέβεται το επίπεδο ετοιμότητας κάθε μαθητή και προσφέρει σε όλους δραστηριότητες εξίσου ενδιαφέρουσες και ευχάριστες³⁹. Προσφέρει, ακόμη, μεγάλη ποικιλία υλικού και σκέφτεται πώς να επιτύχει ένα στόχο με διαφορετικούς τρόπους⁴⁰. Ο εκπαιδευτικός γίνεται μέρος του μαθησιακού περιβάλλοντος, συνεργάζεται με τους μαθητές του, σχεδιάζει μαθησιακές εμπειρίες που να αντανακλούν τα βιώματά τους. Εργάζεται με τέτοιο τρόπο που να εξασφαλίζει ότι τα παιδιά επιτυγχάνουν μέσα από σκληρή δουλειά. Μαθαίνει μέσα από την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του, κάνει λάθη και τα παραδέχεται σε αυτούς, είναι ειλικρινής και αυθεντικός μπροστά τους.

«Ένας πραγματικά καλός εκπαιδευτικός είναι αυτός που γνωρίζει ότι ο μαθητής μπορεί να διδάξει και ο εκπαιδευτικός να μάθει» όπως αναφέρει και ο Blustein⁴¹. Έτσι, σε μια διαφοροποιημένη τάξη εκπαιδευτικός και μαθητής γίνονται συμμετοχοί σε μια διαδικασία επικοδομητική και για τους δύο. Μέσα σε ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα, ο εκπαιδευτικός στηρίζει τα παιδιά του και ενθαρρύνει τη διαπροσωπική επικοινωνία⁴². Μοιράζεται τη διδασκαλία με τους μαθητές του, παρέχοντας τους τη δυνατότητα να διδαχθούν μεταξύ τους, να εμπλακούν σε συζητήσεις, να εκφράσουν ιδέες και εμπειρίες, να αναδείξουν γνώσεις τους⁴³. Εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενοι σε πλήρη δράση προγραμματίζουν μαζί στόχους και μαθησιακές επιδιώξεις, ενώ ανάλογα με τα απρόβλεπτα γεγονότα που προκύπτουν στη «ζωντανή» διαδικασία του μαθήματος αναπροσαρμόζουν τις θέσεις τους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί, ερχόμενοι σε επαφή με την ιδεολογία της Παιδαγωγικής της Ένταξης και της Διαφοροποίησης, δυο όρων πολύ συχνά

Τάξη Διαπολιτισμικού Σχολείου, Στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b/1vathmia/praktikes/sxediasmos_diaforopoiimenis_didaskalias.pdf, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

38 Μασσαγγούρας Ηλ., (1996) Θεωρία της Διδακταλίας, Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής θεωρίας, εκδ. Συμμετρία, Αθήνα

39 Tomlinson C.A., (2010), Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας, ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

40 Χατζηγιαννάκου Αν., (2010), *Ενιαία Εκπαίδευση και Διαφοροποίηση στην εποχή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος, ΣΤΟ: <http://diki.org/portals10/sinedria/Hadjigiannakou.ppt>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

41 Blustein J. (Ed.) (χ.χ.), "Mentors, masters and Mrs MacGregor: Stories of teachers making a difference", Deerfield Beach: FL: Health Communication, Inc

42 Κιοκπάσoglou Κ., (χ.χ.), *Διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού*, Εισαγωγική Επimόρφωση ΠΕΚ Καβάλας, Καβάλα, Στο: http://pek_kavo4.kav.sch.gr/eggrafa/epimorfosi/epimorgotiko_yliko/a_fasi_2011-2012/arxia/kiokpasoglou_kalliopi.doc, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

43 Tomlinson C.A., (2010), Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας, ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

χρησιμοποιούμενων τα τελευταία χρόνια, υποστηρίζουν ότι είναι ανέφικτες σε πρακτικές, ότι αποτελούν μια ουτοπία και δε μπορούν να εφαρμοστούν στην πραγματικότητα. Για να είναι εφικτή η εφαρμογή της απαιτείται εκ βάθρου μετασχηματισμός της εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτό, φυσικά, συνεπάγεται αλλαγή στη γενικότερη κουλτούρα και στις κοινωνικές αξίες και αρχές. Η ενταξιακή ιδεολογία βασίζεται στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, στην ισότιμη συμμετοχή όλων στα κοινωνικά και εκπαιδευτικά δρώμενα. Η έννοια της διάκρισης, του αποκλεισμού, της κατηγοριοποίησης δεν αποτελούν σημεία αναφοράς της. Έμφαση δίνεται στην ολιστική αντιμετώπιση του «άλλου», στη θέαση του ως μια διαφορετική προσωπικότητα.

Η εκπαίδευση χρειάζεται να αναδιαμορφωθεί και να ξεφύγει από τις παραδοσιακές αρχές διδασκαλίας. Οι ανομοιογενείς τάξεις έχουν ανάγκη από ένα διαφοροποιημένο τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης. Απαραίτητη προϋπόθεση μιας επιτυχημένης σχολικής ένταξης όλων των παιδιών αποτελεί ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων, που θα δημιουργηθούν με βασικό κριτήριο τη διαφορετική υπόσταση του κάθε παιδιού και όχι την υποτιθέμενη ομοιογένεια των μαθητικών ομάδων. Κατά τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τέσσερις βασικοί παράγοντες: η κοινωνία και οι απαιτήσεις της, τα πολιτισμικά αγαθά, τα νέα επιστημονικά δεδομένα, το άτομο και οι ανάγκες του⁴⁴. Η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα για την ένταξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση ή από μετάφραση

- Armstrong D. (2004), «Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 43 – 51.
- Barton L. (2000), «Η πολιτική της Inclusion» στο Α. Ζώνιου -Σιδέρη (επιμ.), Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα: Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 57 – 70.
- Barton L. (2012), «Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (επιμ.), Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης, εκδ. Πεδίο, Αθήνα, σ. 31 – 48.

44 Ζώνιου - Σιδέρη Αθ., (2011α), «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα, μια πορεία είκοσι ετών», στο Ζώνιου-Σιδέρη Αθ. & Σπανδάγου Ηλ., (2011), Εκπαίδευση και τύφλωση, εκδ. Πεδίο, Αθήνα

- Γκότοβος Α., (1994), Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2004), «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι ετών» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.) (2011α), Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 21 – 30.
- Ζώνιου - Σιδέρη Αθ., (2011α), «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα, μια πορεία είκοσι ετών», στο Ζώνιου- Σιδέρη Αθ. & Σπανδάγου Ηλ., (2011), Εκπαίδευση και τύφλωση, εκδ. Πεδίο, Αθήνα
- Hamayer U., (1967), Curriculumtehorien (Curriculumforschung), Beltz, Weinheim, στο Χρυσafiδης Κ., (2006), Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης, εκδ. Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα
- Hopf D., (1982), Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). Η Αξιολόγηση της επίδοσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κουτσελίνη Μ., (2006), «Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας-Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια, Προσεγγίσεις και εφαρμογές», Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία
- Ματσαγγούρας Ηλ., (1996) Θεωρία της Διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής θεωρίας, εκδ. Συμμετρία, Αθήνα
- Μαυρομαμάτης, Ι., Ζουγανέλη, Α., Φρυδά, Ε. & Λουκά, Σ. (2008), «Αξιολόγηση του Μαθητή», στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Π.Ι., 240-280
- Slee, R. (2004), «Ένταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη νέα εποχή» στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη και Η. Σπανδάγου (επιμ.). Εκπαίδευση και τύφλωση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ.31-42.
- Tomlinson C.A., (2010), Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας, ανταπόκριση στις ανάγκες όλων των μαθητών, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2004) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, ΟΕΔΒ, Αθήνα
- Φλουρής Γ., (2000), Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα
- Χατζηγεωργίου Γ., (2003), Πρόταση για ένα σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική, εκδ. Ατραπός, Αθήνα
- Χρυσafiδης Κ., (2006), Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Το νηπιαγωγείο στο χώρο της ιδεολογίας και της επιστήμης, εκδ. Τυπωθήτω-Δαρδανός, Αθήνα

Ξενόγλωσση

- Armstrong F. & Barton L. (Eds), (2007), *Policy, Experience and Change: Cross-Cultural Reflections on Inclusive Education: The case of England*, Dordrecht: Springer
- Barton, L. & R. Slee. (1999), “Competition, selection and inclusive education: Some observations”, *International Journal of Inclusive Education* 3, no. 1: 3–12, στο Vlachou An., (2002), “Education and inclusive policy-making: implications for research and practice”, *International Journal of Inclusive Education*, 8: 1, 3 — 21
- Blustein J. (Ed.) (χ.χ.), “Mentors, masters and Mrs MacGregor: Stories of teachers making a difference”, Deerfield Beach: FL: Health Communication, Inc
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000) “Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools”, Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, στο Booth T., Ainscow M., Kingston D., (2006), *Index of Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*, Centre for Studies on inclusive education
- MacGilchrist, B., & Buttress, M. (2005). *Index*. In *Transforming learning and teaching: ‘We can if...’*. (pp. 192-196). London: SAGE Publications Ltd. Retrieved, στο Webb Rosemary, (2006) *Changing Teaching and Learning in the Primary School*, NY.
- Mittler P. (2000), *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*, New York: David Fulton Publishers.

Ιστοσελίδες

- Ανδρούσου Αλ.- Ασκούνη Ν. (2004), *Ετερογένεια και Σχολείο, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα*, Στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)
- Hall, T. (2002), *Differentiated Instruction. Effective Classroom Practices Report*, National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs, ΣΤΟ: <http://www.cast.org/ncac/classroompractice/cpractice02.doc>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)
- Καραμηνάς Ι.Γ., (χ.χ.), *Σχεδιασμός Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στο Μάθημα της «Γλώσσας» για τη Β’ Τάξη Διαπολιτισμικού Σχολείου*, Στο: http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b/1vathmia/praktikes/sxediasmos_diaforopoiimenis_didaskalias.pdf, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)

- Κιοκπάσογλου Κ., (χ.χ.), Διαχείριση της πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού, Εισαγωγική Επιμόρφωση ΠΕΚ Καβάλας, Καβάλα, Στο: http://pek_kavo4.kav.sch.gr/eggrafa/epimorfosi/epimorgotiko_yliko/a_fasi_2011-2012/arxeia/kiokpasoglou_kalliopi.doc, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)
- Ο.Ο.Σ.Α., (1995), Κριτική επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τον ΟΟΣΑ, Στο: <http://www.hri.org/docs/OECD.html>, (προσπελάστηκε: 12/05/2015)
- Σφυρόερα Μ., (2004) Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)
- Σφυρόερα Μ., (2003), Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Στο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book26/index.html>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)
- Χατζηγιαννάκου Αν., (2010), Ενιαία Εκπαίδευση και Διαφοροποίηση στην εποχή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος, ΣΤΟ: <http://diki.org/portals10/sinedria/Hadjigiannakou.ppt>, (προσπελάστηκε: 15/11/2015)
- Unesco, (2007). Convention on the Rights of Persons with Disabilities, ΣΤΟ: [http://www.mlsl.gov.cy/mlsl/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/\\$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf](http://www.mlsl.gov.cy/mlsl/dsid/dsid.nsf/9EA85834AB487A10C2257A7C002CEDA5/$file/Symbasi%20OHE%20kai%20Prwtokollo.pdf), (προσπελάστηκε: 12/05/2015)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Σιαμαντά Βασιλική** αποφοίτησε από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ, ενώ το μεταπτυχιακό της ειδικεύεται στην Ειδική Αγωγή. Εργάζεται ως ειδική παιδαγωγός σε δομές παράλληλης στήριξης και σε ψυχοπαιδαγωγικό κέντρο. Το 2013 τιμήθηκε με το Βραβείο «Καινοτόμας Ιδέας» για το επιχειρηματικό σχέδιο «Σύσταση εναλλακτικού παιδικού Σταθμού» από τη Μονάδα Καινοτομίας και Επιχειρηματικότητας του ΕΚΠΑ.

Γεωργαλής Ευάγγελος

Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Προσδιορισμός και μοντελοποίηση των διεθνών μεταρρυθμιστικών τάσεων

Περίληψη

Το όραμα μιας ολιστικής και φιλόδοξης ανάπτυξης της εκπαίδευσης οφείλει να περιλαμβάνει την ποιοτική εκπαίδευσή του συνόλου των μαθητών χωρίς αποκλεισμούς. Εκπαίδευση, η οποία πρέπει να διαπνέεται από τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την αξιοπρέπεια, την κοινωνική δικαιοσύνη, να υιοθετεί διαδικασίες κοινωνικής ένταξης, ισότητας και προστασίας αλλά και να αναδεικνύει την πολιτιστική, γλωσσική και εθνοτική πολυμορφία. Κύριο εργαλείο στην επίτευξη των στόχων αυτών αποτελεί η διοίκηση της εκπαίδευσης και η υιοθέτηση καινοτόμων πολιτικών από αυτήν. Ενέργεια που οδηγεί σε μια πολύπλευρη στρατηγική διαδικασία, η οποία χρησιμοποιεί το σύνολο των δυνατοτήτων του δυναμικού της εκπαίδευσης.

Σκοπός της προσπάθειας αυτής αποτελεί η παρουσίαση των διεθνών τάσεων μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση και στην διοίκηση αυτής, στον ευρωπαϊκό χώρο. Μεταρρύθμιση που αποσκοπεί στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στις επικρατούσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες του φαινομένου της παγκοσμιοποίησης. Αφού παρουσιάσουμε τους στόχους της εκπαιδευτικής

μεταρρύθμισης, θα εστιάσουμε στις επιλογές των πολιτικών για την διοίκηση της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, με τη χρήση του μη γραμμικού μαθηματικού μοντέλου των σιγμοειδών καμπύλων, επιχειρούμε τον χρονικό προσδιορισμό ολοκλήρωσης της παρούσας μεταρρύθμισης και ακολουθεί μια πρώτη προσπάθεια προσδιορισμού των γενικών κατευθύνσεων της επόμενης μεταρρύθμισης.

Key-words: εκπαίδευση, μεταρρύθμιση, διοίκηση της εκπαίδευσης, μοντέλο σιγμοειδών.

Administration in Education: Identification and modeling of international reform trends

Abstract

The vision of a holistic and ambitious development of education should include a qualitative education inclusive of all students; an education, which must be guided by respect for human rights, dignity and social justice, adopt processes of social integration, equality and protection, but also highlight the cultural, linguistic and ethnic diversity. The main tool in achieving these objectives is the administration of education and its adoption of innovative policies; an action that leads to a multifaceted strategy process, which uses all the possibilities of the potential of education.

The aim of this effort is the presentation of the international reform trends in education and its management, in the European area; a reform aimed at adapting education to the prevailing socio-economic conditions of the globalization phenomenon. After presenting the educational reform objectives, we will focus on the choice of policies for the administration of education. Subsequently, using the non-linear mathematical model of sigmoidal curves, we attempt to determine the timing of the completion of this reform, followed by a first attempt to determine the general direction of the next reform.

Key-words: education, reform, education administration, sigmoidal model.

1. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση συνολικά και η διοίκηση της εκπαίδευσης ειδικότερα, έχουν γνωρίσει μεγάλη ανάπτυξη τις τελευταίες δεκαετίες, επιβάλλεται όμως να γίνουν πολλά περισσότερα ακόμα. Οι διοικήσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων του συνόλου των ανεπτυγμένων χωρών έχουν εκφράσει την πολιτική τους βούληση για περαιτέρω πρόοδο στο πλαίσιο αναγνώρισης της εκπαίδευσης ως αναφαίρετο ανθρώπινο δικαίωμα. Αποτέλεσμα της επιλογής αυτής αποτελεί η αναγνώριση

της αναγκαιότητας παροχής της δυνατότητας συμμετοχής στην εκπαίδευση ως δικαίωμα, όλων ανεξαιρέτως των ανθρώπων, αν και στο σημείο αυτό απομένουν να γίνουν σημαντικά ακόμα βήματα προόδου. Η εκπαίδευση, εκτός του ότι αποτελεί δημόσιο αγαθό και θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, αποτελεί τη βάση για την διασφάλιση της υλοποίησης των υπολοίπων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αποτελεί δε, την κινητήρια δύναμη της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ανάπτυξης. Στοιχεία τα οποία δια μέσου των αποτελεσμάτων της μάθησης οδηγούν στην ειρήνη, την ανοχή, την ανθρώπινη ολοκλήρωση και την αειφόρο ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο αυτό, η διοίκηση της εκπαίδευσης έχει πρωταρχικό ρόλο. Επιβάλλεται να εμπνεύσει το σύνολο του εκπαιδευτικού δυναμικού, στελεχικού και μη, ώστε να συμβάλει στη διαχείριση των προκλήσεων που θα προκύψουν. Εργαλείο έκφρασης της διοίκησης είναι η σχολική ηγεσία όλων των επιπέδων, ενώ περιλαμβάνει και τα μέλη συμβουλίων διοίκησης, των συλλόγων γονέων και των μαθητικών συμβουλίων. Η ηγεσία κάθε επιπέδου ευθύνεται για τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων τα οποία θα προωθηθούν στα ανώτερα κλιμάκια και βάσει των οποίων θα διαμορφωθούν ανάλογες πολιτικές. Συνεπώς αποτελεί τεκμηριωμένα κρίσιμο παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης σήμερα, επικεντρώνεται ολοένα και περισσότερο σε στόχους όπως η ισότητα, η ένταξη και η δίκαιη αντιμετώπιση του συνόλου των μαθητών, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι στόχοι αυτοί επιβάλλονται από τη γενικότερη τάση παγκοσμιοποίησης που επηρεάζει και τον τομέα της εκπαίδευσης, εισάγοντας ποικιλία προκλήσεων.

Σκοπός της εργασίας είναι, αρχικά, να ορίσει τον τρόπο διαμόρφωσης του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου στο οποίο καλούνται τα εκπαιδευτικά συστήματα να λειτουργήσουν και να παρουσιάσει τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν την λειτουργία τους. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται οι διεθνώς διαμορφούμενες μεταρρυθμιστικές τάσεις στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και θεμελιώνεται η αναγκαιότητα υιοθέτησής τους, αφού όπως προαναφέρθηκε επιδρά στη μαθησιακή διαδικασία, εισάγοντας την ανάγκη για ισότητα και δικαιοσύνη, και την αύξηση της παραγωγικότητας και της αποδοτικότητας της εκπαίδευσης.

Από την μελέτη των μεταρρυθμιστικών τάσεων και των επιλογών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο, προκύπτει μια πολύ ενδιαφέρουσα χρονική μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων στην Ε.Ε. η οποία οδηγεί στον προσδιορισμό του βαθμού ωρίμανσης της τρέχουσας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, με την χρήση πρωτότυπης διαδικασίας μοντελοποίησης της εξελικτικής της πορείας. Ο βαθμός ωρίμανσης κάθε πεπερασμένου συστήματος καθορίζει και την διαδικασία αντικατάστασής του. Προκύπτουν, κατά συνέπεια, σημαντικές πληροφορίες για τον χρονικό ορίζοντα εισαγωγής της επόμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ως αποτέλεσμα της πρόβλεψης, κάποιες χώρες που έμειναν πίσω στην τρέχουσα μεταρρύθμιση θα μπορούσαν να ενσωματώσουν

στην προσπάθεια προσαρμογής των εκπαιδευτικών τους συστημάτων στοιχεία από την επερχόμενη μεταρρύθμιση για να μην χάσουν για δεύτερη φορά την κούρσα των εξελίξεων.

Η μοντελοποίηση γίνεται με την χρήση του μοντέλου των σιμοειδών καμπυλών, μιας μη γραμμικής μαθηματικής μελέτης που αρχικά χρησιμοποιήθηκε σε βιολογικά συστήματα και αργότερα σε εφαρμογές που αφορούσαν οικονομικά συστήματα, ενώ για πρώτη φορά χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την όλη αυτή προσπάθεια, ολοκληρώνουν την παρουσίαση.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1 Ο ρόλος της παγκοσμιοποίησης στην Εκπαίδευση

Οι κοινωνικές αλλαγές και οι τεχνολογικές εξελίξεις που ακολούθησαν, σε συνάρτηση με την εξάπλωση του διαδικτύου, όπως και οι οικονομικές μεταβολές λόγω της παγκοσμιοποίησης και της συνεπακόλουθης κοινωνικό-οικονομικής κρίσης, ώθησαν στην αλλαγή του προφίλ της εκπαιδευτικής διοίκησης. Έτσι, από την προσήλωση στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, του αυστηρού ελέγχου και της τυποποιημένης λογοδοσίας του εκπαιδευτικού συστήματος, πέρασαμε σε περισσότερο αυτόνομο μοτίβο και στην απαίτηση για αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού.

Πιο αναλυτικά, η ανθρωπότητα, έχει εισέλθει σε μια διαδικασία επιταχυνόμενης εξέλιξης που επικεντρώνεται κύρια στον τεχνολογικό τομέα και στον τομέα των επιστημών¹. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα ήταν η δημιουργία του διαδικτύου, η οποία μπορεί να θεωρηθεί ανακάλυψη εφάμιλλη του ηλεκτρισμού ή της ατομικής ενέργειας. Το διαδίκτυο άλλαξε τη μορφή του κόσμου μας. Εισήγαγε τον κόσμο της πληροφορίας και έκανε τη γνώση και την πληροφορία προσβάσιμη στον καθένα. Αποτέλεσμα αυτού ήταν το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης στον οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και στο πολιτισμικό τομέα. Επήλθαν τεράστιες πολιτικές μεταβολές – π.χ. πτώση του ανατολικού λεγόμενου μπλοκ, άνοδος νέων παγκόσμιων δυνάμεων όπως η Κίνα, μεταβολές στον Αραβικό κόσμο – και κατά συνέπεια είχαμε τεράστιες μετακινήσεις πληθυσμών λόγω κυρίως των ανισοτήτων της οικονομικής ανάπτυξης αλλά και των συρράξεων που ξέσπασαν. Ο οικονομικός ανταγωνισμός οδήγησε σε ανεξέλεγκτη ενεργειακή κατανάλωση που με την σειρά της επέφερε σοβαρή οικολογική επιβάρυνση για τον πλανήτη.

Όλα τα προαναφερόμενα δεν μπορούσαν παρά να επηρεάσουν και τον τομέα της εκπαίδευσης. Η μετακίνηση των πληθυσμών δημιούργησε πολυπολιτισμικές κοινωνίες με τεράστιες ανισότητες και διαφοροποιήσεις μεταξύ των ιθαγενών πληθυσμών και των μεταναστών. Βρέθηκαν μαζί μαθητές από

1 Georgalis, E.E. & Aifantis, E.C., (2013), Forecasting the evolution of nanotechnology, *Nano Bulletin*, 2 (2), σ.σ. 2-5.

διαφορετικές κουλτούρες, θρησκείες και αξίες, με μεγάλες οικονομικές διαφορές². Οι συνθήκες κοινωνικού αναβρασμού και ποικιλομορφίας προκάλεσαν σύγχυση σε κάθε προσπάθεια ηθικής και αξιακής καθοδήγησης στην εκπαίδευση³. Τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα κλήθηκαν να εξελιχθούν για να μπορέσουν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες και να αντιμετωπίσουν τα νέα δεδομένα. Οι εξελίξεις αυτές είχαν ως άμεση συνέπεια την απαίτηση για μια περισσότερο δημοκρατική και ευέλικτη εκπαιδευτική ηγεσία, με ρόλο την ανάπτυξη της συνεργατικότητας όλων των σχολικών συνιστωσών. Αλλαγές όμως, λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, είχαμε και στην εισαγωγή νέων εργαλείων διδακτικής, όπως η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και η δικτύωση, που παρέχουν αυξημένες δυνατότητες εξατομικευμένης διδασκαλίας, περισσότερο εποπτικής, διαδραστικής και με άμεσους τρόπους ελέγχου και αξιολόγησης.

Είναι προφανές λοιπόν, ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα βρέθηκαν μπροστά σε κυκεώνα αλλαγών. Αυτές τις αλλαγές έπρεπε να τις διαχειριστεί και εν συνεχεία να τις αφομοιώσει η εκπαίδευση διαμέσου της διοίκησης της εκπαίδευσης. Το άμεσο πρόβλημα που αντιμετώπισαν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν οι πολλές και σύγχρονες αλλαγές που έπρεπε να απορροφήσουν⁴. Στο σημείο αυτό ο ρόλος της διοίκησης της εκπαίδευσης, σε όλα τα επίπεδα, είναι καθοριστικός και η πρώτη ενέργειά της ήταν να προσπαθήσει να μετρήσει μέσω χαρακτηριστικών δεικτών το μέγεθος των επερχόμενων αλλαγών, ώστε στη συνέχεια να προτείνει τις απαραίτητες μεταρρυθμίσεις που έπρεπε να υιοθετηθούν.

2.2 Τα χαρακτηριστικά της Εκπαίδευσης

Αρχικά πρέπει να προσδιορισθούν τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Το δικαίωμα της εκπαίδευσης ξεκινά από την γέννηση του ατόμου και συνεχίζεται κατά τη διάρκεια όλης της ανθρώπινης ζωής. Πέραν των αναμενόμενων γνωστικών αποτελεσμάτων και της κοινωνικής ένταξης των μαθητών, η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει, επίσης, στην βελτίωση της ατομικής υγιεινής των μαθητών, με συνέπεια την πρόληψη και αποφυγή ασθενειών, να συμβάλλει στον οικογενειακό προγραμματισμό και στην ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες.

Γενικότερα, η εκπαίδευση βοηθά χώρες και περιφέρειες που βρίσκονται σε καθεστώς αντιπαράθεσης, μέσω της ανάπτυξης εκπαιδευτικών συστημάτων με ελαστικότητα που ανταποκρίνονται και αμβλύνουν τις αντιπαράθεσεις. Φυσικές καταστροφές, πανδημίες, συγκρούσεις και μεταναστεύσεις μπορούν να τραυματίσουν ολόκληρες γενιές, να τις αφήσουν ανεκπαιδευτες και ανέτοιμες να

2 Goddard, J.T. & Hart, A.C. (2007), School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27 (1), σ. 12.

3 Begley, P.T. and Johansson, O. (2000), *Using what we Know about Values: Promoting Authentic Leadership and Democracy in Schools*. Στο: Annual UCEA Conference (3-5 November), Albuquerque, New Mexico.

4 Leithwood, K. A., and Riehl, C (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, σ.σ. 3-9

συμβάλλουν στην οικονομική επανάκαμψη των χωρών τους. Κατάλληλη εκπαίδευση με περιεχόμενο ανάλογο των συνθηκών, προστατεύει άμεσα, παρέχοντας γνώση και δεξιότητες αλλά και ψυχολογική υποστήριξη στους πληγέντες.

Κατά συνέπεια μπορούμε να συνοψίσουμε τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης⁵:

- 1] Αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα.
- 2] Είναι δημόσιο αγαθό.
- 3] Εστιάζει στην προαγωγή της ισότητας των δύο φύλων.

3. Στόχοι της Εκπαίδευσης και της Διοίκησή της

Με βάση τα παραπάνω χαρακτηριστικά πρέπει να τεθούν οι στόχοι της εκπαίδευσης και της διοίκησής της. Πρέπει, λοιπόν, να σχετίζεται και να ανταποκρίνεται στις γρήγορες αλλαγές των αγορών, τις τεχνολογικές καινοτομίες, την παγκοσμιοποίηση, την μετανάστευση, την πολιτική αστάθεια, την περιβαλλοντική υποβάθμιση, στους αυξημένους φυσικούς κινδύνους και τις καταστροφές, στις δημογραφικές προκλήσεις, στην αυξανόμενη ανεργία, την επίμονη φτώχεια, την διευρυνόμενη ανισότητα αλλά και στους κινδύνους κατάλυσης της ειρήνης και της ασφάλειας. Κάθε νέο εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επικεντρώνει στην αύξηση πρόσβασης στην εκπαίδευση, στην ενσωμάτωση και στην ισότητα ποιοτικών μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλα τα επίπεδα. Η εκπαίδευση οφείλει να εστιάζει σε διαδικασίες ένταξης, ισότητας ευκαιριών και αποτελεσμάτων. Όλα τα άτομα, ανεξαρτήτου φύλου, ηλικίας, φυλής, χρώματος, εθνικότητας, γλώσσας, θρησκείας, πολιτικών πεποιθήσεων, οικονομικής κατάστασης, κοινωνικού προσανατολισμού όπως και τα ευάλωτα άτομα, με ειδικές ανάγκες, πρόσφυγες και αυτόχθονες πρέπει να έχουν την δυνατότητα ένταξης και ισότιμης ποιοτικής εκπαίδευσης χωρίς όρια, αλλά σε ορίζοντα Δια Βίου Μάθησης.

Το μέσο για την επίτευξη του συνόλου των προαναφερθέντων στόχων αποτελεί η Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Οι κυβερνήσεις θα πρέπει να θεσπίσουν - ή να βελτιώσουν - κατάλληλους, αποτελεσματικούς και χωρίς αποκλεισμούς, μηχανισμούς διοίκησης και λογοδοσίας. Να διασφαλίσουν την ποιότητα αλλά και να αναβαθμίσουν τα πληροφοριακά συστήματα διαχείρισης της εκπαίδευσης. Να θεσπίσουν διαφανείς και αποτελεσματικούς μηχανισμούς χρηματοδότησης και ρυθμίσεις για τη διαχείριση και πρόσβαση στα δεδομένα που συλλέγονται. Θα πρέπει να εισαχθούν εκπαιδευτικές καινοτομίες και ΤΠΕ για την ενίσχυση και τη διάδοση της γνώσης, την προώθηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της διοίκησης και της παροχής υπηρεσιών. Η στρατηγική που θα ακολουθήσει το κάθε σύστημα, ορίζεται από τα ανώτερα κλιμάκια αυτής και από τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την πορεία υλοποίησής τους.

5 Incheon Declaration 2015. Στο: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/education_2030_incheon_declaration_en.pdf (προσπελάστηκε στις 24/9/2015)

3.1 Θεωρίες και μοντέλα διοίκησης

Διακρίνουμε τρεις γενικές θεωρίες διοίκησης:

- Την διαχειριστική, που στοχεύει στη σωστή διαχείριση του συστήματος (management), το οποίο έχει γενικά επικρατήσει στα περισσότερα κράτη⁶.
- Την κοινωνιολογική, η οποία εμπλέκει τις κοινωνικές διαστάσεις των προβλημάτων κατά την άσκησή της και εστιάζει στην ερμηνεία της πρακτικής της διοίκησης⁷.
- Την νομολογική, η οποία βασίζεται στην νομική θεώρηση της λειτουργίας της διοίκησης⁸.

Η θεωρία που έχει επικρατήσει είναι η διαχειριστική θεωρία, όχι μόνο στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης αλλά γενικότερα στη δημόσια διοίκηση, και αυτό διότι ελαχιστοποιεί τις όποιες απαιτήσεις σε σχέση με τις άλλες δύο θεωρίες και στοχεύει στο πρακτικό μέρος της διοίκησης. Μπορεί να γίνει πιο εύκολα κατανοητή από το μεγαλύτερο μέρος των στελεχών αυτής και άρα, φυσιολογικά, είναι η περισσότερο δημοφιλής. Με τις κατάλληλες προσαρμογές εφαρμόζεται ευρέως και στην εκπαίδευση.

Βάση των παραπάνω θεωριών, αναπτύχθηκαν διάφορα πρότυπα διοίκησης της εκπαίδευσης τα οποία υιοθετήθηκαν συνολικά ή εν μέρει από τα εκπαιδευτικά συστήματα των Ευρωπαϊκών χωρών. Μερικά από αυτά τα πρότυπα είναι:

- 1] Το γραφειοκρατικό πρότυπο⁹.
- 2] Το συνεργατικό πρότυπο¹⁰.
- 3] Το ερμηνευτικό πρότυπο¹¹.
- 4] Το πολιτικό πρότυπο¹².
- 5] Το ορθολογικό πρότυπο¹³.

Η μελλοντική εκπαίδευση θα βασίζεται σε ολιστικό και ανθρωπιστικό όραμα που θα συμβάλλει σε ένα νέο μοντέλο ανάπτυξης. Αυτό το όραμα εκπαίδευσης αναδεικνύει τις πολλαπλές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης. Βλέπει την εκπαίδευση ενταγμένη στην προσπάθεια ανάδειξης των αξιών της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και παράλληλα ενισχύει την έννοια του παγκόσμιου πολίτη και την ανεκτικότητα που απαιτείται.

6 Παπαναούμ, Ζ. (1995), *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Κυριακίδη, σ.σ. 24-55

7 Weber, M. (1979). *The Theory of social and Economic Organization*. Oxford University Press, σ.σ.9-18

8 Chevailler, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη*. (μτφρ). Β. Ανδρουλάκης, Β. Σουλάνδρου. (επιμ.) Κ. Σπανού. Αθήνα, Εκδ. Αντ. Σάκκουλα, σ.σ. 62-69

9 Kavouri, P. and Ellis, D. (1998). Factors affecting school climate in Greek primary schools. *Welsh J. of Education*, 7, σ.95-109.

10 Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G. and Riley, G.L. (1978). *Policy making and Effective Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, σ.σ. 108-135.

11 Hodgkinson, C. (1993). Foreward. In T.B. Greenfield and P. Ribbins (eds), *Greenfield on Educational Administration*. London: Routledge.

12 Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub., σ.σ. 25-88

13 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο: *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Επιμ. Α. Καψάλης. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Παν. Μακεδονίας, σ.σ. 12-54

4. Σχέση της Σχολικής Ηγεσίας και της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Πρωταρχικό στόχο της διοίκησης της εκπαίδευσης δεν αποτελεί η υλικοτεχνική υποδομή ή οι επιμέρους διαδικασίες της εκπαίδευσης αλλά το ανθρώπινο δυναμικό και ακόμη περισσότερο οι μεταξύ τους σχέσεις σε οριζόντιο και κατακόρυφο ιεραρχικό επίπεδο. Για να είναι όμως αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό σύστημα στις νέες κοινωνικές δομές θα πρέπει η ηγεσία να απευθύνεται στους πολλούς. Το σύνολο των συμμετεχόντων στην διοίκηση, θα πρέπει να συνεργάζεται αρμονικά και άρα οι μεταξύ τους σχέσεις και οι σχέσεις με το υπόλοιπο προσωπικό καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το τελικό αποτέλεσμα.

Οι στρατηγικές προσεγγίσεις ενός καινοτόμου συστήματος διοίκησης μπορούν να ομαδοποιηθούν ως εξής:

- Επίτευξη αποτελεσματικών και περιεκτικών συνεργασιών
- Βελτίωση εκπαιδευτικών πολιτικών και των τρόπων συνεργασίας
- Ισότητα και ποιοτική εκπαίδευση για όλους
- Εξασφάλιση πόρων και επαρκούς χρηματοδότησης
- Εξασφάλιση παρακολούθησης, ανατροφοδότησης και ελέγχου των στόχων.
- Βαρύτητα στην αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα.

Από τα ανώτερα κλιμάκια της διοίκησης μέχρι τα εκτελεστικά όργανα της διοίκησης, τους Διευθυντές των μονάδων, ο ρόλος τους είναι καθοριστικός. Τόσο για την ομαλή λειτουργία του συστήματος και την επίτευξη των ζητούμενων αποτελεσμάτων μάθησης όσο και στην διαμόρφωση ατόμων και πολιτών με κριτική σκέψη, δημοκρατική συνείδηση και υψηλές ατομικές και ηθικές αξίες στο πλαίσιο του σημερινού κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού πλαισίου (Brown, 2004). Ως συνέπεια, ο ρόλος της διοίκησης εστιάζει αφενός στην καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους οποίους πρέπει να εμπνεύσει για να μεγιστοποιηθεί η απόδοσή τους και αφετέρου στην υιοθέτηση ευέλικτων σχημάτων διοίκησης ώστε να πετύχουν πραγματική ανάπτυξη και εύρυθμη λειτουργία του συστήματος στο περιβάλλον μια Παγκόσμιας Κοινότητας ή ενός Παγκόσμιου Χωριού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, διακρίνουμε τουλάχιστον επτά είδη σχολικής ηγεσίας:

- Την *διοικητική ηγεσία*¹⁴.
- Την *κατανεμημένη ηγεσία*¹⁵.
- Την *συμμετοχική ηγεσία*¹⁴.

14 Leithwood, K. and Duke, D.L. (1999). A century's quest to understand school leadership. Στο: J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association*. San Francisco: Jossey-Bass, σ.σ. 45-72.

15 Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. Στο: Leithwood, K., Hallinger, P., Seashore- Louis, K., Furman-Brown, G., Gronn, P., Mulford, W. & Riley, K. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer, σ.σ. 653-696.

- Την συναλλακτική ηγεσία¹⁶.
- Την μετασηματιστική ηγεσία¹⁷.
- Την εκπαιδευτική ηγεσία¹⁸.
- Την ηθική ηγεσία¹⁴.

Η ερευνητική αυτή προσπάθεια οδήγησε στον καθορισμό των κυριότερων στόχων που έπρεπε να πετύχει η διοίκηση της εκπαίδευσης¹⁹ μέσω της διαμόρφωσης της κατάλληλης ηγεσίας της εκπαίδευσης. Οι στόχοι αυτοί ήταν:

- (I) Η αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της εκπαίδευσης.
- (II) η ισότητα και η δικαιοσύνη στο σχολικό περιβάλλον.

4.1. Ηγεσία και Μάθηση

Στόχος της διοίκησης είναι η βελτίωση των αποτελεσμάτων του εκπαιδευτικού συστήματος με πρώτο την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών, τα οποία αποδεδειγμένα επηρεάζονται καθοριστικά, αν και με έμμεσο τρόπο από την σχολική ηγεσία²⁰. Έμμεσα, διότι η σχολική ηγεσία μέσω της παρακίνησης των εκπαιδευτικών και της βελτίωσης των χαρακτηριστικών των μονάδων που ηγούνται, όπως το περιβάλλον μάθησης και το σχολικό κλίμα, δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να αναβαθμιστούν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ενίσχυση των αποτελεσμάτων επέρχεται επίσης, με την υποστήριξη των συνεργατικών διδακτικών πρακτικών, τη ευαισθητοποίηση και τον χειρισμό της διαφορετικότητας, μέσω του στρατηγικού σχεδιασμού, νέων μορφών αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης και την χρήση του συνόλου των δεδομένων που αποκομίζονται και την ενδελεχή μελέτη τους. Με άλλα λόγια, η διοίκηση αποτελεί τον καταλύτη για την σωστή εκμετάλλευση του υπάρχοντος δυναμικού, υλικότεχνικού και ανθρώπινου στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Κατά συνέπεια, τα ατομικά και συλλογικά αποτελέσματα πρέπει να βασίζονται σε μετρήσιμα στοιχεία που αφορούν μια δεδομένη διάρκεια, που είναι έγκυρα, αξιόπιστα και ακριβή και σχετίζονται με συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον και σχολικό μαθητικό πληθυσμό²¹. Η λογοδοσία των

16 Harris, A., Day, C., Hopkins, D, Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer, σ.σ. 157-188

17 Yu, H., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40, (4), σ.σ. 368-389

18 Brown, G.T.L. & Chai, C. (2012). Assessing instructional leadership: a longitudinal study of new principals. *Journal of Educational Administration*, 50, (6), σ.σ. 753-772

19 Commission report Eurydice, (2011). Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics, European Commission, Eurydice Thematic Studies http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php

(προσπελάστηκε στις 3/2/2015)

20 Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategies. *Journal of School Leadership and Management*, 24 (1), σ.σ.57-80

21 Elmore, R.F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), σ.σ.134-142.

σχολείων θα πρέπει να γίνεται για την πρόσθετη γνώση στην μόρφωση των μαθητών και όχι για τα αποτελέσματα προηγούμενων.

4.2. Ηγεσία για την Ισότητα και Δικαιοσύνη

Εξίσου σημαντική, όμως, είναι και η διάσταση ισότητας. Έτσι, ο δεύτερος σημαντικός στόχος της διοίκησης της εκπαίδευσης έχει να κάνει με τη στάση του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την διαχείριση του μαθητικού δυναμικού. Η μόχλευση που προήλθε από τις μεγάλες πληθυσμιακές κινήσεις παγκοσμίως και τα αποτελέσματα της διεθνούς οικονομικής κρίσης, άλλαξε τα τελευταία χρόνια την σύνθεση των μαθητικών πληθυσμών στο σχολείο. Παράγοντες όπως η οικογένεια, η κοινωνία κ.α. αναφέρονται τώρα πια ως τα αίτια διατήρησης σχολικών ανισοτήτων. Επίσης το εκπαιδευτικό δυναμικό αποτελεί παράγοντα διατήρησης των ανισοτήτων αυτών, αν και τυπικά κρατά αντίστροφη θέση. Στο σημερινό μοντέλο – που είναι γνωστό ως μοντέλο της αγοράς – ενδιαφέρον υπάρχει μόνο για τα μαθησιακά αποτελέσματα, δημιουργώντας μια ιδιότυπη αξιοκρατία που βασίζεται στην επιδίωξη του προσωπικού συμφέροντος και απέχει από κάθε έννοια ισότητας και εκπαιδευτική δικαιοσύνης²². Για τον λόγο αυτό, θα πρέπει να καθιερωθούν πολιτικές ενάντια στην ανισότητα των ευκαιριών μάθησης και πρόσκτησης κατάλληλων αποτελεσμάτων. Η επίτευξη του στόχου αυτού, απαιτεί την εμβάθυνση της κατανόησης της διδασκαλίας σε κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον.

Η ποιοτική εκπαίδευση απαιτεί κατάλληλα συστήματα διοίκησης και διαχείρισης του εκπαιδευτικού δυναμικού, των μηχανισμών λογοδοσίας και διαχείρισης των δημόσιων οικονομικών. Οι ακολουθούμενες στρατηγικές για την εφαρμογή από τη σχολική ηγεσία της πολιτικής της ισότητας, διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- σε εκείνες που συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση των φυλετικών, σεξουαλικών και πολιτιστικών διακρίσεων μέσω εσωτερικής αναζήτησης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της διασαφήνισης της σκέψης²³
- και στις στρατηγικές που συμβάλλουν μέσω δημοκρατικού διαλόγου στην ενίσχυση και εκπαιδευτική ένταξη όλων των μαθητών, στρεφόμενες στο εξωτερικό περιβάλλον²⁴.

Ένταξη και ισότητα πρέπει να αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο της κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Κατά συνέπεια, πρέπει να καταπολεμηθεί

22 Ward, S. C. (2010). Understanding Creative Partnerships: An examination of policy and practice Doctoral thesis, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/525/> (προσπελάστηκε στις 9/11/2015)

23 Brown, K.M. (2004). Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40, (1), σ.σ. 77-108.

24 Niesche, R. & Keddle, A. (2011). Foregrounding issues of equity and diversity in educational leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 31, (1), σ.σ. 65-77.

κάθε μορφή αποκλεισμού και περιθωριοποίησης, είτε πρόκειται για άτομα με αναπηρίες, είτε για άτομα που ανήκουν σε μειονεκτούσες ομάδες.

5. Μεταρρυθμιστικές Επιλογές Στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Έχοντας ως αφετηρία τα παραπάνω και για να εκπληρωθούν οι στόχοι για το σχολείο της ισότητας, της δικαιοσύνης και της βέλτιστης μάθησης, διαμορφώθηκαν οι διεθνείς τάσεις εξέλιξης στον τομέα της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτές, καθορίζονται από θεμελιώδη στοιχεία τα οποία μπορούμε να ομαδοποιήσουμε στις εξής κατηγορίες²⁵:

- ❖ Αυτονομία
- ❖ Λογοδοσία και Υπευθυνότητα
- ❖ Κατανεμημένη εξουσία
- ❖ Εκπαίδευση στελεχών

Η υιοθέτηση και ανάπτυξη του συνόλου των στοιχείων οδηγούν στο εκπαιδευτικό σύστημα του μέλλοντος, εφοδιασμένο με σύγχρονες μορφές διοίκησης ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που ήδη έχουμε περιγράψει. Φυσικά, θεμέλιος λίθος όλων αποτελεί η χρηματοδότηση. Αφενός θα πρέπει να μπορεί η κεντρική αρχή να διαθέσει τους ανάλογους οικονομικούς πόρους, όπως και να θέλει να το κάνει έχοντας αναγνωρίσει πραγματικά την αναγκαιότητα αναβάθμισης της εκπαίδευσης ως στοιχείο οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης και αφετέρου να το κάνει με τον σωστό τρόπο.

5.1 Αυτονομία

Ως αυτονομία ενός σχολικού οργανισμού νοείται η παροχή σε αυτό ενός περιθωρίου ελιγμών στη λήψη αποφάσεων για την διαχείρισή του, στην καθημερινή διδασκαλία και μαθησιακή διαδικασία ενώ περιορίζονται τόσο οι εξωτερικές όσο και οι εσωτερικές επιδράσεις στα αναγκαία και θεμιτά πλαίσια²⁶. Επίσης, η σχολική αυτονομία έχει να κάνει με την διαχείριση τόσο των ανθρωπίνων όσο και των οικονομικών πόρων του σχολείου, να προσαρμόζει το πρόγραμμα διδασκαλίας στις ανάγκες του. Η αυτονομία συναντάται με τις μορφές της:

- πλήρους αυτονομίας
- περιορισμένης αυτονομίας
- επιλεκτικής αυτονομίας
- της μη ύπαρξης αυτονομίας.

Σύμφωνα λοιπόν με τις μορφές αυτές, είναι λογικό η αυτονομία να

25 Eurydice Brief (2014), <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/03/180EN.pdf>

(προσπελάστηκε στις 23/1/2015)

26 Moos, L. (2013), Comparing educational leadership research, *Leadership and Policy in Schools*, 12 (3), σ.σ.282-299

παρουσιάζεται με πολλές διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα, στο είδος των αποφάσεων που καλύπτει, στους σκοπούς και στους στόχους για τους οποίους εγκρίνεται σε κάποιο σχολείο αλλά και στον συνδυασμό της με τα είδη των συστημάτων λογοδοσίας που έχει το κάθε κράτος. Επίσης, ανάλογα με το χρονικό σημείο εισαγωγής της παρουσιάζεται με διαφορετικό βαθμό ωριμότητας από χώρα σε χώρα αφού πρόκειται για μια επιλογή όχι απόλυτα πλαισιωμένη, οπότε η εμπειρία είναι βασικό στοιχείο της καλύτερης λειτουργίας της.

Σήμερα υπάρχει αυξανόμενη συναίνεση ως προς την εφαρμογή της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, συναίνεση που προκύπτει από ερευνητικές μελέτες²⁷, από τις οποίες είναι ξεκάθαρο ότι συμβάλλει στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η θετική επίδραση της αυτονομίας στα μαθησιακά αποτελέσματα είναι έμμεση – όπως άλλωστε αναφέρθηκε και για το σύνολο των ενεργειών της διοίκησης της εκπαίδευσης. Επιδρά θετικά μέσω της οικονομικής και λειτουργικής αυτονομίας²⁸. Η αυτόνομη και ευέλικτη διαχείριση κονδυλίων συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης διότι κάνει δυνατή την διάθεση επαρκών πόρων σε πραγματικές ανάγκες που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Δημιουργεί επίσης το κατάλληλο κλίμα σχέσεων εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων ώστε να προαχθεί η μαθησιακή διαδικασία²⁹. Τελικά, η αυτονομία αφορά την εμπιστοσύνη. Δεν είναι απόλυτη ανεξαρτησία αλλά έκφραση υπευθυνότητας προς το εκπαιδευτικό σύστημα και προς τους εκπαιδευτικούς που το υπηρετούν.

5.2 Λογοδοσία και Υπευθυνότητα

Το δεύτερο συστατικό στοιχείο για την αναβάθμιση της διοίκησης της εκπαίδευσης και της αναμόρφωσης κάθε εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η λογοδοσία ως αποτέλεσμα της υπευθυνότητας του κάθε εργαζόμενου. Άλλωστε η λογοδοσία δεν είναι το ζητούμενο μόνο στην εκπαίδευση. Το αντίθετο θα λέγαμε, δηλαδή ότι άργησε να εισαχθεί και σε κάποιες χώρες ακόμα δεν υπάρχει, στον τομέα της εκπαίδευσης. Σήμερα, δίνεται έμφαση στη λογοδοσία για τα αποτελέσματα, τα οποία αναλύονται και βάσει αυτής της ανάλυσης προκύπτουν “ποιοτικοί δείκτες”. Παρατηρείται η τάση να στρέφεται η όλη διαδικασία από την εξατομικευμένη αξιολόγηση σε συλλογική ακριβώς λόγω της στροφής προς την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων των μαθητών του σχολείου συνολικά³⁰.

Η λογοδοσία είναι μια αυτονόητη διεργασία στο πλαίσιο της

27 Eurydice, (2009). National summary sheets on education system in Europe: <http://www.slideshare.net/escolagarrigas/eurydice-finland> (προσπελάστηκε στις 3/2/ 2015)

28 OECD (2011). PISA in Focus: *School autonomy and accountability*. Available: Oct 21, 2014 <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/48910490.pdf> (προσπελάστηκε στις 21/12/2014)

29 OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD. Available: <http://www.oecd.org/TALIS> (προσπελάστηκε στις 2/11/2014)

30 Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *J. Educational Change*, 10, σ.σ. 101–113

υπευθυνότητας και βοηθάει με πολλούς τρόπους στη βελτίωση της προσέγγισης πολλών ζητημάτων, ειδικά όταν έχει την έννοια της ανατροφοδότησης. Δυστυχώς όμως, σε πολλές περιπτώσεις, η ενίσχυση της τάσης λογοδοσίας οφείλεται σε λάθος λόγους και εξυπηρετεί λάθος σκοπούς. Οφείλεται, λοιπόν, στην τρέχουσα οικονομική κρίση και την ανακατανομή των πληθυσμών που οδηγούν σε αναδιοργάνωση των σχολικών δικτύων και έχει ως αποτέλεσμα την μείωση των θέσεων εργασίας χρησιμοποιώντας τη λογοδοσία ως μέσω ελέγχου. Χρησιμοποιείται προσχηματικά, από πολλές κεντρικές διοικήσεις, για την επιβολή της πολιτικής τους ως προς την ανακατανομή των σχολικών μονάδων.

Σε πολλές χώρες παρουσιάζονται δυσκολίες στην θέσπιση κριτηρίων για την λογοδοσία της απόδοσης των εκπαιδευτικών και της σχολικής μονάδας γενικότερα. Η απουσία όμως ανάλογων κριτηρίων έχει ως συνέπεια να μην μπορούν οι διευθυντές ή άλλα στελέχη να αντιμετωπίσουν χαμηλές επιδόσεις κάποιων εκπαιδευτικών.

Με κριτήριο τον τρόπο λογοδοσίας μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, διακρίνουμε δύο μορφές λογοδοσίας^{31, 32} :

- I) Την κάθετη λογοδοσία, η οποία αναφέρεται σε ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και κεντρικής εξουσίας.
- II) Την οριζόντια λογοδοσία, η οποία αφορά εκπαιδευτικά συστήματα που υιοθετούν υψηλά επίπεδα αυτονομίας και τείνουν σε μη ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων φορέων.

Συμπερασματικά, το μοντέλο της λογοδοσίας αποδεικνύεται πολύ πιο αποτελεσματικό όταν έχουμε σαφώς καθορισμένους ρόλους και αρμοδιότητες συγκεκριμένων ατόμων και θεσμών. Ακόμα περισσότερο, όταν καθορίζονται στρατηγικοί στόχοι που προκύπτουν από συναίνεση, μετά από ισότιμη συζήτηση, όπως συμβαίνει όταν το σύνολο του διδακτικού προσωπικού θέτει τα κριτήρια αξιολόγησης ή όταν τίθενται κανόνες για την επιβράβευση, την έκταση και την μορφή του ελέγχου.

5.3 Κατανεμημένη Ηγεσία

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων καλούνται να ηγηθούν της μονάδας τους, να καθοδηγήσουν παιδαγωγικά το σχολείο τους και τέλος να διαχειριστούν τις καθημερινές προκλήσεις. Έτσι, ο φόρτος εργασίας των στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα μεγάλος. Συνέπεια όλων αυτών, αποτελεί ο παραμερισμός ουσιαστικών καθηκόντων και η εστίαση σε δευτερεύουσες διαδικασίες, με αποτέλεσμα να έχουμε έναν απλό διεκπεραιωτή. Η την επιλογή

31 Koren, A. & West-Burnham, J. (2013). From Theory to Practice: Understanding Leadership Development as an Iterative Process. *J. Leadership in Education, Special Issue*, σ.σ.19-35.

32 Hooge, E., Burns, T. and Wilkoszewski, H. (2012), "Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability". *OECD Education Working Papers*, No. 85, OECD Publishing.

ενός διευθυντή – ηγέτη, που θα επιλέξει να εστιάσει στα ουσιαστικά, παραχωρώντας μέρος του έργου του σε επιλεγμένους συνεργάτες³³. Όμως, πολλές φορές αυτή η παραχώρηση γίνεται λανθασμένα. Περιορίζεται σε κατανομή καθηκόντων και όχι σε ένταξη των προθύμων σε μια διαδικασία συμμετοχής στην διοίκηση με τα όσα θετικά και αρνητικά έχει ως αποτέλεσμα.

Η κατανομή της ηγεσίας προέρχεται από ένα σύνολο αναγκαιοτήτων που παρατηρήθηκαν στην πορεία εξέλιξης της διοίκησης της εκπαίδευσης. Πυρήνας της άσκησης κατανομημένης ηγεσίας αποτελεί η διαπραγμάτευση και η διασαφήνιση, με άλλα λόγια περισσότερη επικοινωνία μεταξύ των κλιμακίων της και με το σύνολο των υπαλλήλων. Στη συνέχεια το ήθος που πρέπει να επιδεικνύεται από την ηγεσία και η προσήλωση σε έναν κώδικα κανόνων από όλους είναι επίσης απαραίτητο στοιχείο. Οι ηγέτες πρέπει πρώτα να είναι αυθεντικοί και δημοκρατικοί στην ηγεσία τους και στη συνέχεια να σκεφθούν να την καταλείψουν.

Δεν μπορούμε να ορίσουμε απλά την κατανομημένη ηγεσία αλλά μπορούμε να της αποδώσουμε ένα σύνολο χαρακτηριστικών. Θεμελιώνεται σε αξίες αποδεκτές από το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος και την ιεραρχία του και διαχέει τις ευκαιρίες ηγεσίας σε όλο το φάσμα του ώστε να ενεργοποιήσει τους συμμετέχοντες και να εκμεταλλευθεί τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις εξειδικεύσεις τους που θα ωφελήσουν την παραγωγή έργου και θα βελτιώσουν τις διαδικασίες μέσα από καινοτόμες αλλαγές που θα προταθούν³⁴. Σε αντίθεση με τον διεκπεραιωτή – διευθυντή ο οποίος χρησιμοποιεί νόμιμη αλλά δοτή δύναμη, ο ηγέτης βασίζεται στην προσωπική του δύναμη έχοντας κερδίσει την εμπιστοσύνη των υφισταμένων του και την υπακοή τους και δεν φοβάται έτσι να διανείμει μέρος των αρμοδιοτήτων του. Κατανομημένη ηγεσία δεν σημαίνει ότι ηγούνται όλοι, αλλά ότι ο καθένας έχει την δυνατότητα να ηγηθεί κάποια στιγμή και σε κάποιο βαθμό³⁵.

Οι μορφές κατανομημένης ηγεσίας που έχουν καταγραφεί είναι:

1. Η επίσημη κατανομή
2. Η ρεαλιστική
3. Η στρατηγική
4. Η τμηματική
5. Η ευκαιριακή
6. Η πολιτιστική κατανομή, η οποία υφίσταται μεν αλλά με έναν διαισθητικό τρόπο.

Σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχουμε διαφορετικά επίπεδα εμφάνισης κατανομημένης ηγεσίας, γεγονός που επηρεάζεται από τον χρόνο υιοθέτησής της και τον βαθμό εξέλιξης και αφομοίωσής της. Η κατανομημένη ηγεσία

33 Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα, Ε κ δ . ΕΛΛΗΝ, σ.σ. 42-77

34 Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα, Εκδ. ΙΩΝ.

35 Woods, P. A. and Woods, G. J. (2012). 'Degrees of School Democracy: A holistic framework'. *Journal of School Leadership*, 22 (4), σ.σ.707-732.

επηρεάζει θετικά τόσο την μάθηση όσο και την σχολική δικαιοσύνη, αν και είναι δύσκολο να δείχθει λόγω της πολυπλοκότητας των εμπλεκόμενων εννοιών. Όμως, εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιβάλλον καταταμημένης ηγεσίας, εμποτισμένοι και παρακινούμενοι από αυτό, δείχνουν μεγαλύτερη ροπή προς τη σχολική και κοινωνική δικαιοσύνη^{36, 37}.

5.4 Εκπαίδευση Στελεχών

Σε πολλά κράτη, η εκπαίδευση των στελεχών συνοδεύθηκε από παροχή μεγαλύτερης αυτονομίας και μεταβίβαση αρμοδιοτήτων προς τα στελέχη κυρίως ως προς την διεκπεραίωση του διοικητικού και οικονομικού τομέα των καθηκόντων τους και την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού ενώ στον τομέα της διδασκαλίας δεν συνέβη κάτι αντίστοιχο, γεγονός που υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει συναίνεση σε διαδικασίες αυτονόμησης στα προγράμματα σπουδών.

Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης στελεχών θα πρέπει να στοχεύει αφενός στην θεμελίωση της δημοκρατικής στάσης των εκπαιδευτικών προς την εκπαίδευση και αφετέρου στη διαχείριση του σχολικού περιβάλλοντος, αφού η απαίτηση για παιδαγωγική και διδακτική εμπειρία καλύπτεται τις περισσότερες φορές από την απαίτηση να φέρουν οι διευθυντές την ιδιότητα του εκπαιδευτικού. Στην πρώτη περίπτωση, η Brown³⁸ θεωρεί ότι το πρώτο βήμα για σχολική δικαιοσύνη και ισότητα είναι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Η εκπαίδευσή τους πρέπει να στρέφεται προς την περιγραφή και κατανόηση των ευθυνών που αναλαμβάνουν, στην ισορροπημένη λογοδοσία, στην ανάπτυξη ικανοτήτων οικονομικής διαχείρισης, ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ώστε να αναπτύξουν συνεργατικό κλίμα με όλους τους φορείς του σχολικού περιβάλλοντος και την τοπική κοινωνία μέσα από κλίμα εμπιστοσύνης³⁹ (Ζαβλανός, 1998). Να μπορούν να υποστηρίξουν πρακτικές στήριξης των εκπαιδευτικών μέσα από διαδικασίες, όπως το mentoring. Τέλος, ίσως το σημαντικότερο όλων στην διαδικασία εκπαίδευσής τους, είναι η ανάπτυξη του τρόπου παράθεσης και διεκδίκησης σχολικών ζητημάτων είτε προς τα ανώτερα κλιμάκια της ιεραρχίας, είτε προς τις τοπικές αρχές.

6. Μοντελοποίηση της πορείας εξέλιξης της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

6.1 Ο στόχος της μοντελοποίησης.

Το μαθηματικό υπόβαθρο των σιγμοειδών είναι η λογιστική εξίσωση την οποία

36 Roche, K. (1999). *Moral and ethical dilemmas in Catholic school settings*. Στο: Values and Educational Leadership. Albany, NY, SUNY Press.

37 Hoy, W. K., Miske C. G. (2013). *Educational Administration 9th Ed.*, New York: McGraw-Hill.

38 Brown, K.M. (2004). *Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy*. *Educational Administration Quarterly*, 40, (1), σ.89.

39 Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μανατζμεντ*. Αθήνα, Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σ.σ. 87-102

εισηγήθηκε ο P-F Verhulst⁴⁰. Το μοντέλο περιγράφει την αυτό-περιοριζόμενη (self-limited) ανάπτυξη ενός κλειστού συστήματος με πεπερασμένους πόρους οι οποίοι προσφέρονται για τη συντήρηση της ανάπτυξης αυτής. Όλες οι διεργασίες σε κάθε είδους συστήματα είτε είναι συστήματα φυσικών σωμάτων, είτε βιολογικά, ακόμη και συστήματα οικονομικά ή συστήματα που αφορούν την ιστορική πορεία ενός φαινομένου διέπονται από θεμελιώδεις φυσικούς νόμους. Είναι αδήριτη η ανάγκη ύπαρξης ενός εργαλείου που να μπορεί να προβλέψει την πορεία εξέλιξης του φαινομένου, έτσι ώστε να λάβουμε τα κατάλληλα μέτρα ή να επιτελέσουμε την κατάλληλη σειρά ενεργειών. Αντικειμενικός στόχος στο μοντέλο των σιγμοειδών είναι ο προσδιορισμός της συνολικής χρονικής εξέλιξης του φαινομένου, το χρονικό σημείο αλλαγής της τάσης στη σιγμοειδή – ως απόρροια της κάμψης του ρυθμού ανάπτυξης – και τέλος η πρόβλεψη της τελικής τιμής του μεγίστου της ανάπτυξης, πράγμα το οποίο επιφέρει πολλές φορές αντιδράσεις, λόγω του ενδογενούς στοιχείου του προκαθορισμού που εμπεριέχει.

Καθοριστικό στοιχείο κάθε μοντέλου πρόβλεψης αποτελεί η ακρίβειά του. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των παραμέτρων που υπεισέρχονται στο μοντέλο, τόσο μειώνεται η ακρίβεια της πρόβλεψης. Το επίπεδο αξιοπιστίας που σχετίζεται με αυτές, δίνεται ως συνάρτηση της αβεβαιότητας στα σημεία λήψης τους, καθώς και του μήκους της χρονικής περιόδου που ελήφθησαν. Έτσι, όσο μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας δεδομένα διαθέτουμε, τόσο ακριβέστερη γίνεται η πρόβλεψη.

Στην περίπτωση της σιγμοειδούς καμπύλης που βασίζεται στην λογιστική εξίσωση, ο αριθμός των χρησιμοποιούμενων παραμέτρων είναι τρεις. Συγκεκριμένα είναι η τιμή κορεσμού K (carrying capacity) – στην οποία τείνει ασυμπτωτικά η καμπύλη –, ο ρυθμός μεταβολής (r) της ανάπτυξης του πληθυσμού του συστήματος και τέλος το σημείο καμπής της καμπύλης, όπου έχουμε την μεταστροφή της τάσης και αποτελεί το σημείο συμμετρίας της καμπύλης. Για να έχουμε εξαγωγή πρόβλεψης μέσα σε ανεκτά όρια σφάλματος, τα δεδομένα πρέπει να καλύπτουν περισσότερο από 20% του συνολικού εύρους της καμπύλης.

6.2 Η λογιστική εξίσωση (logistic equation)

Για την ανάπτυξη ενός μόνο είδους, η μελέτη της ποιοτικής δυναμικής συμπεριφοράς πληθυσμών περιγράφεται από την εξίσωση^{41, 42} (May, 1973; Murray, 2002):

40 Verhulst, P.-F., (1845). Recherche mathematiques sur le loi d'accroissement de la population. Nouveau Memoires de l'Academie Royale des Sciences et Belles Lettres de Bruxelles, 18, σ.σ. 3–38.

41 May, R.M., (1973). *Stability and complexity in model ecosystems*. Princeton, University Press.

42 Murray, J.D., (2002). *Mathematical Biology I&II*, Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, σ.σ. 12-49

$$\frac{dM}{dt} = rM \frac{K-M}{K} = rM \left(1 - \frac{M}{K}\right) \quad (6-1)$$

όπου M ο πληθυσμός μια χρονική στιγμή και r ο ρυθμός αύξησης του πληθυσμού. Επίσης K η τιμή κορεσμού (carrying capacity). Η λύση της (8-1) είναι:

$$M = \frac{K}{1 + Ke^{-(r+e)t}} \quad (6-2)$$

Μηδενίζοντας τη πρώτη παράγωγο της (3-3) προκύπτουν δύο καταστάσεις ισορροπίας:

$$\frac{dM}{dt} = 0 \Rightarrow rM - r \frac{M^2}{K} = 0 \quad \text{δηλαδή: } M=0 \text{ ή } M=K$$

Για το υπολογισμό του σημείου καμψής (αλλαγή του ρυθμού μεταβολής), ισχύει^{43,44} :

$$\frac{dN}{dt} = aN \left(1 - \frac{N}{K}\right) = 0 \quad \text{οπότε προκύπτει } 1 - \frac{N}{K} - \frac{N}{K} = 0 \Rightarrow N = \frac{K}{2}$$

6.3 Καθορισμός παραμέτρων πρόβλεψης

Στην περίπτωση που θέλουμε να επιχειρήσουμε μια επιστημονική πρόβλεψη πρέπει να καθορίσουμε τους στόχους των προβλέψεων που θέλουμε να κάνουμε. Όμως κάθε φορά που επιχειρούμε μια πρόβλεψη, διακρίνουμε διαφορετικά επίπεδα ακρίβειας. Η επιλογή του δείκτη αποτελεί κομβικό σημείο στην μοντελοποίηση που επιχειρούμε, αφού η ικανότητά του να περιγράψει την εξέλιξη της πορείας της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει καθοριστική σημασία. Για να επιλέξουμε, στο δικό μας αντικείμενο, τον κατάλληλο δείκτη, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε προτάσεις όπως:

- (i) ο όγκος των δαπανών στην εκπαίδευση,
- (ii) ο αριθμός των ερευνητών στην εκπαίδευση,
- (iii) ο αριθμός των επιστημονικών δημοσιεύσεων
- (iv) σημεία ορόσημα της εξέλιξης της μεταρρύθμισης

Η πρώτη παράμετρος – οι δαπάνες για την εκπαίδευση – αποτελεί σημαντικό στοιχείο, το οποίο όμως δίνει πληροφορίες για την συνολική πορεία της εκπαίδευσης και όχι για τις καινοτόμες πολιτικές. Ο αριθμός των ερευνητών

43 Kevorkian, J., (2000). *Partial Differential Equations: Analytical Solution Techniques* (2nd edition). New York, Springer-Verlag.

44 Hethcote, H.W., Stech, H.W., and Van den Driessche, P., (1981). Nonlinear oscillations in epidemic models, *SIAM J. Appl. Math.*, 40, σ.σ. 1–9.

που ασχολούνται με τον συγκεκριμένο τομέα, θα αποτελούσε χρήσιμο στοιχείο, αφού η μεταβολή του αριθμού των ερευνητών καταδεικνύει το ενδιαφέρον για τον συγκεκριμένο τομέα της επιστήμης. Είναι, όμως, πολύ δύσκολη η συλλογή ασφαλών στοιχείων. Με βάση όμως, την άποψη ότι η συσσώρευση της γνώσης είναι η πρωταρχική μεταβλητή πίσω από την εξέλιξη της απόδοσης μιας επιστήμης ή ενός κλάδου της επιστήμης όπως η Διοίκηση της Εκπαίδευσης, η χρήση του αριθμού των επιστημονικών δημοσιεύσεων στον τομέα μιας επιστήμης μπορεί να δώσει σημαντικά αποτελέσματα στην πρόβλεψη της εξέλιξης της πορείας που μελετάμε. Με το σκεπτικό αυτό, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τον αριθμό των επιστημονικών δημοσιεύσεων για το μελετώμενο αντικείμενο.

Για την συλλογή τους χρησιμοποιήθηκαν μηχανές αναζήτησης από μεγάλα επιστημονικά portals, στα οποία δημοσιεύονται επιστημονικά άρθρα. Χρησιμοποιώντας λέξεις κλειδιά, τους τίτλους των δημοσιευμένων άρθρων και μελετώντας τις περιλήψεις των άρθρων συλλέξαμε δεδομένα για τους αριθμούς κατ' έτος, των επιστημονικών δημοσιεύσεων διεθνώς που είχαν ως αντικείμενο τα θέματα που καθορίσαμε.

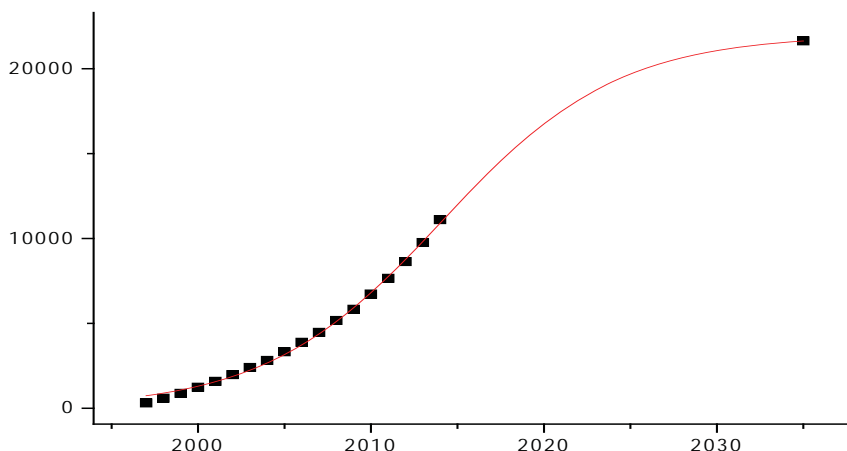
Τα στοιχεία που συλλέξαμε, σχετικά με τις επιστημονικές δημοσιεύσεις, οι οποίες αφορούν τους πυλώνες της τρέχουσας μεταρρύθμισης (αυτονομία, λογοδοσία κλπ), παρουσιάζονται στον Πιν.1.:

Πίν.1 Αριθμός επιστημονικών δημοσιεύσεων (Πηγή: Elsevier, Springer, E.C.) (πρώτη στήλη ο απόλυτος αριθμός και στη δεύτερη το άθροισμα).

Κατανεμημένη Ηγεσία								
	Αριθμός	Αθροιστικά		Αριθμός	Αθροιστικά		Αριθμός	Αθροιστικά
1997	317	317	2003	422	2406	2009	658	5833
1998	278	595	2004	416	2822	2010	898	6731
1999	289	884	2005	507	3329	2011	922	7653
2000	355	1239	2006	556	3885	2012	987	8640
2001	352	1591	2007	584	4469	2013	1123	9763
2002	393	1984	2008	706	5175	2014	1347	11110

Με βάση τα δεδομένα του Πιν.1 και με την βοήθεια του προγράμματος Origin 9.1 προκύπτουν οι σιγμοειδείς καμπύλες για κάθε περίπτωση. Για την οικονομία της παρουσίασης, θα περιοριστούμε μόνο στην περίπτωση της Κατανεμημένης Ηγεσίας:

Διαγρ.1 Η σιγμοειδής καμπύλη της πορείας εξέλιξης για την καταναεμημένη ηγεσία (Origin 9.1)



Ο δείκτης αξιοπιστίας προκύπτει, χρησιμοποιώντας την ανάλυση των Debecker & Modis⁴⁵. Με βάση τους πίνακες που εισηγήθηκαν έχουμε: $K=21991$ και από τα μέχρι σήμερα δεδομένα $11110/21991=0,51$ ή 51%. Με αβεβαιότητα στο 10% προκύπτει: $K=21991 \pm 14\%$ με αξιοπιστία 90%.

Από το σύνολο της μελέτης μπορούμε να διαπιστώσουμε ισχυρή ανάπτυξη στην έρευνα μετά το 2005, γεγονός που καταδεικνύει το ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον των χωρών και των οργανισμών για υιοθέτηση αυτών των πολιτικών. Ο προβλεφθείς κορεσμός γύρω στο 2030, υποδηλώνει την αναγκαιότητα για νέα μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία βέβαια θα ξεκινήσει λίγο νωρίτερα και πιθανότατα μετά το 2023.

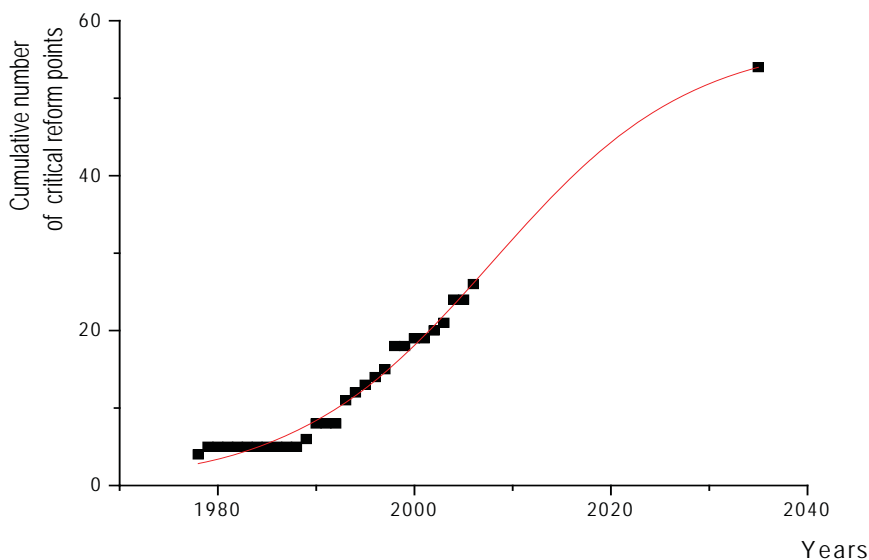
Χρησιμοποιώντας το τέταρτο κριτήριο, μπορούμε να έχουμε εικόνα για το βαθμό ωρίμανσης και την πρόβλεψη της πορείας υιοθέτησης της πολιτικής της αυτονομίας, βασιζόμενοι σε σημεία-ορόσημα όπως τα δίνει η έρευνα Ευρυδίκη (2007). Με βάση στοιχεία από την έκθεση, όπου αναφέρονται οι κύριοι σταθμοί της πορείας των ευρωπαϊκών χωρών προς την υιοθέτηση πολιτικών αυτονομίας των σχολικών μονάδων, εφαρμόσαμε το μοντέλο των σιγμοειδών καμπύλων. Η χρονική εξέλιξη λήψης σημαντικών νομοθετικών ή επίσημων κανονισμών για την αυτονομία σε διάφορους τομείς της σχολικής δραστηριότητας για το σύνολο των κρατών μελών της Ε.Ε., φαίνονται στον Πίνακα 2:

45 Debecker, A. & Modis, T. (1994). Determination of the Uncertainties in S-curve Logistic Fits, *Tech. Forecasting and Social Change*, 46, σ.σ. 153-173.

Πιν.2 Σημεία ορόσημα στην υιοθέτηση επισήμων πολιτικών σχολικής αυτονομίας⁴⁶

	έως το 1988	1989	1990	1993	1994	1995	1996	1997
Χρονικά σημεία-κλειδιά	5	1	2	3	1	1	1	1
Αθροιστικά	5	6	8	11	12	13	14	15
	1998	2000	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Χρονικά σημεία-κλειδιά	3	1	1	1	3	0	1	0
Αθροιστικά	18	19	20	21	24	24	25	25

Διαγρ.2 Εξαγωγή της S-curve για την πορεία εξέλιξης της σχολικής αυτονομίας (software: Origin, 9.1)



Από τα εξαγόμενα συμπεραίνουμε ότι η πολιτική για τη σχολική αυτονομία άρχισε να αναπτύσσεται ουσιαστικά στα μέσα της δεκαετίας του '90 και αναμένεται να παρουσιάσει κορεσμό, να φθάσει στο ανώτερο σημείο ωρίμανσής της στα τέλη της δεκαετίας του 2020. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία που βρίσκεται ακόμα σε εξέλιξη και όσον αφορά την Ελλάδα, η οποία άργησε να εισέλθει στη διαδικασία αυτή,

46 Eurydice, (2007). *Education, Audiovisual & Culture Executive Agency Thematic Reports*: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php (προσπελάστηκε στις 9/2/2015)

βρίσκεται σε αρχικά, ακόμη, στάδια εξέλιξης.

Στις δύο περιπτώσεις που επιχειρήσαμε προβλέψεις, τα αποτελέσματα παρουσίαζαν μια πολύ καλή συμφωνία στην χρονική ακολουθία τους και μάλιστα έχοντας εφαρμόσει δύο διαφορετικά κριτήρια στην μελέτη τους. Η διαφοροποίηση αυτή, στην επιλογή των κριτηρίων, μας παρείχε μια επιπλέον δυνατότητα συγκριτικής μελέτης των αποτελεσμάτων.

7. Συμπεράσματα - προτάσεις

Η ανάγκη για εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας που θέλει να εφοδιάσει τις μελλοντικές γενιές με τα κατάλληλα προσόντα, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο δεξιοτήτων και στάσεων των νέων απέναντι στο ολοένα εξελισσόμενο και αναμορφούμενο περιβάλλον, επιβάλλει την υιοθέτηση και την προσαρμογή σε καινοτόμες εκπαιδευτικές πολιτικές. Μια τέτοια επένδυση στην παιδεία και την εκπαίδευση από κάθε αναπτυγμένο κράτος, ανεξάρτητα από το κόστος αποφέρει πολλαπλά οφέλη που αποσβένουν το όποιο αρχικό κόστος. Οφέλη που έχουν να κάνουν, αρχικά με την ανάπτυξη της οικονομίας της χώρας αλλά και οφέλη που συνδέονται με την κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη της χώρας με αντίστοιχη εμβάθυνση αξιακών αρχών και ενδυνάμωση μηχανισμών άμυνας σε απόπειρες καταστροφής του κοινωνικού ιστού.

Η προσπάθεια για την καθολική πρόσβαση πρέπει να χρηματοδοτηθεί με ικανούς πόρους, με εύκολα προσβάσιμες υποδομές και δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να υποκινούνται με κατάλληλες πολιτικές, να προσλαμβάνονται με σωστά κριτήρια, να είναι καλά εκπαιδευμένοι, με προσόντα ανάλογα του αντικειμένου τους και να υποστηρίζονται αποτελεσματικά και αποδοτικά.

Όλα τα παραπάνω, βασίζονται στην υιοθέτηση εκπαιδευτικών πολιτικών από σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία διοικούνται από στελέχη με ικανότητες, οράματα και θέληση για προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Κάθε απόπειρα μεταρρύθμισης είναι καταδικασμένη να αποτύχει αν δεν υιοθετηθεί από το σύνολο των μελών του συστήματος και πρώτιστα από τα εκτελεστικά στελέχη τα οποία θα κληθούν να την εφαρμόσουν και να εμπνεύσουν το σύνολο των υφισταμένων τους στην εφαρμογή της. Η μοντελοποίηση όμως, της χρονικής εξέλιξης μιας τέτοιας διαδικασίας, αποδεικνύει ότι πρόκειται για μακροχρόνια και ιδιαίτερα δύσκολη επιλογή. Χώρες οι οποίες ξεκίνησαν την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων τους από την δεκαετία του 1990 και έχοντας σημαντικές πιστώσεις στην διάθεσή τους δεν έχουν καταφέρει ακόμα να υιοθετήσουν πλήρως πολιτικές όπως η αυτονομία ή η κατανεμημένη ηγεσία.

Ως προς το μοντέλο διοίκησης, αυτό που συνήθως επιλέγεται, το διαχειριστικό, έχει ελάχιστες απαιτήσεις από τους εργαζόμενους, γίνεται εύκολα κατανοητό και απαιτεί εξειδίκευση και τυποποίηση ενεργειών. Αυτό το μοντέλο

πρέπει να αλλάξει ή τουλάχιστον να διαφοροποιηθεί προς ένα περισσότερο ανθρωποκεντρικό σύστημα διοίκησης. Οι διεθνείς τάσεις δείχνουν στην κατεύθυνση πολιτικών που οδηγούν σε αύξηση της αυτονομίας και της συνεργασίας των σχολείων αλλά και την κατανομή εξουσίας προς τους πρόθυμους να αναλάβουν και να συμβάλλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας του συστήματος. Πολιτικές που θα χρησιμεύσουν ως εργαλεία για την επίτευξη των στόχων που προαναφέρθηκαν, οδηγούν στην υιοθέτηση από τα εκπαιδευτικά συστήματα της αυτονομίας, της λογοδοσίας, της κατανεμημένης ηγεσίας, της πολιτικής της ανταπόκρισης και της εκπαίδευσης των στελεχών. Κάθε μία από τις επιλογές αυτές συμβάλλει στην βελτίωση των αποτελεσμάτων και στην προαγωγή της ισότητας και της δικαιοσύνης για το σύνολο του μαθητικού δυναμικού.

Το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και οι αλλαγές που το ακολούθησαν, επέβαλλαν τη θέσπιση ενός δεύτερου πυλώνα στην εκπαιδευτική πολιτική: της ισότητας και της δικαιοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Η εφαρμογή των επιλογών των πολιτικών στην εκπαίδευση περνά μέσα από την ανάπτυξη ικανών και αξιοκρατικών δομών στην διοίκησή της. Η ποιοτική εκπαίδευση περιλαμβάνει την ανάπτυξη ανάλογων ικανοτήτων, αξιών, στάσεων και γνώσεων που θα παρέχει στους πολίτες τα κατάλληλα εφόδια ώστε να τους καθιστά ικανούς να λαμβάνουν κατάλληλες αποφάσεις και θα μπορούν να ανταποκρίνονται σε τοπικές αλλά και σε παγκόσμιες προκλήσεις. Ο στρατηγικός σχεδιασμός για την προώθηση συνεργατικών διδακτικών πρακτικών, τη ευαισθητοποίηση και τον χειρισμό της διαφορετικότητας, νέων μορφών αξιολόγησης και αυτό-αξιολόγησης, πειθαρχικού και λειτουργικού ελέγχου είναι μερικοί από τους παράγοντες μέσω των οποίων η διοίκηση επηρεάζει τις προαναφερθείσες πολιτικές. Άρα, αποτελεί τον καταλύτη για την σωστή εκμετάλλευση του υπάρχοντος δυναμικού, υλικοτεχνικού και ανθρώπινου στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Έτσι, τα στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης καλούνται να επιτελέσουν έναν σύνθετο ρόλο: του ηγέτη και του διοικητικού στελέχους της εκπαίδευσης.

Τέλος, ίσως το σημαντικότερο αποτέλεσμα, προέκυψε από τον προσδιορισμό του βαθμού ωρίμανσης της τρέχουσας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μέσω της μοντελοποίησης. Ακριβώς εδώ έγκειται η αξία της μοντελοποίησης που επιχειρήσαμε. Κάθε σύστημα, είτε βιολογικό είτε οικονομικό είτε κοινωνικό έχει έναν κύκλο ζωής. Αν στην λήξη του δεν έχουμε φροντίσει να υπάρχει ικανή πρόταση αντικατάστασης τότε το σύστημα καταρρέει. Με πρόβλεψη ολοκλήρωσης υιοθέτησης και ενσωμάτωσης των επιλογών που προαναφέραμε γύρω στο 2030, ήδη βρισκόμαστε στη χρονική περίοδο όπου πρέπει να στραφούμε στην ανίχνευση και στον προσδιορισμό των απαιτήσεων του επόμενου εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι προτάσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα του μέλλοντος συνδέονται άμεσα με την αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας. Η διασύνδεση ανθρώπου – μηχανής συνεχώς αυξάνει. Απαιτήσεις για εξατομικευμένη μάθηση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω διαδικτύου, λογισμικά που θα αναγνωρίζουν

και θα προσαρμόζουν τους ρυθμούς εκπαίδευσης στις μαθησιακές ικανότητες και εργασιακές δυνατότητες των εκπαιδευόμενων, είναι μόνο μερικά από τα προαπαιτούμενα της επόμενης μεταρρύθμισης. Τα στοιχεία αυτά όμως, πρέπει να αφομοιωθούν από συστήματα που θα έχουν ήδη υιοθετήσει ηθικές, δημοκρατικές και αξιακές αρχές και θα είναι έτοιμα να εξελιχθούν. Σε αντίθετη περίπτωση υπάρχει ο κίνδυνος να οδηγηθούμε σε απρόσωπη και ηθικά επικίνδυνη μορφή εκπαίδευσης, με ότι αυτό συνεπάγεται.

Κάθε χώρα, λοιπόν, που θέλει να παραμείνει ανταγωνιστική σε ένα περιβάλλον έντασης γνώσης, πρέπει ήδη να προετοιμάζεται για την επόμενη μέρα. Τα εργαλεία πρόβλεψης βοηθούν στην κατεύθυνση αυτή.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα, Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σ.σ. 42-77
- Chevallier, J. (1993). *Διοικητική Επιστήμη*. (μτφρ). Β. Ανδρουλάκης, Β. Σουλάνδρου. (επιμ.) Κ. Σπανού. Αθήνα, Εκδ. Αντ. Σάκκουλα, σ.σ. 62-69
- Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μανατζμεντ*. Αθήνα, Εκδ. ΕΛΛΗΝ, σ.σ. 87-102
- Παπαναούμ, Ζ. (1995), *Η διεύθυνση του σχολείου*. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Κυριακίδη, σ.σ. 24-55
- Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα, Εκδ. ΙΩΝ.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο: *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Επιμ. Α. Καψάλης. Θεσσαλονίκη, Εκδ. Παν. Μακεδονίας, σ.σ. 12-54

Ξενόγλωσση

- Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G. and Riley, G.L. (1978). *Policy making and Effective Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, σ.σ. 108-135
- Begley, P.T. and Johansson, O. (2000), *Using what we Know about Values: Promoting Authentic Leadership and Democracy in Schools*. Στο: Annual UCEA Conference (3-5 November). Albuquerque, New Mexico.
- Brown, K.M. (2004). Leadership for Social Justice and Equity: Weaving a Transformative Framework and Pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, τόμ. 40, (1), σ.σ. 77-108.
- Brown, G.T.L. & Chai, C. (2012). Assessing instructional leadership: a longitudinal study of new principals. *Journal of Educational Administration*, τόμ. 50, (6), σ.σ. 753-772

- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub., σ.σ. 25-88
- Debecker, A. & Modis, T. (1994). Determination of the Uncertainties in S-curve Logistic Fits, *Tech. Forecasting and Social Change*, τόμ. 46, σ.σ. 153-173.
- Elmore, R.F. (2005). Accountable leadership. *The Educational Forum*, τόμ. 69 (2), σ.σ.134-142.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *J. Educational Change*, τόμ. 10, σ.σ. 101–113
- Georgalis, E.E. & Aifantis, E.C., (2013), Forecasting the evolution of nanotechnology, *Nano Bulletin*, τόμ.2, σ.σ. 2-5.
- Goddard, J.T. & Hart, A.C. (2007), School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, 27, (1), σ.σ. 7-20.
- Gronn, P. (2002). Distributed Leadership. Στο: Leithwood, K., Hallinger, P., Seashore- Louis, K., Furman-Brown, G., Gronn, P., Mulford, W. & Riley, K. (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer, σ.σ. 653-696.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D, Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. London: Routledge Falmer, σ.σ. 157-188
- Hethcote, H.W., Stech, H.W., and Van den Driessche, P., (1981). *Nonlinear oscillations in epidemic models*, SIAM J. Appl. Math., τόμ. 40, σ.σ. 1–9.
- Hodgkinson, C. (1993). Foreward. In T.B. Greenfield and P. Ribbins (eds), *Greenfield on Educational Administration*. London: Routledge.
- Hooge, E., Burns, T. and Wilkoszewski, H. (2012), “Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability”. *OECD Education Working Papers, No. 85, OECD Publishing*.
- Hoy, W. K., Miskel C. G. (2013). *Educational Administration 9th Ed.*, New York: McGraw-Hill.
- Kavouri, P. and Ellis, D. (1998). Factors affecting school climate in Greek primary schools. *Welsh J. of Education*, τόμ.7, σ.σ.95-109.
- Kevorkian, J., (2000). *Partial Differential Equations: Analytical Solution Techniques* (2nd edition). New York, Springer-Verlag.
- Koren, A. & West-Burnham, J. (2013). From Theory to Practice: Understanding Leadership Development as an Iterative Process. *J. Leadership in Education, Special Issue*, σ.σ..19-35.
- Leithwood, K. and Duke, D.L. (1999). A century’s quest to understand school leadership. Στο: J. Murphy and K.S. Louis, (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Edu-*

- ational Research Association*. San Francisco: Jossey-Bass, σ.σ. 45-72.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Earl, L., Watson, N., Levin, B., & Fullan, M. (2004). Strategic leadership for large-scale reform: The case of England's National Literacy and Numeracy Strategies. *Journal of School Leadership and Management*, τόμ. 24 (1), σ.σ.57-80
- Leithwood, K. A., and Riehl, C (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University, σ.σ. 3-9
- May, R.M.,(1973). *Stability and complexity in model ecosystems*. Princeton, University Press.
- Moos, L. (2013), Comparing educational leadership research, *Leadership and Policy in Schools*, τόμ. 12 (3), σ.σ.282-299
- Murray, J.D., (2002). *Mathematical Biology I&II*, Springer-Verlag, Berlin Heidelberg, σ.σ. 12-49
- Niesche, R. & Keddie, A. (2011). Foregrounding issues of equity and diversity in educational leadership. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation*, τόμ. 31, (1), σ.σ. 65-77.
- Roche, K. (1999). *Moral and ethical dilemmas in Catholic school settings*. Στο: Values and Educational Leadership. Albany, NY, SUNY Press.
- Weber, M. (1979). *The Theory of social and Economic Organization*. Oxford University Press, σ.σ.9-18
- Woods, P.A. and Woods, G. J. (2012). 'Degrees of School Democracy: A holistic framework'. *Journal of School Leadership*, τόμ. 22 (4), σ.σ.707-732.
- Verhulst, P.-F., (1845). Recherche mathematiques sur le loi d'accroissement de la population. *Nouveau Memoires de l'Academie Royale des Sciences et Belles Lettres de Bruxelles*, τόμ.18, σ.σ. 3–38
- Yu, H., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002). The effects of transformational leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong. *Journal of Educational Administration*, 40, (4), σ.σ. 368-389.

Ιστοσελίδες

- Eurydice, (2007). Education, Audiovisual & Culture Executive Agency Thematic Reports: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php (προσπελάστηκε στις 9/2/2015)
- Eurydice, (2009). National summary sheets on education system in Europe: <http://www.slideshare.net/escolagarrigas/eurydice-finland> (προσπελάστηκε στις 3/2/ 2015)
- Commission report Eurydice, (2011). *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*, European Commission,

- Eurydice Thematic Studies http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_reports_en.php (προσπελάστηκε στις 3/2/2015)
- Eurydice Brief (2014). <http://eurydice.org.pl/wp-content/uploads/2015/03/180EN.pdf> (προσπελάστηκε στις 23/1/2015)
- Incheon Declaration 2015. Στο: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/education_2030_incheon_declaration_en.pdf (προσπελάστηκε στις 24/9/2015)
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD. Available: <http://www.oecd.org/TALIS> (προσπελάστηκε στις 2/11/2014)
- OECD (2011). PISA in Focus: School autonomy and accountability. Available: Oct 21, 2014 <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfo-cus/48910490.pdf> (προσπελάστηκε στις 21/12/2014)
- Ward, S. C. (2010). Understanding Creative Partnerships: An examination of policy and practice. Doctoral thesis, Durham University. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/525/> (προσπελάστηκε στις 9/11/2015)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Γεωργαλής Ευάγγελος Ε.** είναι Διδάκτωρ Διοίκησης της Τεχνολογίας, Πολυτεχνικής Σχολής Α.Π.Θ., κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στη «Νανοτεχνολογία», ΔΠΜΣ Σ.Θ.Ε.Α.Π.Θ. και κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ε.Α.Π. με κατεύθυνση την Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Πάνω από 20 δημοσιεύσεις σε έγκυρα διεθνή περιοδικά και συνέδρια με κριτές. Τομείς ενδιαφέροντος τα μοντέλα πρόβλεψης στη διοίκηση της τεχνολογίας και θέματα που αφορούν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος, είναι Διευθυντής Γενικού Λυκείου και μεταδιδασκτορικός ερευνητής σε κοινό πρόγραμμα της Πολυτεχνικής και της Ιατρικής Σχολής του Α.Π.Θ. Στοιχεία Επικοινωνίας: vggeorgalis@yahoo.gr

Τσουρής Νικόλαος

Ο νευραλγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην αντιμετώπιση κρίσεων

Περίληψη

Το άρθρο αυτό επιχειρεί να αναδείξει το νευραλγικό ρόλο του διευθυντή στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, με σημείο αναφοράς την αντιμετώπιση απρόοπτων καταστάσεων/κρίσεων. Συγκεκριμένα εξετάζει και σχολιάζει τις ενέργειες των διευθυντών σε τρεις μελέτες περίπτωσης, σε εκδήλωση σεισμικής δόνησης, σε πλημμύρα στις κτηριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και σε σοβαρό τραυματισμό μαθητή εν ώρα μαθήματος, οι οποίες παρά τη σπανιότητά τους συνιστούν καθοριστική ένδειξη της επιτυχημένης ή μη άσκησης ηγεσίας. Σκοπός του άρθρου είναι να δείξει ότι τόσο η σωστή αξιοποίηση του έμπυχου και άψυχου δυναμικού του σχολείου, όσο και η συνακόλουθη βέλτιστη παροχή εκπαιδευτικού έργου εν συνόλω εξαρτώνται άμεσα από τους χειρισμούς της διεύθυνσης σε συνδυασμό με τις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή.

The key role of the headmaster for handling critical situations in school

Abstract

This paper shows the significance of the role of the headmaster for effective school

work focusing on the way that critical situations are dealt with. It examines the response of the headmaster in three case studies, namely in case of an earthquake, flood and serious injury of a student, which despite being rare are indicative for the ability or not of the headmaster to carry out his duties successfully. In this way the paper aims to show how the exploitation of both human and material school resources and the concomitant rendering of high quality school work depend directly on the degree of the headmaster's competence to perform his leading role.

1. Εισαγωγή

Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να αναδείξει τη σημασία του πολυσύνθετου ρόλου του διευθυντή στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Από το πλήθος των ρόλων, τους οποίους καλείται ο διευθυντής να φέρει σε πέρας, εστιάζουμε την προσοχή μας στον τρόπο αντιμετώπισης απρόοπτων καταστάσεων/κρίσεων, οι οποίες δοκιμάζουν την ετοιμότητά του, αλλά και τις ικανότητές του στην άσκηση αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης.

Διαγράφοντας το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινηθούμε είναι απαραίτητο να ορίσουμε αρχικά τι είναι εκπαιδευτικός οργανισμός και να παρουσιάσουμε τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης οι οποίες βρίσκουν εφαρμογή και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Έτσι, ως εκπαιδευτικός οργανισμός ορίζεται μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, που δεν είναι άλλος από την παροχή εκπαίδευσης, με βάση κάποιες καθιερωμένες και συμφωνημένες σχέσεις. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο όλες οι σχολικές μονάδες θεωρούνται ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί¹ και αποτελούν κοινωνικά συστήματα τα οποία δημιουργήθηκαν για να υπηρετούν ορισμένους στόχους και να παράγουν συγκεκριμένα αποτελέσματα².

Σε όλες τις σχολικές μονάδες ισχύουν οι τέσσερις βασικές λειτουργίες της διοίκησης: α) Ο προγραμματισμός-σχεδιασμός (planning), βάσει του οποίου τίθενται οι αντικειμενικοί στόχοι και οι βασικές κατευθύνσεις, επιλέγονται οι εναλλακτικές λύσεις και διαμορφώνεται ένα πρώτο σχέδιο προσέγγισης τους, β) Η οργάνωση (organizing), με την οποία καθορίζονται οι δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για να επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι σκοποί, ρυθμίζονται οι τρεις βασικοί παράγοντες (η εργασία, το ανθρώπινο δυναμικό και ο τόπος), ανατίθενται καθήκοντα και διαμορφώνονται γραμμές εξουσίας, ευθύνης και επικοινωνίας, γ) Η διεύθυνση-καθοδήγηση (directing), η οποία αφορά την εποπτεία, την παρακίνηση, το συντονισμό και την καθοδήγηση

1 «Ως εκπαιδευτικούς οργανισμούς θεωρούμε, εκτός από τα σχολεία, τους οργανισμούς παροχής Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τους οργανισμούς κατάρτισης, αλλά και εκπαίδευσης ενηλίκων», στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιάτης, Δ. (1999), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (τόμος Α')*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ. 24.

2 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιάτης, Δ. (1999), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (τόμος Α')*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 24-26.

του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού προς την κατεύθυνση επίτευξης των σκοπών και δ) Ο έλεγχος (controlling), ο οποίος νοείται ως η αξιολόγηση-μέτρηση των αποτελεσμάτων και αναθεώρηση των απαραίτητων διαδικασιών-δραστηριοτήτων. Να επισημάνουμε ότι οι παραπάνω θεμελιώδεις λειτουργίες συνδέονται αναμεταξύ τους και σχηματίζουν μια συνεχή διαδικασία³.

Οι δημόσιες εκπαιδευτικές μονάδες στοχεύουν στη βέλτιστη παροχή των απαραίτητων υπηρεσιών που σχετίζονται με την επίτευξη της μάθησης και τη γενικότερη διαπαιδαγώγηση των παιδιών και των εφήβων. Για την πραγμάτωση της παραπάνω στόχευσης είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τόσο οι έμψυχοι πόροι (π.χ. εκπαιδευτικοί, μαθητές κ.ά.), όσο και οι άψυχοι πόροι (π.χ. οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, χάρτες, υλικοτεχνική υποδομή κ.ά.)⁴. Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο ως σχολική διοίκηση στο επίπεδο μιας σχολικής μονάδας ορίζεται η συνθετική δράση, η οποία ασκείται κυρίως από τον προϊστάμενο-διευθυντή και η οποία αποσκοπεί στην με τον αποτελεσματικότερο τρόπο χρησιμοποίηση όλων των διαθέσιμων έμψυχων και άψυχων πόρων για την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων της σχολικής μονάδας⁵.

Συγχρόνως ως ηγέτης στην εκπαίδευση νοείται ο διευθυντής, ο οποίος καλείται όχι μόνο να λαμβάνει αποφάσεις (εκμεταλλεζόμενος τις εξουσίες που του παρέχει η θέση του και ακολουθώντας πιστά τους νόμους και τις προβλεπόμενες εκπαιδευτικές διαδικασίες), οι οποίες επηρεάζουν άμεσα την εργασία και τις δραστηριότητες των άλλων εκπαιδευτικών μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, αλλά και να εμπνέει και να κινητοποιεί θετικά τους άλλους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. Δηλαδή, ως διευθυντής-ηγέτης θεωρείται αυτός που καταφέρνει να κερδίσει την εκούσια και πρόθυμη συμμετοχή των συναδέλφων του στην επίτευξη των επιδιωκόμενων σκοπών του εκπαιδευτικού οργανισμού, που προΐσταται⁶.

Αποσκοπώντας στην πληρέστερη κατανόηση του ρόλου και του έργου του διευθυντή-ηγέτη μιας σχολικής μονάδας, κρίνουμε απαραίτητο να παρουσιάσουμε, εν συντομία, τις σημαντικότερες θεωρητικές προσεγγίσεις (δηλαδή τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης - σχολές) που αφορούν την άσκηση της διοίκησης. Έτσι, λοιπόν, στη διοικητική σκέψη κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα εμφανίστηκαν τρεις κύριες σχολές, οι οποίες προβάλλονται

3 Κουτούζης, Μ. (1999), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ (τόμος Α')*. Πάτρα: ΕΑΠ, σ.σ. 16-18., Κανελλόπουλος, Χ. (1995), *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

4 Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 27.

5 Σαΐτης, Χ. (2014), *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 21-22., Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Ι. (2003), *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.

6 Σαλαβού, Ε. (2013), *Καινοτομία και αλλαγή στο 'Επιχειρείν'*. Αθήνα: Rosili., Κανελλόπουλος, Χ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (1990), *Αξιοποίηση προσωπικού με ανάπτυξη στελεχών και βελτίωση οργάνωσης*. Αθήνα: International publishing., Σαΐτης, Χ. (2014), *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 118.

και εξειδικεύονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα ως εξής: α) η κλασική σχολή, η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην επίτευξη των στόχων και την αύξηση της “παραγωγικότητας” της σχολικής μονάδας, β) η νέο-κλασική σχολή, η οποία δίνει έμφαση στις ανθρώπινες σχέσεις και στην κατανόηση των αναγκών των εκπαιδευτικών ενός σχολείου και γ) η σύγχρονη σχολή ή σχολή των κοινωνικών συστημάτων, η οποία είναι συνθετική. Θεωρεί ότι η σχολική διοίκηση είναι αποτελεσματικότερη αν κατανοήσουμε τα επί μέρους μέρη του σχολικού οργανισμού και τις αλληλεπενέργειες μεταξύ τους. Δηλαδή, χρειάζεται να εξισορροπήσουμε τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις απαιτήσεις των σκοπών και στις ανθρώπινες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών του συγκεκριμένου σχολικού κοινωνικού συστήματος⁷.

Ας προσπαθήσουμε τώρα να εστιάσουμε στον πολυδύναμο ρόλο που διαδραματίζει ο εκάστοτε διευθυντής-ηγέτης μιας σχολικής μονάδας ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι ο τελευταίος αποτελεί ένα σημαντικό και αναπόσπαστο επί μέρους μέρος, απαραίτητο για την εύρυθμη λειτουργία κάθε σχολικού οργανισμού. Οφείλουμε, λοιπόν, να επισημάνουμε ότι η θέση του διευθυντή-ηγέτη ενός σχολείου είναι νευραλγική για τη λειτουργία του σχολείου και πολυσύνθετη καθώς συμπεριλαμβάνει μια σειρά από αρμοδιότητες με τους ανάλογους ρόλους τους, όπως διοικητικές, διαχειριστικές, συντονιστικές, οργανωτικές, παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές, εποπτικές, διδακτικές κ.ά.⁸. Δηλαδή, ο διευθυντής καλείται να επιτελέσει έναν πολυσύνθετο ηγετικό ρόλο μέσα στην ομάδα των διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας⁹. Παράλληλα, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη είναι καταλυτικός για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου καθώς αυτός μπορεί να διασφαλίσει την εκούσια συμμετοχή των διδασκόντων του σχολείου για την επιτυχία των εκπαιδευτικών στόχων του σχολείου και να τους παρακινήσει προς την κατεύθυνση υλοποίησης του κοινού οράματος που θα τους έχει εμπνεύσει και εμψύσει¹⁰.

Όσον αφορά τώρα τη δεύτερη παράμετρο του υπό εξέταση θέματος, δηλαδή την κρίση, αυτή ορίζεται ως κάθε ξαφνικό και αναπάντεχο γεγονός το οποίο μπορεί να επηρεάσει αρκετούς/πολλούς μαθητές και/ή εκπαιδευτικούς με την έννοια ότι ενδέχεται να έχει επιπτώσεις στην υγεία τους, στην ασφάλειά τους και/ή στην ομαλή κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών¹¹. Οι κρίσεις διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις εξελικτικές¹² και τις περιστασιακές

7 Πετρίδου, Ε. (1998), *Διοίκηση-Μάνατζμεντ*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός., Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

8 Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

9 Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1992), *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

10 Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

11 Brock, S., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005), *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*, (μτφρ.) Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.

12 «Οι εξελικτικές κρίσεις (π.χ. η μετάβαση του παιδιού από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο ή από το δημοτικό στο γυμνάσιο) εκλαμβάνονται ως εκείνα τα γεγονότα που σχετίζονται με τη μετάβαση από το ένα

ή τυχαίες. Οι φυσικές καταστροφές (π.χ. ο σεισμός, η πλημμύρα, η πυρκαγιά), όπως και οι τραυματισμοί μαθητών εντάσσονται στη δεύτερη κατηγορία, καθώς είναι γεγονότα με απροσδόκητη φύση¹³. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση των κρίσεων απαιτεί τη χάραξη συγκεκριμένης «πολιτικής διαχείρισης των κρίσεων» στη σχολική μονάδα. Ο ηγέτης-διευθυντής ως επικεφαλής του σχολικού οργανισμού έχει καθοριστικό ρόλο στη σχεδίαση και υιοθέτηση της κατάλληλης μεθοδολογίας για το συγκεκριμένο σχεδιασμό, οργάνωση, καθοδήγηση και έλεγχο πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την εκδήλωση μιας «κρίσης», ώστε να ελαχιστοποιηθούν οι ενδεχόμενοι κίνδυνοι, να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά οι τυχόν καταστροφές ή απώλειες και να επαναλειτουργήσει με ασφάλεια η σχολική μονάδα μόλις οι συνθήκες το επιτρέψουν¹⁴.

Οι προβληματικές και απρόοπτες καταστάσεις, δηλαδή οι κρίσεις, μπορεί να αποτελούν μέρος μόνο της πολύπλοκης καθημερινότητας, την οποία αναλαμβάνει να διαχειριστεί στη σχολική του μονάδα ο εκάστοτε διευθυντής της, εξαιτίας όμως της σοβαρότητάς τους, συνιστούν καθοριστική ένδειξη της επιτυχημένης ή μη άσκησης της ηγεσίας. Με άλλα λόγια είναι δοκιμασίες που δείχνουν αν ο διευθυντής διαθέτει πράγματι τα απαραίτητα ηγετικά προσόντα, ώστε να θεωρηθεί κατάλληλος για τη θέση που κατέχει ή για να χρησιμοποιήσουμε το λαϊκό ρητό «*Ο καλός ο καπετάνιος στη φουρτούνα φαίνεται*». Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε το θέμα μας μέσα από τρεις ενδεικτικές μελέτες περίπτωσης που διαπραγματεύονται τρεις διαφορετικές κρίσεις, με τις οποίες είναι πιθανόν να έρθει αντιμέτωπος ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, προβαίνοντας στο σχολιασμό του τρόπου με τον οποίο αυτές αντιμετωπίστηκαν. Οι επιλεγμένες κρίσεις αφορούν τη διαχείριση α) ενός σεισμικού φαινομένου, β) μιας πλημμύρας και γ) τον τραυματισμό ενός μαθητή σε ώρα μαθήματος.

2. Αντιμέτωπιση σεισμικής δόνησης

Στην πρώτη μελέτη περίπτωσης υποθέτουμε ότι γίνεται ισχυρή σεισμική δόνηση σε ώρα λειτουργίας του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζοντας το σχέδιο αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών, το οποίο διέθετε η σχολική μονάδα, εκκενώνουν κατά τα προβλεπόμενα τις αίθουσες διδασκαλίας και οι μαθητές συγκεντρώνονται στον οριζόμενο χώρο του προαυλίου. Η όλη διαδικασία εξελίσσεται ομαλά και απρόσκοπτα, χωρίς να προκύψουν προβλήματα. Κατόπιν, στο χώρο συγκέντρωσης, ο διευθυντής καλεί το Σύλλογο Διδασκόντων σε μια

εξελικτικό στάδιο της ζωής στο άλλο», Σαΐτης, Χ. (2014), *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 260.

13 Χατζηχρήστου, Χ. κ.ά. (2012), *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω., Σαΐτης, Χ. (2014), *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 260.

14 Σαΐτης, Χ. (2014), *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 270-275.

σύντομη, άτυπη συνεδρίαση, κατά την οποία αποφασίζεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να επιστρέψουν στα σπίτια τους για προληπτικούς λόγους πιθανής εκδήλωσης και άλλης σεισμικής δόνησης.

Όπως προαναφέραμε, η διαχείριση του σεισμικού κινδύνου σε μια σχολική μονάδα αποτελεί μια περίπτωση κρίσης την οποία ο «ηγέτης-διευθυντής» πρέπει να διαχειριστεί αποτελεσματικά έχοντας αναπτύξει τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης. Σχολιάζοντας το συγκεκριμένο υποθετικό περιστατικό επισημαίνουμε τα εξής: α) Δεν υπάρχει λόγος να δοθεί εντολή από τη διεύθυνση του σχολείου για να εκκενωθούν οι αίθουσες. Εφόσον, υπάρχει στο σχολείο, όπως οφείλει και νομοθετικά επιβάλλεται, επικαιροποιημένος «*Εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας: σχέδιο αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών*», η ισχυρή σεισμική δόνηση από μόνη της τον θέτει άμεσα σε εφαρμογή. Εν προκειμένω λοιπόν οι εκπαιδευτικοί ενήργησαν σωστά. Τώρα, από τη στιγμή που έγινε με ασφάλεια η εκκένωση του σχολείου και όλοι οι μαθητές με τους εκπαιδευτικούς βρίσκονται στο προβλεπόμενο ασφαλές σημείο καταφυγής, ο σύλλογος διδασκόντων του σχολείου δεν προβλέπεται να συνεδριάζει, ούτε και άτυπα, γιατί κάτι τέτοιο μπορεί να αποπροσανατολίσει τους εκπαιδευτικούς από τις ενδεδειγμένες ενέργειες που αφορούν την επιτήρηση και την ασφάλεια των μαθητών, στο πλαίσιο της εκτέλεσης του σχεδίου αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών. Εκτός τούτου η απόφαση να αποχωρήσουν οι μαθητές από το σχολείο για προληπτικούς λόγους είναι προδήλως παράνομη, γιατί αντίκειται στην ισχύουσα νομοθεσία. Ούτε ο διευθυντής ούτε ο σύλλογος διδασκόντων έχουν τέτοιου είδους αρμοδιότητα. Σύμφωνα με το Ν. 3852/2010 «*Η διακοπή μαθημάτων, λόγω έκτακτων συνθηκών ή επιδημικής νόσου, εντός των διοικητικών ορίων του οικείου δήμου*» αποτελεί ευθύνη του αρμόδιου Δημάρχου¹⁵. Αναλυτικότερα όπως εξειδικεύει το με θέμα: «*Σχεδιασμός και δράσεις Πολιτικής Προστασίας για την αντιμετώπιση κινδύνων από την εκδήλωση σεισμικών φαινομένων*» έγγραφο του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη «*Η διακοπή ή μη της λειτουργίας των σχολείων αποτελεί ευθύνη του Δημάρχου ο οποίος σε συνεργασία με την οικεία Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και τον οικείο Περιφερειάρχη, και αν τούτο κρίνεται απαραίτητο, εκδίδει απόφαση διακοπής μαθημάτων, λόγω έκτακτων συνθηκών εντός των διοικητικών ορίων του Δήμου*»¹⁶.

Η αντιμετώπιση του συγκεκριμένου περιστατικού εγείρει το ερώτημα ποιες είναι οι ενδεδειγμένες ενέργειες τις οποίες πρέπει να κάνει ένας διευθυντής. Ο διευθυντής, λοιπόν, θα πρέπει καταρχάς να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην πρόληψη, επικαιροποιώντας ή συντάσσοντας εγκαίρως από την αρχή του

15 Άρθρο 94 παρ. 4.27 του Ν. 3852/2010 «*Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης*» (ΦΕΚ 87/7-6-2010 τ. Α'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

16 Έγγραφο υπ' αριθ. 2450/9-4-2012 του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη (Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας – Δ/ση Σχεδιασμού και Αντιμετώπισης Έκτακτων Αναγκών), με θέμα: «*Σχεδιασμός και δράσεις Πολιτικής Προστασίας για την αντιμετώπιση κινδύνων από την εκδήλωση σεισμικών φαινομένων*». Αθήνα.

διδασκτικού έτους τον «Εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας: σχέδιο αντιμετώπισης εκτάκτων αναγκών» της σχολικής μονάδας και δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις κατευθυντήριες οδηγίες του Οργανισμού Αντισεισμικού Σχεδιασμού και Προστασίας (Ο.Α.Σ.Π.) και του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Πρέπει επίσης να φροντίσει για την κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού του σχολείου, ώστε να γνωρίζει ο καθένας σε ποια ομάδα δράσης ανήκει και ποια είναι τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του, καθώς και για την ενημέρωση των γονέων και φυσικά όλων των μαθητών και μαθητριών του σχολείου. Επίσης, δίνοντας μεγάλη σημασία στη βιωματική μάθηση και στην πρακτική εξάσκηση, πρέπει να μεριμνήσει ώστε όλη η σχολική μονάδα, μαθητές-εκπαιδευτικοί-διεύθυνση του σχολείου, να πραγματοποιήσουν τις απαραίτητες ασκήσεις ετοιμότητας απέναντι στον ενδεχόμενο σεισμικό κίνδυνο.

Κατά τη διάρκεια εκδήλωσης του σεισμικού φαινομένου οφείλει να διατηρήσει τη ψυχραιμία του και να λάβει όλα τα κατάλληλα μέτρα αυτοπροστασίας. Αμέσως μετά το τέλος της σεισμικής δόνησης πρέπει να επιβλέπει την εφαρμογή του «σχεδίου έκτακτης ανάγκης» για την ασφαλή εκκένωση του διδακτηρίου από μαθητές και εκπαιδευτικούς και τη συγκέντρωσή τους στον προβλεπόμενο ασφαλή υπαίθριο χώρο καταφυγής. Αφού συντονίσει το έργο των διαφόρων ομάδων δράσης, τότε και μόνο τότε θα επικοινωνήσει με τον οικείο Διευθυντή Εκπαίδευσης και το Δήμαρχο για να αναφέρει τυχόν προβλήματα και ζημιές που προέκυψαν από το σεισμό και να ζητήσει περαιτέρω οδηγίες. Εάν αποφασιστεί αρμοδίως η διακοπή της λειτουργίας του σχολείου πρέπει να επιμεληθεί σε συνεργασία με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου την ασφαλή παραμονή των μαθητών και μαθητριών στον επιλεγμένο χώρο καταφυγής μέχρι να τους παραλάβουν, όπως προβλέπεται, μετά από την έκδοση σχετικής ανακοίνωσης-πρόσκλησης, οι γονείς και οι κηδεμόνες τους.

Στο σημείο αυτό επισημαίνουμε ότι ο διευθυντής δεν χαράζει μόνος του την πολιτική αντιμετώπισης σεισμού, αλλά με βάση το αναλυτικό σχέδιο «Εσωτερικού Κανονισμού Σχολικής Μονάδας & Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου», το οποίο αποστέλλει προς εφαρμογή στα σχολεία το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Η κάθε σχολική μονάδα το προσαρμόζει ανάλογα με τις τυχόν ανάγκες της, τους πόρους της και τις ιδιαιτερότητές της. Στο σχέδιο αυτό προβλέπονται αναλυτικά όλες οι απαραίτητες ενέργειες «πριν», «κατά» και «μετά» την εκδήλωση ενός σεισμικού γεγονότος ή άλλου έκτακτου περιστατικού. Σε κάθε «στάδιο» αναφέρονται αναλυτικά οι αρμοδιότητες και οι ενέργειες της διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών, και των μαθητών. Δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη πρόληψη, επισήμανση και άρση τυχόν επικινδυνοτήτων και καθορίζονται αναλυτικά τα καθήκοντα και οι υποχρεώσεις της κάθε ομάδας δράσης. Μεγάλη σημασία δίνεται επίσης στην πραγματοποίηση ασκήσεων ετοιμότητας και στη σωστή και ασφαλή εκκένωση των χώρων του σχολείου. Η κάθε άσκηση σεισμού προβλέπεται να αξιολογείται, ώστε να

εντοπίζονται τυχόν προβλήματα και να αντιμετωπίζονται κατάλληλα. Εκτός από την εκπαίδευση του εκπαιδευτικού και τυχόν διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού, σημαντική είναι η συμβολή της ενημέρωσης και της κατάλληλης προετοιμασίας των μαθητών και των γονέων-κηδεμόνων τους. Για να βοηθηθούν ο διευθυντής και η εκπαιδευτική κοινότητα στο έργο τους στο σχέδιο-υπόδειγμα του Υπουργείου περιλαμβάνονται και χρήσιμα παραρτήματα-σχέδια π.χ. για τη «διαδικασία εκκένωσης της σχολικής μονάδας», «πίνακας μέτρων αντισεισμικής προστασίας για ανάρτηση σε αίθουσες», «πίνακας χρήσιμων τηλεφώνων», «πίνακας προβλεπόμενου υλικού» κ.ά.¹⁷.

Ολοκληρώνοντας υπογραμμίζουμε ότι η διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, και ειδικότερα η αντιμετώπιση του σεισμικού κινδύνου, δοκιμάζει όχι μόνο τις διοικητικές και ηγετικές ικανότητες του εκάστοτε προϊσταμένου-διευθυντή, αλλά και τη σωστή και αποτελεσματική προετοιμασία και την ετοιμότητα όλης της σχολικής μονάδας στο σύνολό της, με τις δεύτερες να βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση από τις πρώτες. Εν προκειμένω ο διευθυντής χειρίστηκε σωστά την κρίση στα καθοριστικά της στάδια μέχρι την εκκένωση του κτηρίου και τη συγκέντρωση των μαθητών στο προαύλιο, στη συνέχεια όμως υπερέβη των αρμοδιοτήτων του με την απόφαση να επιστρέψουν οι μαθητές στα σπίτια τους, γεγονός που συνιστά παράβαση καθήκοντος.

3. Αντιμετώπιση πλημμύρας

Στη δεύτερη μελέτη περίπτωσης υποθέτουμε, ότι μετά από μια ξαφνική νεροποντή τις πρώτες πρωινές ώρες, διαπιστώνεται ότι οι αίθουσες διδασκαλίας του ισογείου, του 1^{ου} ορόφου καθώς και το γυμναστήριο ενός σχολικού κτηρίου έχουν πλημμυρίσει. Ο διευθυντής του σχολείου, αφού επιθεωρεί τις κτηριακές εγκαταστάσεις προκειμένου να εντοπίσει την αιτία και την έκταση του προβλήματος, αποφασίζει και ανακοινώνει στους γονείς ότι το σχολείο δεν θα λειτουργήσει εκείνη την ημέρα, λόγω ακαταλληλότητας πολλών χώρων. Αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες αποχωρούν από το σχολείο, ο διευθυντής ενημερώνει τηλεφωνικά για το συμβάν τον Διευθυντή της οικείας Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και τον Δήμαρχο, αναφέροντας ότι το σχολείο πλημμύρισε από την ξαφνική νεροποντή, διότι όλες οι υδρορροές στην ταράτσα του σχολικού κτηρίου ήταν φραγμένες.

Εφόσον λοιπόν οι υδρορροές είχαν βουλώσει ήταν αναμενόμενο ότι μετά από μια έντονη νεροποντή, το νερό δεν θα μπορούσε να βρει διέξοδο προς το έδαφος και θα εισερχόταν στο εσωτερικό του σχολικού κτηρίου. Μάλιστα ήταν ευτύχημα που είχε βρέξει τη νύχτα και όχι κατά τη διάρκεια

17 Έγγραφο υπ' αριθ. 160824/ΓΔ4/12-10-2015 του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπ/σης – Δ/νση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού & Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων – Τμήμα Β' Αγωγής Υγείας & Περιβαλλοντικής Αγωγής), με θέμα: «Διαβίβαση Οδηγιών Πολιτικής Προστασίας στις Σχολικές Μονάδες». Αθήνα.

λειτουργίας του σχολείου, γιατί η είσοδος του νερού στις τάξεις κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων θα μπορούσε να προκαλέσει πανικό στους μαθητές με απρόβλεπτες συνέπειες.

Με βάση τα παραπάνω υπαίτιος για τη δυσάρεστη κατάσταση που δημιουργήθηκε είναι κατά κύριο λόγο ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος πιθανόν λόγω αμέλειας ή αδιαφορίας δεν έλαβε υπόψη τα πιθανά προβλήματα που θα μπορούσαν να προκύψουν από την πλημμελή συντήρηση των κτηριακών εγκαταστάσεων. Έτσι αμέλησε να προβαίνει τακτικά, ως όφειλε, σε προληπτικό έλεγχο όχι μόνο των εσωτερικών, αλλά και των εξωτερικών χώρων του σχολείου, ακόμη και αυτών στους οποίους δεν έχουν πρόσβαση οι μαθητές, με σκοπό να λαμβάνει προληπτικά μέτρα συντήρησης και καθαρισμού των σχολικών χώρων, εν προκειμένω απόφραξης των υδρορροών από αρμόδιο συνεργείο του δήμου. Οι ευθύνες βαραίνουν όμως και το σύλλογο διδασκόντων, καθώς εντοπίζεται διοικητικό έλλειμμα στην πρόληψη καταστάσεων που απειλούν την υγεία των μαθητών, εφόσον σύμφωνα με Υπουργική Απόφαση, ο διευθυντής «είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών»¹⁸. Εξάλλου, στην ίδια Υπουργική Απόφαση, μεταξύ άλλων αναφέρεται ρητά ότι ο διευθυντής «*Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των σχολικών εγκαταστάσεων...*»¹⁹.

Ο συγκεκριμένος διευθυντής όμως έκανε και έναν δεύτερο λανθασμένο χειρισμό. Αποφάσισε αυθαίρετα την απομάκρυνση των μαθητών από το σχολείο χωρίς να έχει πάρει προηγουμένως έγκριση από τον Δήμαρχο, ο οποίος είναι ο αρμόδιος για την έκδοση μιας τέτοιας εντολής. Επομένως η εν λόγω απόφαση του διευθυντή είναι προδήλως παράνομη, διότι αντίκειται στην ισχύουσα νομοθεσία. Όπως προαναφέραμε και στην προηγούμενη μελέτη περίπτωσης, ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας δεν έχει ούτε το δικαίωμα ούτε την αρμοδιότητα να αποφασίσει να στείλει τους μαθητές στα σπίτια τους και να κλείσει το σχολείο για οποιονδήποτε λόγο. Σύμφωνα με το Ν. 3852/2010 «*Η διακοπή μαθημάτων, λόγω έκτακτων συνθηκών ή επιδημικής νόσου, εντός των διοικητικών ορίων του οικείου δήμου*» αποτελεί ευθύνη του αρμόδιου Δημάρχου²⁰.

Ο διευθυντής του παραπάνω σχολείου καταρχάς θα έπρεπε να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην προληπτική συντήρηση των κτηριακών εγκαταστάσεων

18 Άρθρο 29, παρ. 5 της Υπουργικής Απόφασης υπ. αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 με θέμα «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων» (ΦΕΚ 1340/16-10-2002 τ. Β'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

19 Άρθρο 29, παρ. 4 της Υπουργικής Απόφασης υπ. αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 με θέμα «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων» (ΦΕΚ 1340/16-10-2002 τ. Β'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

20 Άρθρο 94 παρ. 4.27 του Ν. 3852/2010 «*Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης*» (ΦΕΚ 87/7-6-2010 τ. Α'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

και να μεριμνήσει ώστε να είναι καθαρές οι υδρορροές, καλώντας σε τακτά χρονικά διαστήματα το συνεργείο του δήμου. Αν, παρόλ' αυτά, για οποιονδήποτε απρόβλεπτο λόγο οι υδρορροές είχαν φράξει και το σχολείο πλημμύριζε, θα έπρεπε να είχε ενεργήσει ως εξής: Μετά τον επιτόπιο έλεγχο και τη διαπίστωση του τι ακριβώς είχε συμβεί, θα έπρεπε να επικοινωνήσει διαδοχικά με τον Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και με τον ίδιο τον Δήμαρχο για να τους εκθέσει αναλυτικά πώς έχει η κατάσταση στη σχολική μονάδα και να διατυπώσει τη γνώμη του σχετικά με το αν επιβάλλεται η άμεση προσωρινή διακοπή των μαθημάτων στο σχολείο μέχρι να επιλυθεί το πρόβλημα και να αντληθούν τα όμβρια ύδατα ή αν υπάρχει η λειτουργική δυνατότητα παράλληλα με τις εργασίες άντλησης των υδάτων από το συνεργείο του δήμου οι μαθητές και οι μαθήτριες του σχολείου να απασχοληθούν δημιουργικά σε αίθουσες που δεν είχαν πλημμυρίσει π.χ. αίθουσα πολλαπλών χρήσεων. Για να δώσει χρόνο στο Δήμαρχο να πάρει απόφαση, θα μπορούσε να καθυστερήσει για λίγο την πρωινή προσευχή π.χ. για ένα δεκάλεπτο ή τέταρτο, γεγονός που θα τον διευκόλυνε και ως προς την ενημέρωση των γονέων που είτε συνόδευαν τα παιδιά τους είτε επικοινωνούσαν τηλεφωνικά με το σχολείο. Αν η απόφαση του Δημάρχου καθυστερούσε, μετά το παραπάνω χρονικό διάστημα, θα έπρεπε να κάνει κανονικά την πρωινή προσευχή, να ενημερώσει τους γονείς και να τους διαβεβαιώσει ότι τα παιδιά τους απασχολούνταν από τους εκπαιδευτικούς σε ασφαλείς χώρους του σχολείου. Εφόσον ο Δήμαρχος τελικά συναινούσε στο κλείσιμο του σχολείου, ο διευθυντής όφειλε να επιβλέψει την ομαλή αποχώρηση των μαθητών, αφού προηγουμένως είχαν ενημερωθεί οι γονείς τους. Αν ορισμένοι γονείς δεν ήταν σε θέση να παραλάβουν τα παιδιά τους, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αναλάβουν να τα απασχολήσουν μέχρι το πέρας του κανονικού ωραρίου.

Εν κατακλείδι ο διευθυντής ελέγχεται όχι μόνο για πλημμελή άσκηση των καθηκόντων του σε σχέση με τη σωστή και έγκαιρη συντήρηση των σχολικών εγκαταστάσεων, αλλά και για παράβαση καθήκοντος αναφορικά με την παράνομη απόφασή του να διακόψει τη λειτουργία του σχολείου. Επισημαίνουμε επίσης ότι η αποτελεσματικότητα των ενεργειών του διευθυντή είναι συνάρτηση της σωστής και έγκαιρης ετοιμότητας και προετοιμασίας όλου του σχολικού οργανισμού. Μια καλή τεχνική αντιμετώπισης του κινδύνου είναι και «η υπόθεση ύπαρξης του κινδύνου», δηλαδή ο διευθυντής ενός σχολείου εντοπίζει τους πιθανούς κινδύνους και λαμβάνει τα ενδεικνύμενα προληπτικά μέτρα για να ελαττώσει τον κίνδυνο. Στην περίπτωση προβαίνουμε στον τακτικό καθαρισμό των υδρορροών²¹.

4. Τραυματισμός μαθητή

Στην τρίτη μελέτη περίπτωσης υποθέτουμε ότι σε ένα δημοτικό σχολείο ο κ. Παπαδόπουλος, δάσκαλος της ΣΤ΄ τάξης, τελειώνει το μάθημά του την 1^η διδακτική

21 Βουδούρη, Α. (1998), *Διοίκηση κινδύνου στην εκπαίδευση Ι*, Αθήνα: Αυτοέκδοση., Ζαβλάνος, Μ. (2002), *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.

ώρα και περιμένει την κ. Κωνσταντίνου, δασκάλα της αγγλικής γλώσσας, να τον αντικαταστήσει για τη 2^η διδακτική ώρα. Η κ. Κωνσταντίνου αργεί διότι είχε ειδοποιήσει το διευθυντή του σχολείου ότι θα καθυστερήσει δεκαπέντε λεπτά για προσωπική της υπόθεση. Ο κ. Παπαδόπουλος στέλνει έναν μαθητή στο γραφείο διδασκόντων για να υπενθυμίσει στην κ. Κωνσταντίνου ότι έχει μάθημα και στο γραφείο του διευθυντή για να τον ενημερώσει. Τόσο η κ. Κωνσταντίνου όσο και ο διευθυντής απουσιάζουν, ενώ κανείς από τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται στο γραφείο των διδασκόντων δεν γνωρίζει κάτι. Ο κ. Παπαδόπουλος, επειδή τη 2^η διδακτική ώρα είχε μάθημα στην Ε΄ τάξη παρακαλεί τους μαθητές και τις μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης να ζωγραφίσουν κάτι και να καθίσουν φρόνιμα μέχρι να έρθει η κ. Κωνσταντίνου. Κατόπιν πηγαίνει στην Ε΄ τάξη, αφού στείλει προηγουμένως έναν δεύτερο μαθητή στο διευθυντή, σε περίπτωση που έχει επιστρέψει στο γραφείο του, για να τον ενημερώσει ότι στην ΣΤ΄ τάξη δεν υπάρχει κανένας εκπαιδευτικός. Η κ. Κωνσταντίνου εμφανίζεται μετά από πέντε λεπτά στην ΣΤ΄ τάξη, αλλά ήδη ένας μαθητής έχει συμπλακεί με έναν άλλο και τον έχει τραυματίσει σοβαρά στο κεφάλι. Η κ. Κωνσταντίνου επιλαμβάνεται του συμβάντος και στο διάλειμμα ειδοποιεί τους γονείς του τραυματισμένου μαθητή χαρακτηρίζοντας τον τραυματισμό του ως ατύχημα. Οι γονείς του μαθητή αγανακτισμένοι για το συμβάν καταθέτουν γραπτή αναφορά στις προϊστάμενες αρχές ζητώντας να επιδοθούν πειθαρχικές ευθύνες, αν και όπου υπάρχουν.

Είναι γεγονός ότι μια σειρά από προβληματικές καταστάσεις ενδέχεται να προκύψουν κατά την εναλλαγή των διδασκόντων στην τάξη. Όταν βέβαια, κατά την εναλλαγή αυτή μεσολαβεί έστω και ένα ολιγόλεπτο διάλειμμα, ο νόμος είναι ξεκάθαρος, καθώς προβλέπει ότι σύμφωνα με το Π.Δ. 201/1998 *«Υπεύθυνος για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη είναι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τη συγκεκριμένη ώρα. Γι' αυτό εισέρχεται στην αίθουσα μαζί με τους μαθητές και μετά το τέλος του μαθήματος εξέρχεται απ' αυτή όταν έχουν αποχωρήσει όλοι οι μαθητές»*²². Στην περίπτωση, όμως, που για την εναλλαγή των διδασκόντων δε μεσολαβεί κάποιος χρόνος διαλείμματος (π.χ. έχουμε συνεχόμενο διδακτικό δίωρο στο μέσον του οποίου προβλέπεται αλλαγή διδάσκοντα, όπως στην εξεταζόμενη περίπτωση μας) ενδέχεται να προκύψει κενό ευθύνης, το οποίο δεν αντιμετωπίζεται με σαφήνεια από το νόμο και μπορεί να χαρακτηριστεί κατά τη γνώμη μας ως *«γκρίζα ζώνη»*.

Σχετικά τώρα με το χαρακτηρισμό του τραυματισμού του μαθητή ως ατύχημα από την κ. Κωνσταντίνου επισημαίνουμε ότι *«ως ατύχημα ορίζεται κάθε απροσδόκητη και συγκεκριμένη αιτία και χωρίς πρόθεση υλική, σωματική ή ψυχική βλάβη στον ανθρώπινο οργανισμό, που έχει συνέπεια την ολική ή μερική, μόνιμη ή προσωρινή, αναπηρία ή τον θάνατο»*²³. Παρότι τις περισσότερες φορές ο

22 Άρθρο 13, αρ. 8, παρ. θ του Π.Δ. 201/1998 *«Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων»* (ΦΕΚ 161/13-7-1998 τ. Α΄). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

23 Σάιτης, Χ. (2014), *Μόηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και*

παράγοντας τύχη παίζει αποφασιστικό ρόλο σε ένα ατύχημα, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν μπορούμε να αποφύγουμε πιθανά ατυχήματα με τις σωστές προληπτικές δράσεις και τον κατάλληλο σχεδιασμό του περιβάλλοντος²⁴. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο τραυματισμός του μαθητή θα είχε αποφευχθεί αν υπήρχε παρουσία εκπαιδευτικού στην τάξη.

Ως προς την αναζήτηση ευθυνών για τον τραυματισμό του μαθητή στο κεφάλι τώρα, όπως είπαμε παραπάνω, σύμφωνα με το Π.Δ. 201/1998 «υπεύθυνος για την επιτήρηση των μαθητών μέσα στην τάξη είναι ο εκπαιδευτικός που διδάσκει τη συγκεκριμένη ώρα»²⁵. Βέβαια στην περίπτωση μας το χρονικό σημείο κατά το οποίο έγινε ο τραυματισμός του μαθητή εντάσσεται στη 2^η ώρα οπότε με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα είχε μάθημα η κ. Κωνσταντίνου, η οποία όμως είχε ειδοποιήσει το διευθυντή ότι θα αργήσει. Έτσι προέκυψε η καθυστέρηση στην αλλαγή εκπαιδευτικού στην τάξη. Πάντως ανεξάρτητα από το λόγο της αργοπορίας της κ. Κωνσταντίνου, την ευθύνη για την επιτήρηση και την ασφάλεια των μαθητών έχει ο κ. Παπαδόπουλος μέχρι την αντικατάστασή του. Το γεγονός ότι η συνάδελφος του άργησε να τον αντικαταστήσει, δεν αποτελεί κατά τη γνώμη μας επαρκή δικαιολογία για να αφήσει τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης χωρίς επιτήρηση, πολύ περισσότερο πού κατά την ώρα της αποχώρησής του δε γνωρίζει για το εάν και πότε θα έρθει στη θέση του η κ. Κωνσταντίνου. Τους κινδύνους που εγκυμονεί η αποχώρησή του φαίνεται να τους αντιλαμβάνεται και ο ίδιος ο κ. Παπαδόπουλος γι' αυτό και στέλνει δύο φορές μαθητές να ενημερώσουν το διευθυντή για το τι συμβαίνει, ενώ στο τέλος παρακινεί τα παιδιά «να ζωγραφίσουν και να καθίσουν φρόνιμα». Οι παραινήσεις μάλιστα του κ. Παπαδόπουλου μας επιτρέπουν να τον χαρακτηρίσουμε ως ανεύθυνο, γιατί είναι αφελές να κατασιγάσουμε τη συνειδησή μας ότι τα παιδιά θα παραμείνουν φρόνιμα και δεν θα δημιουργήσουν πρόβλημα μόνο και μόνο επειδή το «είπαμε».

Το σημαντικότερο μέρος των πειθαρχικών ευθυνών όμως βαρύνει τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, όχι τόσο γιατί κατά τη διάρκεια του συμβάντος απουσίαζε από το σχολείο (ενδεχομένως έπρεπε να διεκπεραιώσει κάποια σοβαρή εργασία του σχολείου εκτός του σχολικού χώρου), αλλά γιατί ενώ γνώριζε για την ολιγόλεπτη καθυστέρηση της κ. Κωνσταντίνου δεν ενημέρωσε αντίστοιχα τον κ. Παπαδόπουλο και κυρίως διότι δε μερίμνησε το ολιγόλεπτο κενό να το καλύψει κάποιος άλλος εκπαιδευτικός, διαφυλάσσοντας έτσι την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Εξηγήσεις οφείλει φυσικά να δώσει και η κ. Κωνσταντίνου σχετικά με τον λόγο της καθυστέρησής της, γιατί ουσιαστικά έθεσε προ τετελεσμένο γεγονός τη διεύθυνση του σχολείου (δε ζήτησε την άδεια να αργήσει, αλλά ειδοποίησε απλά ότι θα αργήσει).

πρακτικές. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 262.

24 Μπενέκος, Α. (1989), «Ατυχήματα και κίνδυνοι-αγωγή αποφυγή τους». Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμ. 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 863-864.

25 Άρθρο 13, αρ. 8, παρ. θ του Π.Δ. 201/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων» (ΦΕΚ 161/13-7-1998 τ. Α'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Το γεγονός ότι ο κ. Παπαδόπουλος στέλνει δύο φορές μαθητές για να ζητήσει αντικαταστάτη, μπορεί να θεωρηθεί σωστό. Πρέπει όμως να έχουμε υπόψη μας ότι εκείνη τη στιγμή υπεύθυνος για οτιδήποτε συμβεί στο μαθητή έξω από την τάξη (π.χ. γλιστρήσει και πέσει κάτω ή από τις σκάλες κ.ά.) είναι ο ίδιος²⁶. Ειδικά μάλιστα που τον δεύτερο μαθητή δεν τον περιμένει να επιστρέψει με την απάντηση, αλλά φεύγει και πηγαίνει σε άλλη τάξη. Βέβαια η επικινδυνότητα των παραπάνω ποικίλει ανάλογα με τη χωροταξική διαρρύθμιση (π.χ. πόσο μακριά είναι το γραφείο του διευθυντή, αν η αίθουσα βρίσκεται στον 2^ο όροφο ή στο παράρτημα του σχολείου κ.ά.). Για να αποφύγει μια τέτοια λύση, θα μπορούσε ο κ. Παπαδόπουλος να ανοίξει την πόρτα της τάξης και να ζητήσει τη βοήθεια κάποιου εκπαιδευτικού που τυχόν περνούσε από το διάδρομο (καθώς ήταν η ώρα της αλλαγής διδασκόντων και πιθανά και άλλοι εκπαιδευτικοί να μετακινούνταν) ή ακόμα λόγω του έκτακτου του πράγματος να έκανε χρήση του κινητού του τηλεφώνου για να ειδοποιήσει τον διευθυντή ή κάποιον συνάδελφο που ήξερε ότι είχε κενό εκείνη την ώρα.

Εντύπωση προξενεί επίσης το γεγονός ότι ενώ ο μαθητής πήγε στο γραφείο των διδασκόντων, κανείς από τους εκπαιδευτικούς που είχαν κενό δεν πήρε την πρωτοβουλία να αντικαταστήσει τον κ. Παπαδόπουλο. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο, ο κ. Παπαδόπουλος θα αποδεσμευόταν και θα μπορούσε να αποχωρήσει χωρίς να δημιουργηθεί πρόβλημα και φυσικά θα είχε αποφευχθεί το ατυχές συμβάν.

Από όσα αναφέραμε παραπάνω έγιναν φανερά τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν κατά την αλλαγή διδάσκοντα και δικαιολογείται η αναφορά μας σε «γκρίζα ζώνη». Η έγκαιρη και αποτελεσματική κάλυψη των «γκρίζων ζωνών», δηλαδή των ασαφειών του νόμου πρέπει να αποτελεί το κύριο μέλημα ενός πετυχημένου ηγέτη-διευθυντή. Έτσι, τέτοια ζητήματα πρέπει να ρυθμίζονται από την αρχή κάθε σχολικού έτους μετά από συζήτηση στο Σύλλογο Διδασκόντων.

Τέλος, θεωρούμε ότι το ηγετικό προφίλ του συγκεκριμένου διευθυντή είναι αυταρχικό, καθώς ο κ. Παπαδόπουλος δίνει προτεραιότητα στην ενημέρωση του διευθυντή ότι άργησε να γίνει η αντικατάστασή του²⁷. Εξάλλου, αν επικρατούσε στη σχολική μονάδα καλό επικοινωνιακό και δημοκρατικό κλίμα οι εκπαιδευτικοί που είχαν εκείνη την ώρα κενό δεν θα δήλωναν απλά την άγνοιά τους, αλλά κάποιος θα προθυμοποιούνταν να δει τι συμβαίνει.

Ο συγκεκριμένος διευθυντής θα ήταν αποτελεσματικός ως ηγέτης αν είχε την ικανότητα «του συνεργάζεσθαι», δηλαδή του να κατανοεί ότι η συμπεριφορά και οι δραστηριότητες των εκπαιδευτικών του σχολείου του παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην πραγμάτωση του κοινού σκοπού. Θα έπρεπε να σέβεται, να αξιοποιεί τις ιδέες των εκπαιδευτικών και να τους ενθαρρύνει μέσα σε ένα ελεύθερο

26 Άρθρο 13, αρ. 8, παρ. θ του Π.Δ. 201/1998 «Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων» (ΦΕΚ 161/13-7-1998 τ. Α'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

27 Σάιτη, Α. & Σάιτης, Χ. (2012), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 145., Σάιτης, Χ. (2014), *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 139.

και δημοκρατικό κλίμα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη και τις απόψεις τους αναλαμβάνοντας αντίστοιχες πρωτοβουλίες και συνδιαμορφώνοντας το όραμα της σχολικής μονάδας²⁸. Επιπλέον, θα έπρεπε να έχει ανεπτυγμένες τις ικανότητες της «συναισθηματικής νοημοσύνης», δηλαδή «την ικανότητα ενός ατόμου να αντιλαμβάνεται, να κατανοεί και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τα συναισθήματα ως πηγή ενέργειας, γνώσης και επιρροής τόσο του εαυτού του όσο και των άλλων ανθρώπων, με τους οποίους βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης»²⁹. Οι ικανότητες αυτές θα τον βοηθούσαν στην ανοικτή, ειλικρινή, αποτελεσματική και ουσιαστική επικοινωνία με τους άλλους εκπαιδευτικούς, η οποία με τη σειρά της θα συνέβαλε στη διαμόρφωση και στην εμπέδωση ενός θετικού, συνεργατικού και ομαδικού κλίματος παρακίνησης και δημιουργίας³⁰.

5. Συμπεράσματα

Από την παραπάνω διερεύνηση του θέματος προκύπτει ότι και στις τρεις περιπτώσεις μελέτης, παρά τις ιδιαιτερότητες της καθεμιάς, εντοπίζονται προβλήματα σε όλες ή τουλάχιστον στις περισσότερες από τις τέσσερις λειτουργίες της διοίκησης, τις οποίες περιγράψαμε στην εισαγωγική ενότητα (προγραμματισμός, οργάνωση, διεύθυνση, έλεγχος), γεγονός που προκαλεί διοικητικό έλλειμμα και έχει άμεση επίπτωση στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Στην αντιμετώπιση της πρώτης κρίσης, δηλαδή του σεισμού, παρόλο που ο συγκεκριμένος διευθυντής έχει προγραμματίσει και οργανώσει σωστά και αποτελεσματικά τις απαιτούμενες ενέργειες όλων των συντελεστών του σχολείου, η διεύθυνση-καθοδήγησή του στο τελευταίο στάδιο, δηλαδή η απόφασή του να αποχωρήσουν οι μαθητές όχι μόνο είναι λανθασμένη, αλλά και προδήλως παράνομη. Στη δεύτερη περίπτωση της πλημμύρας, όπως και στην τρίτη του τραυματισμού του μαθητή, οι διευθυντές δεν επιτελούν με επιτυχία καμία από τις τέσσερις διοικητικές λειτουργίες: απουσιάζουν ο προγραμματισμός και η οργάνωση –αμέλεια καθαρισμού των υδρορροών στη δεύτερη και έγκαιρης ενημέρωσης για την απουσία εκπαιδευτικού στην τρίτη-, ενώ η διεύθυνση και ο έλεγχος εκτελούνται πλημμελώς στη δεύτερη -παράνομη απόφαση αποχώρησης των μαθητών- και απουσιάζουν εντελώς στην τρίτη περίπτωση, καθώς η αντιμετώπιση του τραυματισμού γίνεται από τους εκπαιδευτικούς εν τη απουσία του.

Συγχρόνως και οι τρεις διευθυντές απέτυχαν στη βέλτιστη αξιοποίηση των έμψυχων και των άψυχων πόρων της σχολικής μονάδας –κυρίως των

28 Σαΐτης, Χ. (2014), *Μήση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 125.

29 Μπουραντάς, Δ. (2002), *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου, σ. 506.

30 Σαΐτης, Χ. (2014), *Μήση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 126-131.

έμψυχων στην πρώτη και την τρίτη περίπτωση, τόσο των έμψυχων όσο και των άψυχων στη δεύτερη-, με αποτέλεσμα να μην επιτευχθεί η βέλτιστη παροχή υπηρεσιών στην οποία αποσκοπεί μια σχολική μονάδα -το σχολείο έκλεισε, ενώ δεν αποτράπηκε ο σοβαρός τραυματισμός του μαθητή.

Όσον αφορά τώρα το ρόλο του διευθυντή ως ηγέτη, όλοι οι εν λόγω διευθυντές δεν κατάφεραν να εκπληρώσουν καμία από τις δύο βασικές συνιστώσες του, στις οποίες αναφερθήκαμε στην εισαγωγή, καθώς ούτε έλαβαν τις ενδεδειγμένες αποφάσεις σε σχέση με την προβληματική κατάσταση που έπρεπε να διαχειριστούν, αλλά ούτε και ενέπνευσαν και κινητοποίησαν θετικά τους εκπαιδευτικούς προς την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος.

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τις παραπάνω διαπιστώσεις τίθενται εν αμφιβόλω οι ηγετικές/διοικητικές ικανότητες και των τριών διευθυντών, χωρίς βέβαια να μπορούμε να τους χαρακτηρίσουμε ακατάλληλους για την άσκηση διοίκησης, με δεδομένο ότι δεν έχουμε συνολική εικόνα του τρόπου εκτέλεσης των καθηκόντων τους, αλλά απλώς σοβαρές ενδείξεις από μεμονωμένα περιστατικά. Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να συσχετίσουμε τις παραλείψεις/λανθασμένες πρωτοβουλίες των διευθυντών με έναν άλλο σημαντικό παράγοντα: την παντελή έλλειψη εκπαίδευσης και επιμόρφωσης όσων αναλαμβάνουν ή είναι υποψήφιοι για να αναλάβουν θέσεις σχολικών διευθυντών και υποδιευθυντών. Είναι πολύ πιθανό ότι τα συγκεκριμένα στελέχη θα ανταποκρίνονταν πολύ καλύτερα και αποδοτικότερα στα καθήκοντά τους αν είχαν προηγουμένως φοιτήσει σε σχολή διοίκησης ή είχαν παρακολουθήσει ειδικά επιμορφωτικά σεμινάρια τόσο σχετικά με τη θεωρητική -τα προσόντα και οι αρμοδιότητες του ηγέτη κτλ.- όσο και με την πρακτική διάσταση -γνώση των νόμων κτλ.- του πολύπλευρου ρόλου τους.

Εν κατακλείδι επισημαίνουμε ότι η θέση του διευθυντή-ηγέτη όχι μόνο είναι νευραλγική για τη βέλτιστη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική, γιατί αντιμετωπίζει διαρκώς προκλήσεις.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (1999), *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (τόμος Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ανδρέου, Α. (1999), *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.
- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Α. Α. Λιβάνη.
- Βουδούρη, Α. (1998), *Διοίκηση κινδύνου στην εκπαίδευση Ι*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Brock, S., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005), *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο*, (μτφρ.) Ε. Θεοχαράκη. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Ζαβλανός, Μ. (2002), *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Κανελλόπουλος, Χ. (1995), *Μάνατζμεντ-Αποτελεσματική Διοίκηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κανελλόπουλος, Χ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (1990), *Αξιοποίηση προσωπικού με ανάπτυξη στελεχών και βελτίωση οργάνωσης*. Αθήνα: International publishing.
- Καντάς, Α. (1998), *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία. Κίνητρα – Επαγγελματική ικανοποίηση – Ηγεσία*, Μέρος 1ο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτούζης, Μ. (1999), *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ* (τόμος Α'). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μαντάς, Ν., Κακούνης, Π. & Ντάνος, Α. (1992), *Διοικητική Δεοντολογία και Πρακτική*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Μπενέκος, Α. (1989), «Ατυχήματα και κίνδυνοι-αγωγή αποφυγή τους». Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τόμ. 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 863-864.
- Μπουραντάς, Δ. (2002), *Μάνατζμεντ: Οργανωτικό Υπόβαθρο, Σύγχρονες Πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, Σ. (1992), *Διοίκηση Προσωπικού*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Παπαγεωργίου, Η. (2002), *Ο διευθυντής και ο αυτοσεβασμός του εκπαιδευτικού: Εγχειρίδιο για τη σωστή διοίκηση του σχολείου: Για διδάσκοντες – διευθυντές δημοτικού, γυμνασίου, λυκείου*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Παπαναούμ, Ζ. (1995), *Η διεύθυνση του σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Πασιαρδής, Π. (2004), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε. (1998), *Διοίκηση-Μάνατζμεντ*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Πουλής, Π. (2012), *Εκπαιδευτικό δίκαιο και θεσμοί: Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σάκκουλα.
- Ράπτης, Ν. & Βιτσιλάκη, Χ. (2007), *Ηγεσία και διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων. Η ταυτότητα του διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

- Σαΐτης, Χ. (2014), *Μύηση των Εκπαιδευτικών στα Μυστικά της Σχολικής Ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαλαβού, Ε. (2013), *Καινοτομία και αλλαγή στο 'Επιχειρείν'*. Αθήνα: Rosili.
- Σταμάτης, Π. (2011), *Επικοινωνία στην εκπαιδευτική και διοικητική διαδικασία. Βασικές έννοιες και στρατηγικές*. Αθήνα: Διάδραση.
- Στραβάκου, Π. (2003), *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Τύπας, Γ. & Κατσαρός, Ι. (2003), *Εισαγωγή στη διοικητική επιστήμη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003), *Η διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χατζηχρήστου, Χ. κ.ά. (2012), *Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενογλώσση

- Everard, K. B., Morris, G. & Wilson, I. (2004), *Effective school management*, Fourth Edition. London: Paul Chapman Publishing.
- Handy, C. & Aitken, R. (1986), *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin.
- Naylor, J. (1999), *Management*. London: Financial Times, Pitman Publishing.

Νόμοι – Προεδρικά Διατάγματα

- Ν. 3852/2010 «*Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης*» (ΦΕΚ 87/7-6-2010 τ. Α'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Π.Δ. 201/1998 «*Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων*» (ΦΕΚ 161/13-7-1998 τ. Α'). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Έγγραφα – Υπουργικές Αποφάσεις

- Έγγραφο υπ' αριθ. 2450/9-4-2012 του Υπουργείου Προστασίας του Πολίτη (Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας – Δ/ση Σχεδιασμού και Αντιμετώπισης Έκτακτων Αναγκών), με θέμα: «*Σχεδιασμός και δράσεις Πολιτικής Προστασίας για την αντιμετώπιση κινδύνων από την εκδήλωση σεισμικών φαινομένων*». Αθήνα.
- Έγγραφο υπ' αριθ. 160824/ΓΔ4/12-10-2015 του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Π/θμιας και Δ/θμιας

Εκπ/σης – Δ/ση Συμβουλευτικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού & Εκπαιδευτικών Δραστηριοτήτων – Τμήμα Β΄ Αγωγής Υγείας & Περιβαλλοντικής Αγωγής), με θέμα: «*Διαβίβαση Οδηγιών Πολιτικής Προστασίας στις Σχολικές Μονάδες*». Αθήνα.

Υ.Α. υπ. αριθ. Φ.353.1/324/105657/Δ1/8-10-2002 με θέμα «*Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων*» (ΦΕΚ 1340/16-10-2002 τ. Β΄). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Τσουρής Νικόλαος** είναι υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του ΔΠΘ. Είναι δάσκαλος-υποδιευθυντής στο 1^ο Μειονοτικό Δημοτικό Κομοτηνής. Έχει δίπλωμα μετεκπαίδευσης του Διδασκαλείου «Δημήτρης Γληνός», είναι πτυχιούχος των Τμημάτων Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής του Α.Π.Θ και Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και κάτοχος Masters του ΕΑΠ και του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξείνιων Χωρών του ΔΠΘ. Έχει γράψει τα βιβλία: «*Η ελληνορθόδοξη εκπαιδευτική δραστηριότητα στο Βιλαέτι της Αδριανούπολης (19^{ος} αιώνας)*» και «*Η Περιπέτεια των Πειραματικών Σχολείων (1929-2014). Από την ίδρυση στον «πρότυπο» μετασχηματισμό*»: ΖΗΤΗ 2015. Στοιχεία επικοινωνίας: ntsouris@sch.gr.

Σαββάκης Μάνος Κανλής Παναγιώτης

Ερμηνευτικές αντιλήψεις και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Η περίπτωση της νήσου Λέσβου

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, η οποία εντάσσεται στο χώρο της ποιοτικής έρευνας, επιδιώκει να μελετήσει πιθανούς τρόπους, με βάση τους οποίους το σημερινό σχολείο μπορεί να γίνει περισσότερο ελκυστικό και αποτελεσματικό, για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, που έχουν ως κύριο ρόλο την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας, όπως και για τους γονείς που επιθυμούν, αγωνιούν και προσδοκούν την πρόοδο των παιδιών τους. Χρησιμοποιώντας το θεωρητικό μοντέλο της ολικής ποιότητας, διερευνάται, με βάση εμπειρικό υλικό, που προέρχεται από ημι-δομημένες συνεντεύξεις, το κοινωνικό και εργασιακό περιβάλλον, των εκπαιδευτικών στο Νομό Λέσβου, το οποίο συνεχώς γίνεται πιο απαιτητικό και ανταγωνιστικό. Ειδικότερα, στην εργασία παρουσιάζονται, τα ερευνητικά αποτελέσματα των συνεντεύξεων έξι διευθυντών και έξι μάχιμων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε επίπεδο σχολικής μονάδας και καταγράφονται οι απόψεις τους αναφορικά με προσδιορισμένα ζητήματα.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση, Ολική Ποιότητα (ΔΟΠ), Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Ποιοτική Έρευνα.

Interpretive perceptions and Total Quality Management in Secondary Education: The case of the island of Lesbos

Abstract

This contribution, which is part of a qualitative research, intends to study possible ways under which the current school may become more attractive and effective, especially for students, teachers, who have the primary role in the success of the learning process and parents who wish and expect the progress of their children. Using the concept of total quality, the article as well explores, based on empirical data from semi-structured interviews, the social and working environment of teachers in the island of Lesbos, which is constantly becoming more demanding and competitive. More particularly, six interviews of school directors and six interviews of teachers serving in secondary education are presented. Thus, their views in a series of related issues are recorded and analyzed.

Keywords: Administration, Total Quality, Secondary Education, Qualitative Research

1. Εισαγωγή

Η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων- αλλά και οι συνεχόμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των περασμένων δεκαετιών για μια πιο αποτελεσματική παιδεία, η οποία θα συμβαδίζει και θα ανταποκρίνεται με τις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις των σύγχρονων κοινωνιών- επέβαλε την εισαγωγή νέων όρων στη θεωρία της εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα τον όρο της ποιότητας και ειδικότερα της ολικής ποιότητας.

Τα προηγούμενα χρόνια, διαστάσεις, όπως «διασφάλιση της ποιότητας των προϊόντων και υπηρεσιών», δεν εντάσσονταν στις προτεραιότητες των υπευθύνων εκπόνησης εκπαιδευτικής πολιτικής.¹ Επίσης, παγκοσμιοποίηση, ανταγωνιστικότητα και κοινωνία της γνώσης, είναι κάποιες από τις κυρίαρχες έννοιες που περιέχονται στο λόγο ακαδημαϊκών αλλά και καθημερινών συζητήσεων. Η παγκοσμιοποίηση,² δεν είναι ίδια σε όλες τις χρονικές περιόδους,

1 Βλ. (Ενδεικτικά) ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα.

2 Φλουρής, Γ. & Πασσιάς, Γ., (2000), «Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης»: Ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;» στο Μπουζάκης, Σ., (επιμ.), (2000), *Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*, τιμητικός τόμος στον Α. Καζαμία, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 487-517, Βεργόπουλος, Κ., (1999), *Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χίμαιρα* Αθήνα: Νέα Σύνορα. Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

αλλά παρουσιάζει μια χωρο-χρονική μετάλλαξη σε μια δυναμική εξέλιξη, αν και τα βασικά της στοιχεία, κεφάλαιο και αγορές διατηρούνται. Η καινοτομία και η τεχνολογία της σύγχρονης εποχής διαφοροποιούν τις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης στην εποχή μας. Ο χώρος και ο χρόνος - τόσο γενικότερα όσο και ειδικότερα στη σχολική μονάδα, μέσα από την εξέλιξη της τεχνολογίας των επικοινωνιών και των υπολογιστών- έχει αποκτήσει μια εντελώς νέα διάσταση, σχετικά με αυτήν που διέθεταν σε προηγούμενες εποχές, .

Θεωρητικά διατυπώνεται η άποψη ότι, λόγω αυτών των χαρακτηριστικών της συρρίκνωσης του χώρου και του χρόνου, διαμορφώνεται μια Παγκόσμια Κοινότητα ή ένα Παγκόσμιο χωριό.³ Όμως, αυτό αποτελεί ουσιαστικά ένα κάπως αφηρημένο σχήμα λόγου, καθώς απουσιάζουν άλλα χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν μια τοπική κοινωνία, όπως είναι η αμοιβαιότητα, η αλληλεγγύη, και η αλληλεξάρτηση των μελών της.⁴ Η παγκοσμιοποίηση, αποτελεί μια πραγματικότητα, η οποία εμπεριέχει τόσο αρνητικά όσο και θετικά στοιχεία, ανάλογα με την υιοθέτηση της μιας ή της άλλης άποψης. Ο ρόλος λοιπόν της παιδείας, και ειδικότερα της στοχευμένης εκπαίδευσης, παίζει σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση αλλά και στη δράση μιας θετικής αντίληψη αναφορικά με τη παγκοσμιοποίηση.⁵ Με άλλα λόγια, η παιδεία μπορεί να συμβάλλει σε μια κριτική ανασυγκρότηση τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών στοιχείων της παγκοσμιοποίησης, όσο τόσο σε γενικό και αφηρημένο επίπεδο, όσο σε ειδικό, τοπικό και συγκεκριμένο.

Βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η σχολική μονάδα, της οποίας κύρια αποστολή είναι η πολιτική, κοινωνική και οικονομική εκπλήρωση.⁶ Η σωστή προγραμματική δράση, η οργάνωση λειτουργίας, η διοίκηση του ανθρωπίνου δυναμικού και η εποπτεία των αποτελεσμάτων της, αποτελεί κύρια προϋπόθεση για την σωστή και αποτελεσματική δράση της σχολικής μονάδας. Για να διαμορφώσουμε ένα σύγχρονο σχολείο όπου το έργο του θα θεωρείται ό επιτυχές, οι μαθητές κρίνεται σκόπιμο να μπορούν να μαθαίνουν μόνοι τους, να χρησιμοποιούν την ικανότητα της αυτενέργειας, να έχουν τους καθηγητές σε ρόλο υποστηρικτή σε αυτό που μαθαίνουν. Αντίστοιχα,

3 Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg, Popkewitz T. & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Αθήνα: Σιδέρης, Προβατά, Α. (2013). *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη - Εκπαίδευση - κινητικότητα στα πλαίσια της απορρύθμισης των εργασιακών σχέσεων: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση: 1981-2011*. Αθήνα: Παπαζήσης.

4 Σταμέλος Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο, Σταμέλος Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2014). *Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης - Η Ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διόνικος.

5 Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (1999). *Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον, στο: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ', Πάτρα, σ.σ. 106-107.

6 Παπαδάκης, Ν., (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική, Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(ς)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα., σ. 56.

οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την υποστήριξη από το διευθυντικό προσωπικό στο διδακτικό και διοικητικό τους έργο.⁷

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, πρέπει να γίνει κατανοητή από το σύνολο των εκπαιδευτικών και εμπλεκομένων φορέων η σωστή οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, διότι αυτή λειτουργεί σε άμεση αλληλεξάρτηση με την πολιτεία και τους θεσμούς της. Όμως σε αυτό το σημαντικό ζήτημα παρατηρείται κάποια αντίφαση ανάμεσα σε αυτό που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς να πράξουν, προκειμένου να επιτευχθούν όλοι οι παραπάνω στόχοι, με ενεργή και καινοτόμο δράση. Η ελληνική πραγματικότητα βρίθκει αντιφάσεων και ιδιαιτεροτήτων και συχνά κάποια νομοθετική παρέμβαση ακυρώνεται στην πράξη από τη λογική της εφαρμογής της. Για παράδειγμα, από τη μια πλευρά αναδεικνύεται έν προ(σ)ταγμα για αυτενέργεια και πρωτοβουλία του εκπαιδευτικού, σε διάλογο με τα παιδιά, τους γονείς και την κοινότητα. Την ίδια στιγμή, οι εκπαιδευτικοί έρχονται καθημερινά αντιμέτωποι με ένα καθαρά συγκεντρωτικό σύστημα, όπως είναι το ελληνικό, με αποτέλεσμα να βιώνουν συχνά την ανασφάλεια και την απογοήτευση.⁸ Με άλλα λόγια, η καινοτομία, η οποία είναι αποτέλεσμα ανάπτυξης και δραστηριότητας, για να είναι εφικτή πρέπει να συναντήσει τις ευνοϊκές εκείνες συνθήκες ενός πραγματικού κοινωνικού και οικονομικού περιβάλλοντος.⁹

Πρέπει λοιπόν, να αναπτυχθεί ένα είδος κουλτούρας μέσα στη σχολική μονάδα, που θα αναπτύσσει τη συνεργασία και τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή στον τομέα λήψης αποφάσεων, ώστε να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ικανοποιήσει την αποστολή που του έχει ανατεθεί, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους αποτελεσματικά και προς όφελος των μαθητών. Η κουλτούρα αυτή μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από την Διοίκηση της Ολικής Ποιότητας¹⁰ (ΔΟΠ), όπου σύμφωνα με αυτή τη επιστημονική θεωρητική προσέγγιση το σχολείο- ως ένα κοινωνικό σύστημα αναπτύσσεται στο εσωτερικό του και προς το εξωτερικό περιβάλλον, δηλαδή, διευθυντικό και διδακτικό προσωπικό, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό, γονείς, τοπική κοινωνία- ανατροφοδοτούμενο.¹¹

7 Ρούση Γ., (2007). Διδακτορική Διατριβή «Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο: <http://pandemos.panteion.gr:8080/fedora/objects/iid:2068/datastreams/PDF1/content>. (Προσπελάστηκε στις 23/4/2016), σ. 7.

8 Στυζιούκη, Μ., (2008). *Εκπαιδευτικό management*, Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης, σ. 8.

9 Σκαριάννης, Π., (1998). «Εθνικό σύστημα καινοτομίας και νέες υποδομές τηλεματικής στην Ελλάδα», στο: Σεφερτή, Ε., (επιμ.), *Καινοτομία, Περιοχές-Σύστημα, Μεταφορά Τεχνολογίας και Καινοτομική Ανάπτυξη στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg., σ. 216.

10 ΥΠ.Ε.Π.Θ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008), *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, Μπόχωρης, Γ., (2008), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Ε.Α.Π., Β' Έκδοση, Πάτρα, 2008, Φασουλής, Κ., Η ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης Κριτική Προσέγγιση στο σύστημα «Διοίκηση ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.) http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pi-schools.gr%2Fdownload%2Fpublications%2Fepitheorisi%2Fteyxos4%2F14%2F520fasoulis%2F520186-198_doc&ei=mhEFU4ryMOHhywON1YDYDg&usq=AFQjCNfCWq389L0DuYuJgw-BC_WVbkIQ&bvm=bv.61535280.d.Yms (Προσπελάστηκε στις 23/4/2016).

11 Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., Τσιριγώτης, Θ. & Γρόλλιος, Γ. (1998). *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική*

Η δημιουργία μιας συνεργατικής εργασιακής κουλτούρας γίνεται εφικτή μέσα από μια διαδικασία μεθόδων και δραστηριοτήτων. Η συνεχής αύξηση της αξίας των προϊόντων και υπηρεσιών, επιτυγχάνεται, όταν όλοι οι εργαζόμενοι έχουν αποδεχθεί τη συγκεκριμένη κουλτούρα. Η ευθύνη του αποτελέσματος επιβαρύνει εξίσου όλους τους εργαζομένους στο ιεραρχικό γραφειοκρατικό σύστημα, από την κορυφή μέχρι την βάση. Για την εκπαίδευση, η ΔΟΠ στηρίζεται σε ανθρώπινα υποκειμένα και ταυτόχρονα τα υπηρετεί.¹²

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Έννοια της Ποιότητας

Η έννοια της ποιότητας σχετίζεται με το οικοσύστημα, το οποίο αποτελείται από τη κοινωνία και τη φύση. Το φυσικό περιβάλλον του ανθρώπου, καθώς και οι σταθερές φυσικές συνθήκες που απαιτούνται για την λειτουργία ενός οργανισμού, είναι μέρος της φύσης. Έτσι, η κοινωνία ορίζεται σε σχέση με σύμπλεγμα ωφελούμενων δυνατοτήτων των συνεργαζόμενων φορέων και εργαζομένων, καθώς και όσον η συμπεριφορά ή η θέληση σχετίζεται με την λειτουργία του οργανισμού.¹³

Η απόδοση του εξαιρετικού και της τελειότητας βασίζεται στην έννοια της ποιότητας, ως αποτέλεσμα επιλογών και εκτιμήσεων των ατόμων για προϊόντα και υπηρεσίες. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι οι πελάτες είναι εκείνοι που αποφαινόμενοι για την ποιότητα των προϊόντων και την παροχή των υπηρεσιών, παίρνοντας ως μέτρο σύγκρισης και αξιολόγησης τα χαρακτηριστικά τους.¹⁴ Ο οργανισμός αποτελείται από διαφορετικά τμήματα και ως εκ τούτου τα άτομα που τον απαρτίζουν εκλαμβάνουν διαφορετικά τον ορισμό της ποιότητας, καθώς αυτός είναι μια δυναμική έννοια και ένας κινούμενος στόχος.¹⁵ Ως αποτέλεσμα της χρήσης του όρου με διαφοροποιημένες ερμηνείες είναι η σύγχυση που παρατηρείται στο χώρο της ΔΟΠ.

Η φιλοσοφία της ΔΟΠ κάνει χρήση της σχετικής έννοιας της ποιότητας, καθώς δεν ταυτίζεται με την απόλυτη έννοια της υψηλής ποιότητας.¹⁶ Σε μια σχετική έννοια του όρου της ποιότητας έχουμε τόσο την αξιολόγηση του αποτελέσματος,

πολιτική. Αθήνα: Gutenberg, Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

12 Συτζούκη, Μ., (2008). *Εκπαιδευτικό management*, Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης, σ. 8,15.

13 Σιδηρά Β. - Ναγόπουλος Ι. Ν., Σύστημα ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης Αθήνα 2005. Στο: http://diotima.wizcom.com.gr/ig_common/upload/SYSTEMA_POIOTITAS.pdf. (Προσπελάστηκε στις 24/4/2016), σ. 33.

14 Τραχανάς, Δ., (1994). *Οικονομική της Διοίκησης, Ποσοτικές Μέθοδοι Επιχειρησιακής λήψης Αποφάσεων*, Αθήνα: Σταμούλης, Flood, R. L. & Jackson, M. C., (1996). *Δημιουργική Επίλυση Οργανωσιακών Προβλημάτων*, Αθήνα: Παπαζήσης, 1996.

15 Ζαβλανός Μ., (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σταμούλης, σ. 25.

16 Ζαβλανός Μ., (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σταμούλης, σ. 26.

το οποίο είναι σύμφωνο με τις προδιαγραφές, όσο και με την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη.¹⁷ Η ποιότητα σε αυτή την περίπτωση αποτελεί το μέσο, σύμφωνα με το οποίο κρίνεται ότι ικανοποιούνται οι προδιαγραφές του τελικού προϊόντος και όχι το τέλος (σκοπός). Η μέτρηση και η ικανοποίηση αποτελούν τις δυο όψεις του ορισμού της σχετικής ποιότητας, καθώς το αποτέλεσμα της πρώτης πρέπει να εκπληρώνει τις προδιαγραφές και η δεύτερη τις απαιτήσεις του πελάτη.¹⁸ Η ενεργή δραστηριοποίηση των υπαλλήλων στην εργασία τους- ώστε να υπάρχει μια συνεχής βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και υπηρεσιών, με την δυνατόν καλύτερη ή μεγαλύτερη εξυπηρέτηση των «πελατών»- αποτελεί την ουσία της ΔΟΠ.¹⁹

2.2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η ΔΟΠ είναι μια επιστημονική μέθοδος που αναφέρεται σε αρχές που έχουν μια κουλτούρα ικανοποίησης των πελατειακών αναγκών με το χαμηλότερο δυνατό κόστος, μέσα από την στόχευση των ατομικών αξιών, αλλά και των δυνατοτήτων της συλλογικής δράσης. Οι συνεχώς αυξημένες απαιτήσεις των πολιτών, ως προς την παροχή υπηρεσιών από το κράτος, έχει προσανατολίσει τις κυβερνήσεις στο να αναλάβουν ένα σημαντικό αριθμό αποφάσεων και πρωτοβουλιών για παροχή ποιοτικών υπηρεσιών, με σκοπό να επιτύχουν με την σειρά τους την εμπιστοσύνη των πολιτών. Όσον αφορά τις δημόσιες υπηρεσίες πρέπει να δοθεί προσοχή σε τρεις σημαντικές διαστάσεις της ποιότητας: τον πυρήνα της υπηρεσίας, δηλαδή το βασικό κορμό, από τον οποίο αποτελείται η υπηρεσία, το εξωτερικό περιβάλλον της υπηρεσίας, και τις σχέσεις οι οποίες αναπτύσσονται από την προσφορά παροχής υπηρεσιών.²⁰

Υπάρχει μια δυσκολία ως προς την συγκεκριμενοποίηση των όρων «πελατών» και «προϊόντος» στην εκπαίδευση σε σχέση με άλλους οργανισμούς, όπως επίσης και στο περιεχόμενο που αποδίδεται στους στόχους και στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Στην εκπαίδευση οι μαθητές είναι τόσο «εργαζόμενοι», «πελάτες», αλλά και «προϊόντα» αφού εργάζονται, επωφελούνται και αποτελούν οι ίδιοι προϊόν του σχολείου. Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση διασφαλίζεται από τους εκπαιδευτικούς σε ένα περιβάλλον, όπου υπάρχει συνεχής βελτίωση του εκπαιδευτικού προϊόντος και των υπηρεσιών που

17 Ρούση Γ., (2007). Διδακτορική Διατριβή «Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο: <http://pandemos.panteion.gr:8080/fedora/objects/iiid:2068/datastreams/PDF1/content>. (Προσπελάστηκε στις 23/4/2016), σ. 9.

18 Ζαβλανός Μ., (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σταμούλης, σ. 26.

19 Flood, R. L., & Jackson, M. C., (1996). *Δημιουργική Επίλυση Οργανωσιακών Προβλημάτων*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 38.

20 Ζωγόπουλος Ε., Ανάλυση παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. 2010 Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29745#page/1/mode/1up> (Προσπελάστηκε στις 23/4/2016), σ. 53

το προσφέρουν. Για να πραγματοποιηθεί αυτό στην εκπαίδευση, απαραίτητο είναι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εγγυηθούν ένα περιβάλλον δημιουργικότητας, αυτονομίας, συνεργασίας και όχι υποταγής.²¹ Για να επιτευχθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι απαραίτητες δύο προϋποθέσεις:

- α) Ο έλεγχος και ανατροφοδότηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, με βάση τα κριτήρια με τα οποία αξιολογείται η αποδοτικότητά τους σε σχέση με την παροχή γνώσης.
- β) Η ικανοποίηση όσων έχουν άμεση σχέση με τον οργανισμό, δηλαδή πελάτες, προμηθευτές και «μέτοχοι» .

Η ικανοποίηση λοιπόν των «πελατών» ενός σχολείου, που είναι οι μαθητές και οι γονείς, αποτελούν, σύμφωνα με την ΔΟΠ, το πρώτο μέλημα των σκοπών που έχει θέσει το σχολείο. Αυτό θα πραγματοποιηθεί, εάν έχουν αναζητηθεί οι προσδοκίες των «πελατών» που πρέπει να ικανοποιηθούν και να ελεγχθεί κατά πόσο αυτές έχουν επιτευχθεί στην πράξη. Ως εσωτερικοί προμηθευτές υλικού μπορούν να χαρακτηρισθούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο σχολείο και καλύπτουν τις ανάγκες των προσδοκιών των «πελατών», ενώ ως εξωτερικοί προμηθευτές οι Διευθύνσεις και τα γραφεία. Με την σειρά τους όταν έρχεται η ώρα του ελέγχου και της ανατροφοδότησης μπορούν να λειτουργήσουν ως προμηθευτές και οι μαθητές.

3. Σκοπός και Ερωτήματα της έρευνας

Ο ανταγωνισμός στο διεθνές περιβάλλον σε ότι αφορά την εκπαίδευση, απαιτεί ένα συνεχή μακροπρόθεσμο προγραμματισμό, ο οποίος και θα εξασφαλίζει την επιτυχία για το άτομο, αλλά και για την κοινωνία γενικότερα, ως επένδυση για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Με βάση λοιπόν τις παραπάνω θεωρητικές σκέψεις ο βασικός σκοπός της έρευνας μας είναι η διερεύνηση ζητημάτων που έχουν σχέση με την ποιότητα της εκπαίδευσης. Μας ενδιαφέρει να κατευθύνουμε τον προβληματισμό μας σε ειδικότερα θέματα λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου, ώστε να συνδυαστεί το εκπαιδευτικό έργο με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης σε άμεση διασύνδεση των διευρυσμένων στόχων και αναγκών, μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών με ευρύτερα συστημικά περιβάλλοντα. .

3.1 Ερωτήματα της έρευνας

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από μια συγκεντρωτική

21 Popkewitz T. & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Αθήνα: Σιδέρης, Σταμέλος Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

λειτουργία, η οποία πηγάζει μέσα από μια πολιτική, η οποία εκπονείται και εφαρμόζεται πυραμιδικά από το Υπουργείο Παιδείας και εκτελείται από πάνω προς τα κάτω, με αποδέκτες αυτής της πολιτικής που είναι οι Διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς.²² Στην έρευνα τίθεται το παρακάτω ερώτημα, το οποίο αποτελεί τον πυρήνα του πεδίου της έρευνας μας, δηλαδή το κεντρικό ερώτημα το οποίο βέβαια πλαισιώνεται από επιμέρους ερωτήματα που θα ενισχύσουν και αυτά ως προς την διεξαγωγή συμπερασμάτων:

Μπορεί λοιπόν, να εφαρμοστεί η ΔΟΠ σε ένα τέτοιο σύστημα, όπου ο συγκεντρωτισμός αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και η αξιολόγηση συνδέεται με την συμμόρφωση, τον έλεγχο και τις εντολές της εκάστοτε πολιτικής και διοικητικής εξουσίας «δια του εντέλλεσθε»;

Ποια πρέπει να είναι τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένα σχολείο σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ ;

Ποιες είναι οι δράσεις που πρέπει να πραγματοποιηθούν για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την αναγκαιότητα προσαρμογής στα νέα κοινωνικά δεδομένα, σύμφωνα με την θεωρία της ΔΟΠ ;

Πώς βιώνουν οι καθηγητές και οι διευθυντές την εφαρμογή της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ);

Αποτελεί η Αξιολόγηση μορφή αυτενέργειας και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών, ή είναι μια ακόμη μορφή διοικητικής επιβολής στου εκπαιδευτικούς;

4. Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Εργαλεία έρευνας

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ως προς την συλλογή και ταξινόμηση των δεδομένων στη διεξαγωγή της έρευνας, έγινε μεταεργαλεία της ποιοτικής έρευνας.²³ Διεξήχθησαν συνολικά δώδεκα ημι-δομημένες συνεντεύξεις προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Η φύση της ποιοτικής έρευνας σύμφωνα με τις απόψεις των ειδικών της επιστήμης αποτελείται από μια ποικιλία τεχνικών και θεωρητικών εφαρμογών.²⁴ Η προτίμηση ως προς τα εργαλεία της

22 Bourdieu, P., (1974). "The school as a conservative force: scholastic and cultural Inequalities" in: Dale, R. Esland, G. & MacDonald, M., (1979), (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader*. London: Routledge & Kegan Paul, Barzelay, M., (2001). *The New Public Management: Improving Research and Policy Dialogue*, Berkeley: University of California Press, Σεραφετινίδου, Μ., (2003). *Το Φαινόμενο της Γραφειοκρατίας*, Αθήνα: Gutenberg.

23 Σαββάκης, Μ., (2013). *Μικροκοινωνιολογία και Ποιοτική έρευνα, Θεωρητικά παραδείγματα και εμπειρικές εφαρμογές*, Αθήνα: Κριτική, Mason, J., (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Hesse-Biber, S. & Leavy, P. (eds.), (2004). *Approaches to Qualitative Research: A Reader on Theory and Practice*, New York: Oxford University Press.

24 Mason, J., (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ποιοτικής έρευνας έγινε για να αποφευχθεί «μια μονοσήμαντη ποσοτική έρευνα»²⁵ και για να γίνει χρήση «μιας πιο ερμηνευτικής και περισσότερο αναστοχαστικής θεώρησης της κοινωνικής θεωρίας και των εμπειρικών της εφαρμογών»²⁶ που προβάλλει τις απόψεις των δρώντων υποκειμένων.

4.2 Δείγμα, γεωγραφική περιοχή της έρευνας

Πραγματοποιήθηκαν δώδεκα συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Λέσβου. Συγκεκριμένα, έξι συνεντεύξεις σε διευθυντές/τριες σχολείων και έξι συνεντεύξεις σε καθηγητές/τριες σχολείων.

5. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρηθεί μια σχετικά συνοπτική ανάλυση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τα δεδομένα της έρευνάς μας. Σύμφωνα, με στοιχεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λέσβου, που παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα, παρατηρούμε μια μεγάλη αριθμητική υπεροχή των ανδρών έναντι των γυναικών σε θέσεις διοίκησης.

Πίνακας 1: Στοιχεία εκπαιδευτικών Ν. Λέσβου, Πηγή, Γραφείο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Λέσβου

	Σύνολο	Άνδρες	Ποσοστό	Γυναίκες	Ποσοστό
Εκπαιδευτικών	653	296	45,3	357	54,6
Διευθυντών/τριων	48	38	79,2	10	20,8

Τα αίτια μειωμένης παρουσίας των γυναικών σε διευθυντικές θέσεις μπορούμε να τα αναζητήσουμε σε στερεότυπα της γυναίκας, αναφορικά με την ανάληψη ηγετικών θέσεων, δηλαδή, έλλειψη προτύπων, προβλήματα που παρουσιάζονται στο οικογενειακό περιβάλλον, μειωμένες προσδοκίες μαθητών γονέων και άλλων εξωτερικών παραγόντων και χαμηλή αυτοπεποίθηση των γυναικών.²⁷

Η επιτυχία του σχολείου εξαρτάται από τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων των φορέων, που σχετίζονται με την εκπαίδευση. Για να πραγματοποιηθεί αυτό κρίνεται σκόπιμο να υπάρχει η αρωγή του εκπαιδευτικού οργανισμού για πραγματική βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου,

25 Σαββάκης, Μ., (2013). *Μικροκοινωνιολογία και Ποιοτική έρευνα, Θεωρητικά παραδείγματα και εμπειρικές εφαρμογές*, Αθήνα: Κριτική, σ. 205.

26 Σαββάκης, Μ., (2013). *Μικροκοινωνιολογία και Ποιοτική έρευνα, Θεωρητικά παραδείγματα και εμπειρικές εφαρμογές*, Αθήνα: Κριτική, σ. 205.

27 Everard, K. B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, , σ. 238.

με ταυτόχρονη επίλυση προβλημάτων των καθηγητών και των μαθητών, αλλά και με ένα μακροχρόνιο προγραμματισμό, ο οποίος είναι προσανατολισμένος στις απαιτήσεις του μέλλοντος προς όφελος των μαθητών και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος .

Από τις απαντήσεις, τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και των καθηγητών ως, προς το ερώτημα αν το σχολείο ή το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλει προς αυτήν την κατεύθυνση, συμπεραίνουμε ότι το σημερινό σχολείο αδυνατεί να πράξει κάτι τέτοιο, καθώς έξι από αυτούς σε σύνολο δώδεκα ερωτηθέντων απαντούν αρνητικά, μόνο δύο απαντούν αρκετά ή θετικά, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις αποδίδουν ένα τέτοιο αποτέλεσμα, μόνο αν συντρέχουν προσωπικές παρεμβάσεις των ίδιων ή τοπικές συνθήκες όπου επιτρέπουν την δυνατότητα αναλόγων επιλογών , όπως επιμορφώσεις, ενημερώσεις και συνέδρια. Βλέπουμε ότι υπάρχει μια συνάφεια ως προς τις απαντήσεις των καθηγητών και των διευθυντών ως προς το συγκεκριμένο ερώτημα.

Είναι κατανοητό ότι το συγκεντρωτικό μοντέλο ανάπτυξης και οργάνωσης έχει πλέον παρέλθει και μαζί του και ο τρόπος σκέψης και λήψης αποφάσεων από τους διευθυντές, όπου οι εργαζόμενοι εκτελούσαν τις αποφάσεις αυτές. Η διοίκηση πρέπει να αντιληφθεί και να προχωρήσει σε εκείνες τις αλλαγές, η φιλοσοφία των οποίων απαιτεί τη συνεχή βελτίωση της μάθησης, καθώς και την ανάπτυξη και ενδυνάμωση σχέσης καθηγητή- μαθητή.²⁸ Οι απαντήσεις των έξι ερωτώμενων ως προς αυτό το σημείο είναι αρνητική, καθώς πιστεύουν ότι υποβαθμίζεται τόσο η παιδεία, όσο και το στάτους του καθηγητή. Επίσης, η υφιστάμενη γραφειοκρατία, αλλά και η διοίκηση που γίνεται συνεχώς απρόσωπη και ανώνυμη καθιστούν μια αλλαγή δύσκολη. Όμως, το γεγονός ότι τα σημερινά σχολεία στερούνται μιας εσωτερικής διάδρασης με ανοιχτά συστήματα επικοινωνίας, το βλέπουμε και μέσα από τις απαντήσεις των υπολοίπων ερωτηθέντων. Πιο συγκεκριμένα μόνο συμμετέχοντες δύο απαντούν θετικά και με προϋποθέσεις, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις εκφράζουν επιφυλάξεις, στο κατά πόσο υπάρχει μια ουσιαστική επιθυμία προς μια άλλη εκπαιδευτική κατεύθυνση. Ειδικότερα τονίζουν ότι οι αλλαγές πραγματοποιούνται με , μικρά βήματα ή δυσκολίες και προέρχονται μέσα από μια τυποποιημένη διοίκηση που υπακούει σε νομικές ή πολιτικές αρχές.

Η επίδοση και η αξιολόγηση των μαθητών αποτελεί ανέκαθεν ένα βασικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας του σχολείου, το οποίο βιώνεται, άλλοτε με θετικές και ευχάριστες εμπειρίες και άλλοτε με αρνητικές και δυσάρεστες. Ποιος όμως πρέπει να είναι ο σκοπός της αξιολόγησης ενός μαθητή; Υπάρχει αξιοπιστία όταν αυτή γίνεται στο τέλος ενός τριμήνου ή μιας σχολικής χρονιάς, βελτιώνεται έτσι η επίδοσή του; Σύμφωνα με τις απόψεις της ΔΟΠ, η αξιολόγηση είναι χρήσιμη αν διενεργείται σε κάθε σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με δείκτες και διαγνωστικά εργαλεία. Αυτά στοχεύουν να υποστηρίξουν το μαθητή

28 Ζαβλανός Μ., (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σταμούλης.

στη συνεχή βελτίωσή του με απώτερο σκοπό όχι την βαθμολογία, ή την τιμωρία, αλλά να διορθώνονται λάθη και να αποκτώνται γνώσεις και δεξιότητες που να μπορούν να εφαρμοστούν σε πραγματικές καταστάσεις.²⁹

Ως προς το ερώτημα για τον σκοπό της μαθητικής αξιολόγησης μόνο τρεις από τους ερωτώμενους απαντούν ότι θα πρέπει να είναι μια συνεχής προσπάθεια, η οποία θα μπορεί να διορθώνει λάθη, αλλά ταυτόχρονα θα δίνει και την ικανότητα απόκτησης γνώσεων, οι οποίες θα είναι εφαρμόσιμες σε πραγματικές συνθήκες. Δηλαδή οι καθηγητές του δείγματος εκφράζουν μια αντιθετικιστική αντίληψη, όπου ως βάση έχει την διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι υπόλοιποι εννέα ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται περισσότερο την αξιολόγηση των μαθητών ως προς την βαθμολογία, με σκοπό να είναι η βαθμολογία όσο πιο αντικειμενικότερη με βάση την αριθμητική κλίμακα.

Μπορούμε να συμπεράνουμε, με άλλα λόγια, ότι ερωτώμενοι καθηγητές – διευθυντές διακατέχονται από μια θετικιστική αντίληψη που ως βάση έχει την αθροιστική αξιολόγηση. Ως προς τη συνάφεια των απόψεων μεταξύ καθηγητών και διευθυντών μπορούμε να διαπιστώσουμε από τις απαντήσεις ότι οι καθηγητές σε ποσοστό 50% προκρίνουν την διαμορφωτική αξιολόγηση και 50% την αθροιστική, ενώ οι διευθυντές ομόφωνα προκρίνουν την αθροιστική αξιολόγηση.

Η διοίκηση του σχολείου οφείλει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις εκείνες, οι οποίες και θα συμβάλουν ώστε οι εκπαιδευτικοί να έχουν την δυνατότητα ελέγχου της τάξης τους, με αποτέλεσμα την συνεχή πρόοδο της ποιότητας της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών, μέσα από έναν κατάλληλο σχεδιασμό. Από τις απαντήσεις των ερωτώμενων καθηγητών – διευθυντών βλέπουμε οι εννέα από αυτούς να απαντούν ότι οι διοικητικές οδηγίες, τα αναλυτικά προγράμματα και τα ασφυκτικά χρονικά όρια δεν αφήνουν μεγάλα περιθώρια ελεύθερης δράσης για βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου.

Ως προς την συνάφεια των απαντήσεων μεταξύ καθηγητών και διευθυντών, παρατηρούμε ότι όλοι οι ερωτώμενοι καθηγητές ποσοστό 100% εκφράζονται αρνητικά και επισημαίνουν ότι δεν έχουν ελευθερία ελέγχου του χώρου τους, έναντι των διευθυντών, οι οποίοι σε ποσοστό 50% δηλαδή τρεις από αυτούς απαντούν αρνητικά, ενώ τρεις απαντούν μέσα από κάποιες διαφοροποιήσεις και επιφυλάξεις, ότι μπορούν να αυτενεργούν κάπως ή ότι εξαρτάται από την διάθεση του καθενός. Όμως γνωρίζουμε ότι σύμφωνα με την ΔΟΠ η επιτυχία της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, είναι αποτέλεσμα όλων των συντελεστών του σχολείου και όχι ατομική υπόθεση. Επίσης, είναι επόμενο να υπάρξουν τέτοιες διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των διευθυντών, καθώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη διοίκηση διαφορετικά ως προς τον βαθμό πίεσης του

29 Ζαβλανός Μ., (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σταμούλης, Σιδηρά Β. - Ναγόπουλος Ι. Ν., Σύστημα ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης Αθήνα 2005. Στο: http://diotima.wizcom.com.gr/ig_common/upload/SYSTIMA_POIOTITAS.pdf. (Προσπελάστηκε στις 24/4/2016), σ. 33.

εκπαιδευτικού έργου μέσα στην τάξη από τους καθηγητές.

Ο ρόλος του διευθυντή ως ηγέτη μέσα στο σχολείο είναι σημαντικός και συνδέεται με την υποστήριξη που μπορεί να παρέχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό ως μέντορας, καθοδηγητής, και αναμορφωτής και όχι ως τιμωρός που λειτουργεί με απειλές και τιμωρίες. Επτά από τους ερωτώμενους καθηγητές – διευθυντές απαντούν ότι ο διευθυντής λειτουργεί υποστηρικτικά, έχει αρμονική συνεργασία και δημοκρατική συμπεριφορά απέναντι στο διδακτικό προσωπικό. Δύο κάνουν συσχέτιση της συμπεριφοράς του διευθυντή και το ρόλο που παίζει ο σύλλογος, προκειμένου να επέμβει απέναντι σε νοοτροπίες που μπορεί να μην είναι και οι καλύτερες.

Επίσης, τονίζουν ότι ο διευθυντής δεν μπορεί να τα καταφέρει όλα μόνος, αλλά χρειάζεται και την βοήθεια άλλων, την οποία βέβαια θα έχει εφόσον και ο ίδιος είναι αρωγός απέναντι τους. Δηλαδή, εδώ βλέπουμε ότι ο ηγετικός τύπος μπορεί να προέλθει μέσα από την ομάδα των διδασκόντων, όπως επίσης οι διευθυντές να επηρεάσουν, να συμβάλουν, ώστε οι διδάσκοντες/καθηγητές να επηρεαστούν προς τον ίδιο προσανατολισμό, προς ένα κοινό όραμα. Ένας ερωτώμενος καθηγητής απαντά καθαρά ότι ο ρόλος του διευθυντή είναι τιμωρητικός και δύο ερωτώμενοι διευθυντές απαντούν σε σχέση μόνο προς τους μαθητές.

Η ελεύθερη έκφραση της γνώμης, η αίσθηση ασφάλειας των μαθητών, καθώς και η απόρριψη του φόβου ως μέσου χειραγώγησης των μαθητών εκ μέρους των καθηγητών, αποτελεί σύμφωνα με τους ψυχολόγους εκείνη την μέθοδο διδασκαλίας, όπου μπορεί να αναπτυχθεί η ελεύθερη βούληση και η αφομοίωση νέων γνώσεων. Σε αυτήν την κατεύθυνση συμφωνούν ομόφωνα όλοι οι καθηγητές και διευθυντές. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δίνουν, απορρίπτουν τη δασκαλοκεντρική διδασκαλία, την οποία θεωρούν ξεπερασμένη μέθοδο άλλων εποχών, προάγουν την αυτενέργεια των μαθητών σε μια ενεργητική και όχι παθητική μάθηση, πιστεύουν σε μια δημοκρατική τάξη, όπου απουσιάζει το αίσθημα φοβιάς από μεριάς των μαθητών.

Η συνεργασία και επικοινωνία ανάμεσα σε διαφορετικές τάξεις, όπως επίσης μεταξύ δασκάλων μικρών τμημάτων με καθηγητές μεγαλύτερων τάξεων, με διευθυντές, γονείς και μαθητές, όπου θα διορθώνονται τα προβλήματα και θα προάγεται η μάθηση, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Οι άκαμπτες δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εμποδίζουν την πραγματοποίηση μιας πραγματικής ομαδικής εργασίας μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επίσης, το γεγονός ότι αρκετοί γονείς δεν ενδιαφέρονται για ουσιαστική μάθηση των παιδιών τους, αλλά πολύ περισσότερο για μια αριθμητική αποτίμηση στον έλεγχο, δημιουργεί ζητήματα εφαρμογής της ΔΟΠ, αφού συχνά αναπτύσσεται ένας λόγος καταγγελτικός παρά συνεργατικός απέναντι στους καθηγητές.

Συμπεραίνουμε, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων καθηγητών και διευθυντών, ότι η ομαδική συνεργασία αποτελεί σκοπό για την προαγωγή

της ποιότητας της μάθησης, αλλά το αναλυτικό πρόγραμμα, οι υποχρεώσεις του σχολείου και οι άκαμπτες δομές και οι περιορισμοί που υφίστανται στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, κάνουν κάτι τέτοιο δύσκολο.

Όλοι οι ερωτώμενοι καθηγητές και διευθυντές απαντούν με σαφήνεια και επισημαίνουν ότι αυτό πρέπει να αλλάξει. Δικαιολογούν την απάντησή τους στο ότι οι ίδιοι βρίσκονται μέσα στην τάξη και γνωρίζουν τι συμβαίνει, ποιες είναι οι πραγματικές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών τους, γνωρίζοντας τι πρέπει να γίνει, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης. Επίσης, οι αλλαγές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη και τις πραγματικές ανάγκες της τοπικής κοινωνίας, όπως επίσης να πραγματοποιούνται όχι μόνο στις μεγαλύτερες τάξεις, αλλά από το νηπιαγωγείο προς τις μεγαλύτερες.

Μια άλλη παράμετρος που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι η αξιολόγηση και η μέτρηση της επίδοσης ενός εργαζόμενου αποτελεί ένα σημαντικό εμπόδιο στην ενίσχυση ενός καλού κλίματος μέσα στον οργανισμό αποθαρρύνοντας ταυτόχρονα την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων, καθώς αυξάνει την ανταγωνιστικότητα λειτουργώντας εις βάρος της ποιότητας.³⁰ Σύμφωνα λοιπόν με τις απαντήσεις των ερωτώμενων καθηγητών και διευθυντών δέκα από αυτούς απαντούν ότι η σύνδεση της αξιολόγησης με τον μισθό και την απόδοση καταστρέφει την ομαδική συνεργασία και αυξάνει τον ανταγωνισμό και το άγχος με αρνητικά αποτελέσματα ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Οι συμμετέχοντες επισημαίνουν, ότι η καλή δουλειά για έναν εκπαιδευτικό σημαίνει αίσθηση της υπευθυνότητας για τους μαθητές του και αγάπη για την εργασία του. Για τους εκπαιδευτικούς, το πρόβλημα της παιδείας δεν είναι η απουσία αξιολόγησης- η οποία βέβαια είναι απύσχα, όπως ισχυρίζονται από την ίδια την κοινωνία, τους κυβερνώντες και την ηγεσία,-αλλά τα χρόνια προβλήματα της. Όμως, οι δύο ερωτώμενοι που απαντούν ότι πρέπει να υπάρχει η εν λόγω σύνδεση, θέτουν ως απαραίτητη προϋπόθεση τις διακριτές θέσεις μεταξύ εργοδότη και εργαζομένου και την αντικειμενικότητα, ώστε να αποφευχθούν αρνητικά αποτελέσματα. Επομένως, συμπεραίνεται ότι η αξιολόγηση πρέπει να είναι μια θετική και ενισχυτική διαδικασία, η οποία δεν θα πρέπει να συνδέεται με το μισθό, αλλά θα πρέπει να χρησιμοποιεί τα δεδομένα που συλλέγει προς όφελος και βελτίωση της ποιότητας, αλλά και επίλυσης προβλημάτων.

Ομόφωνα απαντούν επίσης οι ερωτώμενοι ότι η διοίκηση οφείλει να ασχολείται περισσότερο με το έργο της βελτίωσης του συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται τα άτομα, παρά με την διαδικασία της αξιολόγησης. Παρατηρείται, με άλλα λόγια, ότι διαπιστώνεται συνάφεια μεταξύ των απαντήσεων των καθηγητών και των διευθυντών. Για να το θέσουμε διαφορετικά, η ενίσχυση ενός ομαδικού κλίματος συνεργασίας, η συνεχής επιμόρφωση και η ανάπτυξη των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών συνεισφέρει περισσότερο στη βελτίωση

30 Ζωγόπουλος Ε., (2003). Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Στο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_101-102/05.pdf. (Προσπελάστηκε στις 23/4/2016).

της απόδοσης των εργαζομένων από μορφές αξιολόγησης που εδράζονται στην τιμωρία ή την εργασιακή/μισθολογική υποτίμηση. Η αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σίγουρα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία όταν εφαρμοστεί σωστά και θετικά έχει τη δυνατότητα να δώσει τις πληροφορίες εκείνες- τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, αλλά και ανώτερων διοικητικών κέντρων- ώστε να γίνουν κρίσιμες διορθώσεις, οι οποίες θα συμβάλλουν στην βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Μέσα όμως από τις απαντήσεις των ερωτώμενων καθηγητών και διευθυντών διαπιστώνουμε μια αρνητική στάση ως προς τον σκοπό, αλλά και τον τρόπο εφαρμογής της αξιολόγησης, πράγμα που δείχνει ότι δεν έχουν πεισθεί για την διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα οφέλη της. Αν και εκφράζονται θετικά για την αναγκαιότητα της αξιολόγησης εκφράζουν τις επιφυλάξεις τους για το γραφειοκρατικό τρόπο με τον οποίο γίνεται. Ο συγκεντρωτικός και πειραματικός τρόπος εφαρμογής δεν μπορεί ακόμη να οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα αν η διαδικασία θα είναι επωφελής επίσης, , αγνοεί λειτουργικά συναισθηματικά θέματα, όπως την συναισθηματική κατάσταση εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων.

Όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, σκοπός της αξιολόγησης είναι η βελτίωση του συστήματος μέσα στο οποίο εργάζονται τα άτομα και όχι η τιμωρητική διάθεση μέσα από μια μέτρηση της επίδοσης του εργαζομένου, που στόχο θα έχει μισθολογικές και διοικητικές υποβαθμίσεις. Οι εκπαιδευτικοί, πάντως εκφράζουν επιφυλάξεις, πιστεύοντας ότι σε επίπεδο υλοποίησης η αξιολόγηση τελικά θα είναι τιμωρητική, γεμίζοντας τους άγχος και επιφέροντας καταστάσεις πανικού. Δεν είναι δυνατόν, ισχυρίζονται, ένας οργανισμός να πετύχει την καλύτερη απόδοσή των εργαζομένων του αν υπάρχει μια ατμόσφαιρα όπου δημιουργεί αρνητικές διαθέσεις στο εργασιακό περιβάλλον. Τονίζεται, επίσης, ότι οι εργαζόμενοι δεν κινητοποιούνται με απειλές, καθώς αυτό οδηγεί την δυσαρέσκειά τους, αλλά παρακινούνται από τα διευθυντικά στελέχη, με στόχο να ικανοποιήσουν τις ανώτερες ανάγκες της ιεραρχικής πυραμίδας. Στοιχεία αυτής της πυραμίδας είναι η αυτοπραγμάτωση, η εσωτερική πληρότητα, ο σεβασμός και η εκτίμηση, μέσω της κατάκτησης κάποιας εργασιακής θέσης όπου αναγνωρίζονται στον εργαζόμενο τα ατομικά προσόντα, η αυτονομία και η ικανότητα αυτενέργειας.³¹

6. Συμπέρασμα

Από την έρευνα προέκυψε ότι η εφαρμογή της Για εφαρμοστεί η ΔΟΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθίσταται εξαιρετικά δυσχερής αν δε συνοδευτεί από μια σειρά από δομικές αλλαγές και διαφοροποιήσεις. Στο βαθμό που ο υπάρχον συγκεντρωτισμός αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό της λειτουργίας του ελληνικού εκπαιδευτικού πρέπει να αρθούν μια σειρά από βασικά εμπόδια

31 Μανζάρης, Γ., (2011). *Σύγχρονο Management, Επιχειρήσεων και Οργανισμών*, Τόμος Α', Σέρρες, σ.σ. 643-645.

και δυσχέρειες. Αυτά συνδέονται, όπως φαίνεται και από την ανάλυση του εμπειρικού υλικού, με την καθιερωμένη σχολική κουλτούρα και τα παγιωμένα ήθη των επαγγελματικών ομάδων και των αντίστοιχων εκπαιδευτικών φορέων.³² Ιδιαίτερα αποθαρρυντικό παράδειγμα για ένα θετικό αποτέλεσμα ως προς την εφαρμογή της ΔΟΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι, όπως προκύπτει από την έρευνα, η πρόσφατη απόπειρα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου που έγινε πράξη στα ελληνικά σχολεία και συνδέθηκε με τη συμμόρφωση, τον έλεγχο και τις εντολές της πολιτικής και διοικητικής εξουσίας «δια του εντέλλεσθαι».

Αυτή η έντονη δυσαρέσκεια φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων καθηγητών και διευθυντών, όπως επίσης και στο βαθμό που σχολεία και εκπαιδευτικοί αρνήθηκαν να λάβουν μέρος στην διαδικασία της αυτοαξιολόγησης, όπου αυτό έπρεπε να γίνει μετά από υποχρεωτικό ορισμό μελών του συλλόγου διδασκόντων από τον διευθυντή του σχολείου. Η σύνδεση λοιπόν της αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου με την ατομική αξιολόγηση και την πιθανή διαδικασία διαθεσιμότητας, βαθμολογικής και μισθολογικής καθήλωσης των εκπαιδευτικών, αλλά και η ελλιπής ενημέρωση για την διαδικασία η οποία απαιτεί ένα εθελούσιο, επιστημονικό και όχι αυταρχικό διοικητικό τρόπο εφαρμογής, συνέβαλε στο γεγονός να υπάρχει μια αρνητική διάθεση των εκπαιδευτικών ως προς την εφαρμογή της που σε πολλές περιπτώσεις δημιούργησε έντονες προσωπικές και συνδικαλιστικές αντιπαραθέσεις.

Για να μπορέσει να εφαρμοστεί η ΔΟΠ, έστω και στο μέλλον, επιβάλλεται να υπάρξει ένας συνδυασμός του ανθρωποκεντρικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, με την κατανόηση των αναγκών και των δεδομένων της σύγχρονης οικονομικής ζωής. Η ανάπτυξη συλλογικών διαδικασιών όχι μόνο σε επίπεδο τάξης, όπου οι μαθητές θα έχουν την δυνατότητα να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις και κριτικές κατά τη διαδικασία μάθησης, αλλά και σε όλο το οργανωτικό σύστημα του σχολείου αποτελούν κεντρικές έννοιες της ολικής ποιότητας στη μάθηση. Για να επιτευχτεί αυτό θα πρέπει να απορριφθούν πολιτικές που εκπορεύονται από τις κεντρικές κυβερνήσεις, η διοίκηση να μην αποτελεί κέντρο διαταγών, αλλά να δίνονται πρωτοβουλίες σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, όπου θα ενισχύεται η αυτενέργεια και η δημιουργικότητα και θα αυξάνουν τα επίπεδα οριζόντιας επικοινωνίας.³³

Γενικά Σχόλια

Να διαβαστεί προσεχτικά. Χρειάζεται βιβλιογραφία γενική για ΔΟΠ. Έλεγχος βιβλιογραφίας και να γραφούν με προσοχή τα συμπεράσματα. Αν και

32 Ρούση Γ., Διδακτορική Διατριβή «Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο: <http://pandemos.panteion.gr:8080/fedora/objects/iiid:2068/datastreams/PDF1/content>. (Προσπελάστηκε στις 23/4/2016).

33 Ρούση Γ., (2007). Διδακτορική Διατριβή «Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο: <http://pandemos.panteion.gr:8080/fedora/objects/iiid:2068/datastreams/PDF1/content>. (Προσπελάστηκε στις 23/4/2016).

χρησιμοποιείται ποιοτική έρευνα με συνεντεύξεις δεν υπάρχουν αποσπάσματα, που αυτό είναι και το χαρακτηριστικό της μεθόδου, ο άμεσος λόγος των κοινωνικών υποκειμένων. (γίνεται αποκλειστικά για λόγους οικονομίας του χώρου, αλλιώς θα ήμασταν εντελώς έξω από τα όρια λέξεων).

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργόπουλος, Κ., (1999), Παγκοσμιοποίηση. Η μεγάλη Χίμαιρα Αθήνα: Νέα Σύνορα. Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουβιάς, Δ. & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg, Ρορκεβιτς Τ. & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Γρόλλιος, Γ. (1999). *Ιδεολογία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική: λόγος και πράξη των ευρωπαϊκών προγραμμάτων για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ζαβλάνος Μ., (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Σταμούλης, Σιδηρά Β. - Ναγόπουλος Ι. Ν., Σύστημα ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης Αθήνα 2005. Στο: http://diotima.wizcom.com.gr/ig_common/upload/SYSTIMA_POIOTITAS.pdf. (Προσπελάστηκε στις 1/2/2014), σ. 33.
- Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ., Τσιριγώτης, Θ. & Γρόλλιος, Γ. (1998). *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπόχωρης, Γ., (2008), *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Ε.Α.Π., Β' Έκδοση, Πάτρα, 2008.
- Προβατά, Α. (2013). *Η Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και η Ενωμένη Ευρώπη - Εκπαίδευση - κινητικότητα στα πλαίσια της απορρύθμισης των εργασιακών σχέσεων: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση: 1981-2011*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Σεραφετινίδου, Μ., (2003). *Το Φαινόμενο της Γραφειοκρατίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Σταμέλος Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2014). *Πολιτικές Δια Βίου Μάθησης στο Πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Διακυβέρνησης - Η Ελληνική περίπτωση*. Αθήνα: Διώνικος.
- Σταμέλος Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική. Συγκρότηση, Θεματολογία Μεθοδολογία Υλοποίησης, Επιδράσεις στην Ελληνική Εκπαίδευση και Κατάρτιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τραχανάς, Δ., (1994). *Οικονομική της Διοίκησης, Ποσοτικές Μέθοδοι*

- Επιχειρησιακής λήψης Αποφάσεων*, Αθήνα: Σταμούλης.
- Τσιότρας, Γ. (2002). *Βελτίωση Ποιότητας*. Αθήνα: Μπένος.
- Φλουρής, Γ. & Πασσιάς, Γ., (2000), «Στο δρόμο προς την «Κοινωνία της Γνώσης»: Ποιο ερώτημα έχει την πιο μεγάλη αξία; εκείνο της «Γνώσης» ή αυτό της «Κοινωνίας»;» στο Μπουζάκης, Σ., (επιμ.), (2000), *Ιστορικοσυγκριτικές προσεγγίσεις*, τιμητικός τόμος στον Α. Καζαμία, Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 487-517.
- Αθανασούλα- Ρέππα, Α., (1999). *Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον*, στο: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Τόμος Γ', Πάτρα.
- Ζαβλανός Μ., (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αθ. Σταμούλης.
- Μανζάρης, Γ., (2011). *Σύγχρονο Management, Επιχειρήσεων και Οργανισμών*, Τόμος Α', Σέρρες.
- Ματσαγγούρας, Η., (2000). *Θεωρία της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Τ. Β', Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάκης, Ν., (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική, Η εκπαιδευτική πολιτική ως κοινωνική πολιτική(;)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σαββάκης, Μ., (2013). *Μικροκοινωνιολογία και Ποιοτική έρευνα, Θεωρητικά παραδείγματα και εμπειρικές εφαρμογές*, Αθήνα: Κριτική.
- Σκαγιάννης, Π., (1998). «Εθνικό σύστημα καινοτομίας και νέες υποδομές τηλεματικής στην Ελλάδα», στο: Σεφερτζή, Ε., (επιμ.), *Καινοτομία, Περιοχές-Σύστημα, Μεταφορά Τεχνολογίας και Καινοτομική Ανάπτυξη στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Συτζιούκη, Μ., (2008). *Εκπαιδευτικό management*, Διαβαλκανικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2008). *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

- Barzelay, M., (2001). *The New Public Management: Improving Research and Policy Dialogue*, Berkeley: University of California Press.
- Bourdieu, P., (1974). "The school as a conservative force: scholastic and cultural Inequalities", in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader*, London: Routledge.
- Dean, Jr., James W. & James, R., (1994). *Total Quality Management: Management, Organization and Strategy*, New York: West Publishing Company.

- Everard, K. B. & Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Flood, R. L. & Jackson, M. C., (1996). *Δημιουργική Επίλυση Οργανωσιακών Προβλημάτων*, Αθήνα: Παπαζήσης, 1996.
- Hesse-Biber, S. & Leavy, P., (eds.), (2004). *Approaches to Qualitative Research: A Reader on Theory and Practice*, New York: Oxford University Press.
- Mason, J., (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Petersen, B. & Hopkins, J., (1999). "Total Quality Management and the Deming Approach to Quality Management". *Journal of management History*, 5 (8), p.p. 468-488.
- Popkewitz T. & Νικολακάκη, Μ. (2012). *Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική: τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας και γνώσης*. Αθήνα: Σιδέρης.

Ιστοσελίδες

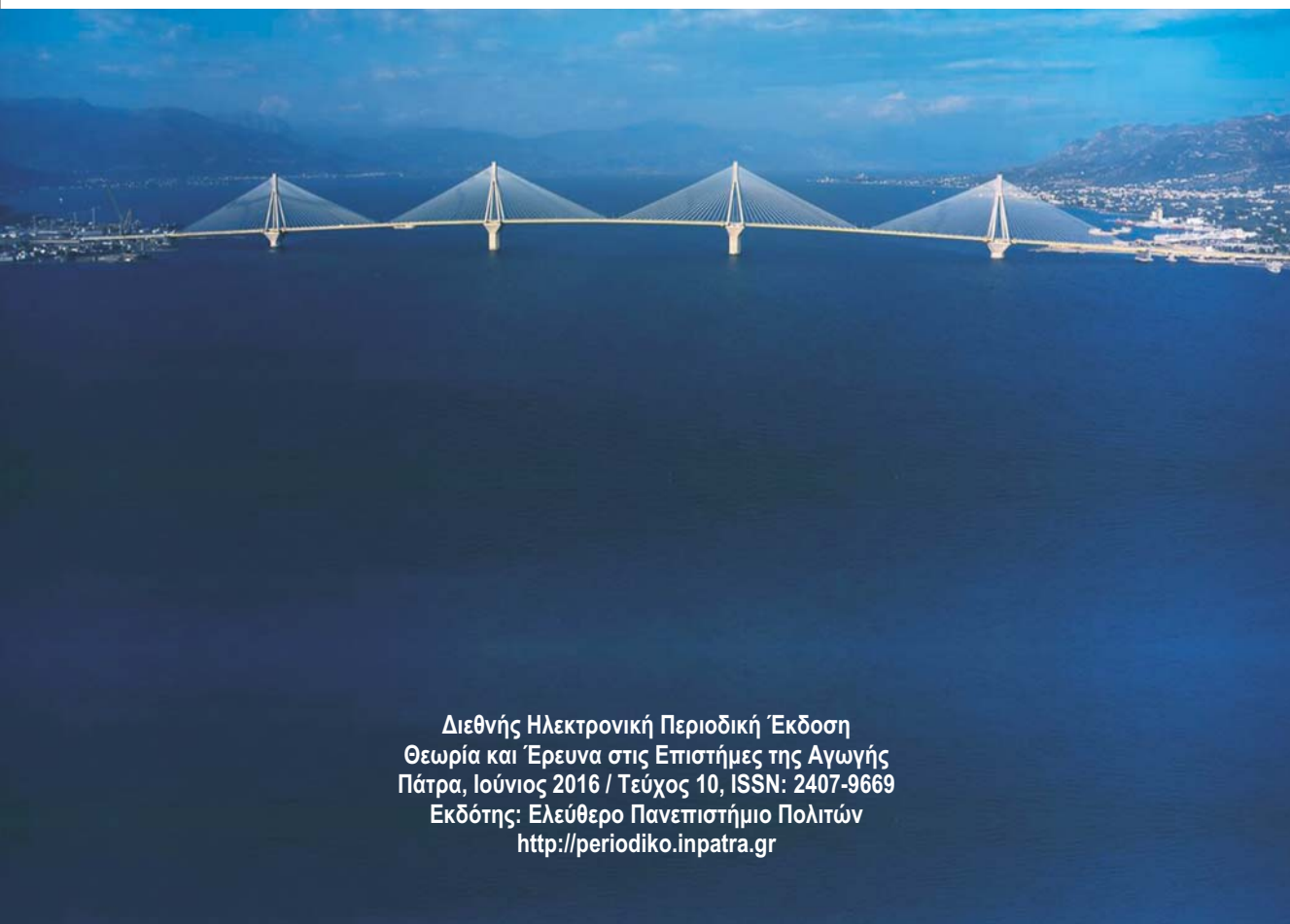
- Ζωγόπουλος Ε., Ανάλυση παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. 2010 Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/29745#page/1/mode/1up> (Προσπελάστηκε στις στις23/4/2016).
- Ζωγόπουλος Ε., Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Στο: http://www.taekpaideutika.gr/ekp_101-102/05.pdf. (Προσπελάστηκε στις στις23/4/2016).
- Ρούση Γ., (2007). Διδακτορική Διατριβή «Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Στο: <http://pandemos.panteion.gr:8080/fedora/objects/iid:2068/datastreams/PDF1/content>. (Προσπελάστηκε στις στις23/4/2016).
- Σιδηρά Β. - Ναγόπουλος Ι. Ν., Σύστημα ποιότητας των Υπηρεσιών Συμβουλευτικής Στήριξης και Απασχόλησης Αθήνα 2005. Στο: http://diotima.wizcom.com.gr/ig_common/upload/SYSTIMA_POIOTITAS.pdf. (Προσπελάστηκε στις στις 24/4/2016).
- Υ.Ε.Δ.Δ.Α. – Γ.Γ.Δ.Δ.ΗΔ. (Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης – Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης), Βασικό κείμενο στρατηγικής για την αναπτυξιακή προτεραιότητα «Βελτίωση της διοικητικής ικανότητας της δημόσιας διοίκησης». Στο: http://www.fgi.org.gr/Uploads/pdf/vasiko_keimeno_strat_pdf.pdf. (Προσπελάστηκε στις στις24/4/2016).
- Φασουλής, Κ., Η ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης Κριτική Προσέγγιση στο σύστημα «Διοίκηση ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.) <http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pi-schools.gr%2Fdownload%2Fpublications%2Fepit>

heorisi%2Fteyxos4%2F14%2520fasoulis%2520186-198.doc&ei=mhEFU4ryMOHhywON1YDYDg&usg=AFQjCNFfCWq389l0DuYuJgw-BC_WVbkIQ&bvm=bv.61535280.d.Yms (Προσπελάστηκε στις 23/4/2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. **Σαββάκης Μάνος** γεννήθηκε στο Ηράκλειο Κρήτης. Αποφοίτησε από το Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης, ολοκλήρωσε τις μεταπτυχιακές του σπουδές στην Κοινωνιολογία και την Κοινωνική Φιλοσοφία στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου του Μάντσεστερ, και έλαβε το διδακτορικό του δίπλωμα από Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης. Διδάσκει σε προπτυχιακό και σε μεταπτυχιακό επίπεδο ως Επίκουρος Καθηγητής Μικροκοινωνιολογίας και Ποιοτικών Μεθόδων στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, όπου υπηρετεί από το 2008. Τα γνωστικά του ενδιαφέροντα σχετίζονται κυρίως με τη σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία, τη μικροκοινωνιολογία, την επιστημολογία της εφαρμοσμένης κοινωνικής έρευνας και τις ποιοτικές μεθόδους και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών. Επίσης ασχολείται επιστημονικά και συγγραφικά με τον ερευνητικό σχεδιασμό ειδικότερα σε ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού/ένταξης, μετανάστευση, εκπαίδευσης, υγείας, ασθένειας και σώματος. Είναι ο συγγραφέας του βιβλίου, *Οι Λεπροί της Σπιναλόγκας. Ιατρική, Εγκλεισμός, Βιωμένες Εμπειρίες (1903-1957)* (2008). Διάφορα άρθρα, ερευνητικές εργασίες και μελέτες του έχουν δημοσιευθεί σε συλλογικούς τόμους και σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά περιοδικά.

Ο κ. **Κανλής Παναγιώτης** είναι Καθηγητής Φυσικής Αγωγής απόφοιτος του ΤΕΦΑΑ Αθηνών 1992 και κατέχει μεταπτυχιακό Δίπλωμα του Τμήματος Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Υπηρετεί ως μόνιμος εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ν. Λέσβου και στο παρελθόν έχει εργαστεί ως προπονητής στίβου.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούνιος 2016 / Τεύχος 10, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>