

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 16

Φεβρουάριος 2017
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 16

Πάτρα, Φεβρουάριος 2017

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*

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*

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*

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 112, 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

Φυριπής 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 Άννο, 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 Βασίλης 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

Μήτσις 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

Παζιώνη-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.

Παναράκης 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

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου 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

Χαμπηλομάτη 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

Η συμβολή της διαδικασίας της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλίας στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας: μια πρόταση εφαρμογής 7

*Χατζηνικολάου Κωνσταντίνος - Ποιμενίδου Δέσποινα -
Μιχαηλίδου Χριστίνα*

Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν Διευθυντές/τριες σχολείων κατά την αποτελεσματική άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής. 25

Αργυρίου Αργύριος

Η ετοιμότητα του Γυμνασίου και Επαγγελματικού Λυκείου στη διαχείριση κρίσεων 49

Βούλγαρη Βαΐα

Αναστολή του θεσμού «Επάρκεια Διδασκαλίας» Ξένων Γλωσσών στην Ελλάδα: καταδειχθέντα προβλήματα και συστάσεις για εποικοδομητική αναδιάρθρωση της προβληματικής σταθεράς 67

Νεράντζης Δαμιανός

**Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Προβλήματα,
δυσλειτουργίες, αγκυλώσεις και αντιδράσεις κατά τη διάρκεια
της γενικευμένης εφαρμογής της**

85

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Χατζηνικολάου Κωνσταντίνος
Ποιμενίδου Δέσποινα
Μιχαηλίδου Χριστίνα

**Η συμβολή της διαδικασίας
της αλληλοπαρατήρησης διδασκαλίας
στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας
της σχολικής μονάδας:
μια πρόταση εφαρμογής**

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση μιας ολοκληρωμένης πρότασης για την υλοποίηση της διαδικασίας της αλληλοπαρατήρησης, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της διαμόρφωσης του Αναπτυξιακού Σχεδίου της σχολικής μονάδας. Η προτεινόμενη διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης αποτελείται από τρία στάδια: μία προκαταρκτική συνάντηση πριν την πραγματοποίηση της παρατήρησης, με στόχο την αλληλογνωριμία παρατηρητή – παρατηρούμενου και τον καθορισμό των σχετικών λεπτομερειών, την παρατήρηση στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και μία συνάντηση ανατροφοδοτικού χαρακτήρα μετά την ολοκλήρωσή της. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της είναι η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και η διεξαγωγή της στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η συμπερίληψή της στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση του Αναπτυξιακού Σχεδίου του σχολείου εκτιμάται ότι θα συμβάλει στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και στην καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Λέξεις – κλειδιά: αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας, διαμορφωτική αξιολόγηση, αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, αποτελεσματικά σχολεία, αναπτυξιακό σχέδιο σχολείου.

The process of peer review of teaching and its contribution to school improvement: an implementation proposal

Abstract

The aim of this paper is to present a comprehensive proposal for the implementation of the process of peer review of teaching (PRT), as part of self-assessment of teaching. The process of PRT consists of three stages; a preliminary meeting before the observation of teaching with the purpose of mutual understanding and determination of the relevant details; observation within the classroom; and a meeting after the completion of the observation process for feedback. There are two prerequisites for its successful implementation; the confidence-building between the observer and the observed and its implementation in the framework of formative assessment. It is estimated that its inclusion in the design and layout of school's development plan will help to improve learning and educational outcomes and foster trust among teachers.

Keywords: *peer review of teaching, formative assessment, self-assessment of teaching, effective schools, school's development plan.*

1. Εισαγωγή

Η πολυπλοκότητα των σύγχρονων μεταβιομηχανικών «Κοινωνιών της γνώσης», απόρροια των ταχύτατων κοινωνικών, οικονομικών και τεχνολογικών μετασχηματισμών, οδήγησε στην αύξηση τόσο της συνθετότητας του εκπαιδευτικού έργου όσο και των κοινωνικών απαιτήσεων που απευθύνονται προς το σχολείο, καθώς αυτό αναγνωρίζεται ως μία σημαντική δίοδος ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας για όσους εκπληρώνουν τα κριτήρια που θέτει. Ως αποτέλεσμα, στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης τέθηκε το ερώτημα της αποτελεσματικότητας του σχολείου (School Effectiveness) και των λόγων της αναποτελεσματικότητάς του και αναζητήθηκαν τρόποι βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης¹. Η βελτίωση της σχολικής μονάδας αφορά τη μεγιστοποίηση της προόδου των μαθητών μέσω της ενίσχυσης της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης και των υποστηρικτών της στοιχείων· συνακόλουθα μεγιστοποιείται η ικανότητα της σχολικής μονάδας να προσφέρει υψηλής ποιότητας εκπαίδευση.

1 Blackmore, J.A. (2005), A critical evaluation of peer review via teaching observation within higher education. *The International Journal of Educational Management*, vol. 19 (2/3), p.p. 218-232.

Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας για μεγιστοποίηση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας, πραγματοποιήθηκαν τις τελευταίες δεκαετίες διάφορα ερευνητικά προγράμματα, όπως το Διεθνές Ερευνητικό Έργο για τη Βελτίωση της Σχολικής Μονάδας (International School Improvement Project) του ΟΟΣΑ και οι έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία², ενώ μία από τις βασικές στρατηγικές που ακολουθείται διεθνώς είναι η διαδικασία μίας συνεχούς συλλογικής εσωτερικής αξιολόγησης ή αυτοαξιολόγησης (School self-evaluation ή School based review). Η αναγνώριση ακόμη διεθνώς της ανάγκης για εφαρμογή μίας ολιστικής προσέγγισης για τον σχεδιασμό και τη διαχείριση των πολλαπλών καινοτομιών και της προσπάθειας αλλαγής των τεκταινόμενων στην εκπαίδευση οδήγησε στην υιοθέτηση της στρατηγικής της διαμόρφωσης του Αναπτυξιακού Σχεδίου του Σχολείου³. Το Αναπτυξιακό Σχέδιο Σχολείου εκκινά από τη διαδικασία αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα και αποτελεί μία στρατηγική βελτίωσής της, μέσω της συνεργασίας των διδασκόντων για την καλύτερη αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της αυτοαξιολόγησης. Η διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης της διδασκαλίας (ΑΠΔ), εκτιμάται ότι μπορεί να αξιοποιηθεί, υπό προϋποθέσεις, για τη διαμόρφωση του Αναπτυξιακού Σχεδίου του Σχολείου, τη διαμόρφωση κλίματος αλληλοβοήθειας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και τελικά τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Και αυτό, γιατί, καθώς ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται διεθνώς ως καταλυτικός παράγοντας στη μαθησιακή διαδικασία⁴, είναι σημαντικό να εγκαταλείψει τον απομονωτισμό της τάξης του και να ενισχυθεί στην προσπάθειά του για βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσω της γόνιμης ανταλλαγής απόψεων για τη μεθόδευση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης.

2. Αξιολόγηση και Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου – Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποτελεί τη συστηματική και μεθοδευμένη διαδικασία, μέσω της οποίας επιδιώκεται να διαπιστωθεί αντικειμενικά, με έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο, η λειτουργικότητα και το αποτέλεσμα κάθε διδακτικής και παιδαγωγικής δραστηριότητας ή και της εκπαίδευσης συνολικά, σε σχέση με τον αρχικά καθορισμένο στόχο⁵. Στη χώρα μας, για λόγους που δεν μπορούν να

2 Hopkins, D. (1994), Institutional Self-evaluation and Renewal. In: T. Husin, & N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, vol. 5, p. 2847.

3 Hargreaves, D. & Hopkins, D. (eds) (1994), *Development planning for school improvement*. London: Cassell, p. 1.

4 OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Overview. Paris: OECD. In: <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> (accessed on 10/2/2016).

5 Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2000), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Α.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμ. 13, σ.σ. 78-79,

αναλυθούν στο παρόν πλαίσιο, η διαδικασία της αξιολόγησης απενεργοποιήθηκε έως σήμερα και η όποια προσπάθεια εφαρμογής της προσέκρουε στην οργανωμένη και έντονη αντίδραση της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η κριτική επικεντρωνόταν στους φορείς της αξιολόγησης, στα κριτήρια και στη σκοπιμότητά της⁶, ενώ το όλο εγχείρημα αντιμετωπιζόταν και αντιμετωπίζεται με δυσπιστία, καθώς εγείρονται σοβαρές ενστάσεις αναφορικά με τους «πραγματικούς» στόχους της. Παρά τις δυσκολίες που ενέχει η έγκυρη εφαρμογή της διαδικασίας της αξιολόγησης και την κριτική που έχει ασκηθεί και ασκείται, αναγνωρίζεται από πολλούς ερευνητές η αναγκαιότητά της για οικονομικούς, παιδαγωγικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς και διοικητικούς λόγους⁷. Από τις μορφές αξιολόγησης μάλιστα, η αρχική ή διαγνωστική δεν θα μας απασχολήσει στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, ενώ από τις άλλες δύο, τη *διαμορφωτική* και την *τελική*, εκείνη που υποστηρίζεται ότι συμβάλλει σε μεγαλύτερο βαθμό στη βελτίωση του έργου του εκπαιδευτικού είναι η *διαμορφωτική*, καθώς πρόκειται για μία διαδικασία συνεργατικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα, στο πλαίσιο της οποίας θεωρακίζεται ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια για επιτυχή διεξαγωγή του έργου του, χωρίς να αισθάνεται ότι απειλείται⁸. Το πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης καθιστά δυνατή την υιοθέτηση ενός αναπτυξιακού μοντέλου αξιολόγησης, στο οποίο η εφαρμογή της διαδικασίας της ΑΠΔ είναι δυνατό να αξιοποιηθεί θετικά⁹.

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας (εσωτερική αξιολόγηση) διέπεται από τρεις βασικές αρχές: 1) την αρχή της εξωτερίκευσης των πεπραγμένων σχολικής μονάδας που σχετίζονται με την επίδοση και την ευημερία των μαθητών, καθώς και την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας, 2) την αρχή της βελτίωσης, η οποία πρέπει να τεκμηριώνεται συστηματικά, με έγκυρες και αξιόπιστες μεθόδους και 3) την αρχή της οικονομίας αφού η εσωτερική αξιολόγηση αποτελεί ανέξοδη εναλλακτική λύση σε σχέση με μια αντίστοιχη

Παπασταμάτης, Α. (2001), Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 31, σ. 38.

6 Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007), Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 44, σ.σ. 71-172.

7 Κασσωτάκης, Μ. (1989), Αξιολόγησης αναγκαιότητα. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 2, σ.σ. 634-637, Αθανασίου, Λ. (1990), Η αξιολόγηση του "εκπαιδευτικού" στο σχολείο. Προβλήματα-Προϋποθέσεις-Προοπτικές. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμ. 3, σ. 25, Πασιαρδής, Π. (1996), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 19, Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, μέρος πρώτο. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 33-36, Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005), Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκιρος (επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 42.

8 Πασιαρδής, Π. (1996), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 12-14.

9 DeZure, D. (1999), Evaluating Teaching Through Peer Classroom Observation. In: P. Seldin (ed.), *Changing Practices in Evaluation Teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers, p.p. 70-96.

εξωτερική¹⁰. Οι στόχοι της εσωτερικής αξιολόγησης μπορεί να είναι πολλοί και διαφορετικοί, για παράδειγμα α) να βοηθήσει το εκπαιδευτικό δυναμικό της σχολικής μονάδας στην προσπάθεια για παροχή εκπαιδευτικής εμπειρίας υψηλής ποιότητας στους μαθητές της, β) να ενισχύσει τη σημασία που αποδίδεται στην ποιότητα της διδασκαλίας, γ) να ενθαρρύνει κάθε εκπαιδευτικό που ανήκει στο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας να προσδιορίσει τις επαγγελματικές αναπτυξιακές του ανάγκες και επιπλέον να προβληματιστεί σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του (αυτογνωσία – αυτοκριτική), δ) να προωθήσει τη συζήτηση και τη διάδοση των καλών πρακτικών, ε) να αυξήσει την ευαισθητοποίηση του διδακτικού προσωπικού της σχετικά με τη μαθησιακή εμπειρία των μαθητών και στ) να εντοπίσει τυχόν αδυναμίες και να θέσει σε εφαρμογή ένα σχέδιο δράσης για την αντιμετώπισή τους.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται μία πρόταση για την υλοποίηση της διαδικασίας της ΑΠΔ, στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Οι κατευθυντήριες γραμμές του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου έχουν σχεδιαστεί ύστερα από μελέτη αντίστοιχων εργαλείων που χρησιμοποιούνται με επιτυχία στην Ευρώπη, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία. Συνεκτιμήθηκαν ακόμη οι μαθησιακές συνθήκες στη χώρα μας με τους περιορισμούς που αυτές θέτουν, ενώ το εργαλείο εφαρμόστηκε πιλοτικά από τους εκπαιδευτικούς ενός πειραματικού σχολείου στο πλαίσιο της εφαρμογής του νέου νομοθετικού πλαισίου για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Π.Δ. 152/2013, ΦΕΚ 240/2013, τχ. Α')¹¹. Ο στόχος είναι η αξιοποίηση και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα των δομών και των διαδικασιών των διαφόρων αυτών προγραμμάτων, οι οποίες μπορεί να ποικίλλουν¹², αλλά στοχεύουν σε κάθε περίπτωση στην ανάπτυξη «καλών πρακτικών» σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα¹³.

10 MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L. (2005), *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, (μτφρ.) Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 30.

11 Χατζηνικολάου, Κ., Ποιμενίδου, Δ. & Μιχαηλίδου, Χ. (χ.χ.), Η διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και η αξιοποίησή της στη διαμόρφωση του Αναπτυξιακού Σχεδίου της σχολικής μονάδας: μια πρόταση εφαρμογής. Στο: *Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο*. Ψηφιακά Πρακτικά 1^{ου} Συνέδριου Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Αθήνα, 26 - 28 Σεπτεμβρίου 2014, http://depps.minedu.gov.gr/?page_id=1536 (προσετέλασθηκε στις 13/7/2016). Η πιλοτική εφαρμογή του μεθοδολογικού εργαλείου, που παρουσιάζεται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, οδήγησε σε βελτιωτικές παρεμβάσεις, που αποσκοπούσαν στη μεγαλύτερη προσαρμογή του στις απαιτήσεις της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στην αύξηση της δυνατότητας αξιοποίησής του σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα.

12 MacKinnon, M.M. (2001), Using observational feedback to promote academic development. *The International Journal for Academic Development*, vol. 5 (1), p.p. 21-28, Bell, M. (2002), *Peer observation of teaching in Australia*. Centre for Educational Development and Interactive Resources at the University of Wollongong, Australia, Peel, D. (2005), Peer observation as a transformatory tool?. *Teaching in Higher Education*, vol. 10 (A), p.p. 489-504, Copland, F. (2010), Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26 (3), p.p. 466-472.

13 Donnelly, R. (2007), Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, vol. 19 (2), p.p. 117-129.

3. Το προτεινόμενο πλαίσιο της αλληλοπαρατήρησης

3.1. Τα στάδια του πλαισίου της ΑΠΔ

Ύστερα από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, τη μελέτη της σχετικής με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νομοθεσία¹⁴ και την πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου, προτείνεται η ΑΠΔ να έχει τα ακόλουθα στάδια, τα οποία παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια:

3.1.1. Στάδιο Σχεδιασμού

Η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αποτελεί καθαρά συμμετοχική διαδικασία, που αποσκοπεί στην τόνωση της συνεργατικής κουλτούρας στο χώρο του σχολείου¹⁵. Η συνεργασία του συλλόγου των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας και η εποικοδομητική συζήτηση της διαδικασίας της ΑΠΔ είναι απαραίτητη, προκειμένου να γίνει γνωστός ο τρόπος με τον οποίο αυτή θα εφαρμοστεί. Στη συνάντηση αυτή επιθυμητό είναι να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, να συζητηθούν οι πιθανές ανησυχίες του διδακτικού προσωπικού σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και να προταθούν εναλλακτικές στρατηγικές. Θα ήταν αποτελεσματικό επίσης να συζητηθούν α) κάποιες γενικές αρχές που θα εφαρμοσθούν, όπως η αρχή της εμπιστευτικότητας κατά την ατομική ανατροφοδότηση των αλληλοπαρατηρούμενων εκπαιδευτικών, β) ο διαχωρισμός αυτής της διαδικασίας αξιολόγησης από άλλες που τυχόν θα εφαρμοστούν, όπως εκείνες της αξιολόγησης για εξέλιξη – προαγωγή, γ) η έμφαση που δίνεται στην ανάπτυξη-βελτίωση του παρατηρούμενου και όχι στην άσκηση κριτικής και δ) η αναγκαιότητα της καθολικής συμμετοχής του διδακτικού προσωπικού ανεξαρτήτως βαθμού ή άλλης κατάστασής τους.

Η επιλογή του παρατηρητή είναι καθοριστικής σημασίας. Στη βιβλιογραφία αναπτύσσονται πολλά εναλλακτικά μοντέλα, όπως ο διαχωρισμός σε ομάδες των τριών, ο διαχωρισμός σε ζεύγη και η κλειστή ομάδα παρατηρητών· λόγω όμως του ότι οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας δεν είναι εξοικειωμένοι με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, προτείνεται σε ένα πρώτο στάδιο ο διαχωρισμός τους σε ζεύγη, κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούνται με βάση την ειδικότητά τους και στη συνέχεια χωρίζονται σε ζευγάρια. Κάθε μέλος ενός ζεύγους παρατηρεί το άλλο μέλος, αφού έχουν συμφωνήσει σε κοινά θέματα. Συνίσταται ακόμη, εφόσον υπάρχει αυτή η δυνατότητα, η επιλογή των παρατηρητών να γίνει μεταξύ έμπειρων καθηγητών με τουλάχιστον 3 ή περισσότερα χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία¹⁶.

14 Για μία αναλυτική καταγραφή της σχετικής –αλλά ανεφάρμοστης– με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου νομοθεσίας στη χώρα μας, πρβλ. το Παρατηρητήριο της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού έργου, <http://aee.iep.edu.gr/legislation>

15 Davies, D. & Rudd, P. (2001), *Evaluating school self-evaluation*. Slough: NFER.

16 Brent, R. & Felder R.M. (2004), A Protocol for Peer Review of Teaching. In: *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition: Session 3530*, <http://www4>.

Σε ό, τι αφορά τον σχεδιασμό της ΑΠΔ στο πλαίσιο μιας σχολικής μονάδας, επιθυμητό είναι κάθε διαδικασία αυτού του είδους να περιλαμβάνει δειγματοληπτικά μία σειρά από μαθησιακές – διδακτικές πρακτικές από όλο το φάσμα δραστηριοτήτων της διδασκαλίας και της μάθησης που θα πραγματοποιηθεί στη διάρκεια του σχολικού έτους και όχι μόνο από την προφορική διδασκαλία. Πρέπει να λαμβάνονται υπόψη δηλαδή δείγματα από όλες τις μορφές διδακτικών δραστηριοτήτων αλλά και επιπέδων (π.χ. γραπτές εργασίες, παρουσίαση ερευνητικών εργασιών, φύλλα εργασίας, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, διαγωνίσματα, γραπτά τελικών εξετάσεων κ.ά.).

Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί κατά τη χρήση της μεθόδου ΑΠΔ, όταν αυτή εφαρμόζεται σε ιδιαίτερες μορφές διδασκαλίας, όπως για παράδειγμα σε ένα εργαστήριο υπολογιστών. Στην περίπτωση αυτή ο παρατηρητής θα πρέπει να κινείται μέσα στην τάξη και να παρακολουθήσει τις δραστηριότητες των μαθητών. Ακόμη, όταν οι μαθητές εργάζονται για μεγάλα χρονικά διαστήματα πάνω σε κάποιες πρακτικές ή άλλες δραστηριότητες, είναι κατανοητό και αποδεκτό ότι ο παρατηρητής δεν θα είναι σε θέση να παρατηρήσει όλα τα στάδια δόμησης των δραστηριοτήτων αυτών. Ο παρατηρητής είναι χρήσιμο ωστόσο να παρακολουθήσει μερικές καθοδηγούμενες από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες (ανοίγματα, συζητήσεις, επεξηγήσεις κ.λπ.), όπως και την εργασία των μαθητών.

Με γνώμονα την ορθή εφαρμογή του πλαισίου και την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας η ΑΠΔ θα πρέπει να προγραμματιστεί το προηγούμενο τετράμηνο από την περίοδο πραγματοποίησής της. Ιδανικά, η διαδικασία θα πρέπει να ξεκινήσει πολύ νωρίτερα. Αν και η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μέσω της ΑΠΔ μπορεί να είναι μια συνεχής διαδικασία –ιδιαίτερα μάλιστα όταν ενταχθεί και τροφοδοτεί με τα αποτελέσματά της το Αναπτυξιακό Σχέδιο του σχολείου–, η οποία μπορεί να υλοποιείται καθ' όλη τη διάρκεια του χρόνου, στην πράξη είναι συχνά προτιμότερο να προσδιοριστεί μια συγκεκριμένη περίοδος –περίπου δύο έως τρεις εβδομάδες–, στις οποίες θα συμβεί το μεγαλύτερο μέρος των παρατηρήσεων. Τέλος, αν και οι περισσότεροι διδάσκοντες επιθυμούν να παρατηρηθούν σε μια θεματική ενότητα για την οποία βρίσκονται σε διδακτική ετοιμότητα, το μέγιστο όφελος από την παρατήρηση επισυμβαίνει, όταν επιλέξουν μια διδακτική συνεδρία η οποία είναι άγνωστη και τους δυσκολεύει ή στην οποία καλούνται να μεταβάλουν το διδακτικό τους στυλ.

3.1.2 Συνεδρίαση πριν την έναρξη της ΑΠΔ

Η πραγματοποίηση σχετικής συζήτησης, πριν τη διεξαγωγή της παρατήρησης, μεταξύ των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στη διαδικασία, είναι απαραίτητη για την επιτυχία της. Μια σημαντική λειτουργία αυτής της συνάντησης είναι

[ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ASEE04\(Peer-Review\).pdf](https://ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ASEE04(Peer-Review).pdf) (accessed on 10/2/2016).

να αποκατασταθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο εκπαιδευτικών και να αντιμετωπιστούν οι τυχόν ανησυχίες οποιουδήποτε από τους δύο, όπως και να δοθούν οι κατάλληλες διαβεβαιώσεις και επεξηγήσεις για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Είναι σημαντικό ο παρατηρητής να γνωρίσει τη «φιλοσοφία» του εκπαιδευτικού σχετικά με το μάθημα, αλλά και το προφίλ των μαθητών της τάξης που θα παρατηρήσει. Ειδικότερα η συζήτηση προ-παρατήρησης θα πρέπει να καλύπτει τα εξής: α) τους γενικούς και ειδικούς στόχους του μαθήματος που θα παρακολουθήσει ο παρατηρητής και τη διδακτική μέθοδο που θα ακολουθηθεί (παρουσίαση του σχεδίου μαθήματος), β) το πλαίσιο της διδασκαλίας (αίθουσα, χρονοδιάγραμμα, παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο διαμόρφωσης του πεδίου αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης) και τον τρόπο πραγματοποίησης της παρατήρησης (ώρα άφιξης και εξόδου, πού και πώς θα καθίσουν οι μαθητές, τυχόν συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους θα πρέπει να συλλέγονται στοιχεία), γ) τον χρόνο και τον τόπο της παρατήρησης και της ανατροφοδότησης, δ) τα πιθανά προβλήματα ή τομείς ανησυχίας, ε) τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές θα ενημερωθούν για τη διαδικασία της παρατήρησης που θα πραγματοποιηθεί στην τάξη τους, ζ) τυχόν ιδιαίτερες πτυχές της διδασκαλίας, στις οποίες ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να παρατηρηθεί και τέλος, η) τυχόν ιδιαίτερες ανησυχίες του παρατηρητή ή του παρατηρούμενου σχετικά με τη διαδικασία.

3.1.3. Παρατηρώντας τη μάθηση και τη διδασκαλία

Τα χαρακτηριστικά και κριτήρια της «καλής» διδασκαλίας θα πρέπει να έχουν διατυπωθεί από το ίδιο το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Και αυτό, γιατί το μοντέλο του «καλού» εκπαιδευτικού μπορεί να ποικίλει σε σημαντικές παραμέτρους μεταξύ διαφορετικών σχολείων, λόγω των διαφορετικών διαταρακτικών παραγόντων που επενεργούν σε διαφορετικά πλαίσια στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία. Πρέπει επίσης να τονιστεί πως σε καμία περίπτωση η αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων δεν πρέπει να οδηγεί σε σύγκριση μεταξύ σχολείων. Κάτι τέτοιο εισάγει τις αρχές της ελεύθερης αγοράς στην εκπαίδευση και επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα, αφού εντοπίζει μόνο τα σχολεία που υστερούν σε κάποια παράμετρο, χωρίς να συνεισφέρει σημαντικά στη διαμόρφωση σχεδίου για τη βελτίωσή τους¹⁷.

Αν και πολλά από τα πρωτόκολλα ΑΠΔ που εφαρμόζονται χρησιμοποιούν κλίμακες διαβάθμισης, κάτι τέτοιο μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας νοοτροπίας ευκολίας: αυτό σημαίνει ότι η διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης θα γίνεται αντιληπτή ως συμπλήρωση ενός «κατάλογου με κουτάκια», χωρίς να επιδιώκεται ουσιαστική «συνομιλία» μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών¹⁸.

17 Πασιαρδής, Π. (2008), *Τόμος III: Παρακολούθηση και Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: ΑΠΚΥ.

18 Franchini, B. (2008), *Peer Observation and Assessment of Teaching*. University of Albany. In: <http://>

Με τον τρόπο αυτό θα δημιουργηθεί μια ψευδαίσθηση ακρίβειας, μέσω της χρήσης συγκεκριμένων παραδειγμάτων της σχολικής ζωής και χωρίς την αξιοποίηση ποιοτικών, και ανοικτού τύπου ερωτήσεων. Τέτοιου είδους κλίμακες αξιολόγησης μπορεί να επηρεαστούν περισσότερο από την «επίδραση της άλω» (halo effect), κατά την οποία η γενική θετική εντύπωση του παρατηρητή από την αξιολόγηση μέσω της διαδικασίας ΑΠΔ τον οδηγεί στην αξιολόγηση με «άριστα» ή «πολύ καλά» κάθε στοιχείου της φόρμας συμπλήρωσης¹⁹. Η διαδικασία της παρατήρησης δεν πρέπει να περιορίζεται σε καμία περίπτωση στον χαρακτηρισμό της απόδοσης με βάση έναν κατάλογο ελέγχου με «κουτάκια», αφού με τον τρόπο αυτό δεν καλύπτονται όλες οι περίπλοκες καταστάσεις που διαμορφώνονται και εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας²⁰. Η χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου μπορεί να αποτελέσει τη βάση για ένα γόνιμο διάλογο μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (παρατηρητή – παρατηρούμενου) αναφορικά με τον σχεδιασμό τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και διδακτικών παρεμβάσεων για τη μεταστροφή του κλίματος στη τάξη²¹.

Η προκαταρκτική συνεδρίαση για την παρατήρηση μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενου θα πρέπει να συμβάλει στη διερεύνηση της καταλληλότητας των κριτηρίων που τέθηκαν, με βάση τις συνθήκες του μαθήματος. Η παρατήρηση της διδασκαλίας βασίζεται στην περιγραφική αξιολόγηση ορισμένων κοινών χαρακτηριστικών που υπάρχουν σε όλες σχεδόν τις καταστάσεις μάθησης, καθώς επίσης και στην παροχή σχετικής ανατροφοδότησης. Στη φάση της προκαταρκτικής συνεδρίασης είναι δυνατόν να προσδιοριστούν επιπλέον παράμετροι αξιολόγησης ή να περιοριστούν τα κριτήρια της αλληλοπαρατήρησης. Τα κριτήρια τα οποία προτείνονται είναι τα ακόλουθα:

- *Εισαγωγή*

Ο παρατηρητής επικεντρώνεται στη διαπίστωση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, όπως αν με την έναρξη της διδασκαλίας γίνεται μία σαφής εισαγωγή, στην οποία αναφέρονται οι στόχοι και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του μαθήματος, καθώς και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησής τους.

- *Δομή – Οργάνωση*

Πιθανά ερωτήματα στα οποία καλείται να απαντήσει ο παρατηρητής σχετικά με τον σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας θα μπορούσαν

www.albany.edu/teachingandlearning/tlr/peer_obs/Peer%20Observation%20Resource%20Book%20for%20UAlbany.pdf (accessed on 10/2/2016).

19 Berk, R.A., Naumann, P.L. & Appling, S.E. (2004), Beyond student ratings: Peer observation of classroom and clinical teaching. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, vol. 1 (1), p.p. 1-26.

20 Gosling, D. (2002), *Models of peer observation of Teaching*. York: August, LTSN Generic Centre Learning and Teaching Support Network.

21 Ammons, J.L. & Lane, S.J. (2012), Making visible: Sharing and evaluating using peer observation. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, vol. 17 (1), p.p. 77-81.

να είναι: Το μάθημα στην τάξη αρχίζει και τελειώνει στην ώρα του; Οι προγραμματισμένες δραστηριότητες πραγματοποιούνται εντός του επιθυμητού χρονικού πλαισίου; Υπάρχουν σαφείς ενδείξεις για τον σχεδιασμό της μάθησης των μαθητών; Ο εκπαιδευτικός ασχολείται με τα συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα που οι μαθητές αναμένεται να επιτύχουν και αν ναι, με ποιον τρόπο αυτά συνδέονται με τους κύριους και επιμέρους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος; Τέλος, τα αποτελέσματα αυτά κοινοποιούνται στους μαθητές;

• *Μέθοδος – Προσεγγίσεις*

Ένα σημαντικό κομμάτι της παρατήρησης θα πρέπει να αναφέρεται στη διακρίβωση του βαθμού στον οποίο η μέθοδος διδασκαλίας που επιλέχθηκε από τον εκπαιδευτικό είναι η κατάλληλη για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, όπως αυτοί έχουν προκαθοριστεί από τον ίδιο. Ερωτήματα προς αποσαφήνιση της εγκυρότητας της μεθόδου που ακολουθήθηκε είναι εάν η επιλογή της είναι δικαιολογημένη σε σχέση με τις εναλλακτικές προσεγγίσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν, εάν η προσέγγιση αυτή, που προγραμματίστηκε, επιλέχθηκε γιατί διασφαλίζει την επαρκή συμμετοχή των μαθητών ή για λόγους τυχαιότητας, εάν η επιλεγείσα προσέγγιση επεξηγήθηκε και έγινε κατανοητή από τους μαθητές.

• *Παράδοση – Ρυθμός*

Ο παρατηρητής καταγράφει α) αν ο ρυθμός της παράδοσης είναι κατάλληλος –ούτε πολύ αργός, ούτε πολύ γρήγορος– για τους μαθητές που βρίσκονται στην αίθουσα και β) αν διατίθεται επαρκής χρόνος για την επεξήγηση των υπό πραγμάτευση βασικών εννοιών. Σε περίπτωση που υπάρχουν φάσεις της διδασκαλίας στις οποίες ο εκπαιδευτικός διέθεσε περισσότερο ή λιγότερο χρόνο από όσο ο παρατηρητής έκρινε απαραίτητο για τη βέλτιστη κατανόηση από τους μαθητές, αυτές θα πρέπει να υπογραμμιστούν και να επισημανθούν.

• *Περιεχόμενο*

Ερωτήματα, στα οποία θα πρέπει να είναι σε θέση να απαντήσει ο παρατηρητής σε σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του παρατηρούμενου, θα μπορούσαν να είναι τα εξής: ο εκπαιδευτικός επιδεικνύει καλή γνώση του θέματος που διδάσκεται; Το περιεχόμενο είναι κατάλληλο για το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και σύμφωνο με το αναλυτικό πρόγραμμα; Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να απαντήσει στις ερωτήσεις των μαθητών; Παρέχει έγκυρη και ακριβή καθοδήγηση σχετικά με την ανάγνωση και την προτεινόμενη περαιτέρω μελέτη; Η διδασκαλία στην τάξη διεξάγεται σε ένα εποικοδομητικό περιβάλλον μάθησης, έτσι ώστε οι μαθητές να παρακινούνται και να ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους, για να προχωρήσουν πέρα από τα υφιστάμενα επίπεδα κατανόησης;

- *Συμμετοχή Μαθητών*

Ο παρατηρητής καταγράφει αν οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία με έναν ενεργό τρόπο ή αν είναι απλοί ακροατές, καθώς επίσης και αν τους δίνεται η δυνατότητα να υποβάλλουν ερωτήσεις που σχετίζονται με την προς πραγμάτευση διδακτική ενότητα και το αντίστοιχο διδακτικό υλικό, με σκοπό την προσωπική μαθησιακή τους ανάπτυξη.

- *Χρήση κατάλληλων πόρων*

Ενδεικτικά ερωτήματα, στα οποία καλείται να απαντήσει ο παρατηρητής, αποτελούν τα ακόλουθα: Χρησιμοποιήθηκαν νέες τεχνολογίες ή τα κατάλληλα εκπαιδευτικά λογισμικά; Το περιεχόμενο της διδασκαλίας εμπλουτίζεται με κείμενα, βίντεο και εποπτικό γενικά υλικό, όπως αφίσες, εικόνες, διαγράμματα, πίνακες, όπου αυτό είναι απαραίτητο; Δόθηκαν κατάλληλες σημειώσεις; Το φύλλο εργασίας που δόθηκε καλλιεργεί την αυτενέργεια των μαθητών ή αποτελεί απλή αναπαραγωγή της γνώσης που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο; Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί πως σαφώς ο εξοπλισμός υψηλής τεχνολογίας δεν αποτελεί αναγκαία και επαρκή προϋπόθεση για να χαρακτηριστεί καλή μια διδασκαλία. Πιο σημαντικό είναι να καταφέρνει ο εκπαιδευτικός να ενεργοποιεί κάθε έναν από τους μαθητές του ξεχωριστά, διαμορφώνοντας κατάλληλα το πεδίο αλληλεπίδρασης της σχολικής τάξης. Η προσωπική γνώση, εμπλοκή και εμπειρία των μαθητών είναι συχνά ο πιο πολύτιμος πόρος, που καλό είναι να αξιοποιείται στο έπακρο.

- *Εξοπλισμός – Στέγαση*

Ο παρατηρητής θα πρέπει να έχει διαμορφώσει άποψη σχετικά με το αν γίνεται κατάλληλη χρήση των χώρων και του εξοπλισμού, αν είναι κατάλληλος ο χώρος/εργαστήριο/αίθουσα για το είδος της μαθησιακής δραστηριότητας που πραγματοποιείται, αν η διάταξη των καθισμάτων είναι αποτελεσματική και αν έχουν εντοπιστεί και αντιμετωπιστεί οποιαδήποτε ζητήματα ασφάλειας και προστασίας της υγείας μαθητών και προσωπικού.

- *Μαθησιακή Ατμόσφαιρα*

Σημαντικό κομμάτι μιας καλής διδασκαλίας είναι να αναπτύσσεται μία υγιής σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές και τον εκπαιδευτικό, καθώς επίσης και αμοιβαιότητα. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μπορεί να ακουστεί και να γίνει κατανοητός, καθώς και να μεταδίδει τον ενθουσιασμό του για το θέμα, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συμμετέχουν και αντιμετωπίζοντας τυχόν αντεγκλήσεις και διάθεση ανταγωνισμού μεταξύ τους. Οι επεξηγήσεις που δίνει πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο των μαθητών και σε σαφή γλώσσα. Τέλος, πρέπει να σέβεται τη γλώσσα και τη θρησκεία των μαθητών με διαφορετικό

πολιτισμικό υπόβαθρο, και να δείχνει ευαισθησία στη διαφορετικότητά τους.

- *Αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*

Ο παρατηρητής καταγράφει τις επιλεγείσες από τον εκπαιδευτικό στρατηγικές ερωτήσεων (αριθμός/τύπος ερωτήσεων, χρόνος αναμονής για απάντηση, απάντηση του εκπαιδευτικού), τη στρατηγική διόρθωσης του λάθους, την παροχή ανατροφοδότησης στους μαθητές (προφορική/γραφική) και την ανταπόκριση που έχει αυτή κατά τη διδακτική διαδικασία.

- *Επίλογος*

Η διδασκαλία θα πρέπει να ολοκληρωθεί εντός του χρονικού πλαισίου που τίθεται από το χρονοδιάγραμμα με κάποιο είδος σύνοψης, στην οποία θα αναφέρονται σύντομα τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν και θα δίνονται επιπλέον οδηγίες σχετικά με τις εργασίες/μελέτη που θα πρέπει οι μαθητές να ολοκληρώσουν στο σπίτι.

3.1.4. Μετα-συνάντηση ανατροφοδότησης μεταξύ εκπαιδευτικού – παρατηρητή

Ο παρατηρητής θα πρέπει να συναντηθεί με τον εκπαιδευτικό το συντομότερο δυνατό μετά την ολοκλήρωση της παρατήρησης και το πέρας του μαθήματος, το πολύ μέσα σε μια εβδομάδα. Σε αυτήν τη συνάντηση θα δοθούν εμπιστευτικές πληροφορίες και ανατροφοδότηση στον παρατηρούμενο. Η πραγματοποίηση της συνάντησης είναι απαραίτητη για την επιτυχή έκβαση της διαδικασίας και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με ευαισθησία. Σε μια τέτοια συνάντηση ευθύνονται από κοινού οι συμμετέχοντες, ώστε η ανατροφοδότηση να είναι εποικοδομητική και εστιασμένη σε συγκεκριμένες φάσεις της διδασκαλίας και παραμέτρους που αξίζει να συζητηθούν. Θα πρέπει να τονισθεί ότι ο ρόλος του παρατηρητή δεν είναι να είναι δικαστής, επιβλέπων ή ανώτερος, αλλά μάλλον πρέπει να έχει ως σκοπό την ενθάρρυνση και τον προβληματισμό σχετικά με το μάθημα που παρατηρήθηκε. Για το σκοπό αυτό, ο παρατηρητής πρέπει να χρησιμοποιήσει τα ανάλογα παραγλωσσικά και εξωγλωσσικά στοιχεία (χροιά φωνής, γλώσσα σώματος, επιτονισμός), ώστε να εξασφαλιστεί ότι η ανατροφοδότηση δεν εκλαμβάνεται ως επιθετική ή/και επικριτική. Από την άλλη πλευρά, τα πραγματικά ζητήματα, στο βαθμό που εκτιμάται ότι υπάρχουν, πρέπει να συζητηθούν και να μην «αμεληθούν» προς χάριν της καλής σχέσης των εμπλεκόμενων στη διαδικασία και της συναδελφικής αλληλεγγύης. Καλή ανατροφοδότηση υπάρχει, όταν επιτρέπεται στον εκπαιδευτικό να περιγράψει πώς πήγε το μάθημα, πριν κάνει οποιοδήποτε περαιτέρω σχόλιο ο παρατηρητής. Ο εκπαιδευτικός χρήσιμο είναι να αναφέρει αν η διαδικασία παρατήρησης επηρέασε το μάθημα με οποιονδήποτε τρόπο, αν, για παράδειγμα, προκάλεσε την αλλαγή της συμπεριφοράς του ίδιου ή

των μαθητών. Ο παρατηρητής καλείται με τη σειρά του να παράσχει αποδεικτικά στοιχεία ή περιστατικά, τα οποία να τεκμηριώνουν τις πιθανές παρατηρήσεις του. Ακόμη, θα πρέπει να έχει συνεχώς ως γνώμονα της συζήτησης ότι δεν βρίσκεται στη θέση αυτή, για να αποδώσει ευθύνες και να ασκήσει κριτική, αλλά κυρίως για να συζητήσει με τον παρατηρούμενο όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με το μάθημα που παρακολούθησε και να συμβάλει στον εντοπισμό πιθανών εποικοδομητικών λύσεων σε τυχόν δυσκολίες που διαπιστώθηκαν, συμπεριλαμβανομένων και των δυνατοτήτων για επαγγελματική ανάπτυξη και υποστήριξη.

3.1.5. Ατομικό Σχέδιο Δράσης

Σε περίπτωση που υπάρχουν σημαντικές αδυναμίες, είναι δυνατόν να συνταχθεί ένα σχέδιο δράσης για τον προσδιορισμό τυχόν επακόλουθων ενεργειών, αλλά και να οριστεί η ημερομηνία για την πραγματοποίηση νέας συνεδρίας παρατήρησης, εφόσον ο ίδιος ο παρατηρούμενος το επιθυμεί.

4. Συμπεράσματα – Συζήτηση

Παρά το γεγονός ότι η αξιολόγηση της μαθησιακής και διδακτικής διαδικασίας εφαρμόζεται διεθνώς σε ευρεία κλίμακα, στη χώρα μας δεν εφαρμόστηκε ουσιαστικά μέχρι σήμερα. Ένας από τους βασικούς λόγους της απενεργοποίησής της ήταν η δυσπιστία της εκπαιδευτικής κοινότητας σχετικά με τους σκοπούς που αυτή θα εξυπηρετούσε και η αμφιβολία αναφορικά με την εγκυρότητα των κριτηρίων επιλογής των αξιολογητών. Οι ανησυχίες επιτείνονται από την απουσία στη χώρα μας συστηματικής έρευνας της συγκεκριμένης προβληματικής, την προχειρότητα του σχεδιασμού σε επίπεδο των ιθυνόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής και την απουσία συστηματικής ενημέρωσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες αξιολόγησης της διδακτικής πρακτικής και των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Παρά τις όποιες επιφυλάξεις διατυπώνονται, η απουσία τόσο ενός συστήματος αξιολόγησης όσο και γενικότερα κουλτούρας αξιολόγησης δυσχεραίνει την προσπάθεια για μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και ενισχύει τον απομονωτισμό που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί. Ο απομονωτισμός αυτός συνεπάγεται την περιορισμένη διάχυση καλών πρακτικών, που με τη σειρά της λειτουργεί ανασταλτικά στη διαμόρφωση πνεύματος συνεργατικότητας. Καθώς, σύμφωνα με έρευνες, οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και μέσα σε αυτό το αρνητικό κλίμα, αναγνωρίζουν την ανάγκη αποτίμησης με κάποιο τρόπο του εκπαιδευτικού έργου²², είναι σημαντικό να καταβληθεί προσπάθεια για βελτίωση

22 Κελεπιδής, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007), Απόψεις εκπαιδευτικών

της μάθησης και της διδασκαλίας. Προς την κατεύθυνση αυτή θα μπορούσε να συμβάλει η αλληλοπαρατήρηση της διδασκαλίας, η οποία, για να έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα, θα πρέπει να πληροί κάποιες προϋποθέσεις.

Η περίοδος εφαρμογής του μοντέλου αξιολόγησης και αλληλοπαρατήρησης δεν μπορεί να είναι αυθαίρετη και χρονικά τυχαία μέσα στο σχολικό έτος. Η πρακτική αυτή ενέχει τον κίνδυνο να υλοποιηθεί διεκπεραιωτικά στο κλίμα μιας κακώς εννοούμενης συναδελφικότητας, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά στην αξιοποίησή της για επίτευξη ουσιαστικής προόδου και μεγιστοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αντίθετα, θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο προσεκτικού σχεδιασμού και οργάνωσης με τη συμμετοχή του συνόλου των εκπαιδευτικών κάθε σχολικής μονάδας και να διεξαχθεί στο πλαίσιο της διαμορφωτικής αξιολόγησης, αποσκοπώντας στην ουσιαστική βελτίωση των εκπαιδευτικών, στη γόνιμη συζήτηση και την ανταλλαγή καλών πρακτικών και προβληματισμών, που διαβρώνουν το κλίμα απομονωτισμού που επικρατεί στη σχολική κοινότητα.

Για να αποβεί επομένως η αυτοαξιολόγηση μια επωφελής για τη σχολική πραγματικότητα διαδικασία, θα πρέπει να διασφαλιστούν οι συνθήκες αντικειμενικής υλοποίησής της με την προηγούμενη σχετική επιμόρφωση, την εκούσια συμμετοχή όλων των εκπαιδευτικών και τη διάθεση άσκησης καλοπροαίρετης κριτικής, με στόχο την προσωπική τους βελτίωση και τη βελτίωση των μαθητών τους. Κρίνεται επίσης χρήσιμη η επισταμένη μελέτη και διερεύνηση των παραμέτρων που συνδέονται με τη μέτρηση της επίδοσης των μαθητών (όπως όλες οι γραπτές δοκιμασίες των μαθητών, δηλαδή οι γραπτές κατ' οίκον εργασίες, τα διαγωνίσματα και τα γραπτά κείμενα των τελικών προαγωγικών εξετάσεων) αλλά και με διαφορετικές διδακτικές συνθήκες (όπως η χρήση του Εργαστηρίου Υπολογιστών ή του Εργαστηρίου Φυσικών Επιστημών), καθώς και η συμπερίληψή τους στο μοντέλο ΑΠΔ που θα εφαρμοσθεί. Έτσι, το μοντέλο που θα χρησιμοποιηθεί θα είναι προσαρμοσμένο στο είδος της διδασκαλίας, στη μέθοδο που ακολουθείται σε κάθε μάθημα και στον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών. Τέλος, εκτιμάται ότι τα αποτελέσματα της ΑΠΔ α) αν διαχθούν –με την έννοια της διατύπωσης κάποιων γενικών διαπιστώσεων και με ευαισθησία προς τα εμπλεκόμενα μέρη– στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κάθε φορά σχολικής μονάδας, β) αν αποτελέσουν αντικείμενο συλλογικού προβληματισμού στο πλαίσιο της υιοθέτησης μιας ολιστικής προσέγγισης για τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της σχολικής μονάδας και γ) αν αξιοποιηθούν για τη διαμόρφωση του Αναπτυξιακού Σχεδίου του σχολείου, τότε μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη μεγιστοποίηση των μαθησιακών και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 44, σ. 162.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. (1990), Η αξιολόγηση του “εκπαιδευτικού” στο σχολείο. Προβλήματα-Προϋποθέσεις-Προοπτικές. Στο: *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμ. 3, σ.σ. 9-64.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2005), Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης & Α. Τσιάκκικρος (επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ.σ. 39-60.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, μέρος πρώτο. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989), Αξιολόγησης αναγκαιότητα. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμ. 2, σ.σ. 634-637.
- Κελπανίδης, Μ., Αντωνιάδη, Φ., Παπαδοπούλου, Σ. & Ποιμενίδου, Δ. (2007), Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αξιολόγηση του έργου τους: ερευνητικές διαπιστώσεις. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 44, σ.σ. 157-177.
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2000), Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα. *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τόμ. 13, σ.σ. 75-88.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jacibcent, L. (2005), *Η αυτοαξιολόγηση στο Ευρωπαϊκό Σχολείο. Πώς άλλαξαν όλα*, (μτφρ.) Μ. Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπασταμάτης, Α. (2001), Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 31, σ.σ. 37-63.
- Πασιαρδής, Π. (1996), *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών: Απόψεις και θέσεις των εκπαιδευτικών λειτουργών της Κύπρου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π. (2008), *Τόμος III: Παρακολούθηση και Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών*. Λευκωσία: ΑΠΚΥ.
- Χατζηνικολάου, Κ., Ποιμενίδου, Δ. & Μιχαηλίδου, Χ. (χ.χ.), Η διαδικασία της αλληλοπαρατήρησης ως εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης και η αξιοποίησή της στη διαμόρφωση του Αναπτυξιακού Σχεδίου της σχολικής μονάδας: μια πρόταση εφαρμογής. Στο: *Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία. Απαντώντας στις προκλήσεις του σήμερα, ανιχνεύοντας τις προοπτικές του αύριο*. Ψηφιακά Πρακτικά 1^{ου} Συνεδρίου Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Αθήνα, 26 - 28 Σεπτεμβρίου 2014, http://depps.minedu.gov.gr/?page_id=1536 (προσπελάστηκε στις 13/7/2016).

Ξενόγλωσση

- Ammons, J.L. & Lane, S.J. (2012), Making visible: Sharing and evaluating using peer observation. *Proceedings of the Academy of Educational Leadership*, vol. 17 (1), p.p. 77-81.
- Bell, M. (2002), *Peer observation of teaching in Australia*. Centre for Educational Development and Interactive Resources at the University of Wollongong, Australia.
- Berk, R.A., Naumann, P.L. & Appling, S.E. (2004), Beyond student ratings: Peer observation of classroom and clinical teaching. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, vol. 1 (1), p.p. 1-26.
- Blackmore, J.A. (2005), A critical evaluation of peer review via teaching observation within higher education. *The International Journal of Educational Management*, vol. 19 (2/3), p.p. 218-232.
- Brent, R. & Felder R.M. (2004), A Protocol for Peer Review of Teaching. In: *Proceedings of the 2004 American Society for Engineering Education Annual Conference & Exposition: Session 3530*, [http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ASEE04\(Peer-Review\).pdf](http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/ASEE04(Peer-Review).pdf) (accessed on 10/2/2016).
- Copland, F. (2010), Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26 (3), p.p. 466-472.
- Davies, D. & Rudd, P. (2001), *Evaluating school self-evaluation*. Slough: NFER.
- DeZure, D. (1999), Evaluating Teaching Through Peer Classroom Observation. In: P. Seldin (ed.), *Changing Practices in Evaluation Teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers, p.p. 70-96.
- Donnelly, R. (2007), Perceived impact of peer observation of teaching in higher education. *International Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, vol. 19 (2), p.p. 117-129.
- Franchini, B. (2008), *Peer Observation and Assessment of Teaching*. University of Albany. In: http://www.albany.edu/teachingandlearning/tlr/peer_obs/Peer%20Observation%20Resource%20Book%20for%20UALbany.pdf (accessed on 10/2/2016).
- Gosling, D. (2002), *Models of peer observation of Teaching*. York: August, LTSN Generic Centre Learning and Teaching Support Network.
- Hargreaves, D. & Hopkins, D. (eds) (1994), *Development planning for school improvement*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (1994), Institutional Self-evaluation and Renewal. In: T. Husun & N. Postlethwaite (eds), *The International Encyclopedia of Education*, vol. 5, p.p. 2847-2852.

- MacKinnon, M.M. (2001), Using observational feedback to promote academic development. *The International Journal for Academic Development*, vol. 5 (1), p.p. 21-28.
- Millis, B.J. (1989), Colleagues Helping Colleagues: A Peer Observation Program Model. *Journal of Staff, Program, and Organization Development*, vol. 7 (1), p.p. 5–21.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Overview. Paris: OECD. In: <http://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf> (accessed on 10/2/2016).
- Peel, D. (2005), Peer observation as a transformatory tool?. *Teaching in Higher Education*, vol. 10 (A), p.p. 489-504.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο **Κωνσταντίνος Χατζηνικολάου** είναι Διδάκτωρ του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος *Αθλητική Απόδοση και Υγεία* του Α.Π.Θ. Έχει δημοσιεύσει επιστημονικές εργασίες σε έγκριτα ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά. Έχει διδάξει στο ΤΕΦΑΑ ΣΕΡΡΩΝ τα μαθήματα Κινητική Συμπεριφορά, Αθλητική Ψυχολογία και Πετοσφαίριση. Ήταν ακόμη εκπαιδευτής στις Νέες Τεχνολογίες στο ΙΝΕΠ Θεσσαλονίκης του ΕΚΚΔΑ, ενώ από το 2013 υπηρετεί ως καθηγητής Φυσικής Αγωγής στο 1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης. Στοιχεία επικοινωνίας: kon.chatzinikolaou@gmail.com.

Η **Δέσποινα Ποιμενίδου** είναι Φιλολόγος, Διδάκτωρ του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τη διδασκαλία και αξιολόγηση του ακαδημαϊκού γραπτού λόγου, την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης και την αποτίμηση του εκπαιδευτικού έργου. Έχει συμμετάσχει σε συνέδρια και έχει δημοσιεύσει άρθρα σε έγκριτα ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά. Είναι μόνιμη εκπαιδευτικός και υπηρετεί στο 1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης. **Στοιχεία επικοινωνίας:** dpoimeni@edlit.auth.gr.

Η **Χριστίνα Μιχαηλίδου** είναι Μαθηματικός, Μετεωρολόγος-Κλιματολόγος, κάτοχος Μεταπτυχιακού και Διδάκτωρ της Σχολής Θετικών Επιστημών του Α.Π.Θ., ενώ παρακολουθεί μαθήματα στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα Διδακτικής των Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Φλώρινας. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν την κλιματολογία, τη διδακτική και τη στατιστική. Έχει πλήθος εργασιών σε συνέδρια και διεθνή περιοδικά, ενώ υπήρξε κριτής εργασιών. Υπηρετεί στο 1^ο Πειραματικό ΓΕΛ Θεσσαλονίκης. Στοιχεία επικοινωνίας: chrismichailidou@gmail.com.

Αργυρίου Αργύριος

Τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν Διευθυντές/τριες σχολείων κατά την αποτελεσματική άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Μια μελέτη περίπτωσης σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις διευθυντών/τριων για τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την αποτελεσματική άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Η έρευνα υλοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 και αναφέρεται σε όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, ενώ τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό λογισμικό SPSS 20.0. Η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, η ανάλωσή τους κατά κύριο λόγο σε γραφειοκρατικές ενέργειες και στην επίλυση τρεχόντων ζητημάτων, ο δυσανάλογος με τις απολαβές τους φόρτος εργασίας, η ανομοιογενής και προβληματική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών φαίνεται να αποτελούν αρκετά έως πολύ συχνά προβλήματα για τους/τις διευθυντές/τριες σχολείων. Διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση και τον τύπο του σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική διοίκηση, ηγεσία, προβλήματα διευθυντών/τριων σχολείων

The main problems faced Managers / only three schools in the effective exercise of their functions. A case study in secondary schools of the Attica region

Abstract

This research examines the headmasters' views about the most serious problems they face in performing their duties effectively. The survey took place during the academic year 2013-2014 and covered all the secondary schools in the constituency of Attica. For the selection of data a structured questionnaire was used and the data were analyzed with the SPSS 20.0 statistical software. The school headmasters' main problems seem to be: lack of secretarial support, time spent in bureaucratic activities and resolving current issues, disproportionate workload, relatively to their salary, disperse and problematic synthesis of the school population, low students' performance. Differences have been observed regarding headmasters' sex, years of experience in managerial position and type of school.

Key words: Educational management, Leadership, Headmasters problems

1. Εισαγωγή

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι σχολικές μονάδες αποτελούν τη βάση της διοικητικής πυραμίδας και οι διευθυντές/τριες τους ασκούν διοικητικές, γραφειοκρατικές-διεκπεραιωτικές και παιδαγωγικές αρμοδιότητες¹. Στο πλαίσιο των παραπάνω αρμοδιοτήτων τους, οι εργασίες εστιάζονται στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου, στο βραχυχρόνιο προγραμματισμό της λειτουργίας του, στην αποτελεσματική οργάνωση και έλεγχο των λειτουργιών του, στον συντονισμό, την καθοδήγηση και την παρακίνηση του προσωπικού που εργάζεται σε αυτό^{2, 3}.

Το σύνολο των αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων που περιγράφονται για τον/την διευθυντή/τρια σχολείου επιφέρει αναπόφευκτα και μεγάλο αριθμό προβλημάτων και δυσκολιών τις οποίες καλείται να επιλύσει και να διαχειριστεί στηριζόμενος στις νοητικές, ανθρώπινες και τεχνικές ικανότητές του⁴. Επιπλέον, η αφοσίωσή του/της στις αρχές της δημοκρατικής διοίκησης, της άμεσης εποπτείας, της δικαιοσύνης, της σωστής λήψης αποφάσεων, της προσαρμοστικότητας και ευελιξίας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματική επίλυση αρκετών προβλημάτων και δυσκολιών⁵. Στα πλαίσια αυτά, θα γίνει

1 Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη, σ.σ 136-150.

2 Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 110-115

3 Κατσαρός, Γ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 77-78.

4 Hersey, P. & Blanchard, K. (1993). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. N. Jersey: Prentice-Hall, p. 365.

5 Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (3^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 255-257.

προσπάθεια να προσεγγιστεί ο τρόπος με τον οποίο τα ίδια τα τοπικά διευθυντικά στελέχη αντιλαμβάνονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Θεωρούμε ότι το παραπάνω είναι αρκετά σημαντικό, ώστε να αποτυπωθεί η πραγματικότητα τουλάχιστον, όπως την αντιλαμβάνονται οι διευθυντές/τριες σχολείων. Μέσω της αποτύπωσης αυτής ενδεχομένως να μπορέσουμε να κάνουμε και εκτιμήσεις για την αποτελεσματικότητα των τοπικών οργάνων διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Οι θεωρίες της διοίκησης επιχειρήσεων, που αναπτύχθηκαν στη διάρκεια του τελευταίου αιώνα, πρόσφεραν πολλά στον επιστημονικό κλάδο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και στις έρευνες που πραγματοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στον σύγχρονο κόσμο⁶. Οι σημερινοί διευθυντές/τριες σχολείων, έχοντας γνώση τόσο των μοντέλων διοίκησης της εκπαίδευσης όσο και των πορισμάτων των ερευνών που αφορούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καλούνται να διοικήσουν τα σχολεία με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία τους⁷. Αυτές οι γνώσεις προσφέρουν το θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο από το οποίο θα επιλέξουν τα ουσιώδη στοιχεία για την επιστημονικά τεκμηριωμένη οργάνωση και διοίκηση των σχολείων⁸. Ο ρόλος του διευθυντή είναι πολυσύνθετος συνδυάζοντας τα θεσμικά του χαρακτηριστικά με την προσωπικότητα του ατόμου⁹, ενώ είναι σημαντικός για τον καθορισμό, τη μεταφορά και την επίτευξη των στόχων του σχολείου¹⁰.

Στη συγκεκριμένη έρευνα οι αρμοδιότητες των διευθυντών/τριών σχολείων ταξινομούνται σε τέσσερις επιμέρους θεματικές ενότητες, που αφορούν στη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και διαχείριση πόρων, στη διοίκηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, στη μάθηση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών και στις σχέσεις με γονείς, φορείς εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου και τοπική κοινωνία. Η παραπάνω ταξινόμηση δεν είναι αυθαίρετη, αλλά βασίζεται στη μελέτη της σχετικής με τα παραπάνω θέματα βιβλιογραφίας, από την οποία και προκύπτει ο συγκεκριμένος διαχωρισμός^{11, 12}.

6 Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 38-39.

7 Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 20.

8 Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 16-17.

9 Durbin, A. (1998). *Basic principles management, ed. N Sarri, 4th edition*. Athens: Ellin Publishing, p.p. 352-365.

10 Leithwood, K., Begley, P. and Cousins, B. (1990). "The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research," *Journal of Educational Administration*, vol. 28, no. 4, pp. 5-31.

11 Durbin, A. (1998). *Basic principles management, ed. N Sarri, 4th edition*. Athens: Ellin Publishing, p.p. 352-365.

12 Luyten, H., Bruggencate, G., Scheerens, J. and Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders

on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference?, *Educational Administration*

2.1 Διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και διαχείριση πόρων

Η πρώτη θεματική ενότητα αναφέρεται στη γραφειοκρατική διάσταση του ρόλου των διευθυντών/τριών και αφορά στην καλή γνώση της βασικής νομοθεσίας, της συνολικής δομής και λειτουργίας του εκπαιδευτικού μας συστήματος, την εφαρμογή πολιτικών που διασφαλίζουν ότι το περιβάλλον του σχολείου πληροί τους όρους ασφάλειας, καθαριότητας, υγιεινής και αισθητικής, την εμπλοκή τους σε διαχειριστικά θέματα διοικητικού έργου, την έγκαιρη πρόβλεψη και ακριβή εκτίμηση των αναγκών του σχολείου σε χρήματα και υλικά μέσα, την ανεύρεση πρόσθετων πηγών χρηματοδότησης και εξοπλισμού του, διασφαλίζοντας έτσι την αποτελεσματική και αποδοτική λειτουργία του^{13,14}. Για όλα αυτά φέρουν την ευθύνη της ορθής ολοκλήρωσής τους είτε με προσωπική εργασία είτε με την ανάθεσή τους σε μέλη της σχολικής κοινότητας και την επίβλεψη της διεκπεραίωσής τους.

Οι αποτελεσματικοί διευθυντές προωθούν μέσα από την προσωπικότητά τους, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους την ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας προσανατολισμένης στην αύξηση των επιδόσεων του ανθρώπινου δυναμικού δεδομένου ότι σχολική κουλτούρα προσανατολισμένη στις επιδόσεις ενισχύει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Οι διευθυντές αυτοί επιδιώκουν να δημιουργήσουν ένα «ακαδημαϊκό ίδρυμα» με την προώθηση υψηλών προσδοκιών και πρότυπα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς¹⁵.

Το σχολείο είναι μια δυναμική αλληλεπίδραση πολλών μεταβλητών από την έκβαση της οποίας εξαρτώνται οι πιθανότητες των μαθητών για καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα^{16,17}. Σε ένα αποτελεσματικό σχολείο, η ποιότητα τόσο στην μάθηση όσο και στις διοικητικές διαδικασίες είναι που το κάνουν ξεχωριστό και μοναδικό¹⁸. Οι γνώσεις, οι δεξιότητες, και η εμπειρία των Διευθυντών σχολείων είναι απαραίτητες για την καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού στην αντιμετώπιση διοικητικών θεμάτων με επιτυχία, ειδικά σε μικρά σχολεία, όπου οι γραφειοκρατικές δραστηριότητες εν μέρει πραγματοποιούνται

Quarterly, 48(4), 699-732

13 Everard, K.B. & Morris, G. (1996). *Effective School Management*, 3th edition, London: Paul Chapman, p.p. 237-247.

14 Κατσαρός, Γ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 77-78.

15 Mortimore, P. (1993). "School effectiveness and the management of effective learning and teaching," *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, pp. 290-310.

16 G. Bruggencate, H. Luyten, J. Scheerens, and P. Slegers, (2012), "Modeling the influence of school leaders on student achievement: how can school leaders make a difference?" *Educational Administration Quarterly*, vol. 48, no. 4, pp. 699-732.

17 D. Reynolds, D. and Teddlie, C. (2000). "The processes of school effectiveness," in *The International Handbook of School Effectiveness Research*, C. Teddlie and D. Reynolds, Eds., Falmer Press, London, UK, pp. 134-159,

18 Caldwell, B and Spinks, J. (1992). *Leading the Self-Managing School*, Falmer Press, London, UK, p.p. 45-60.

από το διδακτικό προσωπικό ως εξωσχολικές εργασίες, όπως προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο που ισχύει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο διευθυντής είναι επίσης υποχρεωμένος να κάνει αποτελεσματική χρήση του διαθέσιμου χρόνου, ενώ σχεδιάζει όλες τις απαραίτητες δραστηριότητες για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου του¹⁹. Επίσης σημαντικό είναι ο διευθυντής να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες και τα συστήματα πληροφορικής²⁰, καθώς και να ενθαρρύνει το διοικητικό και διδακτικό προσωπικό του σχολείου να τα χρησιμοποιούν.

2.2 Διοίκηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, μάθηση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών

Η δεύτερη και τρίτη θεματική ενότητα αφορά τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων του σχολείου και αναφέρεται σε αρμοδιότητες, όπως η διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και θετικής συμπεριφοράς προς όλους τους μαθητές^{21, 22}, η αποφυγή απώλειας χρόνου και η παροχή επαρκούς χρόνου για διδασκαλία²³, η καθοδήγηση και βοήθεια των εκπαιδευτικών στο έργο τους²⁴, ο καθορισμός με σαφήνεια του περιεχομένου της αξιολόγησης των μαθητών, η αποτελεσματική υποδοχή των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών κ.α.^{25, 26}. Όλα αυτά τα αναλαμβάνουν προσωπικά οι διευθυντές/τριες και η αποτελεσματική διευθέτησή τους απαιτεί γνώσεις της θεωρίας και των τεχνικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο χώρο εργασίας²⁷.

Η διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και η βελτίωση της επικοινωνίας και συνεργασίας με το μαθητικό πληθυσμό εξασφαλίζουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και μειώνουν την μαθητική διαρροή²⁸. Ο διευθυντής

19 Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership. Personal Growth for professional Development*, London: Paul Chapman, p.p. 75-86.

20 Cunningham, W. And Cordeiro, P. (2006). *Educational Leadership: A problem – Based Approach*, Boston: Pearson, p.p. 98-110.

21 Fullan, M. (2003). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc, p.p. 87-98.

22 Menon, M.E. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher on the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction, in *Education research*, vol.44, Spring, pp. 97-110

23 Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership. Personal Growth for professional Development*, London: Paul Chapman, p.p. 75-86.

24 Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece', in *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, No 4, November, pp. 455 – 470.

25 Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96 (5), 498-518.

26 Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική εφημερίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 17: 153 – 179.

27 Everard, K.B. & Morris, G. (1996). *Effective School Management*, 3th edition, London: Paul Chapman, p.p. 237-247.

28 Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. and Sleegers, P. (2012). "Modeling the influence of school leaders on student achievement: how can school leaders make a difference?" *Educational Administration Quarterly*,

είναι ένας βασικός παράγοντας που συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, δείχνοντας δίκαιη και πραγματική ανησυχία και σεβασμό προς τις προσωπικές δυνάμεις και αδυναμίες των μαθητών, ενισχύοντας τις δραστηριότητες των ομάδων που προωθούν τη συνεργασία και βοηθώντας τους μαθητές να αναπτύξουν την κοινωνικότητά τους^{29,30}. Ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει ικανότητες για να παρακινεί το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, παρέχοντάς τους όλες τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους^{31,32}. Έρευνες αναδεικνύουν ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου ενισχύεται από τη συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού, καθώς και την καλή επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και μαθητών³³.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής ενθαρρύνει την ομαδική εργασία και τη λήψη αποφάσεων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ώστε να δημιουργηθεί μια εποικοδομητική κοινότητα γνώσης και μάθησης στην οποία κάθε μέλος της αναπτύσσεται^{34,35}. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές-ηγέτες προωθούν την συνεργασία, την επαγγελματική ανάπτυξη και την καινοτομία στην εργασία των εκπαιδευτικών, τα σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα και την διαδικασία λήψης αποφάσεων από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας³⁶.

2.3 Σχέσεις με γονείς, φορείς εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου και τοπική κοινωνία

Η τέταρτη θεματική ενότητα αφορά στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς^{37,38},

vol. 48, no. 4, pp. 699–732.

29 Pashiardis, G. (2000). "School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers," *International Journal of Educational Management*, vol. 14, no. 5, pp. 224–237.

30 Kythreotis, A., Pashiardis, P. and L. Kyriakides, (2010). "The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools," *Journal of Educational Administration*, vol. 48, no. 2, pp. 218–240.

31 Becker, B. and Smith, M. (2011). "Social contexts and processes that influence effective school principals," *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, vol. 4, no. 1, pp. 10–17.

32 Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece', in *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, No 4, November, pp. 455 – 470.

33 Halawah, I. (2005). "The relationship between effective communication of high school principal and school climate," *Education*, vol. 126, no. 2, pp. 334–345.

34 Marks, H. M. and S. M. Printy, S. M. (2003). "Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership," *Educational Administration Quarterly*, vol. 39, no. 3, pp. 370–397.

35 Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2008). *Improving School Leadership. Volume I: Policy and Practice και Volume II: Case Studies on System Leadership*, OECD, Paris, France, (Volume I) p.p. 32–45, (Volume II) p.p. 47–65.

36 Jensen, B. (2010). *What Teachers Want: Better Teacher Management*, Grattan Institute, Melbourne, Australia, p.p. 8–27.

37 Γκλιάου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10: 74 – 83.

38 Saiti, A (2007). *School Leadership and educational equality: analysis of Greek Secondary school data*, *School Leadership and Management*, Vol. 27, No 1, February, pp. 65–78

τους φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου³⁹ και της κοινωνίας στην οποία εντάσσεται αυτό ⁴⁰ με στόχο να ωφεληθεί από καλές επιδράσεις ή να προστατευθεί από δυσμενείς^{41, 42, 43, 44, 45}. Σύμφωνα με τη θεωρία του Epstein των επικαλυπτόμενων σφαιρών ⁴⁶, οι μαθητές μπορεί να μάθουν περισσότερα και να επιτύχουν σε υψηλότερα επίπεδα όταν το σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα συνεργάζονται για να υποστηρίξουν τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών⁴⁷. Αποτελεσματικά σχολεία εξασφαλίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς⁴⁸. Ως εκ τούτου, οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να εφαρμόσουν μια πολιτική «ανοικτών θυρών» βασίζεται σε μια συμμετοχική προσέγγιση και να ενθαρρύνει τις περιοδικές συναντήσεις με τους γονείς-κηδεμόνες, ώστε να αντιμετωπίσει τα θέματα που αφορούν τη σχολική επίδοση, τους στόχους, ή δυσκολίες καθώς και τη συμπεριφορά των μαθητών και την πρόοδο. Επιπλέον, ένας αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να αναπτύξει σχέσεις με άλλα σχολεία σε τοπικό, εθνικό ή ευρωπαϊκό επίπεδο, ανταλλαγή πρακτικών και τη συμμετοχή σε δίκτυα σχολείων, έτσι ώστε να εφαρμόζουν κοινά σχέδια δράσης⁴⁹. Τέλος, ο διευθυντής θα πρέπει με τις ενέργειές του να συμβάλλει ώστε να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση της απόδοσης του σχολείου και να ενθαρρύνει διαδραστικά τη θετική στάση απέναντι στον πολιτιστικό πλούτο των κοινωνικών, εθνικών, φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων που απαρτίζουν την τοπική κοινότητα, έτσι ώστε το σχολείο να γίνει ένα πεδίο συνεργασίας με ιδιαίτερη αναφορά στην ανάπτυξη των μαθητών και την κοινωνικοποίησή τους.

39 Hoy, W.K. & Miskel, C. G. (2007). *Educational Administration: Theory, research and practice* (8th Ed). New York: McGraw-Hill, p.p. 185-210.

40 Cunningham, W. And Cordeiro, P. (2006). *Educational Leadership: A problem – Based Approach*, Boston: Pearson, p.p. 98-110.

41 Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader, *Educational Administration Quarterly*, 48(3) 424-467

42 Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 16-17.

43 MacBeth, A. (1993). "Preconceptions about parents education?" in *Parents and Schools: Customers, Managers, or Parents*, P.Munn, Ed., Routledge, London, UK, p.p. 43-65.

44 Saiti, A (2007). *School Leadership and educational equality: analysis of Greek Secondary school data, School Leadership and Management*, Vol. 27, No 1, February, pp.65-78

45 Hoy, W.K. & Miskel, C. G. (2007). *Educational Administration: Theory, research and practice* (8th Ed). New York: McGraw-Hill, p.p. 185-210

46 Epstein, J. L. (1987). "Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement," in *Social intervention: Potential and Constraints*, K.Hurrelman, F. Kaufmann, and F. Losel, Eds., Aldine, New York, NY, USA, pp. 121–136.

47 Epstein, J. L. and Sanders, M. G. (2006). "Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships," *Peabody Journal of Education*, vol. 81, no. 2, pp. 81–120.

48 Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2009). "From PISA to LISA: new educational governance and school leadership: exploring the foundations of a new relationship in an international context," in *Proceedings of the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, Calif, USA, p. 32.

49 Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2008). *Improving School Leadership. Volume I: Policy and Practice και Volume II: Case Studies on System Leadership*, OECD, Paris, France, (Volume I) p.p. 32-45, (Volume II) p.p.47-65.

2.4. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/τριες σχολείων κατά την αποτελεσματική άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η ερευνά μας είναι τα εξής:

- Ποια συχνότητα παρουσιάζουν τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/τριες σχετικά με τη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και τη διαχείριση των πόρων των σχολείων τους;
- Ποια συχνότητα παρουσιάζουν τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/τριες και συνδέονται με τη διοίκηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού τους προσωπικού;
- Ποια συχνότητα παρουσιάζουν τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/τριες και συνδέονται με τη μάθηση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών του σχολείου;
- Ποια συχνότητα παρουσιάζουν τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/τριες στις σχέσεις των σχολείων με γονείς, φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος και την τοπική κοινωνία;
- Διαφοροποιούνται οι απόψεις των διευθυντών/τριων σε σχέση με το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και σε διευθυντική θέση και τον τύπο του σχολείου που διευθύνουν;

3. Μεθοδολογία έρευνας

3.1 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014, ήταν τύπου επισκόπησης και αναφέρεται σε όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Αττικής. Το ερευνητικό δείγμα κρίθηκε απαραίτητο να προκύψει από τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία, ώστε να είναι αντιπροσωπευτική των απόψεων των διευθυντών/τριων που συμμετείχαν στην έρευνα. Εστάλησαν 200 ερωτηματολόγια (ποσοστό 24% του συνολικού αριθμού) στους διευθυντές/τριες και επεστράφησαν 106 (ποσοστό μεγαλύτερο του 10% του συνολικού αριθμού), που αναλύεται σε 52 ερωτηματολόγια από Γυμνάσια, 28 από Γενικά Λύκεια και Λυκειακές Τάξεις και 26 από Επαγγελματικά Λύκεια. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά και επιστράφηκαν συμπληρωμένα ταχυδρομικά, την περίοδο Μαρτίου - Ιουνίου 2014.

Από τους διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν άνδρες (66%), ενώ ο μέσος όρος της ηλικίας τους είναι τα 52 έτη και το μεγαλύτερο ποσοστό (62,3%) ήταν πάνω από 53 ετών. Η πλειοψηφία των διευθυντών/τριων είχε προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη και μικρή ή μέτρια εμπειρία (ποσοστό 54,7% έχει ασκήσει διευθυντικά καθήκοντα από ένα έως

πέντε χρόνια). Ως προς τους τίτλους σπουδών οι διευθυντές/τριες σε ποσοστό 49,1% διαθέτουν μόνο το βασικό πτυχίο, ενώ σε ποσοστό 11,3% διαθέτουν και άλλο πτυχίο. Ένα ποσοστό 28,3% των διευθυντών/τριων κατέχουν μεταπτυχιακό (20,8%) ή διδακτορικό (7,5%) τίτλο σπουδών. Οι διευθυντές/τριες έχουν παρακολουθήσει σε θέματα διοίκησης σχολείων επιμορφωτικά σεμινάρια σε ποσοστό 60,38% και μεταπτυχιακές και άλλες σπουδές σε ποσοστό 7,5% και 17,0% αντίστοιχα. Η πολυπληθέστερη κατηγορία διευθυντών/τριων υπηρετεί σε Γυμνάσια και σε σχολεία με εννέα έως δώδεκα τμήματα.

3.2. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας είναι ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού-ανοικτού τύπου, το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί από τους Κουτούζη, Κυρανάκη, Μαυράκη & Μπιθαρά (2008)⁵⁰ σε μια παρόμοια έρευνα, που διενεργήθηκε από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ) στην Ελλάδα, στο πλαίσιο των χρηματοδοτούμενων από το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης ΙΙ), του Γ΄ ΚΠΣ (Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης) προγραμμάτων. Πριν την κυρίως έρευνα, προκειμένου να ελεγχθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων, προηγήθηκε πιλοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 14 Διευθυντές/τριες και με βάση τα αποτελέσματά της το ερωτηματολόγιο έλαβε την τελική του μορφή.

Το ερωτηματολόγιο περιέχει δεκαπέντε ερωτήματα σχετικά με τα κυριότερα προβλήματα που οι διευθυντές/τριες σχολείων είναι πιθανό να αντιμετωπίσουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Οι διευθυντές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ανοικτή ερώτηση αναφέροντας πρόσθετα προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν. Μετά την επεξεργασία της ανοικτής ερώτησης, προέκυψαν τελικά δέκα οκτώ προτάσεις οι οποίες υποβλήθηκαν σε παραγοντική ανάλυση (Μέθοδος: Principal Component Analysis, Μέθοδος Περιστροφής [Rotation]: Varimax με το κριτήριο Kaiser), προκειμένου να ομαδοποιηθούν σε παράγοντες. Από αυτή εξήχθησαν τέσσερις εννοιολογικοί παράγοντες. Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων με το συντελεστή εσωτερικής συνέπειας alpha του Cronbach. Ο έλεγχος έδειξε ότι οι συντελεστές αξιοπιστίας για όλους τους παράγοντες είναι σχετικά υψηλοί ($\alpha=,82$ για τον πρώτο, $\alpha=,69$ για τον δεύτερο, $\alpha=,782$ για τον τρίτο και $\alpha=,769$ για τον τέταρτο παράγοντα).

3.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Ο σκοπός και τα ερωτήματα της έρευνας οδήγησαν στον προσδιορισμό των

50 Κουτούζης, Μ., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μπιθαρά, Π. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σ.σ. 133-136.

εξαρτημένων και ανεξάρτητων μεταβλητών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις που αναφέρονται στα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές/τριες κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκαν το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση και σε διευθυντική θέση, ο τύπος του σχολείου που διευθύνουν. Η στατιστική ανάλυση των απαντήσεων έγινε σε δύο επίπεδα, μονομεταβλητές και διμεταβλητές αναλύσεις. Οι μονομεταβλητές περιλαμβάνουν τον υπολογισμό των σχετικών συχνοτήτων (ποσοστό %), των μέσων όρων (M) και της τυπικής απόκλισης (s). Οι διμεταβλητές περιλαμβάνουν τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ των μέσων όρων ανάμεσα στις ανεξάρτητες και εξαρτημένες μεταβλητές με τη βοήθεια των μη παραμετρικών tests Mann – Whitney U και Kruskal-Wallis H. Η χρησιμοποίηση των δύο παραπάνω μη παραμετρικών tests έγινε μετά από έλεγχο της κανονικότητας των εξαρτημένων μεταβλητών με τη χρήση του test κανονικότητας των Kolmogorov – Smirnov, καθώς και της τεχνικής προσομοίωσης του Monte Carlo. Για τον έλεγχο της κανονικότητας υπολογίστηκαν για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές η Asymp. Sig. (2-tailed) και η Monte Carlo Sig. Επειδή η p-value για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές είναι μικρότερη από το 0.05 απορρίπτουμε την υπόθεση της κανονικότητας των δεδομένων (Ρούσσοις, κ.α., 2002)⁵¹.

4. Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Στους πίνακες 1 έως και 4 αποτυπώνονται ο μέσος όρος (M), η τυπική απόκλιση (s) και οι ποσοστιαίες μονάδες των επιμέρους προτάσεων κάθε εννοιολογικού παράγοντα για κάθε δυνατότητα επιλογής από την τετράβαθμη κλίμακα τύπου Likert (1. Πολύ συχνό πρόβλημα, 2. Αρκετά συχνό πρόβλημα, 3. Κάποιες φορές αντιμετωπίζω αυτό το πρόβλημα, 4. Σπάνια αντιμετωπίζω αυτό το πρόβλημα). Στους μέσους όρους με την έντονη και πλάγια γραφή παρατηρήθηκε σημαντική στατιστικά διαφορά ($p=0,05$).

4.1 Αντιμετώπιση προβλημάτων κατά τη διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων και τη διαχείριση των πόρων

Ζητήθηκε από τους διευθυντές/τριες να εκτιμήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σχετικά με θέματα διοικητικά και οικονομικά, την προσήλωσή τους στην επίλυση καθημερινών γραφειοκρατικών ζητημάτων και την αδυναμία αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση του σχολείου. Οι απαντήσεις

51 Ρούσσοις, Π. & Τσαούσης, Ι. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 364

στο ερώτημα αυτό φαίνονται στον πίνακα 1. Για τους ερωτηθέντες διευθυντές/τριες αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα είναι η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης (89,8%), η ανάλωσή τους κυρίως σε γραφειοκρατικές ενέργειες και στην επίλυση τρεχόντων ζητημάτων, με συνέπεια την έλλειψη χρόνου για να ασχοληθούν με διοικητικό και παιδαγωγικό έργο και ο πολύ φόρτος εργασίας που είναι δυσανάλογος με τις απολαβές τους (82,0 % και 82,9 % αντίστοιχα). Αντίθετα, η έλλειψη μηχανοργάνωσης στο σχολείο (74,4 %), η ύπαρξη ασάφειας στις αρμοδιότητες και τα όρια ευθύνης (71,4%) και η έλλειψη οικονομικών πόρων (69,6%) φαίνεται να αντιμετωπίζονται κάποιες φορές έως σπάνια ως πρόβλημα από τους διευθυντές/τριες.

Η πρόταση «δεν είναι σαφείς οι αρμοδιότητές μου, τα όρια ευθύνης μου και δεν έχω αρκετά περιθώρια ελευθερίας για ανάπτυξη πρωτοβουλιών» εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση ($\chi^2=11,397$, $df=3$, $p=,01$). Οι διευθυντές/τριες που έχουν μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν κάποιες φορές έως σπάνια την παραπάνω πρόταση ως πρόβλημα (Mean Rank=23,03 , 23,76 και 35,75 για κάθε διάστημα μέχρι 15 ετών υπηρεσίας ως διευθυντής αντίστοιχα). Αντίθετα, οι διευθυντές/τριες που έχουν πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν αρκετά έως πολύ συχνά την παραπάνω πρόταση ως πρόβλημα (Mean Rank= 8,17).

Πίνακας 1: Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριων στις έξι προτάσεις του πρώτου παράγοντα

Προτάσεις	M	s	1 %	2 %	3 %	4 %
Δεν έχω γραμματειακή υποστήριξη	1,47	,844	69,4	20,4	4,1	6,1
Δεν έχω μηχανοργάνωση στο σχολείο μου	3,14	,915	4,7	20,9	30,2	44,2
Αναλώνομαι κατά κύριο λόγο σε γραφειοκρατικές ενέργειες και στην επίλυση τρεχόντων ζητημάτων και δεν έχω χρόνο για ουσιαστικό διοικητικό έργο	1,82	,825	40,0	42,0	14,0	4,0
Δεν είναι σαφείς οι αρμοδιότητές μου τα όρια ευθύνης μου και δεν έχω αρκετά περιθώρια ελευθερίας για ανάπτυξη πρωτοβουλιών	2,96	1,02	12,2	16,3	34,7	36,7
Δεν έχω οικονομικούς πόρους ούτε και γνωρίζω από πού να αντλήσω πόρους για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου μου	2,96	1,134	17,4	13,0	26,1	43,5
Είναι πολύς ο φόρτος εργασίας και δυσανάλογος με τις απολαβές μου	1,68	,958	57,4	25,5	8,5	8,5

4.2 Αντιμετώπιση προβλημάτων που συνδέονται με τη διοίκηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού

Στο ερώτημα προς τους διευθυντές/τριες να δηλώσουν τη συχνότητα που παρουσιάζουν κατά τη γνώμη τους τα προβλήματα που συνδέονται με τη διοίκηση και ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι απαντήσεις των ερωτηθέντων φαίνονται στον πίνακα 2. Από τις απαντήσεις για καθεμιά από τις προτάσεις της δεύτερης εννοιολογικής ενότητας, φαίνεται ότι οι ερωτηθέντες αντιμετωπίζουν κάποιες φορές έως σπάνια προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση του εκπαιδευτικού προσωπικού, ενώ η πρόταση «δεν έχω το αναγκαίο εκπαιδευτικό προσωπικό για τη λειτουργία του σχολείου» αποτελεί εξ ίσου αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα και κάποιες φορές έως σπάνια πρόβλημα (50,0%).

Πίνακας 2: Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριων στις τέσσερις προτάσεις του δεύτερου παράγοντα

Προτάσεις	M	s	1 %	2 %	3 %	4 %
Δεν έχω υποστήριξη από το Σύλλογο Διδασκόντων	3,47	,694		11,1	31,1	57,8
Δεν έχω το αναγκαίο εκπαιδευτικό προσωπικό για τη λειτουργία του σχολείου	2,48	,913	15,2	34,8	37,0	13,0
Το διδακτικό προσωπικό που έχω στη διάθεσή μου δεν μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου	3,20	,851	4,5	13,6	38,6	43,2
Δεν έχω δυνατότητα ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού στο σχολείο	3,05	,975	7,0	23,3	27,9	41,9

4.3 Αντιμετώπιση προβλημάτων που συνδέονται με τη μάθηση και διαπαιδαγώγηση των μαθητών του σχολείου

Οι διευθυντές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν σε τρεις προτάσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν για μαθητικά θέματα στο σχολείο. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων παρατίθενται στον πίνακα 3. Η πλειονότητα των ερωτηθέντων υποστήριξε ότι αποτελεί αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα η ανομοιογενής και προβληματική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού (66,6%) και οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών (76,1%), ενώ η ύπαρξη έντονων προβλημάτων πειθαρχίας από τους μαθητές αποτελεί κάποιες φορές έως σπάνια πρόβλημα για τους διευθυντές/τριες (70,9%).

Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με το φύλο των διευθυντών/τριων για τις προτάσεις «είναι ανομοιογενής και προβληματική η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο μου» ($Z=-2,103$, $p=,036$), «είναι

πολύ χαμηλές οι επιδόσεις των μαθητών» ($Z=-2,203$, $p=,028$). Για τις διευθύντριες (Mean Rank=18,47 και 17,75 για κάθε πρόταση αντίστοιχα) και οι δύο παραπάνω προτάσεις αποτελούν σε μεγαλύτερο βαθμό αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα απ' ό,τι για τους άνδρες συναδέλφους τους (Mean Rank= 27,24 και 26,02 για κάθε πρόταση αντίστοιχα). Επίσης, ο τύπος του σχολείου που διευθύνουν για την πρόταση «είναι πολύ χαμηλές οι επιδόσεις των μαθητών» διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους ($\chi^2=8,843$, $df=3$, $p=,031$). Για τους διευθυντές/τριες που διευθύνουν Γυμνάσια και Επαγγελματικά Λύκεια η παραπάνω πρόταση αποτελεί σε μεγαλύτερο βαθμό αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα (Mean Rank=20,23, 18,58 και 21,50 για κάθε τύπο σχολείου αντίστοιχα) απ' ό,τι για τους διευθυντές/τριες που διευθύνουν Γενικά Λύκεια (Mean Rank=30,83).

Πίνακας 3: Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριων στις τρεις προτάσεις του τρίτου παράγοντα

Προτάσεις	M	s	1 %	2 %	3 %	4 %
Είναι ανομοιογενής και προβληματική η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο μου	2,15	1,052	33,3	33,3	18,8	14,6
Υπάρχουν έντονα προβλήματα πειθαρχίας από τους μαθητές	2,79	,874	10,4	18,8	52,1	18,8
Είναι πολύ χαμηλές οι επιδόσεις των μαθητών	2,11	,674	15,2	60,9	21,7	2,2

4.4 Αντιμετώπιση προβλημάτων που συνδέονται με τις σχέσεις των σχολείων με γονείς, φορείς του εξωτερικού περιβάλλοντος και την τοπική κοινωνία

Τέλος, ζητήθηκε από τους διευθυντές/τριες να εκτιμήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και συνδέονται με την έλλειψη ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς και την Τοπική Αυτοδιοίκηση, καθώς και με την περιορισμένη επικοινωνία και συνεργασία με στελέχη της εκπαίδευσης ιεραρχικά ανώτερά τους. Καθεμιά από τις ερωτήσεις αντιστοιχεί στις προτάσεις της τέταρτης εννοιολογικής ενότητας, ενώ τα αποτελέσματα παρατίθενται στον πίνακα 4. Σημαντικό ποσοστό ερωτηθέντων θεωρεί ότι η έλλειψη υποστήριξης από την Τοπική Αυτοδιοίκηση (80,0%), επικοινωνίας και συνεργασίας με στελέχη της εκπαίδευσης ιεραρχικά ανώτερά τους (93,1% & 84,1% για την δεύτερη και τρίτη πρόταση αντίστοιχα), η αδυναμία του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων να ενισχύει και να βοηθά τις δραστηριότητες του σχολείου (60,0 %) και η ανασταλτική δράση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας σε οποιαδήποτε καινοτομία προωθείται στο σχολείο (90,7%) αποτελούν προβλήματα που αντιμετωπίζουν κάποιες φορές έως σπάνια οι διευθυντές/τριες.

Σημαντική στατιστική διαφορά παρατηρήθηκε σε σχέση με τα χρόνια

υπηρεσίας σε διευθυντική θέση για την πρόταση «είναι πολύ δύσκολη και προβληματική η επικοινωνία με τους προϊσταμένους μου» ($\chi^2=10,289$, $df=3$, $p=,016$). Οι διευθυντές/τριες, που έχουν μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν σπάνια την παραπάνω πρόταση ως πρόβλημα (Mean Rank=21,28, 25,72 και 22,90 για κάθε διάστημα μέχρι 15 ετών υπηρεσίας ως διευθυντής αντίστοιχα). Αντίθετα, οι διευθυντές/τριες, που έχουν πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν την παραπάνω πρόταση ως πρόβλημα αρκετά συχνά (Mean Rank=4,50). Σημαντική στατιστικά διαφορά παρατηρήθηκε, επίσης, σε σχέση με το φύλο των διευθυντών/τριων ($Z= -2,423$, $p=,015$) και τον τύπο του σχολείου που διευθύνουν ($\chi^2=12,089$, $df=3$, $p=,007$) για την πρόταση «ο Σύλλογος Γονέων δεν βοηθά/ενισχύει τις δραστηριότητες του σχολείου». Οι διευθύντριες (Mean Rank= 29,75) δηλώνουν ότι η παραπάνω πρόταση αποτελεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι για τους άνδρες συναδέλφους τους (Mean Rank= 19,95) κάποιες φορές έως σπάνια πρόβλημα. Για τους διευθυντές/τριες που διευθύνουν Επαγγελματικά Λύκεια η παραπάνω πρόταση αποτελεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα (Mean Rank=10,83 και 15,50 για κάθε τύπο σχολείου αντίστοιχα) απ' ό,τι για τους διευθυντές/τριες που διευθύνουν Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια (Mean Rank= 28,80 και 19,47 για κάθε τύπο σχολείου αντίστοιχα).

Πίνακας 4: Οι απαντήσεις των διευθυντών/τριων στις πέντε προτάσεις του τέταρτου παράγοντα

Προτάσεις	M	s	1 %	2 %	3 %	4 %
Δεν έχω υποστήριξη από την τοπική αυτοδιοίκηση	3,22	,823	2,2	17,8	35,6	44,4
Είναι πολύ δύσκολη και προβληματική η επικοινωνία με τους προϊσταμένους μου	3,70	,668	2,3	4,5	13,6	79,5
Δεν έχω σαφή και συστηματική ενημέρωση από τους προϊσταμένους μου σε θέματα διοικητικά και παιδαγωγικά	3,34	,914	6,8	9,1	27,3	56,8
Ο Σύλλογος Γονέων δεν βοηθά/ενισχύει τις δραστηριότητες του σχολείου	2,71	1,236	26,7	13,3	22,2	37,8
Οι γονείς και η τοπική κοινωνία λειτουργούν ανασταλτικά σε οποιαδήποτε καινοτομία προωθείται στο σχολείο	3,44	,734	2,3	7,0	34,9	55,8

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαπιστώνονται τα εξής: Για τους διευθυντές/τριες σχολείων κατά την εκπλήρωση του ρόλου τους αποτελεί αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα η έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης. Ο/Η

διευθυντής/τρια οφείλει να οργανώνει και να διατηρεί ενεργό το σχολικό αρχείο, αφού μετά το πέρας όλων των σχετικών ενεργειών τόσο τα εισερχόμενα έγγραφα όσο και τα σχέδια των εξερχόμενων εγγράφων πρέπει να αρχειοθετούνται κατά κατηγορίες θεμάτων σε ειδικούς φακέλους⁵². Η διοικητική αυτή δραστηριότητα είναι πάρα πολύ σημαντική, αφού η συστηματική διασφάλιση όλου του υλικού της γραμματειακής υποστήριξης εξυπηρετεί ποικίλες λειτουργικές ανάγκες του σχολείου. Διατάξεις ή εγκύκλιοι πρέπει να υπάρχουν στο αρχείο και να είναι πάντα εύκολη και δυνατή η αναζήτηση και η ανεύρεσή τους. Ανά πάσα στιγμή μπορεί να προκύψει κάποιο πρόβλημα και να χρειαστεί να ληφθούν αποφάσεις για την επίλυσή του με βάση τις πληροφορίες που υπάρχουν σε αρχεία με στοιχεία του παρελθόντος. Ο/Η διευθυντής/τρια του σχολείου ως επικεφαλής της διοικητικής οργάνωσης πρέπει να γνωρίζει και να ενημερώνεται για θέματα που αφορούν στη σχολική νομοθεσία⁵³.

Για τους διευθυντές/τριες, κατά την άσκηση του έργου τους, αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα είναι η ανάλωσή τους κατά κύριο λόγο σε γραφειοκρατικές ενέργειες και στην επίλυση τρεχόντων ζητημάτων, η έλλειψη χρόνου για ουσιαστικό διοικητικό και παιδαγωγικό έργο, ο πολύς φόρτος εργασίας που είναι δυσανάλογος με τις απολαβές τους. Στα παραπάνω ζητήματα ο ρόλος του/της διευθυντή/τριας είναι καταλυτικός, γιατί πρέπει να διαθέτει ειδικές γνώσεις, δεξιότητες και εμπειρίες, για να αντεπεξέλθει επιτυχώς σε αυτές τις εκδηλώσεις της σχολικής διοίκησης. Ενδιαφέρον είναι να τονίσουμε ότι τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα συμφωνούν με τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με το πώς κατανέμεται ο επαγγελματικός χρόνος των διευθυντών/τριων σχολείων. Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές/τριες δαπανούν το μεγαλύτερο μέρος του επαγγελματικού τους χρόνου σε δραστηριότητες γραφειοκρατικού-διεκπαιρωτικού χαρακτήρα, σε βάρος των διοικητικών και των δραστηριοτήτων που μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου^{54, 55}.

Μια σειρά από γραφειοκρατικές δραστηριότητες απασχολούν σε μεγάλο βαθμό τους διευθυντές/τριες, ενώ θα μπορούσαν να απλοποιηθούν και να ανατεθούν είτε σε γραμματειακό προσωπικό είτε σε εκπαιδευτικούς που δεν συμπληρώνουν ωράριο στα σχολεία. Στην πραγματικότητα με βάση τη νομοθεσία στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένα μέρος των γραμματειακών δραστηριοτήτων πραγματοποιείται από το εκπαιδευτικό προσωπικό στο οποίο

52 Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. 4^η έκδοση Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ 152-158.

53 Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. 4^η έκδοση Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ 152-158.

54 Αργυρίου, Α., Ανδρέαδου, Δ. Τύπας, Γ. (2012). Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τ. 18, σ.σ. 99 – 102.

55 Κυθραιώτης, Α. (2010). Η οργάνωση – διοίκηση του σχολείου και η κατανομή του χρόνου του Διευθυντή Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: 10^ο Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Επιμ.), *Η Διαχείριση του χρόνου του Διευθυντή: Προβλήματα και αποτελεσματικές πρακτικές*, Λευκωσία, σ.σ. 30 – 42.

ανατίθεται ως εξωδίδακτικό έργο. Ωστόσο, το γεγονός, ότι εκπαιδευτικά συστήματα που θεωρούνται αποτελεσματικά (π.χ Φινλανδία) έχουν διευκολύνει τους διευθυντές/τριες παρέχοντάς τους επαρκές διοικητικό και γραμματειακό προσωπικό, δείχνει ότι θα μπορούσαν να αναληφθούν σχετικές πρωτοβουλίες και στην Ελλάδα. Ο ορθολογισμός του προσωπικού στη δημόσια διοίκηση, με μετακίνηση πλεονάζοντος προσωπικού ως διοικητικό προσωπικό στα σχολεία και η τοποθέτησή του σε διοικητικές οργανικές ή προσωποπαγείς θέσεις, θα αντιμετώπιζε σε σημαντικό βαθμό την έλλειψη διοικητικού προσωπικού στα σχολεία. Προτείνεται, λοιπόν, η παρουσία γραμματειακού προσωπικού στα σχολεία, που σε συνδυασμό με τις επιλογές που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία, θα συμβάλλει ώστε να λυθούν τα χέρια των διευθυντών/τριων από δραστηριότητες γραφειοκρατικού χαρακτήρα⁵⁶.

Ακόμα, για τους διευθυντές/τριες αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα είναι η ανομοιογενής και προβληματική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών. Κάθε σχολείο που επιδιώκει να είναι αποτελεσματικό πρέπει να τρέφει πολύ υψηλές προσδοκίες, όσον αφορά στις δυνατότητες μάθησης, ανεξάρτητα από τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτιστικές ή άλλες διαφορές των μαθητών. Στα πλαίσια της άποψης αυτής για τον/την διευθυντή/τρια του σχολείου πρέπει να αποτελεί ακλόνητη πεποίθηση πως όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν και εκεί πρέπει να προσανατολίζονται τόσο αυτός/ή όσο και οι εκπαιδευτικοί την προσοχή τους⁵⁷. Ουσιαστικά ο/η διευθυντής/τρια πρέπει να είναι σε θέση να παράσχει συμβουλές στο εκπαιδευτικό προσωπικό για προσαρμογή της παιδαγωγικής και διδακτικής πρακτικής στα ατομικά χαρακτηριστικά και στις ιδιαιτερότητες των μαθητών που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, να επιδιώκει την πρόληψη της μειωμένης επίδοσής τους και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για διορθωτικές παρεμβάσεις (ενισχυτική διδασκαλία κλπ), όταν αυτό καθίσταται απαραίτητο. Τα τελευταία χαρακτηριστικά απαιτούν από τους διευθυντές/τριες αρκετά χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, καθώς είναι διαπιστωμένο ότι λείπουν οι σπουδές των εκπαιδευτικών σε θέματα διοίκησης σχολείων σε προπτυχιακό επίπεδο όσο και η συστηματική επιμόρφωση μετά τον διορισμό τους στη δημόσια εκπαίδευση. Η τελευταία διαπίστωση ερμηνεύει τα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με την άποψη που διατύπωσαν οι διευθύντριες του δείγματος, ότι η ανομοιογενής και προβληματική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών αποτελούν γι' αυτές αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα, περισσότερο απ' ό,τι για τους άνδρες συναδέλφους τους. Η συσχέτιση του φύλου των διευθυντών/τριων με τα

56 Κυριάκου, Κ., Λοϊζίδου, Χ., Παναγής, Π., Χαραλάμπους, Α. & Πασιαρδής, Π. (2007). Χρόνος δεν κουράζεται ποτέ να τρέχει. Δύο μελέτες περίπτωσης της κατανομής του χρόνου μιας Διευθύντριας και ενός Διευθυντή Δημοτικών σχολείων, *Δελτίο ΚΟΕΑ*, τ.χ 20, σ.σ. 2 – 5.

57 Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 20.

χρόνια υπηρεσίας σε Διευθυντική θέση έδειξε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Διευθυντριών (93,9%) διαθέτει μικρή διευθυντική εμπειρία έως 5 έτη.

Η διαπίστωση από τα ερευνητικά δεδομένα ότι για τους διευθυντές/τριες που διευθύνουν Γυμνάσια και Επαγγελματικά Λύκεια οι πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών αποτελούν σε μεγαλύτερο βαθμό αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα σε σχέση με τους διευθυντές/τριες που διευθύνουν Γενικά Λύκεια πρέπει να αποδοθεί στο πολύ χαμηλό υπόβαθρο των μαθητών που αποφασίζουν να παρακολουθήσουν την τεχνική εκπαίδευση και στο γεγονός ότι όλοι σχεδόν οι μαθητές του Δημοτικού σχολείου συνεχίζουν στο Γυμνάσιο χωρίς ουσιαστική αριθμητική αξιολόγηση. Συμπερασματικά, σε σχολεία, όπου παρατηρείται ανομοιογενής και προβληματική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και πολύ χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, οι διευθυντές/τριες θεωρούν ότι τα ζητήματα αυτά αποτελούν αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα, αφού η σχολική αποτυχία ή επιτυχία των μαθητών είναι συνυφασμένη και με τη δική τους διοικητική πρακτική, για αυτό και την όλη διαδικασία την αντιλαμβάνονται ως προσωπική τους υπόθεση⁵⁸.

Ζητήματα, όπως η έλλειψη μηχανοργάνωσης στο σχολείο, οικονομικών πόρων, υποστήριξης από το Σύλλογο Διδασκόντων και την Τοπική Αυτοδιοίκηση, περιθωρίων ελευθερίας για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, σαφούς και συστηματικής ενημέρωσης από τους Προϊσταμένους τους σε θέματα διοικητικά και παιδαγωγικά, φαίνεται να αντιμετωπίζονται κάποιες φορές έως σπάνια ως πρόβλημα από τους διευθυντές/τριες. Επίσης η ύπαρξη έντονων προβλημάτων πειθαρχίας από τους μαθητές, η αδυναμία του διδακτικού προσωπικού να συμβάλλει στη βελτίωση του παρεχόμενου έργου και η ανασταλτική δράση των γονέων και της τοπικής κοινωνίας σε οποιαδήποτε καινοτομία προωθείται στο σχολείο φαίνεται να αντιμετωπίζονται κάποιες φορές έως σπάνια ως πρόβλημα από τους διευθυντές/τριες. Η προσέγγιση των παραπάνω δεδομένων της έρευνας μέσα από τη συνολική θεώρηση των διαφόρων πτυχών του ρόλου των διευθυντών/τριων δείχνει ότι σε κάθε περίπτωση οι τυπικές υποχρεώσεις που απορρέουν πρώτιστα από το γραφειοκρατικό και διεκπεραιωτικό ρόλο τους υπερισχύουν σε σχέση με τις διοικητικές και παιδαγωγικές τους αρμοδιότητες.

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι διευθυντές/τριες που έχουν πάνω από 15 χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση εν αντιθέσει με τους συναδέλφους τους που έχουν μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας θεωρούν ότι αποτελεί αρκετά έως πολύ συχνά πρόβλημα το γεγονός ότι οι αρμοδιότητες και τα όρια ευθύνης τους δεν είναι σαφή και δεν έχουν αρκετά περιθώρια ελευθερίας για ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι αρχαιότεροι διευθυντές/τριες, λόγω της εμπειρίας τους και της

58 Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 17, σ.σ. 153 – 179.

ποικιλίας καταστάσεων και προβλημάτων που έχουν διαχειριστεί στα σχολεία, θεωρούν ότι το πλαίσιο λειτουργίας της διοίκησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκο και ταυτόχρονα συγκεντρωτικό, αποτελείται από ένα σύνολο νόμων, κανόνων και εγκυκλίων, που αφενός δεν επιτρέπουν την παρέκκλιση και αφ' ετέρου υποτάσσουν τους υφισταμένους στην εξουσία της κεντρικής διοίκησης με αποτέλεσμα να παρατηρείται ανάπτυξη της γραφειοκρατίας με πιστή τήρηση των νόμων⁵⁹. Βέβαια, λαμβάνοντας υπόψη το θεσμικό πλαίσιο που προσδιορίζει το έργο των διευθυντών/τριων σχολείων στην Ελλάδα (Υ.Α /105657/8.10.2002 (ΦΕΚ 1340Β'/16.10.2002)), πολλές από τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντα τους δεν έχουν καθοριστεί με πλήρη σαφήνεια, με αποτέλεσμα πολλές φορές τα διευθυντικά στελέχη να μην έχουν λόγο και ευθύνη για σημαντικές αποφάσεις. Αν μάλιστα λάβουμε υπόψη μας ότι η σχολική νομοθεσία συνεχώς μεταβάλλεται, ενώ ταυτόχρονα υπάρχουν ασάφειες και νομοθετικά κενά, τότε η άσκηση της σχολικής διοίκησης γίνεται ολόένα και δυσκολότερη⁶⁰. Ταυτόχρονα όμως εκτιμούν πως υπάρχουν περιθώρια για ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τον/την διευθυντή/τρια κατά την άσκηση των ρόλων αυτών στα πλαίσια της άσκησης «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής και σε συνεργασία πάντα όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία: εκπαιδευτικών, μαθητών, κοινωνικών εταίρων^{61, 62}.

Ακόμη, στην παρούσα έρευνα οι διευθυντές/τριες που έχουν μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση θεωρούν σε πολύ υψηλά ποσοστά (άνω του 75%) ότι στην επικοινωνία με τους προϊσταμένους τους σπάνια αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα. Περνώντας σε αρχαιότερους διευθυντές/τριες σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση, περίπου το 50% αυτών αντιμετωπίζουν κάποιες φορές δυσκολίες και προβλήματα στην επικοινωνία με τους προϊσταμένους τους. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν ζητήματα επικοινωνίας και συνεργασίας των διευθυντών/τριων που έχουν μέχρι 15 χρόνια υπηρεσίας σε διευθυντική θέση με διάφορα στελέχη της εκπαίδευσης ιεραρχικά ανωτέρά τους. Ειδικότερα, από τις σχετικές έρευνες φαίνεται ότι οι διευθυντές/τριες επικοινωνούν με τους προϊσταμένους Διευθύνσεων και γραφείων σε υψηλά ποσοστά (69% και 62% αντίστοιχα) για θέματα κυρίως προσωπικού, οργανωτικά και γραφειοκρατικά και σημαντικό ποσοστό από τους διευθυντές/τριες δηλώνει ότι η επικοινωνία με τους προϊσταμένους Διευθύνσεων (68,4%) και γραφείων

59 Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη, σ.σ. 136-150.

60 Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. 4^η έκδοση Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 152-158.

61 Leech, D and Fulton, C. R (2008). "Faculty perceptions of shared decision making and the principal's leadership behaviours in secondary schools in a large urban district," *Education*, vol. 128, no. 4, p.p. 630-644.

62 Williams, H. S. (2009). "Leadership capacity—a key to sustaining lasting improvement," *Education*, vol. 130, no. 1, p.p. 30-41.

(62,1%) είναι ικανοποιητική⁶³. Τα ανώτερα διοικητικά στελέχη είναι αναγκαίο να ενημερώνονται για το έργο και τις δραστηριότητες του σχολείου και για τον λόγο αυτό ο/η διευθυντής/τρια οφείλει να το εκπροσωπεί, συντάσσοντας συγκεκριμένες αναφορές, όποτε αυτό κρίνεται απαραίτητο και συμμετέχοντας στις καθορισμένες συναντήσεις που πραγματοποιούνται από τον προϊστάμενο της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης. Στόχοι της επικοινωνίας αυτής είναι να επιλυθούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία και ταυτόχρονα να αντληθούν πληροφορίες που ίσως είναι απαραίτητες για την πραγματοποίηση εκπαιδευτικών αλλαγών ή μεταρρυθμίσεων⁶⁴.

Τέλος, διαφοροποίηση παρατηρήθηκε μεταξύ των διευθυντών/τριων που διευθύνουν Επαγγελματικά Λύκεια και εκείνων που διευθύνουν Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια σε σχέση με τη διαπίστωση ότι ο Σύλλογος Γονέων δεν βοηθά/ενισχύει τις δραστηριότητες του σχολείου. Πράγματι, για τους διευθυντές/τριες που διευθύνουν Επαγγελματικά λύκεια η παραπάνω πρόταση αποτελεί σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό αρκετά έως πολύ συχνό πρόβλημα απ' ό,τι για τους διευθυντές/τριες που διευθύνουν Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια. Η διαφοροποίηση αυτή πρέπει να οφείλεται στο γεγονός ότι στα Επαγγελματικά Λύκεια σε υψηλά ποσοστά υπάρχει δυσκολία δημιουργίας Συλλόγου Γονέων και ύπαρξη ανθρώπων που θα αφιερώσουν χρόνο για να ασχοληθούν και να ενισχύσουν τις ποικίλες δραστηριότητες του σχολείου. Συνεπώς οι διευθυντές/τριες, έχοντας επίγνωση της σημασίας του ρόλου των γονέων για τη λειτουργία και το έργο του σχολείου, πρέπει να επιδιώκουν με κάθε τρόπο τη δημιουργία και τη δραστηριοποίηση Συλλόγου Γονέων προωθώντας τη συχνή συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μέσα από κοινές συνελεύσεις, με «κατ' ιδίαν» συζητήσεις, ενημερωτικά έντυπα, παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων και συνεχή ενημέρωσή τους για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους, την πρόοδό τους σε διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος και τις συμπεριφορές τους⁶⁵.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. Τύπας, Γ. (2012). Η κατανομή του επαγγελματικού χρόνου των Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική, *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τ.

63 Κουτούζης, Μ., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μπιθάρá, Π. (2008). *Αποτίμηση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σ.σ. 133-136.

64 Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. 4^η έκδοση Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 152-158.

65 Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader, *Educational Administration Quarterly*, 48(3), p.p. 424-467.

- 18, σ.σ. 99 – 102.
- Ανδρέου, Α. και Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη, σ.σ. 136-150.
- Γκλιάου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση της ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, σ.σ. 74 – 83.
- Κατσαρός, Γ. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 77-78.
- Κουτούζης, Μ., Κυρανάκης, Σ., Μαυράκη, Μ. & Μπιθαρά, Π. (2008). *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, σ.σ. 133-136.
- Κυθραιώτης, Α. (2010). Η οργάνωση – διοίκηση του σχολείου και η κατανομή του χρόνου του Διευθυντή Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Στο: ΙΘ΄ Παγκύπριο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Διευθυντών Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (Επιμ.), *Η Διαχείριση του χρόνου του Διευθυντή: Προβλήματα και αποτελεσματικές πρακτικές* σ.σ. 30 – 42. Λευκωσία
- Κυριάκου, Κ., Λοιζίδου, Χ., Παναγής, Π., Χαραλάμπους, Α. & Πασιαρδής, Π. (2007). Χρόνος δεν κουράζεται ποτέ να τρέχει. Δύο μελέτες περίπτωσης της κατανομής του χρόνου μιας Διευθύντριας και ενός Διευθυντή Δημοτικών σχολείων, *Δελτίο ΚΟΕΔ*, τ.χ 20, σ.σ. 2 – 5.
- Λαΐνας, Α. (2004). Το έργο του διευθυντή της σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, τ. 17, σ.σ. 153 – 179.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.σ. 110-115.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 38-39.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 20.
- Ρούσσο, Π. & Τσαούσης, Ι. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 364
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (3^η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 255-257.
- Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. 4^η έκδοση Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ.σ. 152-158.
- Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.σ. 16-17.

Ξενογλώσση

- Bamburg, J. and Andrews, R. (1990). "School goals, principals and achievement," *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 2, no. 3, p.p. 175–191.
- Becker, B. and Smith, M. (2011). "Social contexts and processes that influence effective school principals," *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, vol. 4, no. 1, p.p. 10–17.
- Brauckmann, S. and Pashiardis, P. (2009). "From PISA to LISA: new educational governance and school leadership: exploring the foundations of a new relationship in an international context," in *Proceedings of the 90th Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, Calif, USA, p. 32.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. and Slegers, P. (2012). "Modeling the influence of school leaders on student achievement: how can school leaders make a difference?" *Educational Administration Quarterly*, vol. 48, no. 4, p.p. 699–732.
- Caldwell, B and Spinks, J. (1992). *Leading the Self-Managing School*, Falmer Press, London, UK, p.p. 45-60.
- Cunningham, W. And Cordeiro, P. (2006). *Educational Leadership: A problem – Based Approach*, Boston: Pearson, p.p. 98-110.
- Durbin, A. (1998). *Basic principles management*, ed. N Sarri, 4th edition. Athens: Ellin Publishing, p.p. 352-365.
- Epstein, J. L. (1987). "Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement," in *Social intervention: Potential and Constraints*, K.Hurrelman, F. Kaufmann, and F. Losel, Eds., Aldine, New York, NY, USA, p.p. 121–136.
- Epstein, J. L. and Sanders, M. G. (2006). "Prospects for change: preparing educators for school, family, and community partnerships," *Peabody Journal of Education*, vol. 81, no. 2, p.p. 81–120.
- Everard, K.B. & Morris, G. (1996). *Effective School Management*, 3th edition, London: Paul Chapman, p.p. 237-247.
- Halawah, I. (2005). "The relationship between effective communication of high school principal and school climate," *Education*, vol. 126, no. 2, p.p. 334–345.
- Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal*, 96 (5), p.p. 498-518
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1993). *Management of Organizational Behavior: Utilizing Human Resources*. N. Jersey: Prentice-Hall, p. 365
- Hoy, W.K. & Miskel, C. G. (2007). *Educational Administration: Theory,*

- research and practice (8th Ed). New York: McGraw-Hill, p.p. 185-210.
- Fullan, M. (2003). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc, p.p. 87-98.
- Jensen, B. (2010). *What Teachers Want: Better Teacher Management*, Grattan Institute, Melbourne, Australia, p.p. 8-27.
- Khalifa, M. (2012). A Re-New-ed Paradigm in Successful Urban School Leadership: Principal as Community Leader, *Educational Administration Quarterly*, 48(3), p.p. 424-467
- Kythreotis, A., Pashiardis, P. and L. Kyriakides, (2010). "The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools," *Journal of Educational Administration*, vol. 48, no. 2, p.p. 218-240.
- Leech, D and Fulton, C. R (2008). "Faculty perceptions of shared decision making and the principal's leadership behaviours in secondary schools in a large urban district," *Education*, vol. 128, no. 4, p.p. 630-644.
- Leithwood, K., Begley, P. and Cousins, B. (1990). "The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research," *Journal of Educational Administration*, vol. 28, no. 4, p.p. 5-31.
- Luyten, H., Bruggencate, G., Scheerens, J. and Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference?, *Educational Administration Quarterly*, 48(4), p.p. 699-732.
- MacBeth, A. (1993). "Preconceptions about parents education?" in *Parents and Schools: Customers, Managers, or Parents*, P.Munn, Ed., Routledge, London, UK, p.p. 43-65.
- Marks, H. M. and S. M. Printy, S. M. (2003). "Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership," *Educational Administration Quarterly*, vol. 39, no. 3, p.p. 370-397.
- Menon, M.E. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher on the organization of Elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction, *in Education research*, vol.44, Spring, p.p. 97-110
- Mortimore, P. (1993). "School effectiveness and the management of effective learning and teaching," *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 4, pp. 290-310.
- Noddings, N. (2005) "What does it mean to educate the whole child?" *Educational Leadership*, vol. 63, no. 1, p.p. 8-13.

- Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD) (2008). Improving School Leadership. Volume I: Policy and Practice Volume II: Case Studies on System Leadership, OECD, Paris, France, p.p.32-45 (Volume I) and p.p. 47-65 (Volume II).
- Pashiardis, G. (2000). "School climate in elementary and secondary schools: views of Cypriot principals and teachers," *International Journal of Educational Management*, vol. 14, no. 5, p.p. 224-237.
- Reynolds, D. and Teddlie, C. (2000). "The processes of school effectiveness," in *The International Handbook of School Effectiveness Research*, C. Teddlie and D. Reynolds, Eds., Falmer Press, London, UK, p.p. 134-159
- Saiti, A (2007). *School Leadership and educational equality: analysis of Greek Secondary school data*, *School Leadership and Management*, Vol. 27, No 1, February, p.p.65-78
- Saiti, A. & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools. Evidence from Greece', in *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, No 4, November, p.p. 455 – 470.
- Sergiovanni, T. (1984). Leadership and excellence in schooling, *Educational Leadership*, 41(5), p.p.4-13.
- Tomlinson, H. (2004). *Educational Leadership. Personal Growth for professional Development*, London: Paul Chapman, p.p. 75-86.
- Williams, H. S. (2009). "Leadership capacity—a key to sustaining lasting improvement," *Education*, vol. 130, no. 1, p.p. 30-41.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Δρ. Αργυρίου Αργύριος Θ. είναι Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δυτικής Αττικής. Επιστημονικός Συνεργάτης στο Τμήμα Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών για το πρόγραμμα Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης. Πρώην μέλος της Διοικούσας Επιτροπής της ΑΣΠΑΙΤΕ και πρώην Πρόεδρος του Συμβουλίου του Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ. Επιμορφωτής Ενηλίκων στο Ινστιτούτο Επιμόρφωσης του ΕΚΔΔΑ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιλαμβάνουν: Διοίκηση Εκπαιδευτικού Οργανισμού, Εκπαιδευτική Ηγεσία, Εκπαιδευτική Πολιτική, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Επικοινωνία και Διαχείριση Συγκρούσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς, Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και εφαρμογή αλλαγών και καινοτομιών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Στοιχεία Επικοινωνίας: argyriouargyrios@gmail.com.

Βούλγαρη Βαΐα

Η ετοιμότητα του Γυμνασίου και Επαγγελματικού Λυκείου στη διαχείριση κρίσεων

Περίληψη

Την τελευταία δεκαετία εμφανίζονται στην σχολική μονάδα αρκετά απρόσμενα γεγονότα, τα οποία μπορούν να θέσουν σε κίνδυνο την σωματική ή την ψυχική υγεία των μαθητών, αλλά και του προσωπικού του σχολείου. Οι κρίσεις μπορεί να διαδραματιστούν είτε στον χώρο του σχολείου, είτε στην κοινότητα και να επηρεάσουν άμεσα ή έμμεσα την λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής του σχολείου, με τους εκπαιδευτικούς, καλείται να οργανώσει την σχολική μονάδα για να διαχειριστεί την οποιαδήποτε κρίση. Η προσεκτική τους παρατήρηση και η ενεργητική τους ακρόαση, μπορούν να συντελέσουν στο να λυθεί το πρόβλημα πριν ακόμα εκδηλωθεί. Το είδος βέβαια, των κρίσεων που βιώνουν τα Ελληνικά Γυμνάσια και Επαγγελματικά Λύκεια, καθώς και το κατά πόσο είναι σε θέση να τις αντιμετωπίσουν ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί της μονάδας είναι το αντικείμενο αυτής της εργασίας.

The readiness of junior high school and vocational high school in crisis management

Summary

Over the last decade have many unexpected events shown in the school unit which put in danger the physical or mental health of students and school staff. Crises can happen either at school or the community and have an influence, directly or indirectly on the operation of the school. The headmaster school and the teachers of the school must organize the school unit so they can manage any crisis. Their attentive observation and active listening can contribute to solve any crisis even before it occurs. The kind of crises at the junior high school and the vocational high school well as the ability of the director and teachers of the unit to confront them, is the object of this assignment.

1. Εισαγωγή

Στην σημερινή εποχή που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες εξελίξεις και αλλαγές στις δομές και τα συστήματα, σε ένα πολυπολιτισμικό και ποικιλόμορφο περιβάλλον, η εκπαίδευση καλείται να στηρίξει την ανάπτυξη, είτε είναι οικονομική, κοινωνική, είτε πολιτισμική. Το σχολείο οφείλει να αφουγκραστεί τους κοινωνικούς μετασχηματισμούς και να σταθεί απέναντι στις νέες προκλήσεις, αλλά και στα απροσδόκητα γεγονότα που πηγάζουν από αυτές. Η διαχείριση των νέων προβλημάτων που εμφανίζονται μέσα στην σχολική κοινότητα και η επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται από την ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, αλλά κυρίως του διευθυντή της σχολικής μονάδας, ο οποίος καλείται να ανιχνεύσει τα σήματα μιας επερχόμενης κρίσης, να προετοιμαστεί, να καθορίσει την κατάσταση ως κρίση και να την αντιμετωπίσει. Στο τέλος αυτής, να ανακάμψει και να επεξεργαστεί την νέα γνώση που απέκτησε¹.

Μην ξεχνά κανείς, ότι η φοίτηση του μαθητή στο σχολείο έχει ως σκοπό να διευκολύνει την γνωστική – ακαδημαϊκή, αλλά και την κοινωνική - προσωπική του ανάπτυξη². Με την εμφάνιση όμως απροσδόκητων γεγονότων που τον αναστατώνουν και πολλές φορές τον φοβίζουν, ο μαθητής αδυνατεί να προσαρμοστεί και έτσι εμποδίζεται σε πολλούς τομείς η συναισθηματική και η κοινωνική του ανάπτυξη³. Εάν όμως από την άλλη καταφέρει με τους σωστούς χειρισμούς από την πλευρά του σχολείου και την στήριξη του, να επιλύσει την

1 Coombs, W. T. (2007), *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding*, Thousand Oaks: Sage Publications, p. 241- 259

2 Fullay M. G. (1991a)., *The meaning of educational change*, In M. G. Fullan, *The new meaning of educational change*, New York: Teachers College Press

3 Slaiken K. A. (1990). *Crisis intervention: A handbook for practice and research* (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, p. 180-192

κρίση που βίωσε, τότε αποκτά μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και μεγαλύτερη δύναμη, ώστε να αντιμετωπίσει μελλοντικές στρεσογόνες καταστάσεις⁴.

Για να στηρίζει λοιπόν ένα σχολείο τους μαθητές του και να χαρακτηρίζεται ως αποτελεσματικό και να επιτελεί ουσιαστικά τον σκοπό του, οφείλει να διαχειρίζεται τις κρίσεις. Έτσι ώστε να μην επηρεάζεται το ηθικό των μαθητών και του προσωπικού, αλλά και το θετικό σχολικό κλίμα που θα οδηγήσει στην μάθηση και στην συνεργασία. Γι' αυτό η διαχείριση της κρίσης από την πλευρά του σχολείου και κυρίως από το διευθυντή, ο οποίος είναι η κεφαλή του, το πόσο σε ετοιμότητα αυτός βρίσκεται είναι το αντικείμενο της παρούσας εργασίας.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Ετοιμότητα

Η άμεση αντίληψη και αντίδραση του ανθρώπου στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος αναφέρεται στον όρο ετοιμότητα. Βέβαια προϋποθέτει από την πλευρά των ατόμων την κατάλληλη μάθηση και εξειδίκευση. Η ικανότητα των ατόμων στην διατύπωση εννοιών και νοημάτων αποτελεί μια εναλλακτική σύνδεση του όρου⁵. Ο τρόπος με τον οποίο ο κάθε άνθρωπος χειρίζεται τις κοινωνικές του σχέσεις και συμπεριφέρεται μέσα στην κοινωνία είναι μια ακόμη πλευρά της κοινωνικής ετοιμότητας. Η ετοιμότητα λοιπόν είναι η αντίληψη και η αντίδραση του κάθε ατόμου στην κάθε περίπτωση και πηγάζει από την παιδεία και την εξοικείωση του πάνω σε αυτές.

2.1.2. Κρίση

Το τι είναι κρίση, δεν μπορεί κανείς να το ορίσει απόλυτα, γιατί κάθε κρίση είναι μοναδική και συνήθως τα χαρακτηριστικά της είναι το απροσδόκητο γεγονός, το επειγόν με τους κινδύνους που αυτό επιφέρει⁶ και μπορεί να έχει την δυναμική να δημιουργήσει απρόσμενα αποτελέσματα⁷. Οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε έκπληξη και καλούνται μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα να δράσουν και να πάρουν δύσκολες αποφάσεις, μέσα σε ένα κλίμα αστάθειας και έντασης. Το κρίσιμο σημείο της αλλαγής λοιπόν είναι αναπόφευκτο, άλλες φορές για το καλό

4 Caplan G., (1964), Principles of preventive psychiatry. New York: Basic Books.

5 Γεωργογιάννης Π., (2006), Βηματοσμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Πολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης, Τυροκόπος, Αθήνα, σ.27

6 Hermann, C. F. (1972). Threat, time, and surprise: A simulation of international crises. In Hermann, C. F. (Ed.), International crises: Insights from behavioral research. New York: Free Press.

7 Coombs, W. T. (1999), Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding, Thousand Oaks: Sage Publications, p. p. 241- 259

και άλλες για το κακό, η εμπειρία όμως είναι αυτή η οποία δρα ευεργετικά, τόσο για τους ανθρώπους, όσο και για τους οργανισμούς⁸.

Για να προκληθεί μια κρίση σε ένα οργανισμό, χρειάζεται η επίδραση τριών δυνάμεων, το έναυσμα ή το καταλυτικό γεγονός που θα φέρει την αλλαγή, η αδυναμία της διοίκησης να το αντιληφθεί και τέλος η απειλή της επιβίωσης του οργανισμού⁹. Ως κύριες αιτίες κρίσεων, αναφέρονται οι φυσικές καταστροφές, οι τεχνολογικές κρίσεις, όπως μηχανικά προβλήματα, οι κοινωνικές κρίσεις που ποικίλουν αλλά κυρίως τα ανθρώπινα λάθη που σχετίζονται με τον τρόπο διοίκησης¹⁰ και πάνω σε αυτά με χρήση των εμπειριών, αναπτύσσονται σχέδια διαχείρισης τους. Τα χαρακτηριστικά της βέβαια, ανεξάρτητα από την μορφή και τον οργανισμό που εμφανίζεται, είναι η κλιμακούμενη ένταση, με έντονο το αίσθημα της ανασφάλειας, του φόβου και του κινδύνου¹¹. Η αλλαγή των ρυθμών και των καθημερινών συνηθειών, καθώς και η πρόκληση μερικές φορές υλικών ζημιών, αλλά κυρίως ηθικών βλαβών που μειώνουν την ισχύ και το προφίλ του οργανισμού ή της επιχείρησης είναι επίσης χαρακτηριστικό της. Βέβαια η κάθε κρίση έχει τον δικό της κύκλο ζωής, την προ κρίσης περίοδο, την εκδήλωση – κορύφωση, την αντιμετώπιση με τις επιπτώσεις της και τέλος την φάση της ανάκαμψης, της ομαλοποίησης¹². Η κατανόηση του κάθε σταδίου έχει ως αποτέλεσμα την εφαρμογή της κατάλληλης λύσης του¹³ και την μείωση της μη προβλεπτικότητας της.

Η κρίση λοιπόν, χαρακτηρίζεται ως ένα απροσδόκητο γεγονός που φέρνει αναστάτωση στα μέλη και αλλαγή του ρυθμού τους και την οποία οφείλει να διαχειριστεί ο κάθε οργανισμός και να την χρησιμοποιήσει προς όφελος του.

2.1.3. Σχολική κρίση

Οι σχολικές κρίσεις προέρχονται από σοβαρά γεγονότα τα οποία επηρεάζουν και θέτουν σε κίνδυνο την σωματική ή την ψυχική υγεία των μαθητών ή και ολόκληρου του προσωπικού του σχολείου. Διαδραματίζονται είτε στο χώρο του σχολείου, είτε της κοινότητας και επηρεάζουν κατά συνέπεια άμεσα ή έμμεσα την λειτουργία του σχολείου. Η έναρξη τους μπορεί να είναι ένα απρόβλεπτο, μη αναμενόμενο, πολλές φορές απειλητικό γεγονός, που απαιτεί μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα την λήψη απόφασης¹⁴.

8 Prideaux D., (2003) ABC of learning and teaching in medicine. Curriculum design. British Medical Journal, vol 326, p. p 329- 347

9 Ahmed M., (2006), The Principles and Practice of Crisis Management, The Case of Brent Spar, Macmillian, Palgrave, p. p 93-98

10 Lerbinger O., (1997), The Crisis Manager : Facing Risk and Responsibility, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ

11 Mainelli M., (2002), Industrial strengths: operational risk and banks”, Balance Sheet, 10, (3), p.p.25 - 34

12 Darling , (1994). Principles of Management. New Delhi, India: Cabbage Learning India Private Limited.

13 Coombs, W. T. (1999), Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding, Thousand Oaks: Sage Publications, p. p. 241- 259

14 Boin, R. A., Hart, P. T., Stern, E., Sundelius, B. (2005), The Politics of Crisis Management: Public

Κρίσεις μπορούν να χαρακτηριστούν καταστάσεις επικίνδυνες για την ζωή των μελών της σχολικής κοινότητας, όπως φωτιά, κάποια φυσική καταστροφή, ένας οπλισμένος άνθρωπος στον χώρο του σχολείου και απαιτούν ενεργοποίηση, ώστε να αντιμετωπιστούν. Η επίλυση επίσης, συγκρούσεων και βίαιων συμπεριφορών, οι οποίες απαιτούν την ανάληψη δράσης για την ασφάλεια των εμπλεκομένων, όπως κακοποίηση, βία, εκφοβισμός, θάνατος και απαιτούν ιδιαίτερη διερεύνηση. Τέλος τα τραγικά γεγονότα τα οποία αφορούν μέλη της κοινότητας και πραγματοποιούνται εκτός σχολείου, όπως ατυχήματα και αυτοκτονίες¹⁵ μπορούν να χαρακτηριστούν ως κρίσεις.

Η σχολική λοιπόν κρίση που μπορεί να προέλθει από διάφορα απρόσμενα ή μη γεγονότα, να πάρει διάφορες μορφές και να δημιουργήσει σοβαρά προβλήματα στην κοινότητα, χρειάζεται άμεσους χειρισμούς τόσο από τον Διευθυντή, όσο και από το προσωπικό.

2.2. Διαχείριση κρίσεων

Η οργανωμένη προσπάθεια των μελών ενός συστήματος, ώστε να αποτρέψουν ή να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά μια κρίση, με την βοήθεια πολλές φορές τρίτων χαρακτηρίζεται ως διαχείριση κρίσεων¹⁶. Είναι ουσιαστικά οι πρακτικές της διοίκησης, οι οποίες σχετίζονται με ασυνήθιστα φαινόμενα και καταστάσεις. Εμπεριέχουν όμως πρωτοβουλίες για μακροπρόθεσμη προστασία, πρόληψη και αντιμετώπιση της κρίσης, καθώς και αποκατάσταση της¹⁷.

Ένας οργανισμός με σωστή διαχείριση κατά την περίοδο της κρίσης μπορεί όχι μόνο να επανακάμψει, αλλά και να βελτιωθεί. Μέσα από αυτή την κατάσταση κρίσης, θα φανεί η ευελιξία της διοίκησης, οι ικανότητες της ομάδας, η προσαρμοστικότητα της, καθώς και οι στρατηγικές που θα επιλεγθούν και θα εφαρμοστούν¹⁸. Έτσι θα δοκιμαστεί η αποτελεσματικότητα της διοίκησης και θα δοθεί η δυνατότητα για βελτίωση. Η γνώση από την άλλη που θα αποκτηθεί, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως πληροφορία για την αντιμετώπιση μελλοντικών αντίστοιχων καταστάσεων ή φαινομένων¹⁹.

Όταν αναφέρεται όμως κανείς, σε διαχείριση κρίσεων σε σχολική μονάδα, τον ουσιαστικό ρόλο εξαιτίας της θέσης, τις ικανότητες διοικητικού χαρακτήρα,

Leadership Under Pressure, Cambridge: Cambridge University Press

15 Αλεξοπούλου Χρ., 2012, Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα

http://epsype.blogspot.gr/2012_12_01_archive.html (προσπελάστηκε 18/12/2012)

16 Pearson, C. M., Mitroff, I. I. (1993), From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *The Executive*, 7 (1), p.p. 48-59

17 Comfort, L. K. (1988), *Managing disaster: strategies and policy perspectives*, Durham. NC: Duke University Press

18 Bertrand, R., Lajhta, C. (2002), A new approach to crisis management, *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 10(4), p.p.181-191

19 Smith, D. (2006), Modeling the crisis management process: Approaches and limitations, in Smith, D. & Elliot, D., *Key Readings in Crisis Management: Systems Structures for prevention and recovery*, Routledge

τις γνώσεις, τα προσόντα και τις δεξιότητες που κατέχει είναι ο διευθυντής που συντονίζει και διαχειρίζεται την εν λόγω κρίση. Είναι αυτός που οργανώνει την ομάδα διαχείρισης, εκπονεί το σχέδιο δράσης, δηλώνει την ύπαρξη της κρίσης, επιβλέπει τις δράσεις, μεριμνά για μετατραυματικές εμπειρίες και τέλος οδηγεί την σχολική μονάδα και πάλι σε ισορροπία²⁰. Αναζητά μέσα από το «τι», το «πότε», το «που» και το «ποιου» πληροφορίες σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί ή το τι θα συμβεί και καλεί την ομάδα διαχείρισης να βρίσκεται σε ετοιμότητα ή να δράσει.

Η προσπάθεια συνεπώς που καταβάλλουν τα μέλη ενός οργανισμού, όπως ενός σχολείου, για να αποτρέψουν ή ακόμα καλύτερα να προλάβουν μια επερχόμενη κρίση, είναι αποτέλεσμα καλής διοίκησης, συνεργασίας και οργάνωσης.

2.3. Εκπαιδευτική ετοιμότητα

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι ιδιαίτερα σημαντικός, τόσο στα καθημερινά προβλήματα λειτουργίας της τάξης, στα προβλήματα συνύπαρξης και συμπεριφοράς των μαθητών, όσο και στα σοβαρά, απρόσμενα ή μη γεγονότα που χαρακτηρίζονται ως κρίσεις. Είναι ο άνθρωπος που βρίσκεται καθημερινά σε επικοινωνία με τους μαθητές και μπορεί να αντιληφθεί τις ιδιαιτερότητες, να αφουγκραστεί τα προβλήματα τους, αλλά και να επέμβει άμεσα εάν χρειαστεί. Μέσα από την προσεκτική παρατήρηση και την ενεργητική ακρόαση, μπορεί να εντοπίσει μελλοντικά προβλήματα που θα προκύψουν και να λειτουργήσει κατεσβεστικά. Η ικανότητα του αυτή να μετατρέπει τις γνώσεις που απέκτησε στην θεωρητική του εκπαίδευση σε πράξη, χαρακτηρίζεται ως εκπαιδευτική ετοιμότητα. Δεν περιορίζεται μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά σε κάθε επίδραση που προέρχεται μέσα από την κοινότητα του σχολείου ή από το εξωτερικό περιβάλλον, με τους ανθρώπους που έρχεται σε επαφή, συναδέλφους, γονείς ή σχολικούς συμβούλους²¹. Ξεκάθαρος είναι λοιπόν ο πολυδιάστατος και ουσιαστικός ρόλος του εκπαιδευτικού μέσα στην σχολική μονάδα και το πόσο σημαντική είναι η ετοιμότητα και η στάση του απέναντι στα προβλήματα της σχολικής μονάδας.

2.4. Σκοπός της έρευνας

Τα μέλη της σχολικής μονάδας, είτε είναι διδακτικό, είτε βοηθητικό προσωπικό οφείλουν να χειριστούν στο μεγαλύτερο μέρος κάθε επίδραση που προέρχεται

20 Cornell D. G., Sheras P.L., (1998), Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, 35, p.p 297-307.

21 Γεωργιάννης Π., (2006), Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Πολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης, Tyrocenter, Αθήνα, σ.σ. 26-29

από την κοινότητα του σχολείου ή από το εξωτερικό περιβάλλον και να την μετατρέψουν προς όφελος της μονάδας²². Για να είναι όμως σε ετοιμότητα, χρειάζεται μάθηση, εξειδίκευση, παρατήρηση και ενεργητική ακρόαση.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί εάν τα Ελληνικά Γυμνάσια και Επαγγελματικά Λύκεια έχουν αντιμετωπίσει καταστάσεις κρίσεων, τι είδους, εάν ο Διευθυντής της μονάδας ήταν και είναι ικανός να τις αντιμετωπίσει, εάν υπήρξαν περιπτώσεις όπου στάθηκε αδύνατον η αντιμετώπιση τους και ποια ήταν η στάση που κράτησαν οι εκπαιδευτικοί απέναντι σε αυτές τις απρόσμενες μερικές φορές καταστάσεις στο χώρο του σχολείου.

2.5 . Υποθέσεις της έρευνας

- Στα Γυμνάσια, όσο και στα Επαγγελματικά Λύκεια, έχουν αντιμετωπιστεί κρίσεις
- Στα Γυμνάσια, όσο και στα Επαγγελματικά Λύκεια, έχουν αντιμετωπίσει διάφορα είδη κρίσεων
- Στα Γυμνάσια όσο και στα Επαγγελματικά Λύκεια, θεωρούν τον Διευθυντή της μονάδας τους ικανό
- Στα Γυμνάσια όσο και στα Επαγγελματικά Λύκεια, έχουν συγκροτηθεί ομάδες διαχείρισης κρίσεων
- Στα Γυμνάσια όσο και στα Επαγγελματικά Λύκεια, υπήρξαν περιπτώσεις κρίσεων που δεν μπόρεσε ο Διευθυντής με τον Σύλλογο των Διδασκόντων να τις διαχειριστεί
- Στα Γυμνάσια όσο και στα Επαγγελματικά Λύκεια, οι εκπαιδευτικοί τους αναγκάστηκαν να κρατήσουν μια στάση απέναντι στην κρίση

3. Μεθοδολογία

3.1. Το δείγμα

Στην έρευνα θα εφαρμοστεί η Μελέτη Περίπτωσης, έτσι το δείγμα θα είναι τέσσερις εκπαιδευτικοί από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ένας άντρας και μια γυναίκα εκπαιδευτικός από το Γυμνάσιο και άλλο ένα ζευγάρι από το Επαγγελματικό Λύκειο. Τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών κυμαίνονται από 12 έως 20 χρόνια. Στις σπουδές τους και οι δυο γυναίκες έχουν μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ ο άντρας εκπαιδευτικός του Γυμνασίου, έχει θέση ευθύνης στο σχολείο που υπηρετεί.

22 Brock S E., Sandoval J., Lewis S., (2005), Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο, Αθήνα, Τυπωθήτω.

3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Η συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε στους εκπαιδευτικούς στηρίχθηκε σε ερωτήματα, τα οποία τέθηκαν με διαφορετική σειρά στον κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά και προέκυπταν μέσα από την ροή της ίδιας της συνέντευξης. Αποτέλεσαν όμως τα εργαλεία στα οποία στηρίχθηκε η διεξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας.

3.3. Τρόπος ανάλυσης των δεδομένων

Οι ερωτήσεις οι οποίες τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ακολουθούσαν τέσσερις κατευθύνσεις.

- i. Την απεικόνιση της μορφής των κρίσεων στα Ελληνικά σχολεία
- ii. Την στάση και την ικανότητα των Διευθυντών των σχολείων απέναντι στην κρίση
- iii. Τους χειρισμούς των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας στη διαχείριση των κρίσεων
- iv. Την καταγραφή της συχνότητας κρίσεων, όπου η σχολική μονάδα αδυνατούσε να την αντιμετωπίσει.

Σε πρώτο επίπεδο οι απαντήσεις που δόθηκαν από τον κάθε εκπαιδευτικό αναλύθηκαν ξεχωριστά και στην συνέχεια πραγματοποιήθηκε σύγκριση των αποτελεσμάτων. Προέκυψαν λοιπόν αποτελέσματα για την μορφή των κρίσεων που συναντάμε στα Ελληνικά σχολεία και το κατά πόσο είναι σε θέση να τις διαχειριστούν Διευθυντές και εκπαιδευτικοί.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στη συνέχεια με βάση την σειρά που έδωσε ο κάθε εκπαιδευτικός την συνέντευξη, καταγράφονται και σχολιάζονται τα λεγόμενα του.

4.1. Σχολιασμός της συνέντευξης της γυναίκας εκπαιδευτικού, που υπηρετεί στο Γυμνάσιο

Η γυναίκα εκπαιδευτικός που εργάζεται στο Γυμνάσιο αναφέρει ότι δεν έχει αντιμετωπίσει πολλές φορές κρίση στην σχολική μονάδα. Μέσα στα 15 χρόνια ήταν τραυματισμοί, όπου οι μαθητές σε κάποιες περιπτώσεις μεταφέρθηκαν στο νοσοκομείο, αλλά όχι πολύ σοβαρά, και επιθέσεις γονιού προς εκπαιδευτικό.

Στην ερώτηση για το εάν θεωρεί τον Διευθυντή της μονάδας της ικανό να αντιμετωπίσει περιπτώσεις κρίσης απάντησε θετικά, αφού έχει συγκροτήσει ομάδα διαχείρισης κρίσεων και έχουν γίνει αρκετές δοκιμές για την αντιμετώπιση πιθανού σεισμού, πυρκαγιάς. Έχει εφοδιάσει το σχολείο με πυροσβεστήρες, έχει

φαρμακεία σε καίρια σημεία στο σχολείο, ενημερώνει τους μαθητές από την αρχή της χρονιάς για τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και συζητά κατά διαστήματα μαζί τους.

Δεν υπήρξε περίπτωση όπου η κρίση να έφυγε από τους χειρισμούς του σχολείου και χρειάστηκε εξωτερική βοήθεια.

Η ίδια μέσα στην τάξη επιδιώκει να συζητά με τους μαθητές της για τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και τα προβλήματα τους. Στην αρχή της χρονιάς παίρνει μια μικρή συνέντευξη από τον κάθε μαθητή, ώστε να μαθαίνει στοιχεία για αυτόν. Έτσι να είναι σε θέση να γνωρίζει το τι συμβαίνει με τους μαθητές της και να επεμβαίνει ή να βοηθά όπου μπορεί

4.2. Σχολιασμός της συνέντευξης του άντρα εκπαιδευτικού, που υπηρετεί στο Γυμνάσιο

Ο άντρας εκπαιδευτικός που υπηρετεί στο Γυμνάσιο δεν έχει αντιμετωπίσει πολλές κρίσεις με βάση την απάντηση του, μέσα στη σχολική μονάδα. Οι κρίσεις που έχει αντιμετωπίσει είναι σεισμός, τραυματισμοί μαθητών, και μια φορά κατάληψη του σχολείου από τους μαθητές. Σε όλες τις περιπτώσεις η επέμβαση των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή ήταν άμεση.

Τον Διευθυντή της σχολικής του μονάδας τον χαρακτηρίζει ικανό, αφού δεν έχουν εμφανιστεί μέχρι τώρα σοβαρές καταστάσεις κρίσεων και έχει αποτρέψει στο παρελθόν καταλήψεις μαθητών. Δεν έχει συγκροτηθεί στο σχολείο του ομάδα διαχείρισης κρίσεων, αλλά έχουν πραγματοποιηθεί πρόβες για περιπτώσεις σεισμού ή πυρκαγιάς για την εκκένωση του κτιρίου.

Δεν υπήρξε μέσα στα χρόνια που υπηρετεί περίπτωση, όπου το σχολείο δοκιμάστηκε από κρίση η οποία δεν μπορούσε να ελεγχθεί από τον Διευθυντή και τον Σύλλογο των Διδασκόντων.

Από την μεριά του προσπαθεί να συζητά με τους μαθητές του, ώστε να εντοπίζει τυχόν προβλήματα που θα οδηγήσουν σε δύσκολες καταστάσεις και ενημερώνει τον Διευθυντή εάν χρειαστεί.

4.3. Σχολιασμός της συνέντευξης της γυναίκας εκπαιδευτικού, που υπηρετεί στο Επαγγελματικό Λύκειο

Η γυναίκα εκπαιδευτικός όπου υπηρετεί σε Επαγγελματικό Λύκειο για 18 χρόνια, αναφέρει στην συνέντευξη της ότι έχει συναντήσει αρκετές περιπτώσεις κρίσεων μέσα στη σχολική μονάδα. Οι πρώτες που εμφανίζονται σχεδόν κάθε χρονιά είναι οι καταλήψεις των μαθητών και οι μικροτραυματισμοί τους μέσα στα εργαστήρια. Επίθεση γονιού προς εκπαιδευτικό έχει γίνει συναντήσει μερικές φορές (τρεις), μια φορά έφυγε το λεωφορείο από το δρόμο, όπου έφερνε τους μαθητές στο σχολείο το πρωί, εξαιτίας παγετού, αλλά δεν υπήρξαν τραυματισμοί

και μια φορά πυρκαγιά σε χώρο εργαστηρίου εξαιτίας απροσεξίας μαθητή, αλλά με άμεση αντίδραση από τον εκπαιδευτικό αντιμετωπίστηκε.

Τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας τον θεωρεί αρκετά ικανό, αφού προσπαθεί μέσα από συζήτηση και οργάνωση να προλάβει άσχημες καταστάσεις. Έχει οργανώσει ομάδες διαχείρισης κρίσεων για σεισμό, πυρκαγιά, ατύχημα. Έχει αναρτήσει στον πίνακα ανακοινώσεων χρήσιμα τηλέφωνα, όχι μόνο άμεσης ανάγκης, αλλά και ψυχολογικής υποστήριξης.

Στο σχολείο της έχει εμφανιστεί κρίση μεγάλης έκτασης για μέρες και αυτή ήταν από κατάληψη του σχολείου από μαθητές. Την εικοστή περίπου μέρα, ο Διευθυντής του σχολείου, αφού είχα καλέσει και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, κάλεσε και τον Διευθυντή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο σχολείο, ο οποίος συζήτησε επανειλημμένα με το δεκαπενταμελές του σχολείου και τελικά η κρίση αντιμετωπίστηκε.

Η ίδια η εκπαιδευτικός από την μεριά της προσπαθεί να οργανώσει όσο γίνεται καλύτερα τον εργαστήριο στο οποίο διδάσκει. Με συντήρηση των εργαλείων και των μηχανημάτων και συνεχή έλεγχο τους, αλλά και με ανάρτηση, συζήτηση και εφαρμογή των κανόνων λειτουργίας του εργαστηρίου με τους μαθητές. Στην αρχή της κάθε χρονιάς παίρνει μια μικρή συνέντευξη από τον κάθε μαθητή, ώστε να τον γνωρίσει καλύτερα και να αντλήσει στοιχεία γι' αυτόν, αλλά και κάνει μια συζήτηση για τα μέτρα ασφάλειας και τους κινδύνους όχι μόνο στον χώρο του εργαστηρίου, αλλά και στο επάγγελμα που θα ακολουθήσουν οι μαθητές στο μέλλον. Εντάσσεται σχεδόν κάθε φορά σε κάποια από τις ομάδες διαχείρισης κρίσεως του σχολείου, κυρίως με την περιθάλψη.

4.4. Σχολιασμός της συνέντευξης του άντρα εκπαιδευτικού, που υπηρετεί στο Επαγγελματικό Λύκειο

Ο άντρας εκπαιδευτικός, ο οποίος υπηρετεί σε Επαγγελματικό Λύκειο για 20 χρόνια, έχει αντιμετωπίσει και αυτός αρκετές περιπτώσεις κρίσεων, κυρίως μικροτραυματισμούς μαθητών και καταλήψεις. Μια φορά σεισμό, επιθέσεις γονέων προς εκπαιδευτικούς, αλλά και μαθητών προς εκπαιδευτικούς «τα πιο παλιά χρόνια». Συνάντησε επίσης και την περίπτωση θανάτου μαθητή εκτός της σχολικής μονάδας, από τροχαίο ατύχημα με μηχανάκι, αλλά και θάνατο γονέα ενός μαθητή.

Το Διευθυντή της σχολικής μονάδας τον χαρακτηρίζει ικανό, αφού έχει να αντιμετωπίσει καθημερινά ένα πλήθος προβλημάτων, όχι μόνο διοικητικά, αλλά και θέματα καθημερινής λειτουργίας του σχολείου, από μικροτραυματισμούς μαθητών, προβλήματα μέσα στην τάξη εκπαιδευτικών κ.α. Έχει συγκροτήσει στο σχολείο του ομάδες διαχείρισης κρίσεων και έχουν αναρτήσει στον πίνακα ανακοινώσεων η θέση του κάθε εκπαιδευτικού.

Στην ερώτηση εάν στο σχολείο υπήρξε περίπτωση κρίσης η οποία δεν

μπορούσε να ελεγχθεί από τον Διευθυντή και τον Σύλλογο των Διδασκόντων, η απάντηση ήταν σε καταλήψεις μαθητών, όπου διήρκεσαν αρκετές μέρες και χρειάστηκε να επέμβει ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά και ο Προϊστάμενος Εκπαίδευσης για να ανασταλούν.

Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του στην αρχή της χρονιάς συζητά με τους μαθητές για τα μέτρα ασφάλειας στον χώρο του εργαστηρίου, όσο και για τους κινδύνους του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν. Είναι αυστηρός ως προς την εφαρμογή των κανόνων μέσα στο εργαστήριο και ανήκει κάθε χρονιά σε κάποια από τις ομάδες διαχείρισης κρίσεως του σχολείου.

4.5. Συγκριτική παρουσίαση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου με τους εκπαιδευτικούς του Επαγγελματικού Λυκείου

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων και των Επαγγελματικών Λυκείων συγκρίνονται και τα αποτελέσματα της σύγκρισης είναι ως εξής:

- i. Στην ερώτηση εάν έχουν αντιμετωπίσει κρίσεις μέσα στην σχολική μονάδα με μεγάλη ή μικρή συχνότητα, οι απαντήσεις ήταν:

Γυναίκα εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Μικρή
Άντρας εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Μικρή
Γυναίκα εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	➤ Μεγάλη
Άντρας εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	➤ Μεγάλη

Μέσα από τις απαντήσεις φαίνεται ότι ανάλογα με την ηλικία των μαθητών και κατά συνέπεια του επιπέδου εκπαίδευσης, η συχνότητα των κρίσεων και κατά συνέπεια τις διαχείρισης τους διαφοροποιείται.

- ii. Στην ερώτηση για το ποια είδη κρίσεων έχουν συναντήσει μέσα στην εκπαιδευτική τους πορεία, οι απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες:

Γυναίκα εκπαιδευτικός Γυμνασίου	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μικροτραυματισμοί μαθητών ➤ Επιθέσεις γονέων προς εκπαιδευτικούς
Άντρας εκπαιδευτικός Γυμνασίου	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μικροτραυματισμοί ➤ Σεισμός (μία φορά) ➤ Κατάληψη (μία φορά)
Γυναίκα εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Μικροτραυματισμοί ➤ Καταλήψεις ➤ Επιθέσεις γονέων προς εκπαιδευτικούς ➤ Πυρκαγιά (απροσεξία μαθητή) ➤ Ατύχημα (λόγω παγετού) με λεωφορείο

Άντρας εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	<ul style="list-style-type: none">➤ Μικροτραυματισμοί➤ Καταλήψεις➤ Επιθέσεις γονέων αλλά και μαθητών προς εκπαιδευτικούς➤ Θάνατος μαθητή (τροχαίο)➤ Θάνατος γονέα από ένα μαθητή
-----------------------------	--

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται, ότι οι κρίσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων με βάση αυτό το μικρό δείγμα που προκύπτει από την συνέντευξη δύο εκπαιδευτικών είναι πολύ μικρότερη, όχι μόνο ποσοτικά, αλλά και ποιοτικά. Οι εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Λυκείων καλούνται από την άλλη να αντιμετωπίσουν, προβλήματα τα οποία προέρχονται από την ηλικία – εφηβεία των μαθητών, αλλά και από την φύση του χώρου και του είδους των μαθημάτων που διδάσκουν (μικροτραυματισμοί σε μεγάλη συχνότητα, πυρκαγιά).

iii. Στην ερώτηση για το εάν θεωρούν τον Διευθυντή της μονάδας τους ικανό, οι απαντήσεις ήταν ως εξής:

Γυναίκα εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Ναι
Άντρας εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Ναι
Γυναίκα εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	➤ Ναι
Άντρας εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	➤ Ναι

Φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτου σχολείου ή φύλου κρίνουν ο καθένας τον Διευθυντή του ικανό, αφού μέσα από την θέση, τις γνώσεις, τα προσόντα και τις δεξιότητες του, όπως φαίνεται από την αιτιολόγηση τους ότι διαθέτει, προσπαθεί να διαχειριστεί την κρίση.

iv. Στην ερώτηση για το εάν έχει συγκροτηθεί ομάδα διαχείρισης στο σχολείο, οι απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες:

Γυναίκα εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Ναι
Άντρας εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Όχι
Γυναίκα εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	➤ Ναι
Άντρας εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	➤ Ναι

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των σχολείων έχει συγκροτήσει ομάδα διαχείρισης κρίσεως, ύστερα από κίνηση του Διευθυντή της μονάδας και μάλιστα ο άντρας εκπαιδευτικός του Επαγγελματικού Λυκείου αναφέρει ότι το έχουν αναρτήσει στον πίνακα ανακοινώσεων, ώστε όλοι να γνωρίζουν την θέση του κάθε εκπαιδευτικού, όχι μόνο οι συνάδελφοι, αλλά και οι μαθητές.

- v. Στην ερώτηση, για το εάν οι εκπαιδευτικοί στην πορεία τους συνάντησαν κρίσεις τις οποίες δεν μπόρεσε να της διαχειριστεί ο Διευθυντής και ο Σύλλογος των Διδασκόντων, οι απαντήσεις ήταν:

Γυναίκα εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Όχι
Άντρας εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Όχι
Γυναίκα εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	➤ Ναι
Άντρας εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	➤ Ναι

Από τις απαντήσεις φαίνεται, ότι οι εκπαιδευτικοί του Γυμνασίου, δεν συνάντησαν μέσα στην σχολική τους μονάδα κρίσεις οι οποίες τους ανάγκασαν να καλέσουν εξωτερική βοήθεια. Οι εκπαιδευτικοί από την άλλη του Επαγγελματικού Λυκείου και οι δύο αναφέρουν κρίσεις οι οποίες προήλθαν από πολυήμερες καταλήψεις των μαθητών. Αναγκάστηκαν να καλέσουν αρχικά τον Σύλλογο των Γονέων και των Κηδεμόνων και στην συνέχεια τον Διευθυντή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

- vi. Στην ερώτηση τέλος για την στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών της συνέντευξης απέναντι στην διαχείριση των κρίσεων, οι απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες:

Γυναίκα εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Συζήτηση, συνέντευξη (με τους μαθητές)
Άντρας εκπαιδευτικός Γυμνασίου	➤ Συζήτηση με τους μαθητές, σχολιασμός με τον διευθυντή
Γυναίκα εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Οργάνωση εργαστηρίου ➤ Συντήρηση μηχανημάτων, εργαλείων ➤ Συζήτηση με τους μαθητές (κανόνες ασφαλείας, κίνδυνοι επαγγέλματος), συνέντευξη ➤ Συμμετοχή στις ομάδες διαχείρισης κρίσεων
Άντρας εκπαιδευτικός ΕΠΑ.Λ.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Συζήτηση με τους μαθητές (κανόνες ασφαλείας, κίνδυνοι επαγγέλματος) ➤ Συμμετοχή στις ομάδες διαχείρισης κρίσεων

Μέσα από τις απαντήσεις φαίνεται ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα προσπαθούν να συζητούν σε συνεχή βάση με τους μαθητές τους, ώστε να τους γνωρίσουν καλύτερα και να αντλήσουν στοιχεία για αυτούς, αλλά και να τους ξεκαθαρίσουν τους κανόνες λειτουργίας της μονάδας, ώστε να αποφευχθούν μελλοντικά προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί των Επαγγελματικών Λυκείων εξαιτίας των εργαστηριακών μαθημάτων, λαμβάνουν υπόψη και προβλήματα που μπορεί να προέλθουν από τον εργαστηριακό χώρο, εξαιτίας της μη οργάνωσης του ή της μη καλής συντήρησης των μηχανημάτων.

Στην αρχή κάθε χρονιάς συζητούν με τους μαθητές τους με σκοπό εκτός της γνωριμίας μαζί τους και για τους κινδύνους που μπορεί να εμφανιστούν μέσα στο εργαστήριο και τα μέτρα ασφάλειας που πρέπει να λάβουν υπόψη και να πάρουν κατά την είσοδο τους σε αυτό.

5. Γενικά συμπεράσματα

Μέσα από αυτή την έρευνα, σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Γυμνασίων και των Επαγγελματικών Λυκείων, προκύπτει ότι στον Ελλαδικό χώρο η εμφάνιση κρίσεων μέσα στην σχολική μονάδα δεν έχει τόσο μεγάλη συχνότητα και έκταση.

Έτσι λοιπόν, η συχνότητα των κρίσεων στα Γυμνάσια είναι σχετικά μικρή και προκύπτουν προβλήματα από φυσικά φαινόμενα, όπως σεισμοί ή εξαιτίας της μικρής ηλικίας των μαθητών που οδηγούν σε μικροτραυματισμούς. Εμφανίζονται επίσης διαφωνίες και συγκρούσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για διάφορα θέματα που σχετίζονται με τους μαθητές και καλείται το σχολείο μέσα από τον Διευθυντή και τον Σύλλογο των Διδασκόντων να τις αντιμετωπίσει.

Στο Επαγγελματικό Λύκειο από την άλλη, η συχνότητα των κρίσεων αυξάνεται σε σχέση με το Γυμνάσιο, γιατί η ηλικία των μαθητών διαφοροποιείται και πόσο μάλλον που οι μαθητές βρίσκονται στην εφηβεία. Έτσι εμφανίζονται καταλήψεις, συγκρούσεις – διαφωνίες μαθητών με εκπαιδευτικούς και ατυχήματα εξαιτίας του γεγονότος, ότι οι μαθητές αρχίζουν να χρησιμοποιούν μηχανάκια ή αυτοκίνητα, χωρίς την έγκριση πολλές φορές των γονιών τους.

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων με την σειρά τους προσπαθούν να βρίσκονται σε ετοιμότητα, ώστε με την βοήθεια του διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού του σχολείου να μετατρέψουν κάθε εξωτερική ή εσωτερική επίδραση σε όφελος της μονάδας. Για τον λόγο αυτό συγκροτούν ομάδες διαχείρισης κρίσεων, όπως φαίνεται μέσα από την έρευνα, ώστε να είναι σε θέση μέσα από τον σχεδιασμό και τον προγραμματισμό που έχουν να αντιμετωπίσουν όσο το δυνατόν καλύτερα την επερχόμενη κρίση. Γεγονός που τους καθιστά ικανούς στα μάτια του Συλλόγου των Διδασκόντων του Γυμνασίου και του Λυκείου.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών μας οδηγούν επίσης στο συμπέρασμα, ότι τα προβλήματα που εμφανίζονται στα σχολεία και που δεν είναι σε θέση πλέον να τα διαχειριστεί ο Διευθυντής και ο Σύλλογος των Διδασκόντων είναι κατά κύριο λόγο οι καταλήψεις των μαθητών. Το φαινόμενο αυτό, φαίνεται έντονο στα Επαγγελματικά Λύκεια, όπου οι ημέρες κατάληψης ήταν και είναι πολλές. Έτσι ο Διευθυντής αρχικά καλεί τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και στην συνέχεια τον Διευθυντή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου με την επέμβαση όλων η κατάληψη λήγει.

Οι εκπαιδευτικοί ως άνθρωποι οι οποίοι βρίσκονται καθημερινά σε

επικοινωνία με τους μαθητές είναι σε θέση να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα ώστε να επέμβουν άμεσα εάν χρειαστεί. Βέβαια χρειάζεται ενεργητική ακρόαση και προσεκτική παρατήρηση, ώστε να εντοπίσουν μελλοντικά προβλήματα και να τα κατασβήσουν εάν χρειαστεί. Με την συζήτηση και την συνέντευξη ως κύριο εργαλείο, στην αρχή της χρονιάς, επιδιώκουν να γνωρίσουν τους μαθητές τους και να αντλήσουν στοιχεία, τόσο για τον χαρακτήρα, όσο και για την οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή, αλλά και να θέσουν τους κανόνες και τα όρια της λειτουργίας του σχολείου. Στην περίπτωση όπου εμφανιστούν προβλήματα να τα γνωστοποιήσουν στον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Στους εκπαιδευτικούς βέβαια των Επαγγελματικών Λυκείων οι αιτίες που μπορεί να προέλθει μια κρίση είναι πιο πολλές και πιο σύνθετες. Οι διδάσκοντες εκεί έχουν να αντιμετωπίσουν εκτός από τα προαναφερόμενα και προβλήματα που πηγάζουν από τον χώρο και την φύση των μαθημάτων. Έτσι χρειάζεται καλή οργάνωση των εργαστηρίων και των εργαστηριακών ασκήσεων από την μεριά τους, καθώς και καλή συντήρηση τόσο των εργαλείων, όσο και των μηχανημάτων, ώστε ο χώρος να είναι ασφαλής για τους μαθητές. Απαιτείται επίσης μεγάλη προσοχή τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές, και επίγνωση των κινδύνων, αλλά και των κανόνων μέσα στον χώρο του εργαστηρίου, ώστε όλα να λειτουργήσουν ομαλά.

Μέσα από αυτή την έρευνα, συμπεραίνουμε, ότι οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καλούνται να διαχειριστούν κρίσεις σε μικρή ακόμα συχνότητα, οι οποίες εμφανίζονται μέσα στα Ελληνικά σχολεία. Ζητείται όμως από αυτούς να είναι σε μια συνεχή ετοιμότητα για να αντιμετωπίσουν τα σοβαρά, απρόσμενα ή μη γεγονότα που διαδραματίζονται μέσα στον χώρο ή μη του σχολείου. Η συγκρότηση ομάδας διαχείρισης κρίσεων κρίνεται απαραίτητη για κάθε σχολείο και κίνητρα ώστε να συμμετέχουν πιο ενεργά περισσότεροι εκπαιδευτικοί. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα κρίσεων κρίνεται επίσης αναγκαία, έστω και με την μορφή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Η συνεργασία με την Σχολική Επιτροπή, αλλά και με διάφορες Ιατρικές Υπηρεσίες και Οργανισμούς αποτελεί μια καλή κίνηση για την συγκέντρωση πληροφοριών, αλλά και εφόδιο για την αποφυγή τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλεξοπούλου Χρ., 2012, Διαχείριση Κρίσεων στη Σχολική Κοινότητα, Στο: http://epsyp.eblogs.gr/2012_12_01_archive.html (προσπελάστηκε 18/12/2012)

Γεωργογιάννης Π., (2006), Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Πολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των

εκπαιδευτικών Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης, Tyrocenter, Αθήνα, σ.27

Ξενόγλωσση

- Ahmed M., (2006), *The Principles and Practice of Crisis Management, The Case of Brent Spar*, Macmillian, Palgrave, p. p 93-98
- Allen S.F., Dlugokinski E.L., Cohen L.A., Walker J.L., (1999), *Assessing the impact of a traumatic community event and assisting with their healing*, *Psychiatric Annals*, 29, p. p 93-98
- Bertrand, R., Lajhta, C. (2002), *A new approach to crisis management*, *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 10(4), p.p.181-191
- Boin, R. A., Hart, P. T., Stern, E., Sundelius, B. (2005), *The Politics of Crisis Management: Public Leadership Under Pressure*, Cambridge: Cambridge University Press
- Brock S.E., Sandoval J., Lewis S., (2005), *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Brock S.E., Sandoval J., Lewis S., (1996), *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams*. Brandon, VT: Clinical Psychology
- Brock, Sandoval, Lewis (2005), *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*, Αθήνα, Τυπωθήτω
- Comfort, L. K. (1988), *Managing disaster: strategies and policy perspectives*, Durham. NC: Duke University Press
- Coombs, W. T. (1999), *Ongoing Crisis Communication: Planning, Managing, and Responding*, Thousand Oaks: Sage Publications, p. p. 241- 259
- Cornell D. G., Sheras P.L., (1998), *Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes*. *Psychology in the Schools*, 35, p.p 297-307
- Darling, (1994). *Principles of Management*. New Delhi, India: Cabbage Learning India Private Limited.
- Fullan M. G. (1991a)., *The meaning of educational change*, In M. G. Fullan, *The new meaning of educational change*, New York: Teachers College Press
- Hermann, C. F. (1972). *Threat, time, and surprise: A simulation of international crises*. In Hermann, C. F. (Ed.), *International crises: Insights from behavioral research*. New York: Free Press.
- Heward, W.L. (2000), *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*, New Jersey, Prentice Hall.
- Lerbinger O., (1997), *The Crisis Manager : Facing Risk and Responsibility*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ

- Mainelli M., (2002), Industrial strengths: operational risk and banks”, Balance Sheet, 10, (3), p.p.25 – 34
- Pearson, C. M., Mitroff, I. I. (1993), From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. The Executive, 7 (1), p.p. 48-59
- Prideaux, D (2003) ABC of learning and teaching in medicine. Curriculum design. British Medical Journal, vol 326, p. p 329- 347
- Slaiken K. A. (1990). Crisis intervention: A handbook for practice and research (2nd ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, p. p 180-192
- Smith, D. (2006), Modeling the crisis management process: Approaches and limitations, in Smith, D. & Elliot, D., Key Readings in Crisis Management: Systems Structures for prevention and recovery, Routledge
- Weatherly, R., Lipsky, M. (1977), Street-level bureaucrats and institutional innovation: Implementing special education reform. Harvard Education-Review, 47(2), p.p 171-197

Ιστοσελίδες

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), 2011, Στο:https://el.wikipedia.org/wiki/κατάλογος_χωρών_ανά_ποσοστό_αυτοκτονίας (προσπελάστηκε στις 14/8/2014)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Βούλγαρη Βαΐα** είναι εκπαιδευτικός της δευτεροβάθμιας, τεχνικής εκπαίδευσης, με σπουδές μηχανολόγου. Έχει παιδαγωγικές σπουδές, υποψήφια κάτοχος μεταπτυχιακού της ειδικότητας της και εκπαιδύτρια ενηλίκων. Γνωρίζει Αγγλικά, Γαλλικά και Ιταλικά. Υπηρετεί στην εκπαίδευση 16 χρόνια και έχει θέση ευθύνης στο σχολείο που υπηρετεί. Στοιχεία επικοινωνίας: vanavoul@yahoo.gr.

Νεράντζης Δαμιανός

**Αναστολή του θεσμού
«Επάρκειας Διδασκαλίας» Ξένων Γλωσσών
στην Ελλάδα: καταδειχθέντα προβλήματα
και συστάσεις για εποικοδομητική
αναδιάρθρωση της προβληματικής σταθεράς**

Περίληψη

Ο διαχωρισμός μεταξύ διπλωματούχων-πτυχιούχων εκπαιδευτικών και ατόμων που απλώς τυγχάνει να «υποαπασχολούνται» με βάση το θεσμό «επάρκειας» στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, ταλανίζει εδώ και δεκαετίες το χώρο ιδιωτικής γλωσσομάθειας στη χώρα μας μετατρέποντάς τον από λειτουργήμα σε «εύκολη απασχόληση». Καθιστώντας σαφή το διαχωρισμό μεταξύ επιστήμης και «συνήθους απασχόλησης» αναδεικνύουμε την κρισιμότητα της παραπάνω κατάστασης διευκρινίζοντας τις συνέπειές της. Προσανατολισμένοι σε αυτή την κατεύθυνση θα αναδείξουμε νομικά ζητήματα, που προέκυψαν από την παραπάνω θεσμοθέτηση αντιπαραβάλλοντας ένα πρότυπο πτυχιούχου εκπαιδευτικού βασιζόμενο περισσότερο στις γνώσεις και στη διάθεση εξέλιξής του και λιγότερο στη θέση ή στην εμπειρία του, καθ' ότι η γνώση ανανεώνεται, εξευγενίζεται και εξωραϊζεται ως το πολυτιμότερο αγαθό του ανθρώπου. Στην κατακλείδα μας παρουσιάζουμε ενδεικτικές προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες μπορούν να συνυπάρξουν «επαρκειούχοι» και πτυχιούχοι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Λέξεις κλειδιά: «επάρκεια διδασκαλίας», «αντιποίηση επαγγέλματος», επιμόρφωση

Abstract

Suspension of the institution of foreign language teaching proficiency in Greece: established problems and recommendations for constructive restructuring of the problematic norm

The distinction between qualified-graduate teachers and people who just happens to be “under-employed” based on the institution of ‘proficiency’ in foreign language teaching has been troubling the private foreign language domain in our country for decades, turning it from a vocation into an “easy occupation”. Making clear the separation between science and ‘regular occupation’ we underline the seriousness of preserving the above situation and its consequences. Oriented towards this direction, we will highlight legal issues that arise from the above establishment suggesting a model of graduate teacher based more on his knowledge and willingness to evolve and less on his position or experience, since knowledge is updated, refined and embellished as the most precious good of mankind. In conclusion, we present indicative suggestions, with which “certificate holder teachers ‘and foreign language graduates can coexist in modern society.

Keywords: “proficiency of teaching”, “misuse of profession”, teacher training

1. Εισαγωγή

Η άδεια ασκήσεως ενός εξειδικευμένου επαγγέλματος, το οποίο μάλιστα αφορά στην εκπαίδευση και διδασκαλία παιδιών, δεν είναι μία τυχαία ιδιότητα. Προϋπόθεση για την εφαρμογή των επιταγών του Ενιαίου Πλαισίου Γλωσσομάθειας του Συμβουλίου της Ευρώπης είναι ο υπεύθυνος, δίκαιος, ηθικός και επιστημονικά τεκμηριωμένος καταμερισμός των εκπαιδευτικών καθηκόντων σε κάθε χώρα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αντί αυτού όμως η διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας στην Ελλάδα προσομοιάστηκε εδώ και δεκαετίες σύμφωνα με τον νόμο 2545 του 1940 με την αυθαίρετη έννοια ενός ανοιχτού επαγγέλματος. Στα μάτια των αποφοίτων αναγνωρισμένων πανεπιστημιακών σχολών ξένων γλωσσών φαντάζει ακόμα η επικράτηση αυτού του νόμου βορράς για τυχάρπαστους υποψηφίους, οι οποίοι εκμεταλλεύονταν τον παραλογισμό ενός «απαρχαιωμένου» νόμου¹ για να απασχοληθούν. Μελετούμε τις συνέπειες επικράτησης αυτού του θεσμού επί δεκαετίες καθώς και τις

1 Εμμένουμε στην ακριβή έννοια της συγκεκριμένης μετοχής, εφόσον «έχει μείνει στο πνεύμα και στις απαιτήσεις πολύ παλαιότερων εποχών, χωρίς να έχει καθόλου εκσυγχρονιστεί, παρακολουθώντας τις νεότερες εξελίξεις, άρα ξεπερασμένος και κατά συνέπεια λανθασμένος». Ηλεκτρονικό λεξικό της κοινής νεοελληνικής

ανάγκες εξορθολογισμού του προς τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, μετά και από την πρόσφατη αναστολή της παραδοσιακής μεν χορήγησης «επάρκειας διδασκαλίας» για νέους υποψηφίους χωρίς όμως καμία εξαγγελμένη αναπροσαρμογή για τους παλαιότερους κατέχοντες αυτής.

2. Ο θεσμός «επάρκειας διδασκαλίας» ως διχοτόμηση αξιών και λειτουργημάτων

Ο νόμος 2545/1940 ταλάνιζε εδώ και δεκαετίες την εκπαιδευτική ποιότητα της ιδιωτικής γλωσσομάθειας στη χώρα μας διχοτομώντας τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών σε «πτυχιούχους» και «επαρκειούχους». Η «χορήγηση επάρκειας διδασκαλίας» προσέδιδε μεν νομική κάλυψη αλλά σε καμία περίπτωση δεν μπορούσε να ισοσκελίσει την ευκαιριακή απασχόληση ανειδίκευτων ανθρώπων με τη λειτουργική, ηθική, ποιοτική και αξιακά δίκαιη φήμη των πτυχιούχων Καθηγητών. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο συναγελάζονταν επαγγελματικά στον ιδιωτικό εκπαιδευτικό χώρο πτυχιούχοι Καθηγητές ξένων φιλολογιών με «επαρκειούχους απασχολούμενους». Οι προϋποθέσεις απόκτησης όμως των δικαιωμάτων αυτής της άδειας ήταν εξαιρετικά ελλιπείς ως προς το επιστημονικό υπόβαθρο των κατόχων της, σύμφωνα και με τα απαιτούμενα δικαιολογητικά. Τα συγκεκριμένα δηλαδή προϋπέθεταν εκτός από τη συμπλήρωση μία τυπικής αίτησης με τα προσωπικά στοιχεία του κάθε ενδιαφερομένου και ένα «αντίγραφο ξενόγλωσσου τίτλου σπουδών θεωρημένο για τη γνησιότητά του από το μορφωτικό ακόλουθο της Πρεσβείας ή τα κατά τόπους Προξενεία της χώρας από την οποία προέρχεται ή τον φορέα που τα εξέδωσε ή από δικηγόρο ή όπως ορίζεται από τις ισχύουσες διατάξεις του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας ή να φέρουν την επισήμειωση της σύμβασης της Χάγης (APOSTILLE)»². Στην ίδια ενημερωτική ιστοσελίδα γίνεται λόγος και για την ελάχιστη προϋπόθεση απόκτησης της παραπάνω άδειας, απλώς δηλαδή με την κατοχή ενός πιστοποιητικού γλωσσομάθειας επιπέδου Γ2, σε κάποιες περιπτώσεις ακόμα και Γ1³.

Κατά αυτόν τον τρόπο προκύπτει, πως αντί να προασπίζεται το ελληνικό κράτος την ιδιότητα του πτυχιούχου εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών εκτός δημόσιας εκπαίδευσης, να την υποθάλλει εδώ και δεκαετίες προάγοντας ευκαιριακούς υπαλλήλους στην ιδιωτική εκπαίδευση γλωσσομάθειας ως

2 «Πώς αποκτάτε το δικαίωμα να διδάξετε μία ξένη γλώσσα;». Στο: <http://www.news.gr/ellada/ekpaidefsh/article/119420/pos-apoktate-to-dikaiohma-na-didaxete-mia-xenh.html> (προσπελάστηκε στις 12/10/2016)

3 «Η πιστοποίηση της καλής γνώσης μιας ξένης γλώσσας και η πιστοποίηση της επάρκειας για τη διδασκαλία της είναι δύο εντελώς διαφορετικά πράγματα. Η ικανότητα διδασκαλίας ενός εκπαιδευτικού πρέπει να εξετάζεται και να εγκρίνεται μέσα από θεσμικές διαδικασίες που προβλέπονται ήδη για όλους τους εκπαιδευτικούς (πιστοποίηση παιδαγωγικής επάρκειας)». Ο.Ι.Ε.Λ.Ε: Η αναγκαιότητα νομοθετικής αναθεώρησης για την πιστοποίηση προσόντων στις Ξένες γλώσσες – Μια πρόταση του κλαδικού ινστιτούτου της ΟΙΕΑΕ. «Πιστοποίηση προσόντων στο χώρο ξένων γλωσσών: το διπλό ζήτημα της κρατικής εποπτείας στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας και της παιδαγωγικής επάρκειας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών». Στο: http://www.deutsch.gr/data_info.php?data_id=3966&cat=24577 (προσπελάστηκε στις 6/11/2016) σ.8

απασχολούμενους σε θέσεις «Καθηγητών» με τα ίδια μισθολογικά, ασφαλιστικά και προαγωγικά κριτήρια και δικαιώματα⁴. Κατ' αυτόν τον τρόπο διακρινόταν η εφαρμόσιμη ισχύς της παράτυπης αυτής διάταξης αδυνατώντας να αντιμετωπιστεί με πολιτική και κοινωνική βούληση αποτελεσματικά⁵. Στα παραπάνω συνέβαλαν κατά καιρούς η έξαρση του φαινομένου της μορφωτικής μαζοποίησης, ενώ περιορίζονταν οι ευθύνες λόγω συστηματικής κωλυσιεργίας για επιστημονική εποπτεία του ίδιου του ελληνικού κράτους. Ταυτόχρονα απουσίαζε όλον αυτόν τον καιρό από τις ιδιωτικές επιχειρήσεις γλωσσομάθειας οποιαδήποτε προώθηση καινοτόμων διδακτικών σεναρίων και πρακτικών εξαιτίας της ανειδίκευσης της πλειοψηφίας των απασχολούμενων σε αυτές.

(...)«ως προς την αρχική ή βασική εκπαίδευση των δασκάλων ξένων γλωσσών πρέπει να δηλωθεί, ότι συχνά είναι ανύπαρκτη, πράγμα που δεν επιτρέπει αναφορά και σε μετέπειτα εκπαίδευση ή επιμόρφωση. Αναφερόμαστε στη περίπτωση των «επαρκειούχων», που, χωρίς να φταίνει φυσικά καθόλου οι ίδιοι γι' αυτό, συμβάλλουν στην ύπαρξη ανεπαρκούς επαγγελματικού status»⁶.

Το ελληνικό κράτος επομένως και η εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας καθιστούσαν τον εαυτό τους κιβδηλοποιούς των αρχών, αξιών καθώς και του ήθους του λειτουργήματος ενός εκπαιδευτικού μέσα από τη διατήρηση επί δεκαετίες του νόμου 2545. Παράλληλα οι επιχειρηματίες αποσκοπούσαν στο εύκολο κέρδος, βασιζόμενοι κυρίως στην πρόσληψη αντίστοιχου εκπαιδευτικού προσωπικού με βάση τις τυπικές και νομότυπες αλλά από ποιοτική άποψη ακατάλληλες και ανεπαρκείς προϋποθέσεις. Τούτο οδήγησε με τη σειρά του σε εξαιρετικά χαμηλές προσδοκίες απόκτησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και στη στείρα απόκτηση πιστοποιητικών γλωσσομάθειας ως πρωταρχικό στόχο στη συνείδηση των μαθητών. Σύμφωνα με τα παραπάνω επιδίδονταν οι συγκεκριμένες επιχειρήσεις σε υποσχέσεις επιτυχίας για συμμετοχή σε εξετάσεις γλωσσομάθειας, χωρίς φυσικά να εμβαθύνουν επιστημονικά και ουσιαστικά στις διδακτικές μεθόδους ή στο πανεπιστημιακό υπόβαθρο του προσωπικού τους.

4 « Η άδεια επάρκειας διδασκαλίας ξένης γλώσσας, δεν αποδεικνύει την άριστη γνώση ξένης γλώσσας» (προεδρικό διαταγμα 347/2003).

5 «Ιστορικά ο τομέας εκμάθησης και πιστοποίησης των Ξένων Γλωσσών στη χώρα στην πράξη αξιολογήθηκε ως απολύτως περιθωριακός στη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και επί της ουσίας αγνοήθηκε, με αποτέλεσμα να αναπτυχθεί ως ο πρώτος τομέας εκπαιδευτικής εξω-συστημικής λειτουργίας κυρίως με τη μορφή εξωσχολικών φροντιστηριακών μαθημάτων, συμβάλλοντας στη γέννηση μιας παθογενούς λειτουργίας, στην περιφέρεια του εκπαιδευτικού συστήματος, που σταδιακά επηρέασε τόσο τη λειτουργία όσο και την ποιότητά του, αφού η εξωσχολική φροντιστηριακή υποστήριξη των μαθητών σταδιακά διευρύνθηκε από τον τομέα των Ξένων Γλωσσών στο σύνολο των μαθημάτων και των βαθμίδων της εκπαίδευσης, δημιουργώντας μια σημαντική, σε εισροές αλλά και θέσεις εργασίας, αγορά μικρομεσαίων/μικρών και πολύ μικρών ιδιωτικών επιχειρήσεων με τζίρο που υπερέβη τα 910,5 εκατ.€ το 2011». Ο.Ι.Ε.Α.Ε: Η αναγκαιότητα νομοθετικής αναθεώρησης για την πιστοποίηση προσόντων στις Ξένες γλώσσες – Μια πρόταση του κλαδικού ινστιτούτου της ΟΙΕΑΕ. «Πιστοποίηση προσόντων στο χώρο ξένων γλωσσών: το διπλό ζήτημα της κρατικής εποπτείας στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας και της παιδαγωγικής επάρκειας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών». Στο: http://www.deutsch.gr/data_info.php?data_id=3966&cat=24577 (προσπελάστηκε στις 6/11/2016) σ.2

6 Τσοπάνογλου, Αντώνης (2000). Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ζήτη. σ.8

Αντί αυτού αρκούσε η εξαγγελία δημιουργίας ταχύρρυθμων τμημάτων χαμηλού αριθμού μαθητών, αποδίδοντας την επιτυχία στο πλήθος των μαθητών ανά τάξη ή / και στο χρονικό πλαίσιο αποπεράτωσης των περιορισμένων στόχων και όχι στη μέθοδο διδασκαλίας ή στην ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής επικοινωνιακά ταυτότητας του μαθητή βασιζόμενη στα πιο σύγχρονα μοντέλα διδακτικής του Συμβουλίου της Ευρώπης⁷. Επομένως καθιστούσαν τον κάθε μαθητή «υποψήφιο» από την αρχή μέχρι το τέλος της συνεργασίας μαζί του τοποθετώντας τον σε ένα διηνεκές προστάδιο προετοιμασίας με αποκλειστικό διακαή στόχο την επιτυχία σε εξετάσεις και όχι τη γλωσσομάθεια ως αποτέλεσμα της συνένωσης επικοινωνιακών στοιχείων και μεμονωμένων δεξιοτήτων, που μπορούν να αποτελέσουν μία συλλογική, ολοκληρωμένη επικοινωνιακή ενότητα.

«Στον ιδιωτικό τομέα η διδασκαλία ξένων γλωσσών είναι δυστυχώς ένα «ανοιχτό επάγγελμα». Σύμφωνα με ένα απαρχαιωμένο νόμο του 1940, άδεια διδασκαλίας ξένης γλώσσας χορηγείται σε οποιονδήποτε είναι κάτοχος επάρκειας προσόντων για τη διδασκαλία ξένης γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο, συχνά, άτομα με στοιχειώδη μόρφωση και ίσως καθόλου γνώση διδακτικής μεθοδολογίας ανοίγουν μία «επιχείρηση» και, με την πρώτη πρόσληψη διδακτικού προσωπικού, «αναλαμβάνουν» τυχαία και άθελά τους την εκπαίδευση καθηγητών. Οι περισσότεροι δεν έχουν αντιληφθεί, ότι αυτός είναι ένας από τους πιο σημαντικούς ρόλους τους. Θεωρούν τους εαυτούς του «καθηγητές» ή «επιχειρηματίες» ή και τα δύο⁸.

Η λέξη «επάρκεια» όμως περιθάλπει μία αυτοανααιρούμενη σε ισχύ και ποιότητα ιδιότητα, εφόσον αναφερόμαστε σε μία «δύναμη να πράττει κανείς κάτι ανάλογα με τις περιστάσεις, ικανότητα που απαιτείται για ορισμένο έργο, ικανότητα που απαιτείται σε ορισμένες ανάγκες»⁹ ή στην ύπαρξη «αναγκαίας ποσότητας από κάτι»¹⁰ δηλαδή «στα τυπικά ή νόμιμα προσόντα που χρειάζονται σε ένα ορισμένο επάγγελμα»¹¹. Με αυτόν τον τρόπο συγχέεται εσκεμμένα η καλή γνώση και χρήση ξένης γλώσσας με την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια του εκπαιδευτικού, για την οποία οι συγκεκριμένοι «επαρκειούχοι απασχολούμενοι» ούτε εκπαιδεύονται, ούτε ασκούνται στην πράξη αλλά και ούτε μπορούν να

7 «Ακόμα και οι πλέον ενημερωμένοι ιδιοκτήτες / διευθυντές αντιμετωπίζουν το Κέντρο Ξένων Γλωσσών αρχικά ως επιχείρηση. (...) Κύριο μέλημά τους είναι το ύψος των εγγραφών, η πρόσληψη Καθηγητών που δεν χρειάζονται καθοδήγηση / εκπαίδευση, αλλά και που δεν απαιτούν υψηλούς μισθούς, οι δημόσιες σχέσεις, κυρίως με τους γονείς, και η επιλογή βιβλίων, τα οποία «διδάσκουν» μόνα τους.» Κουρή Λιλίκα, 2001. Σε αναζήτηση «ταυτότητας». Στο Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (υπεύθ. Έκδ.), Έκδοση πρακτικών συνεδρίου με θέμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Καθηγητών Ξένων Γλωσσών», (σ. 76-91). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, σ. 77

8 Κουρή Λιλίκα, 2001. Σε αναζήτηση «ταυτότητας». Στο Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (υπεύθ. Έκδ.), Έκδοση πρακτικών συνεδρίου με θέμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Καθηγητών Ξένων Γλωσσών», (σ. 76-91). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο σ.σ. 76-77

9 Κριαράς Εμμανουήλ (1995): Νέο Ελληνικό Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών σ. 498

10 Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Στο: <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/Dictionary.htm>. (προσπελάστηκε στις 20/10/2016)

11 Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Στο: <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/Dictionary.htm>. (προσπελάστηκε στις 20/10/2016)

επιμορφωθούν έχοντας ως βάση ένα έστω σεβαστό ποσό αναγνωρισμένης και πιστοποιημένης πανεπιστημιακής γνώσης¹². Στη δε επικρατούσα σύγχυση μεταξύ αποδοχής ή απόρριψης-αμφισβήτησης του παραπάνω νόμου ήρθε να προστεθεί και ο πρόσφατος παρασυρμός αρκετών πολιτών μεταξύ της επάρκειας διδασκαλίας ξένης γλώσσας και της παιδαγωγικής επάρκειας ενός εκπαιδευτικού, ζήτημα εξαιρετικά πιο σημαντικό, προκύπτει από φορείς αμφίβολης νομιμότητας και από παράνομους χορηγηθέντες τίτλους¹³.

3. Ο θεσμός «επάρκειας διδασκαλίας» ως συγκαλυμμένη αντιποίηση επαγγέλματος

Επιθυμώντας να αναλύσουμε σε περαιτέρω βάθος την αναντιστοιχία μεταξύ νομικής και ηθικής υπόστασης του συγκεκριμένου νόμου, την ανακολουθία ανάμεσα στο νόμιμο και στο νομότυπο καθώς και το μέγεθος της απειλής απέναντι στο λειτούργημα του πτυχιούχου Καθηγητή Ξένων Γλωσσών, παραθέτουμε μέρος του περιεχομένου του Άρθρου 16 του Συντάγματος για την Παιδεία, την Τέχνη και την Επιστήμη. Παρατηρούμε πως σύμφωνα με την παράγραφο 8, «*Νόμος ορίζει τις προϋποθέσεις και τους όρους χορήγησης άδειας για την ίδρυση και λειτουργία εκπαιδευτηρίων που δεν ανήκουν στο Κράτος, τα σχετικά με την εποπτεία που ασκείται πάνω σ' αυτά, καθώς και την υπηρεσιακή κατάσταση του διδακτικού προσωπικού τους*»¹⁴. Ακριβώς εδώ θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, πως βασίστηκε η σύσταση και κυρίως η διατήρηση του νόμου 2545. Η παράγραφος αυτή όμως αυτοαναιρείται ερμηνευτικά από την 8η παράγραφο του ίδιου νόμου, σύμφωνα με το περιεχόμενο της οποίας «*Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες, η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα*». Επί δεκαετίες όμως το Υπουργείο Παιδείας ενσάρκωνε στη διατήρηση του θεσμού την ασυνέπειά του και την έλλειψη συμμετρίας των σχεδίων του αντίθετα από το περιεχόμενο της πρώτης παραγράφου περί «*ανάπτυξης και προαγωγής των τεχνών και των επιστημών*», εφόσον ποτέ δεν επιδόθηκε στην κατάργηση, ή έστω, στην

12 Ο.Ι.Ε.Λ.Ε: Η αναγκαιότητα νομοθετικής αναθεώρησης για την πιστοποίηση προσόντων στις Ξένες γλώσσες – Μια πρόταση του κλαδικού ινστιτούτου της ΟΙΕΛΕ. «Πιστοποίηση προσόντων στο χώρο ξένων γλωσσών: το διπλό ζήτημα της κρατικής εποπτείας στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας και της παιδαγωγικής επάρκειας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών». Στο:

http://www.deutsch.gr/data_info.php?data_id=3966&cat=24577 (προσπελάστηκε στις 6/11/2016) σ.σ.1-2

13 Ο.Ι.Ε.Λ.Ε: Η αναγκαιότητα νομοθετικής αναθεώρησης για την πιστοποίηση προσόντων στις Ξένες γλώσσες – Μια πρόταση του κλαδικού ινστιτούτου της ΟΙΕΛΕ. «Πιστοποίηση προσόντων στο χώρο ξένων γλωσσών: το διπλό ζήτημα της κρατικής εποπτείας στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας και της παιδαγωγικής επάρκειας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών».

σ.8 Στο: http://www.deutsch.gr/data_info.php?data_id=3966&cat=24577 (προσπελάστηκε στις 6/11/2016)

14 Σύνταγμα της Ελλάδας. Στο: http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23769649db9148f24dce6a27e8/SYNTAGMA1_1.pdf, (προσπελάστηκε στις 17/10/2016) σ.σ.30-31

αναδιαμόρφωση του νόμου 2545 με περισσότερα πιστοποιημένα μορφωτικά κριτήρια για τους κατόχους της επάρκειας διδασκαλίας μετεξελλίσσοντας με αυτόν τον τρόπο μια περισσότερο ευέλικτη διδασκαλία ξένων γλωσσών στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτό που πρέπει να συμπεράνει ο αναγνώστης, είναι πως ο νόμος 2545 αποτελεί μεν ως «νόμος» με τη συνηθισμένη έννοια του όρου έναν «*γραπτό κανόνα δικαίου που τίθεται από μια πολιτεία και που ρυθμίζει υποχρεωτικά τις σχέσεις κάθε πολίτη με την πολιτεία αυτή και με τους άλλους πολίτες*», ως «νόμος» όμως ερμηνεύεται και «*ο κανόνας που ρυθμίζει τον κοινωνικό και ηθικό βίο των ανθρώπων και που επιβάλλεται από τη συνήθεια και την παράδοση· δηλαδή ένας άγραφος νόμος ή ηθικός νόμος*»¹⁵. Η σύσταση και διατήρηση του θεσμού της επάρκειας διδασκαλίας μπορεί να αποδοθεί επαγωγικά με βάση τα παραπάνω δεδομένα, και σύμφωνα με το περιεχόμενο του άρθρου 175 του ποινικού κώδικα, ως δυναμική «αντιποίηση αρχής»¹⁶. Το συμπέρασμα αυτό τεκμηριώνεται, εφόσον οι κάτοχοι επάρκειας διδασκαλίας ως ανειδίκευτοι, ασπούδαστοι υπάλληλοι, ιδιοποιούνται νομότυπα το δικαίωμα για ανάληψη εκπαιδευτικής ευθύνης. Με αυτόν τον τρόπο εξισώνουν τον εαυτό τους με την επιστημονική ιδιότητα Καθηγητών, οι οποίοι την απέκτησαν με μορφωτικούς κόπους, σπουδές, και ενδεχομένως επιστημονικές έρευνες και αντίστοιχες διακρίσεις ετών. Αναφερόμενοι στην περίπτωση μας σε «αντιποίηση» διακρίνουμε σαφέστατα την ακούσια πράξη πραγματικής «*άσκησης εξουσίας, που δεν μας ανήκει*¹⁷», ή μας ανήκει μεν νόμιμα αλλά υπό προϋποθέσεις, ενώ καθιστά θεσμικά ανεκτή τη σύσταση κίβδηλων «Εκπαιδευτικών» διαφορετικών προελεύσεων, αξιών, ταχυτήτων και προσδοκιών. Σύμφωνα με τον παραπάνω συλλογισμό μας τούτη η αντιποίηση τίτλου, η οικειοποίηση δηλαδή από τρίτους των αρετών και αξιών ενός πτυχιούχου Καθηγητή αναγνωρισμένου πανεπιστημιακού φορέα καθώς και των εκτελεστικών δικαιωμάτων του, των εξουσιών, αποδοχών, εφάμιλλων ασφαλιστικών καλύψεων και δικαιωμάτων ανέλιξης-καριέρας από τον νόμο 2545 όλα αυτά τα χρόνια, αλλοίωσε συστηματικά τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του λειτουργήματος των Καθηγητών Ξένων Γλωσσών, αποφοίτων πανεπιστημίων, οδηγώντας τους σε μία άδικη εξομοίωση με άτομα πανεπιστημιακά απαιδευτα και διδακτικά ανειδίκευτα. Ταυτόχρονα αποτέλεσε ένα διαρκές κοινωνικό ζήτημα αφού η διατήρησή του όλα αυτά τα χρόνια, η οποία ξεκίνησε από την ανάγκη εύρεσης γλωσσομαθούς κοινού εξαιτίας του αναλφαριθμητισμού και της έλλειψης γλωσσομάθειας, στόχευε στη συνέχεια κυρίως στην πάταξη της ανεργίας με την ευκαιριακή, ανειδίκευτη απασχόληση της μάζας, οδήγησε όμως μέχρι σήμερα στη γενικότερη επικρατούσα αντίληψη, ότι στα κέντρα ξένων γλωσσών η

15 Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Στο: <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/Dictionary.htm>. (προσπελάστηκε στις 20/10/2016)

16 Αναφερόμαστε πάντα στο θεσμό ως πράξη και όχι στους καθ' αυτούς χρήστες του.

17 Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Στο: <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/Dictionary.htm>. (προσπελάστηκε στις 20/10/2016)

διδασκαλία έχει κυρίως χρηστικό χαρακτήρα. Θεωρήθηκε επομένως, πως βασικός στόχος της διδασκαλίας σε αυτά δεν είναι η εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση του μαθητή μέσω της ξένης γλώσσας, όπως συμβαίνει στο σχολείο, αλλά η γλωσσική κατάρτιση με στόχο την πιστοποίηση γλωσσομάθειας, πρακτική που αποτελεί μέρος της αποκαλούμενης «παραπαιδείας»¹⁸. Ταυτόχρονα παγιώθηκε εσφαλμένα στη συνείδηση πολλών γονέων αλλά και μαθητών, να θεωρούν ακόμα «δευτερεύον» το μάθημα ξένης γλώσσας στο ισχύον σχολικό πρόγραμμα σπουδών και το σχολικό μάθημα της πρώτης και κυρίως της δεύτερης ξένης γλώσσας «χαμένο χρόνο», θεωρώντας δεδομένη την απασχόληση του μαθητή με εξωσχολικά μαθήματα με την πεποίθηση της στείρας απόκτησης πιστοποιητικών γλωσσομάθειας¹⁹. Οι περισσότεροι μαθητές αγαπούν τα Αγγλικά, τα Ιταλικά και τις άλλες ξένες γλώσσες, αλλά στο Γυμνάσιο και ιδίως στο Λύκειο, θεωρούν πως οι προσπάθειές τους πρέπει να επικεντρωθούν σε μαθήματα που «μετρούν» και πως τις ξένες γλώσσες θα τις μάθουν εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Ενώ δηλαδή στο σχολείο το μάθημα της ξένης γλώσσας είναι ή πρέπει να είναι *αντικείμενο* και παράλληλα *μέσο* ανάπτυξης γνώσεων και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, στο κέντρο ξένων γλωσσών το μάθημα έχει πρωτίστως φροντιστηριακό χαρακτήρα²⁰. Συνεπώς οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις στην εποχή μας για ξενόγλωσση μάθηση συναντούν εδώ και δεκαετίες την εμπορικότητα της γνώσης.

Η άτυπη αυτή λειτουργική κατάληψη της βαρυσήμαντης ιδιότητας του Καθηγητή Ξένων Γλωσσών συνέβαλε επιπλέον όλες αυτές τις δεκαετίες και σε ένα κοινωνικό ρήγμα μεταξύ πτυχιούχων Καθηγητών και «επαρκειούχων» υπαλλήλων. Αυτό ήταν απόρροια της συνείδησης των Ελλήνων σχετικά με την αξία της προπτυχιακής εκπαίδευσης. Η ανεξέλεγκτη διάθεση θέσεων εργασίας στον ιδιωτικό τομέα σε πρόσωπα με ελάχιστη προϋπόθεση τη διεκπεραίωση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής μαζί με ένα πιστοποιητικό γλωσσομάθειας συνέβαλαν στην οικονομική κρίση και στα μεγαλοδιάστατα ποσά ανεργίας, στα οποία περιήλθε το σύγχρονο Ελληνικό Κράτος κυρίως από το 2009 και μετά, με ανισομερείς αιτήσεις πτυχιούχων σε σχέση με τις διαθέσιμες αντίστοιχες θέσεις εργασίας ή με την καταφυγή πτυχιούχων επιστημόνων στο εξωτερικό για μία θέση εργασίας και μία καλύτερη ζωή αλλά και με το 40% των πτυχιούχων να απασχολείται σε διαφορετικό πόστο από το αντικείμενο των σπουδών του²¹.

18 Για να κατανήσουμε την αρνητική επίδραση του όρου «παραπαιδεία» αναζητήσαμε τη λεξική του ερμηνεία και βρεθήκαμε αντιμετώπι με μία μεγάλη κοινωνική αλήθεια, πως δηλαδή πρόκειται για «*συμπληρωματικές γνώσεις, σχολικού κυρίως επιπέδου, τις οποίες παρέχουν ιδιώτες (πρόσωπα ή επιχειρήσεις) σε αντιδιαστολή προς την κρατική ή την εγκεκριμένη από το κράτος ιδιωτική εκπαίδευση*». Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Στο: <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/Dictionaries.htm>. (προσπελάστηκε στις 20/09/2016)

19 Στο: http://www.ethnos.gr/koinonia/arthro/plironoume_dipla_gia_tis_ksenes_glosses-64384154 (προσπελάστηκε στις 10/10/2016)

20 Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών. Στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Ξένες%20Γλώσσες/ΠΣ%20Ξένων%20Γλωσσών.pdf> (προσπελάστηκε στις 20/10/2016) σ.σ.5-10

21 Ηλεκτρονική εφημερίδα Τα Νέα: «*Το πτυχίο δεν φέρνει μεροκάματο*». Στο: <http://www.tanea.gr/news/greece/>

Στη σύμπραξη αυτής της νοσηρής κοινωνικά πραγματικότητας συμβάλλει και η απολάκτιση πολλών πτυχιούχων συναδέλφων από επαρκειούχους απασχολούμενους. Παρατηρούμε δηλαδή το φαινόμενο ένας «επαρκειούχος υπάλληλος» να απασχολείται σε φροντιστήρια ξένων γλωσσών από τα 19 του, ενώ ο απόφοιτος πανεπιστημίου να είναι σε θέση επίσημα να κάνει τα πρώτα του επαγγελματικά, διδακτικά βήματα, τουλάχιστον από την ηλικία των 22, αν δε συνυπολογίσουμε τη στρατιωτική θητεία των αρρένων εκπαιδευτικών ή την περίπτωση μεταπτυχιακής ειδίκευσης, η πρώτη επίσημη επαγγελματική εμπειρία να ξεκινά από τα 25 έτη. Αυτό έχει ως συνέπεια να αποκρούονται με περιφρόνηση νεοπροσληφθέντες ξενόγλωσσοι Καθηγητές σε ιδιωτικές επιχειρήσεις από «επαρκειούχους». Οι συγκεκριμένοι μετρούν αρκετά χρόνια απασχόλησης σε αυτές, ευρισκόμενοι σε μεγαλύτερη ηλικία, ενώ η εμπειρική τους ασχολία αφορά αποκλειστικά σε συστήματα πιστοποίησης γλωσσομάθειας ή στη γνώση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, τα οποία συνιστούν μία ψευδαισθητική εικόνα ενός «έμπειρου γνώστη». Ταυτόχρονα ενισχύουν άμεσα ή έμμεσα πάθη, μίσση ή ανατρεπτικές καταστάσεις στις ιδιωτικές επιχειρήσεις, μηχανοραφίες, ίντριγκες και πλεκτάνες σε βάρος καταξιωμένων πτυχιούχων συναδέλφων. Η αρνητική αυτή συμπεριφορά υποδοχής έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία πολλών πτυχιούχων συναδέλφων να εφαρμόσουν τις εξειδικευμένες τους γνώσεις πάνω στο αντικείμενο εργασίας τους, εφόσον καινοτόμες διδακτικές, νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και γενικότερα ό,τι διαφέρει ή ξεχωρίζει από τη μάζα των απασχολούμενων προς το ποιοτικότερο και επιστημονικά τεκμηριωμένο, θεωρείται απειλή, επειδή εκθέτει τη νοσηρή πραγματικότητα της διδακτικής ανεπάρκειας. Επιπρόσθετοι λόγοι, οι οποίοι συντήρησαν το παραπάνω φαινόμενο τις τελευταίες δύο κυρίως δεκαετίες ήταν η αλόγιστη και ασυγκράτητη χορήγηση αδειών για λειτουργία ιδιωτικών επιχειρήσεων, όπως στην περίπτωση μας τα συνοικιακά φροντιστήρια ξένων γλωσσών σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια²².

4. Προτάσεις αναδιάρθρωσης του ισχύοντος «θεσμού επάρκειας διδασκαλίας» στους εναπομείναντες κατόχους του.

4.1 Θεωρητικό μοντέλο ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών.

Η διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας οφείλει να επιμερίζεται στο κατάλληλο, με έγκριτες βασικές προπτυχιακές σπουδές εκπαιδευτικό προσωπικό. Στον προσδιορισμό του ολοκληρωμένου εκπαιδευτικού ξένων γλωσσών συνάδουν

[article/4527388/?iid=2](http://www.inpatra.gr/article/4527388/?iid=2) (προσπελάστηκε στις 17/10/2016)

22 Νεράντζης, Δ. (2016) «Η μετεξέλιξη της μετάφρασης σε διαμεσολάβηση κατά την εκμάθηση και αξιολόγηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με βάση το μοντέλο του Κ.Π.Γ.». Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ., Κέρκυρα, σ.23

το υψηλό αίσθημα ευθύνης, η σοβαρότητα ανταπόκρισης στις εκπαιδευτικές υποχρεώσεις, επιφορτισμένα με διάθεση για αυτοεξέλιξη, πιστοποιημένη επιμόρφωση κι εξειδίκευση. Έχουν παρέλθει πλέον χωρίς επιστροφή οι εποχές, που στη συνείδηση και κρίση κάποιων ακούσε η καταγωγή, προέλευση και προφορά του «διδάσκοντα» ξένες γλώσσες ή ο τόπος σπουδών για την αναγνώρισή του²³.

«Η ανανέωση των γνώσεων του εκπαιδευτικού, αλλά και η απόκτηση νέων δεξιοτήτων από το εκπαιδευτικό προσωπικό, που είτε έχει αποκτήσει τη βασική του μόρφωση πολλά χρόνια πριν, είτε απασχολήθηκε στο παρελθόν σε διαφορετικά επαγγελματικά περιβάλλοντα, κρίνεται απαραίτητη για τη διατήρηση του επαγγελματικού status αλλά και της προαγωγής της ευελιξίας του, στοιχεία που ενισχύουν τη δυναμική του σχολείου. (...) Η δημιουργία πλαισίου δια βίου μάθησης, απόκτησης νέων προσόντων και ανάπτυξης της έρευνας για τα άτομα, που ήδη εργάζονται ως εκπαιδευτικοί, πρέπει να αποτελεί απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής²⁴. Η αρχική κατάρτιση ήταν μέχρι τώρα υπεύθυνη για τον εφοδιασμό των εκπαιδευτικών με εκείνα τα προσόντα, που διαμόρφωναν ένα συγκεκριμένο παραδοσιακό εκπαιδευτικό προφίλ, που όμως χρήζει συνεχούς αλλαγής, καθώς αλλάζουν οι στόχοι του σχολείου, επομένως και αυτοί της διδασκαλίας. Το νέο προφίλ του εκπαιδευτικού πρέπει να χαρακτηρίζουν η διαρκής επαγγελματική εξέλιξη, η επανακατάρτιση, η ανάπτυξη πρακτικών επανατροφοδότησης και δημιουργίας μηχανισμών στήριξης του έργου του»²⁵.

Η τελευταία δεκαετία των διαρκών εξελίξεων στη διδακτική ξένων γλωσσών με τη διάδοση, προώθηση και εφαρμογή των επιστημονικών προτάσεων του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς για τις Γλώσσες και την προβολή καινοτόμων διδακτικών σεναρίων με βάση τη μαθητοκεντρική προσέγγιση της εκπαίδευσης σηματοδότησαν την αποστασιοποίηση των κατόχων επάρκειας διδασκαλίας από τη δυνατότητα επιμόρφωσης. Οι συγκεκριμένοι βρίσκονται σε θέση να λάβουν μέρος μόνο σε «επιτηδευμένη ενημέρωση» από τους φορείς των διαφόρων πιστοποιήσεων στη χώρα μας αποκλειστικά πάνω σε εξεταστικά συστήματα ή στη διαθέσιμη βιβλιογραφία. Η γνωριμία όμως με τις εξεταστικές

23 «(...) Οι μεγάλες εξελίξεις που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια, διαμορφώνουν ένα καινούριο σκηνικό για την εκπαίδευση: από τη μία οι εξελίξεις στην παιδαγωγική θεωρία, με τις σύγχρονες κοινωνικογνώστικες προσεγγίσεις και τις Νέες Τεχνολογίες, παρέχουν νέες δυνατότητες στη διδακτική πράξη και από την άλλη η παγκοσμιοποίηση στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας δημιουργούν ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας για την εκπαίδευση. Οι αλλαγές αυτές κάνουν επιτακτική την ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις εξελιγμένες διδακτικές μεθόδους και στους προβληματισμούς που αναδύονται. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εντάσσεται εν πολλοίς στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης και στη δια βίου μάθησή τους». Νικολακάκη, Μ. Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/1.pdf> (προσπελάστηκε στις 6/11/2016) σ.σ.5-6

24 «Έτσι, η επιμόρφωση είναι για τον εκπαιδευτικό μια συνεχής διαδικασία αναθεώρησης, προβληματισμού και αναπροσαρμογής του ρόλου του στις καινούριες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές και τεχνολογικές απαιτήσεις». Μανιάς, Π. (2001). *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ. 17

25 Δουράνου, Α. (Μάιος 2007). «Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού». Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: εκδόσεις Press Line, σ.σ.. 44-47

διαδικασίες ενός ιδιωτικού φορέα πιστοποίησης γλωσσομάθειας είτε με τη διαθέσιμη βιβλιογραφία συνιστούν «γνωριμία» ή «επαφή» και δεν αποδεικνύουν «επιστημονική γνώση». Επομένως οι προπτυχιακές σπουδές σε επίπεδο ξένων φιλολογιών καθίστανται απαραίτητες. Πρέπει δε οι συγκεκριμένες προπτυχιακές σπουδές να αποτελούν την ελάχιστη δυνατή απαίτηση από κάθε υπεύθυνο ιδιωτικό ή δημόσιο φορέα παροχής γνώσεων στις ξένες γλώσσες και κάθε εργοδότη, ο οποίος επιθυμεί να στελεχωσει την επιχείρησή του με επαίοντες επιστήμονες²⁶.

Αρχικά θα πρέπει να αναλογιστούμε, πως η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων θεωρεί, οι ξένες γλώσσες –και ειδικά αυτές που εξυπηρετούν τη διεθνή επικοινωνία– αποτελούν σημαντικό προσόν επειδή τα άτομα που τις μιλούν μπορούν να είναι σε ζωντανή και διαδικτυακή επικοινωνία με όλο τον κόσμο²⁷. Εμείς συμπληρώνουμε πως θα πρέπει η προσωπικότητα ενός εκπαιδευτικού να είναι αξιακά, ηθικά και λειτουργικά ολοκληρωμένη. Χρησιμοποιώντας τη μετοχή «ολοκληρωμένος» και όχι το αρκετές φορές επιτόλαιο δοσμένο επίθετο «καλός» επιδιώκουμε σκόπιμα να αναδείξουμε μία σειρά από ιδιότητες, τις οποίες οφείλει να φέρει ο κάθε επαγγελματίας λειτουργός της δημόσιας ή ιδιωτικής εκπαίδευσης συνάμα με την πνευματική και ηθική επαγγελματικά «ολοκλήρωσή» του, πριν αναλάβει τα καθήκοντά του.

Συγκεκριάζοντας τις απόψεις μας παραθέτουμε σχηματικά τα στοιχεία εκείνα, που χαρακτηρίζουν την ολοκληρωμένη ιδιότητα του σύγχρονου εκπαιδευτικού λειτουργού ξένων γλωσσών αναλύοντας στη συνέχεια μεμονωμένα και σύντομα τα χαρακτηριστικά αυτά.

Για την επιστημονική ενημέρωση και τη λειτουργική μετεξέλιξη των σύγχρονων πτυχιούχων εκπαιδευτικών ξένων γλωσσών καθώς και για την εμπάθυνση τους σε νέες διδακτικές μεθόδους φαντάζουν σε αρκετές περιπτώσεις ακόμα και οι βασικές προπτυχιακές σπουδές τους ανίσχυρες να υποδεχτούν και να καλύψουν τόσο τις συνεχώς αυξανόμενες μορφωτικές ανάγκες όσο και τις απαιτήσεις των μαθητών τους²⁸. Άλλωστε ο σύγχρονος κατατοπισμένος

26 «Οι εκπαιδευτικοί καθίστανται ικανοί να εξυπηρετήσουν τους διδακτικούς τους σκοπούς, όχι μόνο όταν είναι καλά προετοιμασμένοι για το επάγγελμα, αλλά και όταν μπορούν να διατηρούν και να βελτιώνουν τη συμβολή τους σε αυτό, μέσω και της δικής τους μακροχρόνιας μάθησης. Με δεδομένες τις απαιτητικές σήμερα συνθήκες διεξαγωγής του διδακτικού έργου αλλά και τις νέες διαστάσεις του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί μια αρκετά πολύπλοκη διαδικασία, η οποία δεν μπορεί να τελειώνει με την ολοκλήρωση των προπτυχιακών τους σπουδών, ούτε να σχεδιάζεται σε μια βραχυχρόνια βάση, για να εξυπηρετήσει μόνο τους σκοπούς ενός προγράμματος διδασκαλίας». Βοζαίτης Γ, Υφαντή Α. Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf (προσπελάστηκε στις 27/10/2016) σ.1

27 Κοινωνικο-οικονομικές διαστάσεις της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης», στο Ε.Κ.Π., Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο, Στο:

<http://rcel.enl.uoa.gr/xenenglosses/intro3.htm> (προσπελάστηκε στις 20/10/2016)

28 «Η ανάπτυξη, η ευημερία και η κοινωνική εξέλιξη μιας χώρας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την κατάλληλη εκπαίδευση, κατάρτιση και αξιοποίηση του ενεργού επαγγελματικά ανθρώπινου δυναμικού της σε κάθε παραγωγικό τομέα». Φακιολάς, Ν. (1997). Επαγγελματικός προσανατολισμός-εξειδίκευση και επαγγελματική σταδιοδρομία

εκπαιδευτικός ξένων γλωσσών διακρίνεται για την επιστημονική πολυπραγμοσύνη του, εφόσον καλείται να εφαρμόσει διδακτικές και παιδαγωγικές θεωρίες και αρετές, ενώ μέσα από προσωπικές επιλογές εκπαιδευτικής και (δι)ερευνητικής δράσης μετουσιώνει τις βασικές επιστημονικές του γνώσεις σε επικοινωνιακή γλωσσικά διάδραση στη γλώσσα στόχος. Επομένως υποχρεώνεται ταυτόχρονα με την αλματώδη εξέλιξη των επιστημών, τη φιλομάθεια και ανάγκη του ανθρώπου για δια βίου μάθηση καθώς και την εξέλιξη των Τ.Π.Ε. να προσαρμόζεται σε επίκαιρες μεθόδους πραγμάτωσης των διδακτικών και παιδαγωγικών του στόχων, ακολουθώντας σταθερή, συστηματική επιμόρφωση και μετεκπαίδευση, οι οποίες οδηγούν σε ειδίκευση στο αντικείμενό του. Με αυτόν τον τρόπο μετεξέλισσεται σε επαΐοντα συμπαράσύροντας τον μαθητή του από «αντικείμενο εφαρμογής» παρωχημένων, στάσιμων ή πολύπλοκων εκπαιδευτικών θεωριών, σε ταγό της επικοινωνιακής δράσης στο μάθημα ξένης γλώσσας.

Σχήμα 1: Βασικές αρχές ολοκληρωμένου Εκπαιδευτικού²⁹



4.2 Αναδιάρθρωση και μετασχηματισμός των προσδοκιών για τους εναπομείναντες επαρκειούχους

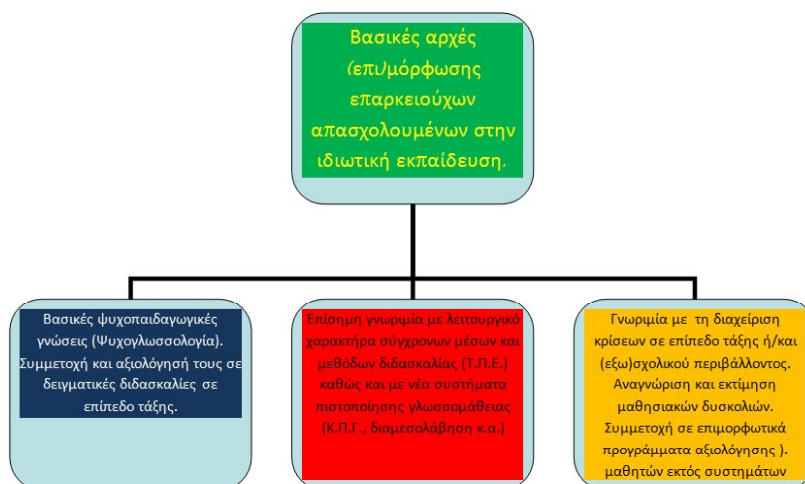
Οι παρακάτω προτάσεις βασίζονται σε μία συμπαράθεση απόψεων γύρω από τις πολυπρισματικές επιμορφωτικές ανάγκες επαρκειούχων υπαλλήλων στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αποτελούν δε μία συμβιβαστική λύση για τη βιωσιμότητα των πτυχιούχων εκπαιδευτικών με αξιοπρέπεια και σεβασμό της επαγγελματικής

νέων αποφοίτων Ιατρικής (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, σελ.5
29 -Νεράντζης, Δ. (2016) «Η μετεξέλιξη της μετάφρασης σε διαμεσολάβηση κατά την εκμάθηση και αξιολόγηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με βάση το μοντέλο του Κ.Π.Γ.». Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ., Κέρκυρα, σ.47

τους ιδιότητες, έπειτα από τις εξαγγελίες και ενημερώσεις συνδικαλιστικών φορέων καθώς και του ίδιου του Υπουργείου Παιδείας για οριστικό μεν πάγωμα του θεσμού «επάρκειας διδασκαλίας» αλλά και τη διατήρησή του δε για παλαιότερους κατόχους του³⁰. Αυτή ακριβώς η διατήρηση για όσους την κατέχουν ήδη επιβάλλεται να συνοδευτεί από ενδεδειγμένη, αμφίδρομο έλεγχο ως προς τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια των εναπομεινάντων «επαρκειούχων» αλλά και τη σταθερή, συστηματική πρόοδο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Αναζητώντας μία ενδιάμεση οδό για άρση της προβληματικής κατάστασης και για διευθέτηση του χάσματος, που επικρατεί για περισσότερα από 70 χρόνια μεταξύ της συνειδητής επίγνωσης μίας επιστήμης και της επιφανειακής γνωστικής προσέγγισης σε αυτή, συνιστούμε σύντομα και περιεκτικά τα εξής:

Στο ακόλουθο, δεύτερο σχήμα, προτείνουμε βασικές, προϋποτιθέμενες ενέργειες, τις οποίες θα πρέπει να εφαρμόσει το Υπουργείο Παιδείας σε οποιοδήποτε ενεργό κάτοχο επάρκειας διδασκαλίας, ο οποίος ενδιαφέρεται να συνεχίσει να συμμετέχει ενεργά στην εκπαίδευση ξένων γλωσσών στη χώρα μας.

Σχήμα 2: «Βασικές αρχές (επι)μόρφωσης επαρκειούχων απασχολουμένων στην ιδιωτική εκπαίδευση



- Υποχρεωτική (επανα)καταγραφή από τον Εθνικό Οργανισμό Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.) όλων των αδειών επάρκειας διδασκαλίας ξένης γλώσσας των εν ενεργεία

30 Διαδικτυακή κοινότητα κέντρων ξένων γλωσσών: «Καταργείται η επάρκεια διδασκαλίας ξένων γλωσσών» Στο: <http://www.xeniglossa.gr/educational-articles/5774/katargeitai-i-eparkeia-didaskalias-ksenon-glosson> (προσπελάστηκε στις 6/11/2016)

απασχολούμενων σε ιδιωτικά σχολεία (κατά την απογευματινή ζώνη) ή σε εκπαιδευτήρια ξένων γλωσσών. Η πράξη αυτή αρχικά στοχεύει στην επίσημη αναγνώριση και στο διαχωρισμό μεταξύ των υπαρχόντων, επαγγελματικά ενεργών επαρκειούχων υπαλλήλων από τους πτυχιούχους Εκπαιδευτικούς.

- Εφαρμογή παράλληλου επανελέγχου σε πραγματικό χρόνο από αρμόδιους φορείς των ξενόγλωσσων τμημάτων των Πανεπιστημίων της ημεδαπής σε όλες τις ισχύουσες εκδόσεις «επάρκειας διδασκαλίας», ώστε να εξακριβωθούν τυχόν παραλήψεις, λανθασμένες εκτιμήσεις ή αμφίβολες εγκρίσεις από τους φορείς πιστοποίησής τους στο παρελθόν. Σε περίπτωση που κάποιος χρησιμοποιεί τη χορήγηση επάρκειας διδασκαλίας με ελάχιστες προϋποθέσεις το απολυτήριο λυκείου και την αναγκαία πιστοποίηση ξένης γλώσσας χωρίς οποιαδήποτε άλλη επιπρόσθετη μορφωτική πιστοποίηση, θεωρούμε πως αυτή θα πρέπει απαραίτητα να ανατροφοδοτείται με τη συμμετοχή σε ειδικά, κατατοπιστικά σεμινάρια από αρμόδιες υπηρεσίες του Υπουργείου Παιδείας.
- Από εκεί και πέρα και για όλους τους υπόλοιπους «επαρκειούχους», αποφοίτους ιδιωτικών Κολλεγίων και Τ.Ε.Ι. ή ακόμα και αποφοίτους αξιόλογων Α.Ε.Ι., τα οποία όμως δεν στοχεύουν στο επιστημονικό και θεματολογικό τους οργανόγραμμα στη διδασκαλία ξένων γλωσσών αλλά στη διαχείριση μίας Επιστήμης με βάση την άριστη χρήση μίας ξένης γλώσσας³¹, θα πρέπει να συσταθούν με κρατική εποπτεία συγκεκριμένα επιμορφωτικά σεμινάρια, με την απαιτητή συμμετοχή στα οποία τα παραπάνω άτομα να (επι)μορφωθούν σε βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής ξένων γλωσσών.

Επιπρόσθετα με τις σκέψεις μας για αναδόμηση του θεσμού επάρκειας διδασκαλίας με ταυτόχρονη βελτίωση των υπαρχόντων συνθηκών και δεδομένων προτείνουμε διαδοχικά:

- ✓ Δημιουργία ειδικών σεμιναριακών κύκλων μαθημάτων με την εποπτεία των τμημάτων Ξένων Γλωσσών και Φιλολογιών της ημεδαπής. Οι προτάσεις που θα κατατεθούν, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το μορφωτικό κατατοπιστικό κενό της προπτυχιακής εκπαίδευσης, ώστε να επικεντρωθούν στην αναδιάρθρωση και στη δημιουργία ενός έγκριτου, πιστοποιημένου, βασικού αξιοπρεπούς επιπέδου ποιοτικής απασχόλησης των επαρκειούχων στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αρχές της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης, δειγματικές διδασκαλίες σε επίπεδο τάξης, αρχές της αξιολόγησης ενός μαθητή, χρήση νέων Μέσων, Ψυχογλωσσολογία και εφαρμογή της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας καθώς και Πολιτισμός στη Γλώσσα Στόχος θεωρούμε πως είναι βασικοί ποιοτικοί παράγοντες μεταστροφής των παγιωμένων, εμπειρικών τεχνικών ενός επαρκειούχου προς το «επιστημονικότερο». Σημαντικό να αναφέρουμε, πως η καθολική

31 Τέτοια θεωρούνται σχετικά το πολυδιάστατο τμήμα Ξένων Γλωσσών, Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιονίου Πανεπιστημίου ή το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου με κατεύθυνση τις Εφαρμοσμένες Ξένες Γλώσσες στη Διοίκηση και στην Οικονομία.

συμμετοχή θα πρέπει να καταστεί απαιτητή από τους επίσημους κρατικούς φορείς όπως επίσης και η παρεχόμενη από αυτούς βεβαίωση συμμετοχής καθώς και η αξιολόγηση των συμμετεχόντων, που θα βασιστεί στη σύνθεση ατομικών και ομαδικών εργασιών στα κατά μέρους μαθήματα. Θεωρούμε πως η διάρκεια των παραπάνω σεμιναρίων πρέπει να κυμανθεί μεταξύ ενός εξαμήνου και ενός έτους, ενώ για τη συμμετοχή των επαρκειούχων θα πρέπει να υπάρξει ευελιξία στο ωράριο διδασκαλίας από τους φορείς με σεβασμό στις προσωπικές, επαγγελματικές και οικογενειακές ανάγκες τους.

- ✓ Θεωρούμε απαραίτητη την επανεξέταση των μισθολογικών κριτηρίων και κυρίως αυτά της μισθολογικής αναβάθμισης μέσα από εύλογα, απορρέοντα χρηματικά επιδόματα μεταπτυχιακών σπουδών των πτυχιούχων εκπαιδευτικών, που διδάσκουν σε ιδιωτικά εκπαιδευτήρια ξένων γλωσσών καθώς και την ταυτόχρονη απεμπλοκή τους από οποιαδήποτε μισθολογική και συνταξιοδοτική εξίσωση με «επαρκειούχους» υπαλλήλους.
- ✓ Μία επιτυχής διαπραγμάτευση μη αποδεκτών συμπεριφορών του μαθητή σε επίπεδο (εξω)σχολικού περιβάλλοντος καθώς και η πρόληψή τους στηρίζεται κυρίως στα εφόδια και στις δυνατότητες των πτυχιούχων εκπαιδευτικών. Κατ'αυτόν τον τρόπο προκύπτει το αίτημα της εκπαίδευσής- επιμόρφωσης και των «επαρκειούχων» σε ζητήματα διαχείρισης κρίσεων. Άλλωστε ο δάσκαλος παράλληλα με τους μαθησιακούς οφείλει να θέτει και στόχους ψυχοπαιδαγωγικούς, ώστε να προλαμβάνει δυσάρεστες καταστάσεις και να εκτονώνει κρίσεις εξασφαλίζοντας ένα επικοινωνιακό κλίμα στην τάξη του³².

5. Επίλογος, συμπεράσματα, προσδοκίες

Συνοψίζοντας τονίζουμε πως οι ίδιοι εναπομείναντες «επαρκειούχοι» πρέπει να δούν τη συγκεκριμένη ενέργεια υπό το πρίσμα μετεξελικτικής υπηρεσιακά διάθεσης, επομένως ως μία πρόοδο εργασιών και αποτελεσμάτων, οι οποίες όμως δεν απορρέουν απόλυτα από αριθμούς και ποσοστά, αλλά από την ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών τους, εφόσον η εργασία που ασκούσαν τόσο καιρό, αποτελούσε και εξακολουθεί να συνιστά επάγγελμα, επιστήμη και λειτουργήμα ταυτόχρονα. Για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής επιμόρφωσης τονίζεται, πως θα πρέπει να διαπνέεται από επιστημονικότητα και να υποστηρίζει τη διαλεκτική σύνδεση μεταξύ θεωρίας και πράξης, ώστε να παράγεται γνώση, απαραίτητη στη σχολική διαδικασία³³. Προϋπόθεση επομένως θεωρούμε την αξιολογισμη διάθεση

32 Παπάζογλου Ευρυδίκη – Αργυρού Ευσταθία, Η πρόληψη και διαχείριση κρίσεων στο σχολείο ως νέα επιμορφωτική ανάγκη των Εκπαιδευτικών. Παρέμβαση σε συλλόγους καθηγητών: μια εύελικτη μορφή επιμόρφωσης. ΕΠΠΛΟΓΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. Στο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf σ.σ. 65-66 (προσπελάστηκε τις 31/10/2016)

33 Βοζαίτης Γιώργος, Υφαντή Α. Αμαλία, Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του Νομού Αχαΐας. Στο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf (προσπελάστηκε στις 27/10/2016)

των επαρκειούχων για έρευνα, αναζήτηση και αναστοχασμό αναπτύσσοντας κριτικά τις παραπάνω βασικές γνώσεις και δεξιότητες καθώς παράλληλα και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη. Με αυτή τη νοοτροπία ανταποκρίνονται σε έναν τρόπο επαγγελματικής σκέυης, που διευκολύνει τη διάδραση με τους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα προάγει την συνεκτίμηση μεταξύ αυτών και των πτυχιούχων συναδέλφων τους σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δουράνου, Αικατερίνη (Μάιος 2007). «Οι απόψεις του ΟΟΣΑ για το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού» Επιστημονικό βήμα του Δασκάλου. Αθήνα: εκδόσεις Press Line
- Κουρή Λιλίκα, 2001. Σε αναζήτηση «ταυτότητας». Στο Παπαευθυμίου-Λύτρα, Σ. (υπεύθ. Έκδ.), Έκδοση πρακτικών συνεδρίου με θέμα «Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Καθηγητών Ξένων Γλωσσών».(σ. 76-91). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κριαράς Εμμανουήλ (1995): Νέο Ελληνικό Λεξικό της Σύγχρονης Ελληνικής Δημοτικής Γλώσσας. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών
- Μαντάς, Παναγιώτης. (2001). *Η μετεκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Νεράντζης, Δ. (2016) «*Η μετεξέλιξη της μετάφρασης σε διαμεσολάβηση κατά την εκμάθηση και αξιολόγηση της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας με βάση το μοντέλο του Κ.Π.Γ.*». Διδακτορική Διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ., Κέρκυρα
- Τσοπάνογλου, Αντώνης (2000). Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Ζήτη
- Φακιολάς, Νίκος. (1997). *Επαγγελματικός προσανατολισμός-εξειδίκευση και επαγγελματική σταδιοδρομία νέων αποφοίτων Ιατρικής* (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή) Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών

Ιστοσελίδες

- Βοζαίτης Γιώργος, Υφαντή Α. Αμαλία, «*Σκέψεις για την επαγγελματική ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Α' περιφέρειας του Νομού Αχαΐας*». Στο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf (προσπελάστηκε στις 6/11/2016)
- Διαδικτυακή κοινότητα κέντρων ξένων γλωσσών: «*Καταργείται η επάρκεια*

- διδασκαλίας ξένων γλωσσών». Στο: <http://www.xeniglossa.gr/educational-articles/5774/katargeitai-i-eparkeia-didaskalias-ksenon-glosson> (προσπελάστηκε στις 6/11/2016)
- Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών. σ.σ. 5-10. Στο: <http://digitalschool.minedu.gov.gr//info/newps/Ξένες%20Γλώσσες/ΠΣ%20Ξένων%20Γλωσσών.pdf> (προσπελάστηκε στις 20/10/2016)
- Ηλεκτρονικό λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Τριανταφυλλίδη. Στο: <http://www.komvos.edu.gr/dictionaries/Dictionaries.htm>. (προσπελάστηκε στις 20/09/2016)
- Ηλεκτρονική εφημερίδα ΕΘΝΟΣ: «Πληρώνουμε διπλά για τις ξένες γλώσσες». Στο: http://www.ethnos.gr/koinonia/arthro/plironoume_dipla_gia_tis_ksenes_glosses-64384154 (προσπελάστηκε στις 10/10/2016)
- Ηλεκτρονική εφημερίδα Τα Νέα: «Το πτυχίο δεν φέρνει μεροκάματο». Στο: <http://www.tanea.gr/news/greece/article/4527388/?iid=2> (προσπελάστηκε στις 17/10/2016)
- Κοινωνικο-οικονομικές διαστάσεις της ξενόγλωσσας εκπαίδευσης**», στο Ε.Κ.Π., «Οι ξένες γλώσσες στο σχολείο». Στο: <http://rcel.enl.uoa.gr/xenoglosses/intro3.htm> (προσπελάστηκε στις 20/10/2016)
- Νικολακάκη Μαρία, «Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μία αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Στο: <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos8/1.pdf> (προσπελάστηκε στις 6/11/2016)
- Ο.Ι.Ε.Α.Ε: Η αναγκαιότητα νομοθετικής αναθεώρησης για την πιστοποίηση προσόντων στις Ξένες γλώσσες – Μια πρόταση του κλαδικού ινστιτούτου της ΟΙΕΑΕ. «Πιστοποίηση προσόντων στο χώρο ξένων γλωσσών: το διπλό ζήτημα της κρατικής εποπτείας στην πιστοποίηση της γλωσσομάθειας και της παιδαγωγικής επάρκειας στη διδασκαλία ξένων γλωσσών». Στο: http://www.deutsch.gr/data_info.php?data_id=3966&cat=24577 (προσπελάστηκε στις 6/11/2016)
- Παπάζογλου Ευρυδίκη – Αργυρού Ευσταθία, *Η πρόληψη και διαχείριση κρίσεων στο σχολείο ως νέα επιμορφωτική ανάγκη των Εκπαιδευτικών. Παρέμβαση σε συλλόγους καθηγητών: μια ενέλικτη μορφή επιμόρφωσης. ΕΠΙΛΟΓΗ, ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ*. Στο: http://srv-ipeir.pde.sch.gr/educonf/1/13_.pdf σ.σ. 65-66 (προσπελάστηκε τις 31/10/2016)
- ΠΡΟΕΔΡΙΚΟ ΔΙΑΤΑΓΜΑ 347/2003 ΦΕΚ 315/Α/31.12.2003. Στο: http://www.dsnet.gr/Epikairothta/Nomothesia/pd347_03.htm (προσπελάστηκε στις 6/11/2016)
- «Πώς αποκτάτε το δικαίωμα να διδάξετε μία ξένη γλώσσα;». Στο: <http://www.news.gr/ellada/ekpaidefs/119420/pos-apoktate-to-dikaiomana-didaxete-mia-xenh.html> (προσπελάστηκε στις 12/10/2016)

Σύνταγμα της Ελλάδας. Στο: http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23769649db9148f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf, σ.σ.30-31
(προσπελάστηκε στις 17/10/2016)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο Δρ. **Νεράντζης Δαμιανός** είναι εξειδικευμένος Καθηγητής Γερμανικής ως Ξένης Γλώσσας και εφαρμοσμένης Διδακτικής. Αναγορεύθηκε πρόσφατα αριστούχος Διδάκτωρ Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών, συμμετέχει ενεργά εδώ και 12 χρόνια σε εγχώρια και διεθνή επιστημονικά συνέδρια με εισηγήσεις σχετικές με τη διδασκαλία ξένων γλωσσών καθώς και με αντίστοιχες δημοσιεύσεις. Έχει διατελέσει εκτός των άλλων Επιμορφωτής στο 1^ο Π.Ε.Κ. Αθήνας, Καθηγητής σε 2 Α.Σ.Ε.Ι. ενώ έχει δραστηριοποιηθεί ως Εκπαιδευτικός ΠΕ 07 στη δημόσια (‘Αθμια και Β’θμια Αν.Αττικής κ.α.) αλλά και στην ιδιωτική εκπαίδευση (Κολλέγιο Ψυχικού, Εράσμειος κ.α.). Στοιχεία Επικοινωνίας: lehrer_des_daf@yahoo.gr

Μαστρογιάννης Αλέξιος

Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου. Προβλήματα, δυσλειτουργίες, αγκυλώσεις και αντιδράσεις κατά τη διάρκεια της γενικευμένης εφαρμογής της

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, αρχικά, παρουσιάζει ένα θεωρητικό προοίμιο για τον θεσμό της αυτοαξιολόγησης και στη συνέχεια αναφέρεται σε μια σειρά ευρημάτων που αποκομίστηκαν από σχετική ποιοτική έρευνα, που διεξήχθη μεταξύ Διευθυντών πολυθέσιων Δημοτικών Σχολείων, τα οποία συμμετείχαν στη γενικευμένη εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το 2014. Η έρευνα εστιάζει στα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισε η εισαγωγή της αλλά και στους παράγοντες εκείνους, οι οποίοι θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αποτυχία τη συγκεκριμένη αλλαγή. Ακολουθώντας, σκιαγραφούνται τρόποι, οι οποίοι σύμφωνα με τους Διευθυντές του δείγματος, μπορούν αφενός να μειώσουν τις αρνητικές αντιδράσεις και αφετέρου να ενισχύσουν κάποιες προωθητικές δυνάμεις, ώστε η άμεση αξιοποίησή τους, ενδεχομένως, να περιορίσει ή και να εξαλείψει τα προσκόμματα υλοποίησης της αυτοαξιολόγησης. Τέλος, αναφέρονται επιμέρους δράσεις, όπως επίσης και προτάσεις για μια επιτυχή και αποτελεσματική εφαρμογή αυτής της ανανεωτικής και πρωτοπόρας εναλλακτικής μορφής αξιολόγησης.

School Self-evaluation. Problems, malfunctions, inflexibilities and reactions during its widespread implementation

Abstract

Initially, this paper presents a theoretical preamble for the institution of Self-evaluation and then records a series of findings gained by relevant qualitative research conducted among Primary School headmasters, which Primary Schools participated in the widespread implementation of Self-evaluation on Greek Educational System, in 2014. This research focuses on the major problems encountered by the introduction of Self-evaluation, as well as to those factors which could lead this particular change to failure. Subsequently, ways are outlined, that, according to the headmasters of the sample, can both reduce the adverse reactions and reinforce some propulsive forces, so its direct exploitation, probably, to abridge or eliminate the impediments of implementation of Self-evaluation. Finally, individual actions are listed, as well as suggestions for a successful and efficient implementation of this reforming and pioneering alternative form of evaluation.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η διαμόρφωση ενός δημιουργικού συστήματος εσωτερικής αξιολόγησης (αυτοαξιολόγησης) των σχολείων αποτέλεσε μια ριζοσπαστική, καινοτόμο προσπάθεια (στην αρχή πιλοτικά) για τα δεδομένα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία έθεσε ως σκοπό της την αξιολόγηση των σχολικών λειτουργιών και τη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου. Μέσω των διαδικασιών της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ), καταγράφονται τα θετικά στοιχεία, επισημαίνονται οι αδυναμίες και οι ελλείψεις και τελικά οριοθετούνται και προγραμματίζονται οι διορθωτικές παρεμβάσεις για την επίλυση των προβλημάτων, με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων¹.

Ερευνητές, εδώ και μια εικοσαετία, έχουν διαπιστώσει² ότι οι παρατηρήσεις στην τάξη, με την επίσκεψη ελεγκτών-επιθεωρητών, αδυνατούν, μάλλον, να αγγίξουν, να αντιληφθούν να καταγράψουν, αλλά, ίσως, και να βελτιώσουν τις πραγματικές διαστάσεις και παραμέτρους της καθημερινής σχολικής πρακτικής, καθώς, επίσης, και τις εμπειρίες των μαθητών και των δασκάλων τους.

1 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2011α), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος II: Διαδικασίες και Εργαλεία Εφαρμογής Πρώτου Σταδίου*, Σεπτέμβριος 2011. Αθήνα: ΙΕΠ

2 MacBeath, J. (1999), *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge, p. 1

Στην κατεύθυνση αυτής της διαπίστωσης, στα (πολλά)^{3,4} ευρωπαϊκά σχολεία στα οποία εφαρμόστηκε ο καινοτόμος θεσμός της ΑΕΕ, η ποιότητα του διαλόγου μάλλον βελτιώθηκε, οι αναστοχαστικές πρακτικές των εκπαιδευτικών ενισχύθηκαν κατά πολύ και, γενικά, δημιουργήθηκε ένα δεκτικότερο κλίμα υιοθέτησης και εφαρμογής αλλαγών και καινοτομιών⁵.

Προβάλλει, κατά τις εκθέσεις των ειδικών, ως αναμφισβήτητη παιδαγωγική επιταγή η δυνατότητα ή και η «υποχρέωση» των σχολείων να «μιλούν για τους εαυτούς τους»⁶, ώστε να αποκτήσουν υψηλό βαθμό αυτογνωσίας, ανεξαρτησίας, αυτοελέγχου και αυτοπεποίθησης. Στην Ιρλανδία⁷, για παράδειγμα, η αυτοαξιολόγηση των σχολείων καθιερώθηκε επίσημα το 2012, ως μια συνεργατική, στοχαστική διαδικασία αναθεώρησης των εσωτερικών του σχολείου, σκοπός της οποίας είναι η βελτίωση όλων των σχολικών παραμέτρων, με κύρια εστίαση, ωστόσο, στη διδασκαλία και τη μάθηση. Μάλιστα, σχετική εγκύκλιος του 2012 καθόριζε τον σκοπό και τη λογική της αυτοαξιολογικής διαδικασίας και, ταυτόχρονα, απαιτούσε από όλα τα σχολεία να συμμετάσχουν σε αυτή. Μια πρόσφατη εγκύκλιος του 2016 διευκρίνισε τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία θα πρέπει να συνεχίσουν να εφαρμόζουν την ΑΕΕ.

Γενικά, η ΑΕΕ μπορεί να οριστεί⁸ ως ένας μηχανισμός συγκέντρωσης πληροφοριών, οι οποίες προσλαμβάνονται από όλα τα διακριτά υποσυστήματα του σχολείου (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς). Μέσω αυτού του μηχανισμού δε, η εξουσία, μπορεί να θεωρηθεί ότι μεταβιβάζεται στον χώρο του σχολείου. Σε πολλά σχολεία, με μεγάλο βαθμό ανοιχτότητας στις αλλαγές, η αυτοαξιολόγηση θα μπορούσε να ριζώσει και να ανθίσει σχεδόν εν μία νυκτί⁹. Αντίθετα, σε κάποια άλλα σχολεία η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης μπορεί να αντιμετωπίσει προβλήματα αποδοχής της από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Στην Ιρλανδία π.χ.¹⁰ παρά τις σημαντικές βελτιώσεις που επήλθαν στις διαδικασίες της αυτοαξιολόγησης, μια σειρά από ανησυχίες παραμένουν, ειδικά όσες αφορούν στην ικανότητα των σχολείων να συμμετάσχουν στην εφαρμογή της ΑΕΕ αλλά

3 Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ. Μ. (2012), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 61

4 Schildkamp, K., Vanhoof, J., van Petegem, P. & Visscher, A. (2012), The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), pp. 125-152

5 MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2004), *Self-evaluation in European Schools. A story of change*. London and New York: RoutledgeFalmer, p. 187

6 MacBeath, J. (1999), *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge, p. 1

7 The Irish Department of Education and Skills (2016), *School Self-Evaluation Guidelines 2016-2020. Primary*. Dublin: The Inspectorate Department of Education and Skills, p. 6

8 Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ. Μ. (2012), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 61

9 MacBeath, J. (1999), *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge, p. 3

10 O'Brien, S., McNamara, G. & O'Hara, J. (2015), Supporting the consistent implementation of self-evaluation in Irish post-primary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), pp. 377-393

και στην ελλιπή υποστήριξη, που παρέχεται στα σχολεία. Σε παρόμοια διαπίστωση καταλήγουν και οι Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί, αφού παραδέχονται ότι η εφαρμογή της ΑΕΕ έχει μεν ζωντάνια και κίνηση, αλλά υποφέρει από ευρύτερη συστημική υποστήριξη¹¹.

Σε αυτό το αρνητικό πλαίσιο της δυσκαμψίας ως προς την εφαρμογή των αυτοαξιολογικών ενεργειών κινήθηκε και η υποδοχή του καινοτόμου αυτού θεσμού από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πράγματι, στην Ελλάδα, παρά τα πολλά, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εγγενή πλεονεκτήματα της αυτοαξιολόγησης, η γενικευμένη εισαγωγή αυτού του θεσμού στην ελληνική εκπαίδευση, κατά το σχολικό έτος 2013-14, δεν υπήρξε ούτε μαζική, ούτε ρόδινη και απροβληματίστη.

Η παρούσα εργασία μέσω άντλησης δεδομένων και σχετικών στοιχείων και απόψεων από Διευθυντές σχολικών μονάδων, οι οποίες συμμετείχαν σε αυτοαξιολογικές διαδικασίες, αναφέρει τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισε η εισαγωγή της ΑΕΕ, όπως επίσης και τους πιο σημαντικούς παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αποτυχία τη συγκεκριμένη αλλαγή. Ακόμη, προτείνει τρόπους μείωσης των αρνητικών αντιδράσεων αλλά και παρουσιάζει επιμέρους δράσεις οι οποίες θα περιλαμβάνονταν σε έναν σχεδιασμό στήριξης και προώθησης του συγκεκριμένου καινοτόμου θεσμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης, με βάση αυτά τα συμπεράσματα από τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της ΑΕΕ (προσωρινώς η ΑΕΕ έχει ανασταλεί) και ενόψει μιας πιθανής ανάγκης για μελλοντική εφαρμογή της, διαμορφώνεται και κατατίθεται πρόταση παρέμβασης, με σκοπό την προώθηση της συγκεκριμένης αλλαγής και τη στήριξη των σχολείων στην εφαρμογή της. Πράγματι, τον Δεκέμβριο του 2016, έγινε γνωστό ότι ξεκινά άμεσα η υλοποίηση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων, εντασσόμενη σε ένα τριετές σχέδιο δράσης.

2. Η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου ως εξέχων εκπαιδευτικός θεσμός

Την τελευταία εικοσαετία, οι μορφές της εσωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα εμφανίζουν μια ιδιαίτερη δυναμική και αποτελούν άμεση προτεραιότητα σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα¹². Πράγματι, η εσωτερική αξιολόγηση τυχαίνει ιδιαίτερης και αυξημένης προσοχής στην εκπαίδευση¹³. Η εσωτερική αξιολόγηση ή αυτοαξιολόγηση της σχολικής

11 Karagiorgi, Y. (2011), School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), pp. 199-220

12 Υφαντή, Α. Α. (2000), Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο *3ήμερο Επιστημονικό Συνέδριο, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*, Πάτρα, 19-21 Μαΐου 2000

13 Schildkamp, K., Vanhoof, J., van Petegem, P. & Visscher, A. (2012), The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), pp. 125-152

μονάδας ως μια αναδύομενη, σημαντική, και πολυεπίπεδη διεθνής πρακτική, απασχολεί ήδη επισταμένως τους θεωρητικούς της οργανωτικής ανάπτυξης αλλά και τους ερευνητές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και εκπαιδευτικής διοίκησης¹⁴.

Ο περιορισμός των συστημάτων εξωτερικής αξιολόγησης, προσέφερε στην αυτοαξιολόγηση δυνατότητες δυναμικής εμφάνισής της στο εκπαιδευτικό προσκήνιο. Πλέον, η αυτοαξιολόγηση είναι ένας αναγκαίος σχολικός σχηματισμός, γι' αυτό και τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα σε ολόκληρη την Ευρώπη προσπαθούν να βρουν τρόπους ενσωμάτωσής της, ως μιας καθημερινής, απαραίτητης διαδικασίας στα σχολικά συγκροτήματα¹⁵. Φυσικά, η ΑΕΕ δεν εμφανίζεται στην εκπαιδευτική ατζέντα μόνο σε όλες, σχεδόν, τις ευρωπαϊκές χώρες αλλά και παγκοσμίως. Η διαχρονικά επιζητούμενη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει οδηγήσει, τελευταία, σε μιαν αύξηση του αριθμού των χωρών, οι οποίες ενδιαφέρονται να αρχίσουν ή και να οργανώσουν εκ νέου διαδικασίες ΑΕΕ¹⁶.

Βέβαια, η αυτοαξιολόγηση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως εκπαιδευτικός νεωτερισμός, δεδομένου ότι για πολλά χρόνια αξιοποιούνταν, ίσως και άτυπα, ώστε να εντοπίζεται και να αξιολογείται η ποιοτική λειτουργία των σχολείων, αλλά και να καθορίζονται οι διορθωτικές παρεμβάσεις, με σκοπό πάντοτε τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας¹⁷. Τα «καλά» ευρωπαϊκά σχολεία, όντως, εφάρμοζαν, από πολύ παλιά, διαδικασίες άτυπης αυτοαξιολόγησης σε κάθε τομέα των εργασιών τους, αν και αυτές οι παρεμβάσεις στερούνταν, γενικά, συστηματικότητας και αντικειμενικότητας¹⁸.

Η ετυμολογία της λέξης «αυτο-αξιολόγηση» προδίδει την αυτοπάθειά της, αφού πρόκειται για μια εσωτερική αξιολόγηση, η οποία θέτει ως στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας, καθώς επίσης και τον εκσυγχρονισμό της¹⁹. Η ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, δίχως ελεγκτικές διεργασίες, και η αναβάθμισή της σε σημαντικό πυρήνα λόγου και δράσης, μέσα από αυτοαξιολογικές διαδικασίες,

14 Καπαχτού, Β. (2015), *Η αξιολόγηση με άλλους όρους*. Στο: <http://www.esos.gr/arthra/36894/i-axiologisi-me-alloys-oroyis> (προσπελάστηκε στις 9/9/2016)

15 McNamara, G. & O'Hara J. (2008), The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, pp. 173-179

16 Karagiorgi, Y. (2011), School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), pp. 199-220

17 The Irish Department of Education and Skills, (2012a), *School Self-Evaluation Guidelines for Post-Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Skills, p. 3

18 National College for School Leadership (NCSL), (2008), *Self-evaluation. School Self-evaluation: A Reflection and Planning Guide for School Leaders*. Στο: <http://dera.ioe.ac.uk/5951/2/download%3Fid%3D21845%26filename%3Dself-evaluation-a-reflection-and-planning-guide.pdf> (προσπελάστηκε στις 26/7/2016)

19 Γούλα, Γ. (2014), Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνέπειά τους στο πρόγραμμα, τους κανονισμούς και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Στα *πρακτικά του 18ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή»*. Πάτρα, 14-16 Νοεμβρίου 2014, τόμος Β', σ.σ. 439-451

όπως συλλογή δεδομένων, προγραμματισμό και ανάληψη σχετικών δράσεων, είναι ο κύριος σκοπός της αυτοαξιολόγησης²⁰. Μάλιστα, η ΑΕΕ συνδέεται και συμπλέκεται με όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας²¹, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς τους μαθητές τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα διδακτικά υλικά, την κτιριακή υποδομή κ.λπ. Φυσικά, σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί παράπλευρο στόχο της αυτοαξιολόγησης η ατομική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, ούτε ασφαλώς η σύγκριση και η ταξινόμηση των σχολείων σε τοπικό ή εθνικό επίπεδο²².

Γενικά, η ΑΕΕ είναι μια ομαδική, συλλογική, στοχαστική διαδικασία εσωτερικής προσέγγισης και εξέτασης του σχολείου²³. Αναμφισβήτητα δε, αποτελεί ένα ισχυρό, διευκολυντικό εργαλείο, μια διαδικασία - κλειδί για τη βελτίωση και την ανάπτυξη όλων των σχολικών παραμέτρων. Στα πρώτα στάδια της αυτοαξιολόγησης δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία καταγραφής των τομέων που χωλαίνουν ποιοτικά και στη συνέχεια καθορίζονται οι κατάλληλες ενέργειες, οι οποίες πρέπει να υλοποιηθούν, ώστε να περιορισθούν ή και να εξαλειφθούν όλες οι σχολικές «αρρυθμίες», δυσλειτουργίες και αγκυλώσεις^{24,25}. Σημειωτέον ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας είναι κατά βάση, περισσότερο ισχυρή και αποτελεσματική, όταν είναι στενά συνδεδεμένη με την αυτοαξιολόγηση^{26,27}. Στην Πορτογαλία, η αξιολόγηση των δημόσιων σχολείων αποτελεί τη συνισταμένη αυτοαξιολόγηση και εξωτερικής αξιολόγησης. Η συνάρθρωση αυτών των δυο μορφών αξιολόγησης έχει ενθαρρύνει διάφορες αξιολογήσεις, όπως συγκριτική αξιολόγηση καθώς και άλλες πρωτοβουλίες παρακολούθησης και ελέγχου²⁸. Ωστόσο, κάποια ευρήματα στις ΗΠΑ σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτού του παράλληλου μοντέλου στην προαγωγή και βελτίωση του εκπαιδευτικού

20 Καπαχτή, Β. (2015), *Η αξιολόγηση με άλλους όρους*. Στο: <http://www.esos.gr/arthra/36894/i-axiologisi-me-alloys-oroyis> (προσπελάστηκε στις 9/9/2016)

21 Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζη, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999), *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Τόμος Β*. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π

22 Καπαχτή, Β. (2015), *Η αξιολόγηση με άλλους όρους*. Στο: <http://www.esos.gr/arthra/36894/i-axiologisi-me-alloys-oroyis> (προσπελάστηκε στις 9/9/2016)

23 Μαστρογιάννης, Α. (2014α), Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης και οι «εικονικές», εκπαιδευτικές παροχές της *Νέος Παιδαγωγός*, τ. 3, σ.σ. 183-194

24 The Irish Department of Education and Skills, (2012b), *An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Post-Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Skills, p.2

25 Ryan, T. & Telfer, L. (2011), A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), pp. 171-191

26 Γούλα, Γ. (2014), Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνέπειά τους στο πρόγραμμα, τους κανονισμούς και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Στα *πρακτικά του 18ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή»*. Πάτρα, 14-16 Νοεμβρίου 2014, τόμος Β', σ.σ. 439-451

27 Nelson, R. & Ehren, M. C. M. (2014), *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections*. Dutch Inspectorate of Education, p. 5

28 Sousa, A. B. P. & Terrascka, M. M. A. (2015), *Processos de autoavaliação de escolas ou avaliação interna do sistema? (Self-evaluation processes of schools or internal evaluation of the system?)*. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(115)

έργου παραμένουν διαφορούμενα, συγκεχυμένα και ασαφή²⁹. Σαφώς, όμως, τα δεδομένα που αντλούν πολλές σχολικές μονάδες από την ΑΕΕ τα μετουσιώνουν σε εμπειρία, ώστε είτε να ανταποκρίνονται καλύτερα σε εξωτερικές αξιολογήσεις είτε να τις αποφεύγουν³⁰.

Τελικά, παρά τις όποιες ενστάσεις, οι πλεονεκτικές παροχές της αυτοαξιολόγησης στα σχολικά συγκροτήματα, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορούν να συνοψισθούν στις παρακάτω^{31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39}:

- Παρακολουθείται συνεχώς η πρόοδος της σχολικής μονάδας, η οποία μπορεί να μετεξελιχθεί έτσι σε ισχυρό παράγοντα αντιμετώπισης των ιδιαίτερων αναγκών της.
- Υποστηρίζεται η συνεχής ανάπτυξη και βελτίωση, αφού, κατά βάση, τηρούνται περισσότερο αποτελεσματικά τα ευρήματα της αυτοαξιολόγησης.
- Προγραμματίζονται σχέδια δράσης για βελτίωση των αδυναμιών.
- Προάγεται ο διάλογος και ο εκδημοκρατισμός της σχολικής μονάδας, μέσω της πλουραλιστικής συμμετοχής όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.
- Δίνεται έμφαση σε παιδαγωγικά ζητήματα και δημιουργείται οικειότητα με το εκπαιδευτικό και γενικότερο κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου.
- Βελτιώνονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές και η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου.
- Καλλιεργείται και εδραιώνεται ένας «πολιτισμός εμπιστοσύνης», μέσω της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της αυτοδέσμευσης της εκπαιδευτικής

29 Ryan, K. E., Gandha, T. & Ahn, J. (2013), *School Self-Evaluation and Inspection for Improving U.S. Schools?* School of Education, University of Colorado Boulder: National Education Policy Center

30 Κολυμπάρη, Τ. & Χατζήκωσταντής, Χ. (2016), Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, σ.σ. 118-131

31 Κολυμπάρη, Τ. & Χατζήκωσταντής, Χ. (2016), Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, σ.σ. 118-131

32 Καπαχτσιή, Β. (2015), *Η αξιολόγηση με άλλους όρους*. Στο: <http://www.esos.gr/arthra/36894/i-axiologisi-me-alloys-oroyis> (προσπελάστηκε στις 9/9/2016)

33 Γούλα, Γ. (2014), Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών Α'βάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνέπειά τους στο πρόγραμμα, τους κανονισμούς και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Στα *πρακτικά του 18ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή»*. Πάτρα, 14-16 Νοεμβρίου 2014, τόμος Β', σ.σ. 439-451

34 Μαστρογιάννης, Α. (2014α), Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης και οι «εικονικές», εκπαιδευτικές παροχές της. *Νέος Παιδαγωγός*, 3, σ.σ. 183-194

35 Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Ο Ψηφιακός εγγραμματισμός ως πολύδωρο, εκπαιδευτικό κληροδότημα της Αυτοαξιολόγησης. Στα *πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα, 3 & 4 Μαΐου 2014, σ.σ. 1190-1199

36 The Irish Department of Education and Skills, (2012b), *An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Post-Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Skills

37 Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2011β), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα Τόμος Ι: Βασικό Πλαίσιο*, Σεπτέμβριος 2011. Αθήνα: ΙΕΠ

38 Ryan, T. & Telfer, L. (2011), A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), pp. 171-191

39 McNicol, S. (2003), Developing a Self-Evaluation Model for English School Libraries. *School Libraries Worldwide*, 9(1), pp. 16-32

κοινότητας αλλά και της ενίσχυσης των σχέσεων εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας.

- Επιτυγχάνεται αλλαγή των στάσεων του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού απέναντι στο σχολείο.
- Δημιουργούνται νέες κοινότητες πρακτικής, που μπορούν να παραγάγουν τις επιθυμητές αλλαγές στο σχολικό σύστημα.
- Δημιουργούνται συνθήκες για αυτογνωσία και αυτοβελτίωση.
- Αναπτύσσεται κουλτούρα αξιολόγησης στα σχολεία.
- Δημιουργούνται σχολεία που «αναστοχάζονται και μαθαίνουν».
- Παρέχεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν με συγκεκριμένο τρόπο τις ιδιαιτερότητες του σχολείου τους.
- Παρωθούνται οι εκπαιδευτικοί, για να αναζητήσουν ή και να διεκδικήσουν από την Πολιτεία την επιστημονική και επαγγελματική τους ανάπτυξη και αναβάθμιση.
- Επιτρέπεται στο προσωπικό του σχολείου να αναπτύξει τις δικές του ατζέντες και να επικεντρώνεται σε συγκεκριμένα θέματα, που χρήζουν άμεσης βελτίωσης.
- Βελτιώνεται η μάθηση των μαθητών.
- Ενισχύεται ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών.
- Παρέχεται η δυνατότητα στα σχολεία να πουν τη «δική τους ιστορία».

Σε πολλές περιπτώσεις, οι πειραματικές ομάδες είχαν καλύτερα αποτελέσματα από ό,τι η ομάδα ελέγχου, όσον αφορά στον αντίκτυπο της εφαρμογής της ΑΕΕ στο παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο^{40,41}. Βέβαια, υπάρχουν και κάποια αντίθετα ευρήματα, (όπως συχνά, μάλλον, συμβαίνει στις έρευνες), καθώς έχει βρεθεί ότι ούτε η μορφή της αυτοαξιολόγησης έχει σημασία ούτε και οι μαθητές σχολείων, τα οποία εφαρμόζουν την ΑΕΕ, βελτιώνουν τις μαθησιακές τους επιδόσεις⁴². Επίσης, και άλλα προβλήματα συνόδεψαν την εφαρμογή της ΑΕΕ, αφού στην Ολλανδία, για παράδειγμα, μελέτες έδειξαν μια γενική έλλειψη προσοχής ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των εργαλείων της αυτοαξιολόγησης⁴³. Στην Κύπρο, πάλι, έγγραφο του Υπουργείου Παιδείας τόνιζε ότι η ΑΕΕ θα μπορούσε να βελτιώσει τη σχολική εργασία και τη συμμετοχή όλων των σχολείων στον σχεδιασμό και την αναζήτηση δικών τους λύσεων για συγκεκριμένα προβλήματα, αλλά αυτές οι προτροπές και οι αιτιάσεις ήταν αόριστες, γενικές και αστήρικτες⁴⁴.

40 Demetriou, D., & Kyriakides, L. (2012), The impact of school self-evaluation upon student achievement: A group randomisation study. *Oxford Review of Education*, 38(2), pp. 149-170

41 Nelson, R. & Ehren, M. C. M. (2014), *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections*. Dutch Inspectorate of Education

42 Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. & Hofman, W. H. A. (2009), School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), pp. 47-68

43 Visscher, A. J. & Coe, R. (Eds) (2007), *School Improvement through Performance Feedback*. London and New York: Routledge, p.119

44 Karagiorgi, Y. (2011), School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a

Ασφαλώς και δεν εκλείπουν κάποιες αδυναμίες που κατατράχουν και αποδομούν τη δυναμική των αυτοαξιολογικών διαδικασιών. Γενικά, στα μειονεκτήματα της ΑΕΕ, πέραν αυτών που προαναφέρθηκαν, μπορούν να συγκαταλεχθούν και τα εξής⁴⁵:

- Επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής της και τον απώτερο σκοπό της.
- Τα αποτελέσματα της ΑΕΕ δεν είναι ενθαρρυντικά, σύμφωνα με κάποιες έρευνες.
- Χαμηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία των αντλούμενων στοιχείων.
- Πλημμελής διάχυση των πορισμάτων και μειωμένη πληροφόρηση για την αξιοποίηση των δεδομένων της αξιολόγησης.
- Μικρός βαθμός έλεγχου των διαδικασιών, καθώς αρκετές φορές αυτός ασκείται μόνο από τον Διευθυντή του σχολείου.
- Ύπαρξη πληθώρας πρακτικών υλοποίησης.
- Έλλειψη πόρων, υποδομών, υποστήριξης και υπεράσπισης αλλά και απουσία εξωτερικής τεχνικής βοήθειας.
- Υπερβολικό κόστος.
- Επιπρόσθετος φόρτος εργασίας για τους εκπαιδευτικούς.
- Υποψία δόλιας εκμετάλλευσης της ΑΕΕ για επίτευξη μικροπολιτικών επιδιώξεων ή για νομιμοποίηση ετεροπροσδιορισμένων στοχοθεσιών.

Ωστόσο, συνυπολογιζόμενων και όλων αυτών των αντιρρήσεων και των εναντιώσεων, το σχολείο θα πρέπει απαραίτητα να μετέρχεται αυτοαξιολογικών διαδικασιών, δεδομένου ότι σε κάθε περίπτωση το κέρδος του είναι δεδομένο, αφού, μέσω της ΑΕΕ, σηματοδοτείται και αναδεικνύεται η πρόοδος και η βελτίωση, που έχει, ήδη, επιτευχτεί. Τα σχολεία, συλλέγοντας δεδομένα μέσω μηχανισμών αυτοαξιολόγησης, λαμβάνουν αποφάσεις σχετικές με εκείνες τις προτεραιότητες, οι οποίες θα επιφέρουν την απαιτούμενη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της λειτουργίας των σχολικών παραγόντων, κάνοντας χρήση των επαγόμενων σχεδίων και των στρατηγικών δράσης⁴⁶. Η κατάλληλη επιλογή εργαλείων και η υιοθέτηση κάποιων κατευθυντήριων γραμμών και οδηγιών, σε συνάρτηση με την εδραίωση μιας συλλογικότητας και συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, είναι, ομολογουμένως, ικανή να πραγματώσει το όραμα των πολλών βεβαιωμένων ωφελημάτων της αυτοαξιολόγησης.

3. Η ΑΕΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Τη διετία 2010-2012, ο άκρωσ καινοτόμος, για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα,

participative project. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), pp. 199-220

45 Κολυμπάρη, Τ. & Χατζηκωσταντής, Χ. (2016), Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, σ.σ. 118-131

46 Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2012), *Improving Quality in Education. Dynamic approaches to school Improvement*. London and New York: Routledge

θεσμός της ΑΕΕ εφαρμόστηκε πιλοτικά σε 500 περίπου σχολεία Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, τα όποια συμμετείχαν οικιοθελώς στις διαδικασίες του. Η αυτοαξιολόγηση, ως μια συνεχής, δυναμική διαδικασία, ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου, εξαιτίας και της τριακονταετούς «αξιολογικής απραξίας» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος⁴⁷, αποτέλεσε σημαντικό σταθμό και επέφερε αναταράξεις στα λιμνάζοντα ύδατα της ελληνικής εκπαίδευσης⁴⁸. Γενικός σκοπός της τέθηκε η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και η ανάδειξη της ως βασικού φορέα προγραμματισμού και αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της έργου, ενώ επιμέρους στόχοι της ήταν οι διαρθρωτικές αλλαγές δομών, διαδικασιών, σχέσεων και κουλτούρας αλλά και η σταδιακή αποσυγκέντρωση και αυτονόμηση των σχολικών μονάδων.

Κατά το ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ⁴⁹, οι διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, συνοπτικά, προσδιορίζονται από το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/ Αξιοποίηση), ενώ γενικά η ΑΕΕ περιγράφεται αναλυτικότερα, ως μια χαλαρή επαναλαμβανόμενη ακολουθία έξι σταδίων, κατά την οποία επιτρέπονται επιστροφές σε προηγούμενα βήματα⁵⁰.

Συγκεκριμένα τα έξι αυτά βήματα είναι⁵¹:

- Συλλογή στοιχείων
- Ανάλυση στοιχείων
- Αξιολόγηση στοιχείων - Συμπεράσματα (πλεονεκτήματα - αδυναμίες)
- Έκθεση - Αναφορά
- Σχέδιο δράσης
- Εφαρμογή και έλεγχος του σχεδίου δράσης

Τελικά, μετά και την εμπειρία που αποκομίστηκε από τη διετή πιλοτική εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, και αφού μεσολάβησε ένας χρόνος απραξίας, η γενίκευση της εφαρμογής της ΑΕΕ πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2013-2014. Παρ' όλης, ωστόσο, της αποδεδειγμένης σπουδαιότητας του θεσμού της αυτοαξιολόγησης, η γενίκευσή της στην Ελλάδα αντιμετώπισε σημαντικά προβλήματα σε πολλές σχολικές μονάδες και συνάντησε τις κάθετες αντιδράσεις των κατά τόπους συλλόγων των εκπαιδευτικών. Παρότι αποτελούσε νόμο του κράτους, η πραγματοποίηση των σχετικών με την πορεία της υλοποίησης της ΑΕΕ σεμιναρίων, αποτράπηκε σε πολλές περιοχές της Ελλάδας. Βέβαια, ως

47 Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005), Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

48 Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Ο Ψηφιακός εγγραμματοςμός ως πολύδωρο, εκπαιδευτικό κληροδότημα της Αυτοαξιολόγησης. Στα *πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα, 3 & 4 Μαΐου 2014, σ.σ. 1190-1199

49 ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, (2013), *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Οκτώβριος 2013

50 The Irish Department of Education and Skills (2016), *School Self-Evaluation Guidelines 2016-2020. Primary*. Dublin: The Inspectorate Department of Education and Skills, p. 11

51 Μαστρογιάννης, Α. (2014α), Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης και οι «εικονικές», εκπαιδευτικές παροχές της. *Νέος Παιδαγωγός*, τ. 3, σ.σ. 183-194

σημειωθεί ότι, γενικά, είναι καταγραμμένη στον παγκόσμιο εκπαιδευτικό χάρτη η τάση πολλών εκπαιδευτικών να αντιδρούν σε κάθε μορφή αξιολόγησης, εκλαμβάνοντας κάθε αξιολογική διαδικασία ως μια απειλητική μορφή κοινωνικού ελέγχου⁵². Αυτό οφείλεται, βέβαια, και στην διαμορφωμένη εκπαιδευτική κουλτούρα κάθε χώρας για απολογισσιμότητα (accountability). Για παράδειγμα, στην Αγγλία η αυτοαξιολόγηση με σκοπό τη σχολική βελτίωση αποτελεί σημαντικό, αναπόσπαστο και καθιερωμένο μέρος αυτής της κουλτούρας⁵³. Στην Ιρλανδία, επίσης, η εσωτερική αξιολόγηση ειδώθηκε πολύ θετικά, δεδομένου ότι δίχως τον κίνδυνο της «εξωτερικής» κριτικής, οι δάσκαλοι ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν στις ομαδικές διεργασίες, αλλά και να χρησιμοποιήσουν τα αποτελέσματα της ΑΕΕ εποικοδομητικά⁵⁴.

4. Η έρευνα - Μεθοδολογία

Η σχετική έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Φεβρουάριο του 2015 και σκοπός της ήταν, μέσω ευέλικτων ημιδομημένων συνεντεύξεων, να αντλήσει και να συνθέσει τις απόψεις, τις εντυπώσεις και τις εκτιμήσεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όσον αφορά σε παραμέτρους, οι οποίες έτεμναν τη γενικευμένη, καθολική εφαρμογή της ΑΕΕ στην ελληνική σχολική επικράτεια.

Είναι αξιοσημείωτο πως τα τελευταία χρόνια οι εμπειρικές έρευνες με υποκείμενα εκπαιδευτικούς ή/και μαθητές και με ερευνητές στην πλειονότητά τους εκπαιδευτικούς (όπως στην παρούσα έρευνα), οι οποίες επικεντρώνονται σε σχολικά δρώμενα, στοιχεία αλλά και σε απόψεις και στάσεις έχουν αυξηθεί σημαντικά⁵⁵. Το συνηθέστερο ερευνητικό εργαλείο για αυτές τις έρευνες είναι η συνέντευξη (ποιοτική έρευνα) ή η παρατήρηση (ποιοτική ή και ποσοτική).

Το δείγμα αποτέλεσαν 15 Διευθυντές, που εργαζόνταν σε πολυθέσια σχολεία περιοχής της Δυτικής Ελλάδας. Όλοι ήταν μόνιμοι (13 άνδρες, 2 γυναίκες) με πάνω από 24 χρόνια υπηρεσίας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί επιλέχθηκαν, διότι εξαιτίας της θέσης τους ως υπευθύνων της εφαρμογής της ΑΕΕ στα σχολεία τους είχαν μελετήσει εξονυχιστικά και βιώσει όλα τα στάδια και όλες τις αντιδράσεις που συνόδευαν την εφαρμογή της. Φυσικά και η δεδομένη εμπειρία τους στη σχολική πραγματικότητα προσφερόταν, μάλλον, και ως εγγύηση αξιοπιστίας ως προς το φιλτράρισμα της εκτίμησης και αποτίμησης όλων των γεγονότων και καταστάσεων που έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια γενίκευσης της ΑΕΕ. Από τους

52 Clift, P. S., Nuttall, D. L. & McCormick, R. (Eds) (1989), *Studies in school self-evaluation*. London: Falmer Press

53 Visscher, A. J. (Ed) (2009), *Improving Quality Assurance in European Vocational Education and Training. Factors Influencing the Use of Quality Assurance Findings*. Springer, p. 52

54 McNamara, G., & O'Hara, J. (2006), Workable compromise or pointless exercise? School-based evaluation in the Irish context. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(4), pp. 564-582

55 Μάγος, Κ. (2005), "Συνέντευξη ή παρατήρηση;": Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10

Διευθυντές οι 14 ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικού τμήματος μέσω εξομοίωσης του πτυχίου τους (ΠΕ.70) ενώ ένας ήταν εκπαιδευτικός ειδικότητας (ΠΕ.16). Οκτώ (8) ήταν απόφοιτοι διετούς μετεκπαίδευσης (Διδασκαλείου), ενώ επτά ήταν και κάτοχοι άλλου (δεύτερου) πτυχίου. Τέλος, πέντε (5) διευθυντές διέθεταν και μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης.

Για τη συλλογή των δεδομένων, από τον ίδιο πάντα ερευνητή, αξιοποιήθηκαν, όπως αναφέρθηκε, τα πλεονεκτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης^{56,57}. Ένα σημαντικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η προσαρμοστικότητα της. Ένας αποτελεσματικός ερευνητής, μέσω της συνέντευξης, μπορεί να εκμαιεύσει, να αντλήσει, να συγκρίνει και να ζυγίσει απαντήσεις, αλλά και να διερευνήσει κίνητρα και συναισθήματα, που, ασφαλώς μέσω του ερωτηματολογίου δεν μπορούν να εντοπισθούν και να αποδοθούν.

Η τρέχουσα έρευνα υπήρξε επίκαιρη, αφού πραγματοποιήθηκε αμέσως μετά τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της ΑΕΕ. Επιπλέον ήταν, μάλλον, πρωτότυπη, καθώς πρότερες έρευνες με σκοπό την καταγραφή της αποτίμησης των δεδομένων ως προς την εισαγωγή της ΑΕΕ, με υποκείμενα Διευθυντές πολυθέσιων σχολείων δεν έχουν παρουσιαστεί.

Κάθε συνάντηση πραγματοποιούνταν στο τέλος του διδακτικού ωραρίου, στο γραφείο του Σχολικού Συμβούλου της περιοχής μετά από συνεννόηση και διαρκούσε, κατά μέσο όρο, περίπου 60 λεπτά. Τα ερωτήματα ήταν ακριβώς περιστρεμμένα γύρω από την εισαγωγή της ΑΕΕ και στα πολλά προβλήματα που προέκυψαν κατά τον πρώτο χρόνο της γενίκευσης της εφαρμογής της (και τελευταίο μέχρι τώρα, αφού ο θεσμός αυτός έχει αναστείλει τη λειτουργία του). Ειδικότερα, η έρευνα αποπειράθηκε να απαντήσει αναλυτικά και διεξοδικά και στα παρακάτω κρίσιμα ερωτήματα, τα οποία συνθέτουν και τους επιμέρους στόχους της έρευνας:

- Ποια είναι τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισε η εισαγωγή της ΑΕΕ;
- Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αποτυχία τη συγκεκριμένη αλλαγή;
- Ποιοι τρόποι μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να μειωθούν οι αρνητικές αντιδράσεις αλλά και να ενισχυθούν οι δυνάμεις που επαγγέλλονται και ευαγγελίζονται την αλλαγή και την καινοτομία;

Ας σημειωθεί ότι στη μικρή αυτή έρευνα υπήρξαν μερικοί περιορισμοί, αφού συμμετείχαν μόνο Διευθυντές πολυθέσιων σχολείων. Φυσικά, και κάποιοι άλλοι περιορισμοί είναι εγγενείς στις ποιοτικές έρευνες⁵⁸. Η έλλειψη

56 Bell, J. (2010), *Doing Your Research Project. A guide for first-time researchers in education, health and social science. Fifth Edition*. Open University Press, p. 162

57 Νάτσης, Π., Γκόλια, Α., Κοκαρίδας, Δ. & Καραπάνου, Ε. (2006), Τα Παραδοσιακά Παιχνίδια και οι Προεκτάσεις τους: Μία Ποιοτική Προσέγγιση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(3), σ.σ. 420-429

58 Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

αντιπροσωπευτικότητας, που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, δεδομένου ότι το δείγμα των ατόμων που χρησιμοποιείται στις ποιοτικές έρευνες είναι συχνά μικρό, αλλά και όταν δεν είναι εμπεριέχει, εξ αντικειμένου, παντός είδους μεροληψίες και τα συμπεράσματα είναι αναξιόπιστα και δεν μπορούν να επεκταθούν. Ακόμη, η απουσία επαναληψιμότητας και η αδυναμία απόδειξης αιτιωδών σχέσεων συμπληρώνουν την περιοριστικότητα που εμφανίζουν, γενικά, οι ποιοτικές έρευνες.

5. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου αποδελτίωσε τα δεδομένα της συνέντευξης, τα οποία καταγράφονταν στις σημειώσεις του ερευνητή αλλά και σε συσκευή καταγραφής ήχου. Μάλιστα, η ανάλυση περιεχομένου είναι η πλέον συχνόχρηστη μέθοδος κατά την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων. Απαιτείται ασφαλώς δε, τα συμπεράσματα που αντλούνται από την έρευνα να συνδυάζονται μεταξύ τους, ώστε μέσα από αυτήν τη συναρμογή να αναδεικνύεται και να αντικατοπτρίζεται η προηγηθείσα ζώσα επικοινωνία μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της⁵⁹.

5.1. Τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετώπισε η εισαγωγή της ΑΕΕ

Σύμφωνα με τους Διευθυντές του δείγματος, πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η αυτοαξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αξιολόγηση και τις άδικες ποσοτώσεις της. Οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι σε ένα κλίμα ποσοτώσεων, μετατάξεων, διαθεσιμότητας, απολύσεων, υποχρηματοδότησης, μισθολογικού μαρasmus και οικονομικής κρίσης αλλά και περιθωριοποίησης του εκπαιδευτικού και του Δημόσιου Σχολείου, οποιεσδήποτε διαδικασίες αξιολόγησης είναι σκόπιμες, επισφαλείς, τιμωρητικές και αθέμιτες. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση Διευθυντή, σύμφωνα με την οποία «... η πλειονότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζει σκεπτικισμό, που ενισχύεται από τις συνδικαλιστικές παρεμβάσεις, και αντιδρά. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι ο δούρειος ίππος για αξιολογήσεις, μετατάξεις, μεταθέσεις, τιμωρίες, κατηγοριοποιήσεις σχολείων και απολύσεις». Άλλος Διευθυντής συμπλήρωνε ότι «... υπάρχει γενικά αρνητικό κλίμα στον εργασιακό χώρο λόγω οικονομικής κρίσης η οποία έφερε σαν αποτέλεσμα την υποχρηματοδότηση των σχολείων και την έλλειψη επαρκούς συντήρησης των κτιρίων. Η εφαρμογή της ΑΕΕ συνέπεσε με αυτά, χωρίς να προηγηθεί επαρκής ενημέρωση, ώστε να πειστούν οι εκπαιδευτικοί για τα θετικά σημεία της». Ένας επιπλέον λόγος άρνησης, δυσπιστίας και διστακτικότητας,

59 Μάγος, Κ. (2005), “Συνέντευξη ή παρατήρηση;”: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10

ως προς την εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, εντοπίζεται στην αβέβαιη, κατά τους εκπαιδευτικούς, αποτελεσματικότητά της, καθώς και στην παραπανίσια και εκτός διδακτικού ωραρίου εργασία, που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να επιτελέσουν. «Ο σύλλογος διδασκόντων στο σύνολό του φαίνεται να δυσπιστεί για την αποτελεσματικότητα της αυτοαξιολόγησης και ταυτόχρονα αντιδρά, λόγω επιπλέον φόρτου εργασίας εκτός ωραρίου», ανέφερε Διευθυντής μεγάλου πολυθέσιου σχολείου. Βέβαια, η αιτία αυτών των αντιδράσεων και των αγκυλώσεων μπορεί, κατά πολλούς Διευθυντές, «να αναζητηθεί, κατά μεγάλο βαθμό, και στην αρνητική προπαγάνδα αλλά και στη μη ουσιαστική και έγκυρη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και στο εύκολο προσπέραςμα του σχετικού πλαισίου». Άλλος Διευθυντής τόνισε ότι και «η γρηγοράδα και η υποχρεωτικότητα κατά την υλοποίηση της ΑΕΕ λειτούργησε προσκομματικά, όπως επίσης και η γραφειοκρατική στεγανότητα, που ακυρώνει πρωτοβουλίες». Επίσης, σύμφωνα με αρκετούς Διευθυντές, ως σημαντικό καταλυτικό στοιχείο, που επιβάρυνε το αρνητικό κλίμα υπήρξε και το γεγονός ότι «... γενικότερα δεν υπάρχει κουλτούρα αξιολόγησης και καινοτομίας στη νοοτροπία των εκπαιδευτικών ούτε και ετοιμότητα στη διαχείριση πικρών αληθειών ...».

Ακόμη, «αρκετοί εκπαιδευτικοί επισήμαναν τις περιορισμένες δυνατότητες ανάπτυξης θεματικών δραστηριοτήτων, λόγω έλλειψης ηλεκτρονικών εποπτικών μέσων, εργαστηρίων Η/Υ, Φυσικής-Χημείας, και Καλλιτεχνικών. Χωρίς την κατάλληλη στελέχωση των σχολείων και χωρίς την παραμικρή χρηματοδότηση οι εκπαιδευτικοί δικαιολογημένα αντέδρασαν αρνητικά». Βέβαια, όπως ένας εκπαιδευτικός παρατήρησε «... δεν παραγνωρίζεται ότι και η άρνηση της ανάληψης ευθύνης για ουσιαστική και τυπική εφαρμογή του κανονιστικού πλαισίου αλλά και η επικράτηση, γενικά, μιας υποκριτικής συμπεριφοράς, πλαισιωμένης από μια χαλαρότητα, υπέσκαπτε το κύρος των αυτοαξιολογικών διαδικασιών».

Αναλυτικότερα και περισσότερο συγκεκριμένα ως τα σημαντικότερα προβλήματα, που αντιμετώπισε η εισαγωγή της ΑΕΕ, και τα οποία καταγράφηκαν στις συνεντεύξεις, μπορούν να αναφερθούν τα παρακάτω (μερικά είναι κοινά, ανά την παγκόσμια εκπαιδευτική επικράτεια, σύμφωνα και με όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος):

- Η επιφυλακτικότητα και οι αντιδράσεις της εκπαιδευτικής κοινότητας, λόγω συνδικαλιστικών παρεμβάσεων, οι οποίες δημιουργούσαν προσκόμματα κατά τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στις αυτοαξιολογικές διαδικασίες.
- Η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης σε συνδυασμό πάντα με την αντίδραση των συνδικαλιστικών φορέων.
- Έλλειψη κουλτούρας εισαγωγής καινοτομιών και αλλαγών, γενικά, στον επαγγελματικό βίο των εκπαιδευτικών.
- Η εφαρμογή της ΑΕΕ συνέπεσε με το γενικότερο αρνητικό κλίμα στον εργασιακό χώρο (αξιολόγηση, ποσοτώσεις, μετατάξεις, διαθεσιμότητα, απολύσεις κ.λπ.).

- Η σύγχυση ανάμεσα στην ΑΕΕ και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.
- Η δυσπιστία των εκπαιδευτικών ως προς την αποτελεσματικότητα της ΑΕΕ.
- Η αρνητική προπαγάνδα, η δαιμονοποίηση και η «απαγόρευση» ουσιαστικής, έγκυρης και έγκαιρης ενημέρωσης των εκπαιδευτικών επί του θέματος.
- Δεν προηγήθηκε της εφαρμογής επαρκής ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, για το πλαίσιο της ΑΕΕ και τη διαδικασία υλοποίησης του θεσμού, ώστε να πειστούν για τα θετικά σημεία του και να καμφθούν οι αμφιβολίες και η δυσπιστία τους ως προς τον σκοπό για τον οποίο οδηγήθηκαν στην υποχρεωτική εφαρμογή του.
- Ο φόβος κατηγοριοποίησης των σχολείων, η ενδεχόμενη κατάργησή τους και η επαγόμενη, πιθανή απόλυση του προσωπικού.
- Η τεχνοκρατική και οικονομίστικη αντίληψη για την εκπαίδευση.
- Η υπερίσχυση σε αρκετές περιπτώσεις των αναγκών διευθέτησης προβλημάτων της καθημερινότητας σε βάρος του προγραμματισμού.
- Η παλαιότητα και η στενότητα αρκετών σχολικών χώρων που εμποδίζει την ανάπτυξη θεματικών δραστηριοτήτων και η ανεπαρκής ποσοτική και ποιοτική στελέχωση των σχολείων (εκπαιδευτικοί, ηλεκτρονικά εποπτικά μέσα, εργαστήρια Η/Υ, Φυσικής- Χημείας και καλλιτεχνικών, αίθουσες πολυμέσων και εκδηλώσεων).
- Η υποχρηματοδότηση των σχολείων τα τελευταία χρόνια.
- Η γενική υστέρηση στην υλικοτεχνική υποδομή και στη συντήρηση των σχολικών μονάδων
- Η παντελής έλλειψη χρηματοδότησης της εφαρμογής της αξιολόγησης
- Η δυσκολία στην ενεργοποίηση των γονέων.
- Η ΑΕΕ δεν ήταν αποτέλεσμα διαβούλευσης όλων των εμπλεκόμενων φορέων.
- Η υποχρεωτική εφαρμογή χωρίς την εξασφάλιση των κατάλληλων προϋποθέσεων.
- Η αντίδραση των εκπαιδευτικών, επειδή απαιτούνταν επιπλέον εργασία και εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου.
- Η αποφυγή του εκπαιδευτικού κόσμου να μελετήσει με σοβαρότητα το σχετικό πλαίσιο.
- Η άρνηση της ανάληψης ευθύνης των εμπλεκόμενων για ουσιαστική και τυπική εφαρμογή του κανονιστικού πλαισίου.
- Η επικράτηση, γενικά, μιας «υποκριτικής» συμπεριφοράς με κύρια συνιστώσα μια χαλαρότητα, που υπέσκαψε το κύρος της διαδικασίας.
- Η ανετοιμότητα του εκπαιδευτικού κόσμου να αρθρώσει και να ακούσει «πικρές αλήθειες».
- Τα πολλά διαδικαστικά προβλήματα και οι πολλές γραφειοκρατικές αγκυλώσεις, αλλά και οι άσκοπες συνεδριάσεις για προετοιμασία, σε βάρος του διδακτικού ωραρίου.

- Η σχεδόν μηδαμινή επιμόρφωση των συμμετεχόντων.
- Η αδυναμία ανάπτυξης πρωτοβουλιών.
- Η εφαρμογή της ΑΕΕ με αυτούς τους στιγμιαίους-αστραπιαίους ρυθμούς, χωρίς να υπάρξουν μελέτες, χωρίς να καταγραφούν οι κοινωνικές δομές, το επίπεδο των εκπαιδευτικών και η στρυφνή ελληνική σχολική πραγματικότητα.

5.2. Κυριότεροι παράγοντες αποτυχίας της συγκεκριμένης καινοτομίας και αλλαγής

Μετά την τρίχρονη (συμπεριλαμβανομένων και των χρόνων της πιλοτικής εφαρμογής), μετ' εμποδίων, εφαρμογή της ΑΕΕ στο ελληνικό σχολείο είναι γεγονός ότι αρκετοί ανασταλτικοί και ακυρωτικοί παράγοντες ανέκυσαν, οι οποίοι μπορεί να δημιουργήσουν ένα σαθρό πεδίο αποκαθίλωσης της. Σύμφωνα με Διευθυντή, «οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών εδράζονταν στο γενικότερο κακό, συγκυριακό οικονομικό κλίμα, στις υπαλληλικές ανακατατάξεις και πολιτικές αναταραχές αλλά και στο κακό δείγμα γραφής, μέχρι τώρα, του Υπουργείου Παιδείας». Επίσης, αναχαιτιστική αιτία εφαρμογής της ΑΕΕ είναι και το γεγονός ότι «...υπάρχουν κοινωνικά και πολιτισμικά κριτήρια τα οποία δεν μπορούν να ληφθούν υπόψη, λόγω της ανισότητας και της ποικιλομορφίας των μαθητών αλλά και των διαφορών που παρουσιάζουν οι σχολικές μονάδες, σύμφωνα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται π.χ. πόλη ή χωριό». Άλλη παρατήρηση Διευθυντή στηλιτεύει την επιφανειακότητα και την επιδερμικότητα της γενικευμένης εφαρμογής της ΑΕΕ, που σε συνδυασμό με την οικονομική δυσπραγία προκαλεί ακόμη και ρήγματα στη συνεκτικότητα του Συλλόγου Διδασκόντων, εγείροντας αντιπαραθέσεις. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι «... η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης, όπως πιστεύουν γενικά οι εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίστηκε με προχειρότητα από το Υπουργείο. Αυτή η πεποίθηση ενισχύεται από την έλλειψη χρηματοδότησης και από τη γραφειοκρατία που απαιτείται και έχει σαν αποτέλεσμα αρκετές φορές να υπάρχουν συγκρούσεις στο Σύλλογο Διδασκόντων, κατά τον καταμερισμό των εργασιών».

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν ότι τέτοιες δράσεις στην ελληνική εκπαιδευτική σκηνή είναι «ασκήσεις επί χάρτου» και ουδεμία ωφέλεια θα αποκομίσουν τελικά τα σχολικά συγκροτήματα, καθώς «...σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί είχαν προσδοκίες για δράσεις από το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ, για ενημέρωση και διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ των σχολικών μονάδων. Επειδή αυτό δεν έγινε, ενίσχυσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών ότι όλα μένουν στα χαρτιά και πως πρόκειται για μια ακόμη γραφειοκρατική διαδικασία». Ακόμη, όπως δήλωσε ένας Διευθυντής, αλλά και άλλοι, δεν έχει καταδειχθεί ούτε πιστωθεί η αναγκαιότητα της ΑΕΕ, αφού «...οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνειδητοποιήσει και δεν έχουν εισπράξει την σημασία, χρησιμότητα και αναγκαιότητά της, αν και άτυπα την εφαρμόζουν». Οι εκπαιδευτικοί θέτουν

βέτο και στην εφαρμογή της ΑΕΕ, αφού πιστεύουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών δεν πρέπει να αποτελούν πρόκριμα, δεδομένου ότι πολλοί εξωγενείς παράγοντες αλλοιώνουν την σχολική πραγματικότητα. Η απάντηση Διευθυντή είναι άκρως διαφωτιστική: «Οι επιδόσεις των μαθητών, κατά τους εκπαιδευτικούς, δεν μπορούν να είναι κριτήριο κατά την εφαρμογή της ΑΕΕ, γιατί αυτές επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες στους οποίους δεν μπορεί να παρέμβει το σχολείο».

Ως ένας ακόμη ανασχετικός παράγοντας μπορεί να καταγραφεί και το γεγονός ότι η ελληνική εκπαίδευση αφίσταται καλλιέργειας και εδραίωσης κουλτούρας αξιολόγησης, ενώ και η απροθυμία για ανάληψη ευθύνης θέτει φράγματα σε οποιαδήποτε αυτοαξιολογική κατεύθυνση. « Οι εκπαιδευτικοί αρνούνται να αναλάβουν ευθύνες ... σε αυτό βέβαια φταίει και η έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης που τέμνει οριζόντια και κάθετα τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο» όπως χαρακτηριστικά δήλωσε Διευθυντής του δείγματος με πολλά χρόνια υπηρεσίας.

Συνοπτικά, λοιπόν, από αυτούς τους ανασχετικούς παράγοντες, που πριονίζουν μια επιτυχημένη θεσμοθέτηση της ΑΕΕ, στους κυριότερους, σύμφωνα με τους Διευθυντές του δείγματος, μπορούν να συγκαταλεχθούν (διαπιστώνεται, πάλι, μια σχετική οριζόντια συγγραμμικότητα αναχαιτιστικών παραγόντων, με παγκόσμια ισχύ):

- Hάρνηση των εκπαιδευτικών να συμμετάσχουν, εν μέσω κοινωνικοοικονομικών ζυμώσεων, υπαλληλικών αλλαγών και μειώσεων και πολιτικών αναταραχών.
- Η έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών απέναντι στις προθέσεις του Υπουργείου Παιδείας.
- Η προχειρότητα, κατά τους εκπαιδευτικούς, με την οποία το κράτος αντιμετωπίζει τα θέματα παιδείας.
- Η γραφειοκρατία της εφαρμογής.
- Η ύπαρξη ανομοιομορφίας σχολικών μονάδων σε αστικό, αγροτικό και ημιαγροτικό επίπεδο.
- Η ποικιλομορφία του μαθητικού δυναμικού με τις επακόλουθες ανισότητες στα κοινωνικο-πολιτισμικά κριτήρια σύγκρισης.
- Η αδυναμία, κατά τους εκπαιδευτικούς, μετακύλισης των συμπερασμάτων των διαδικασιών αυτοαξιολόγησης στην πράξη και στον μαθητή. Πεποίθηση των εκπαιδευτικών παραμένει ότι όλα «μένουν στα χαρτιά» και σε μια καθαρά διαδικαστική, θεωρητική βάση.
- Η χρησιμότητα της ΑΕΕ δεν έχει «εισπραχθεί» από τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κατανοήσει ότι άτυπα την εφαρμόζαν.
- Η διαταραχή των σχέσεων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, ίσως και εξαιτίας του καταμερισμού των εργασιών που αφορούν στην υλοποίηση της ΑΕΕ.
- Οι επιδόσεις των μαθητών, κατά τους εκπαιδευτικούς, δεν μπορούν να είναι κριτήριο κατά την εφαρμογή της ΑΕΕ, γιατί αυτές επηρεάζονται και από

- άλλους παράγοντες στους οποίους δεν μπορεί να παρέμβει το σχολείο.
- Το Παρατηρητήριο της ΑΕΕ δεν έχει προβεί σε ουσιαστικές δράσεις για την ουσιαστική ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη διάχυση καλών πρακτικών μεταξύ των σχολικών μονάδων και τη στήριξή τους σε τοπικό και όχι μόνο επίπεδο.
 - Η ελλιπής χρηματοδότηση των σχολείων, που έχει ως αποτέλεσμα την αδυναμία εξασφάλισης των κατάλληλων μέσων για την υλοποίηση των σχεδίων δράσης.
 - Ο εκφυλισμός της διαδικασίας, αφού αντιμετωπίζεται σαν μια γραφειοκρατική υποχρέωση διεκπεραιωτικού χαρακτήρα.
 - Η μη ένταξη της ΑΕΕ σε ένα γενικότερο πλαίσιο καλλιέργειας κουλτούρας αξιολόγησης στον χώρο της εκπαίδευσης.
 - Η μη βούληση των εμπλεκομένων για ουσιαστική ανάληψη ευθυνών.

5.3. Τρόποι μείωσης των αρνητικών αντιδράσεων

Δεν απέχει πολύ από την πραγματικότητα αν ισχυριστεί κανείς ότι στην εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα εμφολωρεί μια διαχρονική αποδόμηση, απόρριψη και απαξία κάθε τι νεοφερμένου, καθώς σε όλα τα νέα έργα, εύκολα κανείς εντοπίζει μόνο λάθη⁶⁰. Κάποια ιστορικά παραδείγματα αποτελούν η καθυστερημένη υιοθέτηση και αποδοχή του σημερινού, ινδοαραβικού συστήματος αρίθμησης αλλά και ο τρόπος γραφής των δεκαδικών αριθμών⁶¹. Επίσης, για παράδειγμα, οι δάσκαλοι αντιτίθονταν το 1703, στην εισαγωγή των πλακών στο σχολείο, προβάλλοντας το επιχείρημα: «Τι θα κάνουν οι μαθητές όταν πέσει η πλάκα και σπάσει; Θα είναι αδύνατον να γράψουν». Αλλά και σχετικά πρόσφατα, το 1950 περίπου, παραγνώριζαν και έφεγαν τη φιλικότητα και την ευκολία των στυλό «μπικ», αφού δήλωναν: «Οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτά τα εργαλεία και τα ρίχνουν έπειτα στα σκουπίδια. Οι αρετές της λιτότητας και της οικονομίας εγκαταλείπονται»⁶².

Με βάση αυτό το διαχρονικό, «αντιδραστικό μοτίβο» μπορεί, κατά τι, να δικαιολογηθούν αυτές οι παρεκκλίσεις και οι εναντιώσεις των εκπαιδευτικών, αφού συχνά παρατηρείται, όπως αναφέρθηκε, μια αντίσταση σε κάθε νέο αέρα αλλαγής. Κάποιες ενέργειες, ωστόσο, που μπορούν να κάμψουν αυτή την αρνητικότητα των εκπαιδευτικών και να λειτουργήσουν προωθητικά

60 Μαρτσούκας, Γ. (2007), *Μάθε μόνος σου Ισπανικά*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική, σ. 6

61 Μαστρογιάννης, Α. (2014γ), Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. Στα *πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014. Θεματική: Σχολικά εγχειρίδια, σ.σ. 189-201

62 Μαστρογιάννης, Α. (2013), Η εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών: Ελευθερία κατάδυση κοντά ...στις ακτές του απρόβλεπτου μέλλοντος. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3), σ.σ. 71-86

και καταλυτικά στην εδραίωση της ΑΕΕ, ως μιας σταθερής σημαντικής και αναντικατάστατης εκπαιδευτικής διεργασίας καταγράφηκαν ως δεδομένα των συνεντεύξεων. Σύμφωνα με Διευθυντή του δείγματος, «μια τέτοια διαδικασία (ΑΕΕ) θα πρέπει πάντα να στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επικεντρώνονται σε αλλαγές που βοηθούν στην εξέλιξη του έργου τους, σε παιδαγωγικό και διδακτικό επίπεδο». Άλλη καταγραφή αναφέρει πως «...είναι απαραίτητη η πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ για μια πενταετία, με στόχο τη βελτίωση της διαδικασίας, όπως αναγκαίος είναι και ο εντοπισμός των προβλημάτων των σχολικών μονάδων σε κτιριακό και υλικοτεχνικό επίπεδο».

Στη συνέχεια, η κανονική λειτουργία του σχολείου, πλήρως στελεχωμένου από την πρώτη μέρα των μαθημάτων, ο περιορισμός της μαθητικής διαρροής, η δημιουργία και λειτουργία δανειστικής βιβλιοθήκης, η αξιοποίηση των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και η κινητοποίηση του ενδιαφέροντός τους είναι κάποιοι επιπλέον ούριοι άνεμοι, που, σύμφωνα με τους Διευθυντές, μπορούν να ενισχύσουν και να βελτιώσουν τις αυτοαξιολογικές διαδικασίες.

Αδιαμφισβήτητα, σημαντική συνιστώσα άμβλυνσης των αντιδράσεων αποτελεί το συνεργατικό κλίμα και οι σχέσεις εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ όλων των μελών της ευρύτερης σχολικής κοινότητας, αφού «... οι διαπροσωπικές σχέσεις μπορούν να ενισχυθούν αρκετά, διάφορες δράσεις των μαθητών, όπως το σχολικό περιοδικό, δυναμώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις και, επίσης, οι εκπαιδευτικοί μέσω της ΑΕΕ μπορούν να στοχεύουν περισσότερο στη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ τους (και μέσω συνεργασίας με άλλα σχολεία) αλλά και με τους γονείς και τους μαθητές». Ακόμη, «η επιλογή των αυτοαξιολογικών διαδικασιών να είναι αποτέλεσμα διαλόγου και όχι πίεσης, ώστε να έχουν θετική επίπτωση στην εξέλιξη της ΑΕΕ». Επιπλέον, «...μακριά από συνδικαλιστικές παρεμβάσεις, να υπάρχουν σαφή κριτήρια και νόρμες, αντίστοιχες της ελληνικής γενικότερης πραγματικότητας και όχι παραλληλισμός με τα καλώς χρηματοδοτούμενα σχολεία άλλων χωρών». Τέλος, σύμφωνα με Διευθυντή με αυξημένα τυπικά προσόντα, «η αυτοαξιολόγηση πρέπει να χρηματοδοτηθεί αδρά από τα αρχικά ακόμη στάδιά της και η εφαρμογή της να στηρίζεται σε νόμους και όχι στα χρυσόβουλα των συνδικαλιστικών οργάνων». Ο ίδιος Διευθυντής κατέληξε ότι «η αναβάθμιση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου και η ελάττωση των μονάδων ευθύνης του μπορεί να λειτουργήσει προωθητικά στην εξομάλυνση των διαδικασιών προαγωγής και εδραίωσης της αυτοαξιολόγησης».

Ανακεφαλαιωτικά, λοιπόν, κατά τους εκπαιδευτικούς του δείγματος στους τρόπους μείωσης της αρνητικής αντίδρασης στην αλλαγή και ταυτόχρονα ενίσχυσης των προωθητικών δυνάμεων, για απρόσκοπτη εφαρμογή της ΑΕΕ, μπορούν να συμπεριληφθούν και οι εξής:

- Η στόχευση στη βελτίωση του εκπαιδευτικού-παιδαγωγικού έργου να αποτελεί κοινό τόπο αξιολόγησης της σχολικής κοινότητας. Από κοινού Διευθυντής και

εκπαιδευτικοί να αποφασίζουν για τους τρόπους ενίσχυσης του παιδαγωγικού αλλά και του διδακτικού έργου.

- Ο διάλογος και η διάθεση των εκπαιδευτικών για ενίσχυση προωθητικών δυνάμεων πρέπει να οδηγήσει στην επιλογή των διαδικασιών εκείνων, που θα λειτουργήσουν θετικά. Σίγουρα, η επιβολή αλλαγών σε συγκεκριμένο χρόνο (επιβαλλόμενο) ή με τρόπο πιεστικό δε θα βοηθήσει το έργο του εκπαιδευτικού και την εξέλιξη του έργου του.
- Απαιτείται φόρμα κριτηρίων της ΑΕΕ με σταθερές παραμέτρους σύγκρισης με σχολεία λειτουργίας ευρωπαϊκού επιπέδου, σε σχέση με τους δικούς τους αντίστοιχους οικονομικούς πόρους και δαπάνες.
- Βασική αρχή κατά την εφαρμογή της ΑΕΕ να αποτελέσει η σταθερή και απρόσκοπτη λειτουργία του σχολείου με κανονικό πρόγραμμα από την ημέρα έναρξης των μαθημάτων.
- Η ΑΕΕ σαν αρχή - αφετηρία πρέπει σταδιακά να ακολουθήσει μια πορεία βελτίωσης όρων σύγκρισης και να εφαρμοστεί πειραματικά για μια πενταετία, έτσι όπως ακριβώς ξεκίνησε.
- Καταγραφή των προβλημάτων της σχολικής μονάδας με σκοπό την αναβάθμιση των χώρων του σχολείου.
- Κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευτικών με αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους, για συστηματική εργασία, ενεργό συμμετοχή και ανάληψη πρωτοβουλιών για τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου.
- Ενίσχυση της λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων και δημιουργία σχολικού περιοδικού.
- Ενδυνάμωση του κλίματος στις σχέσεις των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τους μαθητές και τους γονείς.
- Η αυτοαξιολόγηση είναι μεν απαραίτητη για τη λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας, αλλά πρέπει να αναπτυχθεί πάνω σε νέες βάσεις και να αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης.
- Μέριμνα για τη φοίτηση, καθώς και προσπάθεια για μηδενική μαθητική διαρροή.
- Δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης, με διαρκή εμπλουτισμό της, συστηματική οργάνωση και σταθερή λειτουργία της.
- Εφαρμογή νέας μορφής αξιολόγησης με χρηματοδότηση του σχεδιασμού, με τήρηση των νόμων και όχι με τήρηση «χρυσόβουλων» τα οποία εκπορεύονται από τα συνδικαλιστικά όργανα.
- Γενναίοι οικονομικοί πόροι για κτίρια, εποπτικά μέσα, εργαστήρια, βιωματικές εμπειρίες εκπαίδευσης τύπου Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό.
- Ευκαιρίες για συνεργασίες σχολικών συγκροτημάτων.
- Αναβάθμιση του ρόλου του Σχολικού Συμβούλου με ταυτόχρονη μείωση του

αριθμού σχολικών μονάδων ανά Σχολικό Σύμβουλο.

6. Προτάσεις για επιτυχημένη εφαρμογή της ΑΕΕ από τη σκοπιά του Σχολικού Συμβούλου

Σύμφωνα με το καθήκοντολόγιο (Υ.Α Φ.353.1./324/105657/Δ1, Αριθ. Φύλλου 1340/16-10-2002), ο Σχολικός Σύμβουλος:

- προτείνει προγράμματα εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών και συμμετέχει στον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου
- αναλαμβάνει πρωτοβουλίες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και τους καθοδηγεί επιστημονικά και παιδαγωγικά
- συμμετέχει στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών
- ενθαρρύνει την εφαρμογή νέων αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας, καθώς και τη χρήση σύγχρονων μέσων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας
- διαχειρίζεται την εκπαιδευτική πολιτική και υποστηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών καινοτομιών, οι οποίες εισάγονται στην Εκπαίδευση, επισημαίνοντας τις αδυναμίες της εφαρμογής και προτείνοντας λύσεις

Σε αυτά τα πλαίσια των αρμοδιοτήτων του, ο Σχολικός Σύμβουλος καταφανώς, μπορεί, να υποστηρίξει τον άκρως καινοτόμο, για τα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, θεσμό της ΑΕΕ της σχολικής μονάδας. Μια ποικιλία επιμέρους δράσεων μπορούν να περιληφθούν κατά τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων, οι οποίες θα αποβλέπουν αρχικά στην άρση καχυποπιών, επιφυλάξεων και αντιστάσεων, στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα της ΑΕΕ, αλλά και στη συνέχεια θα αναδεικνύουν την ιδιαίτερη παιδαγωγική και εκπαιδευτική δυναμική της αυτοαξιολόγησης, ως ενός θεσμού αρωγού και αποκαλυπτικού συνεργάτη στην απαιτητική, καθημερινή σχολική πρακτική. Κάποιες δράσεις και πρωτοβουλίες, λοιπόν, ενός Σχολικού Συμβούλου, περιστρεμμένες γύρω από την καθολικότητα, την αναγκαιότητα και την πλεονεκτικότητα εφαρμογής της ΑΕΕ μπορούν να συνοψισθούν στις παρακάτω:

- Ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών διδασκαλίας, εφαρμογή διδακτικών καινοτομιών και χρήση εποπτικών μέσων στη διεξαγωγή των μαθημάτων.
- Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, με την πραγματοποίηση πολιτιστικών εκδηλώσεων και οικοδόμηση αρμονικών σχέσεων και συνεργασίας με κοινωνικούς φορείς.
- Οικοδόμηση ενός σύγχρονου σχολείου, το οποίο, στο πλαίσιο του κύριου ρόλου του, της παροχής, δηλαδή, μάθησης και αγωγής, θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και ανάγκες⁶³. Ένα σχολείο, που

63 Χαραβιτσίδης Π. (2015), *Ανοιχτά σχολεία σε ανοιχτές κοινωνίες*. Εφημερίδα Η ΑΥΓΗ, 13/09/2015. Στο:

θα προωθεί νέους τρόπους σκέψης, και μάλιστα κριτικής σκέψης, που θα συμβαδίζει με την εξέλιξη και την τεχνολογία, μυνώντας τους μαθητές στις ανθρωπιστικές και δημοκρατικές αξίες, στον σεβασμό και στη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και σε δεξιότητες κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης, όπως η συνεργασία, η αυτοεκτίμηση, ο σεβασμός, η αποδοχή του άλλου, η αλληλεγγύη κ.λπ. μέσα από δράσεις δραματοποίησης και προγράμματα βιωματικού χαρακτήρα.

- Ανάπτυξη μιας άδολης, αγαστής και αρμονικής συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς είναι άκρως απαραίτητο να στέκονται αρωγοί, βοηθοί στο πολύ δύσκολο έργο του δάσκαλου ώστε να σμιλεύονται κοινές δράσεις που προάγουν τη δημιουργία και υπηρετούν τον κεντρικό σκοπό του σχολείου που είναι η ανάπτυξη υγιών και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.
- Προγραμματισμός και οργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων με εξαιρετικά μεγάλη συμμετοχή εκπαιδευτικών, με ποικιλία προγραμμάτων και εκπαιδευτικών επισκέψεων και ενσωμάτωσή τους σε γνωστικά αντικείμενα του Προγράμματος Σπουδών.
- Διάλογο, συζήτηση, ενημέρωση στον Σύλλογο Διδασκόντων, εφαρμογή προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης και με πρόσκληση, ακόμη, και ειδικών επιστημόνων.
- Αναμόρφωση του εσωτερικού κανονισμού του σχολείου.
- Προώθηση της διαπολιτισμικότητας.
- Οργάνωση και λειτουργία σχολής γονέων στο σχολείο.
- Διαμόρφωση ιστοσελίδας του σχολείου.
- Κάθε σχολική μονάδα, αν διαθέτει, βέβαια, τους απαραίτητους υλικοτεχνικούς πόρους, να «υποχρεούται» σε παρουσίαση μιας δράσης στους δικούς της χώρους, με ακροατές εκπαιδευτικούς που το επιθυμούν.
- Τακτικές επισκέψεις του Σχολικού Συμβούλου στη σχολική τάξη και συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης για αντιμετώπιση δυσκολιών.
- Καλλιέργεια κουλτούρας αξιολόγησης.
- Διαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως αυτή της αυτοαξιολόγησης.

7. Συζήτηση, Συμπεράσματα

Αναμφισβήτητα, ο θεσμός της αυτοαξιολόγησης αποτελεί την πλέον συμμετοχική και δημοκρατική μορφή αξιολόγησης σε διεθνές επίπεδο⁶⁴. Ας σημειωθεί, ότι

<http://www.avgi.gr/article/10808/5842709/anoichta-scholeia-se-anoichtes-koinonies> (προσπελάστηκε στις 10/09/2016)

⁶⁴ Καπαχτού, Β. (2015), *Η αξιολόγηση με άλλους όρους*. Στο: <http://www.esos.gr/arhra/36894/i-axiologisi-me-alloys-oroyis> (προσπελάστηκε στις 9/9/2016)

σε κάποιες περιπτώσεις, κατά την αυτόβουλη, δίχρονη πιλοτική εφαρμογή της ΑΕΕ, οι εμπειρίες που αποκομίστηκαν ήταν πολύ θετικές και ενθαρρυντικές. Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών υπήρξε θαυμαστή, παραγωγική και ευεργετική, αφού αποδείχθηκε ισχυρή παράμετρος οικοδόμησης μιας ουσιαστικής κοινότητας μάθησης και πρακτικής, αναδεικνύοντας τη δυναμική της ομαδικότητας και της συνεργατικότητας⁶⁵.

Ως συμπερασματική κατακλείδα και ως τελική πρόταση θα τονισθεί ότι, μέσω μιας διαρκούς και συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μπορεί να εξασφαλιστεί, κατά μεγάλο μέρος, η επιζητούμενη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Καινοτόμες διαδικασίες και θεσμοί, όπως αυτός της αυτοαξιολόγησης, μπορούν έτσι να κερδίσουν τη χαμένη παιδαγωγική λάμψη τους αλλά και τα κρυμμένα εκπαιδευτικά τους ερείσματα, ακόμη και στο βραδυκίνητο και ανελαστικό ελληνικό, εκπαιδευτικό σύστημα.

Και χωρίς αμφιβολία, θεσμοί εναλλακτικής αξιολόγησης, οι οποίοι διεξάγονται σε ένα δίκαιο, ασφαλές και άρτια δομημένο θεωρητικό πλαίσιο, δίχως πολιτικές σκοπιμότητες και τιμωρητικές διαθέσεις⁶⁶ μπορούν να επιφέρουν σημαντικές βελτιώσεις στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Ένα σημαντικό βήμα για μια αποτελεσματική αυτοαξιολόγηση, η οποία, ωστόσο, δε θα είναι αυτοσκοπός⁶⁷, είναι η προετοιμασία του εδάφους και ένα κλίμα ευνοϊκό για ειλικρινείς προβληματισμούς.

Και, βέβαια, ένας πολλαπλά επιμορφωμένος και καλά μισθοδοτούμενος εκπαιδευτικός, ο οποίος θα γνωρίζει ότι οι συχνές αυτο-αξιολογικές κρίσεις πρέπει είναι αυτο-απαιτητές, αφού θα καθίστανται ικανές να του χαρίσουν, αναντίρρητα, την επιζητούμενη κοινωνική αναγνώριση και δικαίωσή του.

Τέλος, αξιωματικά παραβλέπεται ότι σύμφωνα και με τον ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου του Κέιμπριτζ John MacBeath⁶⁸, ένας δείκτης της εκπαιδευτικής υγείας ενός έθνους συνδέεται άρρηκτα με τον τρόπο αξιοποίησης των εργαλείων της αυτοαξιολόγησης και της αυτοβελτίωσης. Στα υγιή εκπαιδευτικά συστήματα υφίστανται και καλλιεργούνται κοινότητες μάθησης και πρακτικής, με ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων, καθώς και δικτύσεις και διαχύσεις των ορθών πρακτικών εντός αλλά και μεταξύ των σχολείων.

65 Μαστρογιάννης, Α. (2014α), Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης και οι «εικονικές», εκπαιδευτικές παροχές της. *Νέος Παιδαγωγός*, τ. 3, σ.σ. 183-194

66 Καπαχσή, Β. (2015), *Η αξιολόγηση με άλλους όρους*. Στο: <http://www.esos.gr/arthra/36894/i-axiologisi-me-alloys-oroyis> (προσπελάστηκε στις 9/9/2016)

67 MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2004), *Self-evaluation in European Schools. A story of change*. London and New York: RoutledgeFalmer, p. 188

68 MacBeath, J. (1999), *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge, p. 1

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. & Χατζηευστρατίου, Ι. (1999), *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Τόμος Β*. Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γούλα, Γ. (2014), Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικών Α΄/βάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνέπειά τους στο πρόγραμμα, τους κανονισμούς και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Στα *πρακτικά του 18ου Διεθνούς Συνέδριου με θέμα «Κοινωνική Παιδαγωγική, Διαπολιτισμικότητα και Ειδική Αγωγή»*. Πάτρα, 14-16 Νοεμβρίου 2014, τόμος Β΄, σ.σ. 439-451
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2011α), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος II: Διαδικασίες και Εργαλεία Εφαρμογής Πρώτου Σταδίου*, Σεπτέμβριος 2011. Αθήνα: ΙΕΠ
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) (2011β), *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα, Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο*, Σεπτέμβριος 2011. Αθήνα: ΙΕΠ
- Καπαχστή, Β. (2015), *Η αξιολόγηση με άλλους όρους*. Στο: <http://www.esos.gr/arthra/36894/i-axiologisi-me-alloys-orouys> (προσπελάστηκε στις 9/9/2016)
- Καπαχστή, Β. & Κακανά, Δ. Μ. (2012), Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας: Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής ενός εργαλείου μέτρησης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 61
- Κολυμπάρη, Τ. & Χατζηκωσταντής, Χ. (2016), Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, σ.σ. 118-131
- Κουλαϊδής, Β. & Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005), Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης Σχολικής Μονάδας. Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Μάγος, Κ. (2005), “Συνέντευξη ή παρατήρηση;”: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10
- Μαστρογιάννης, Α. (2014α), Η πιλοτική εφαρμογή του θεσμού της Αυτοαξιολόγησης και οι «εικονικές», εκπαιδευτικές παροχές της. *Νέος Παιδαγωγός*, 3, σ.σ. 183-194
- Μαστρογιάννης, Α. (2014β), Ο Ψηφιακός εγγραμματοπισμός ως πολύδωρο,

- εκπαιδευτικό κληροδότημα της Αυτοαξιολόγησης. Στα *πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου για τον παιδαγωγό του σήμερα «Νέος Παιδαγωγός»*. Αθήνα, 3 & 4 Μαΐου 2014, σ. σ. 1190-1199
- Μαστρογιάννης, Α. (2014γ), Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια ...φαγούρα. Στα *πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014. Θεματική: Σχολικά εγχειρίδια, σ.σ. 189-201
- Μαστρογιάννης, Α. (2013), Η εκπαίδευση στον καιρό των υπολογιστών: Ελεύθερη κατάδυση κοντά ...στις ακτές του απρόβλεπτου μέλλοντος. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3), σ.σ. 71-86
- Νάτσης, Π., Γκόλια, Α., Κοκαρίδας, Δ. & Καραπάνου, Ε. (2006), Τα Παραδοσιακά Παιχνίδια και οι Προεκτάσεις τους: Μία Ποιοτική Προσέγγιση. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(3), σ.σ. 420-429
- Ματσούκας, Γ. (2007), *Μάθε μόνος σου Ισπανικά*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική ΥΠΑΙΘ/ΙΕΠ, (2013), *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*. Οκτώβριος 2013
- Υφαντή, Α. Α. (2000), Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο *3ήμερο Επιστημονικό Συνέδριο, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου*. Πάτρα, 19-21 Μαΐου 2000
- Χαραβιτσίδης Π. (2015), *Ανοιχτά σχολεία σε ανοιχτές κοινωνίες*. Εφημερίδα Η ΑΥΓΗ, 13/09/2015. Στο: <http://www.avgi.gr/article/10808/5842709/anoichta-scholeia-se-anoichtes-koinonies> (προσπελάστηκε στις 10/09/2016)

Ξενόγλωσση

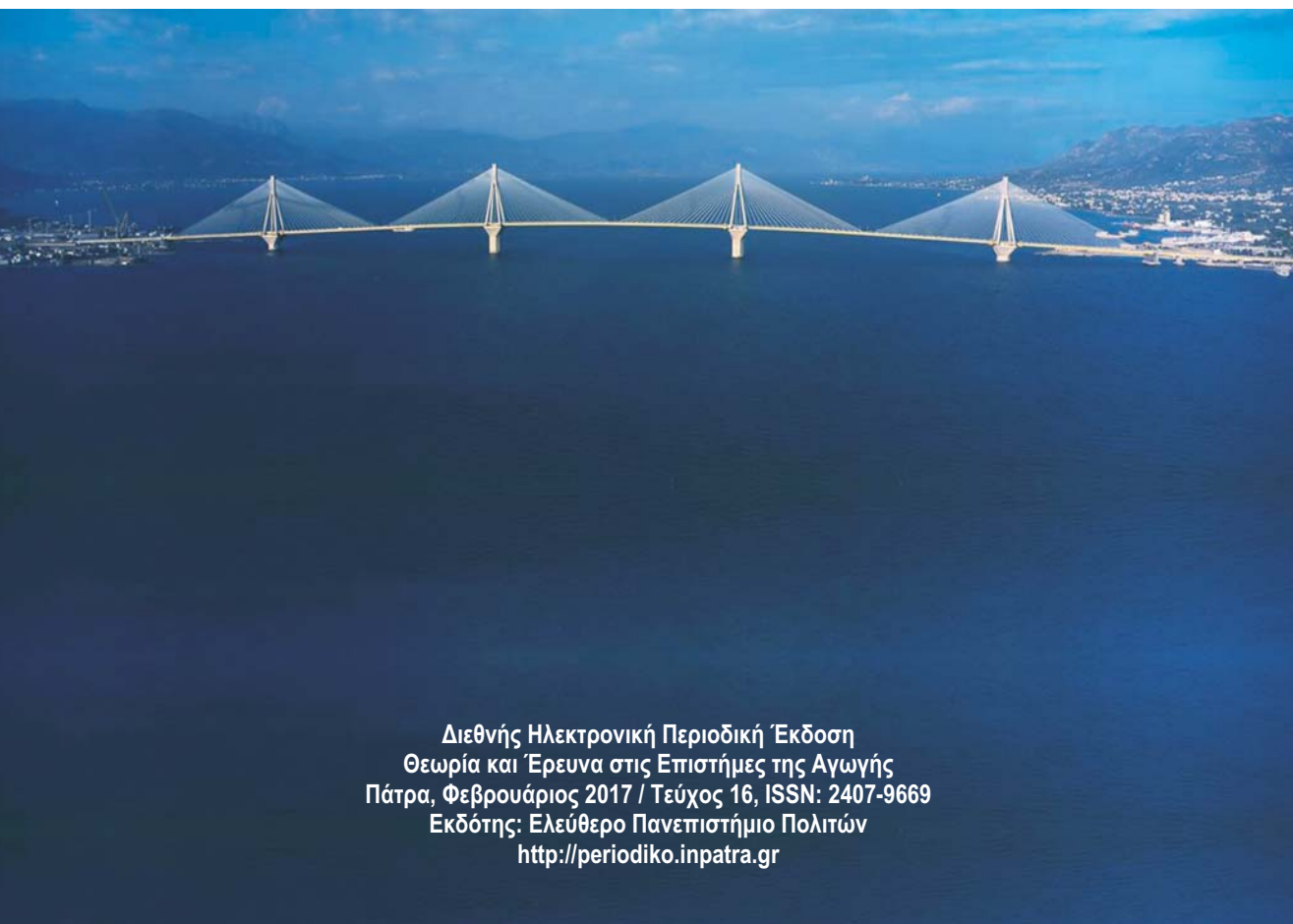
- Bell, J. (2010), *Doing Your Research Project. A guide for first-time researchers in education, health and social science. Fifth Edition*. Open University Press
- Clift, P. S., Nuttall, D. L. & McCormick, R. (Eds) (1989), *Studies in school self-evaluation*. London: Falmer Press
- Creemers, B. P. M. & Kyriakides, L. (2012), *Improving Quality in Education. Dynamic approaches to school Improvement*. London and New York: Routledge
- Demetriou, D. & Kyriakides, L. (2012), The impact of school self-evaluation upon student achievement: A group randomisation study. *Oxford Review of Education*, 38(2), pp. 149-170
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J. & Hofman, W. H. A. (2009), School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Im-*

- provement*, 20(1), pp. 47-68
- Karagiorgi, Y. (2011), School self-evaluation at an embryonic stage: depicting teachers' experiences with a participative project. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), pp. 199-220
- MacBeath, J. (1999), *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London and New York: Routledge
- MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2004), *Self-evaluation in European Schools. A story of change*. London and New York: RoutledgeFalmer
- McNamara, G. & O'Hara J. (2008), The importance of the concept of self-evaluation in the changing landscape of education policy. *Studies in Educational Evaluation*, 34, pp. 173-179
- McNamara, G. & O'Hara, J. (2006), Workable compromise or pointless exercise? School-based evaluation in the Irish context. *Educational Management Administration and Leadership*, 34(4), pp. 564-582
- McNicol, S. (2003), Developing a Self-Evaluation Model for English School Libraries. *School Libraries Worldwide*, 9(1), pp. 16-32
- National College for School Leadership (NCSL), (2008), *Self-evaluation. School Self-evaluation: A Reflection and Planning Guide for School Leaders*. Στο: <http://dera.ioe.ac.uk/5951/2/download%3Fid%3D21845%26filename%3Dself-evaluation-a-reflection-and-planning-guide.pdf> (προσπελάστηκε στις 26/7/2016)
- Nelson, R. & Ehren, M. C. M. (2014), *Review and synthesis of evidence on the (mechanisms of) impact of school inspections*. Dutch Inspectorate of Education, p. 5
- O'Brien, S., McNamara, G. & O'Hara, J. (2015), Supporting the consistent implementation of self-evaluation in Irish post-primary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 27(4), pp. 377-393
- Ryan, K. E., Gandha, T. & Ahn, J. (2013), *School Self-Evaluation and Inspection for Improving U.S. Schools?* School of Education, University of Colorado Boulder: National Education Policy Center
- Ryan, T. & Telfer, L. (2011). A review of (elementary) school self-assessment processes: Ontario and beyond. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 3(3), pp. 171-191
- Schildkamp, K., Vanhoof, J., van Petegem, P. & Visscher, A. (2012), The use of school self-evaluation results in the Netherlands and Flanders. *British Educational Research Journal*, 38(1), pp. 125-152
- Sousa, A. B. P. & Terraskca, M. M. A. (2015), Processos de autoavaliação de escolas ou avaliação interna do sistema? (Self-evaluation processes of schools or internal evaluation of the system?). *Arquivos Analvticos de Polvticas Educativas*, 23(115)

- The Irish Department of Education and Skills (2016), *School Self-Evaluation Guidelines 2016-2020. Primary*. Dublin: The Inspectorate Department of Education and Skills
- The Irish Department of Education and Skills, (2012b), *An Introduction to School Self-Evaluation of Teaching and Learning in Post-Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Skills
- The Irish Department of Education and Skills, (2012a), *School Self-Evaluation Guidelines for Post-Primary Schools*. Dublin: Department of Education and Skills
- Visscher, A. J. (Ed) (2009), *Improving Quality Assurance in European Vocational Education and Training. Factors Influencing the Use of Quality Assurance Findings*. Springer
- Visscher, A. J. & Coe, R. (Eds) (2007), *School Improvement through Performance Feedback*. London and New York: Routledge

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Μαστρογιάννης Αλέξιος**, πτυχιούχος του τμήματος Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών, είναι Σχολικός Σύμβουλος της 3ης Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αιτωλ/νίας. Στοιχεία Επικοινωνίας: alexmastr@sch.gr.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Φεβρουάριος 2017 / Τεύχος 16, ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών
<http://periodiko.inpatra.gr>