

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

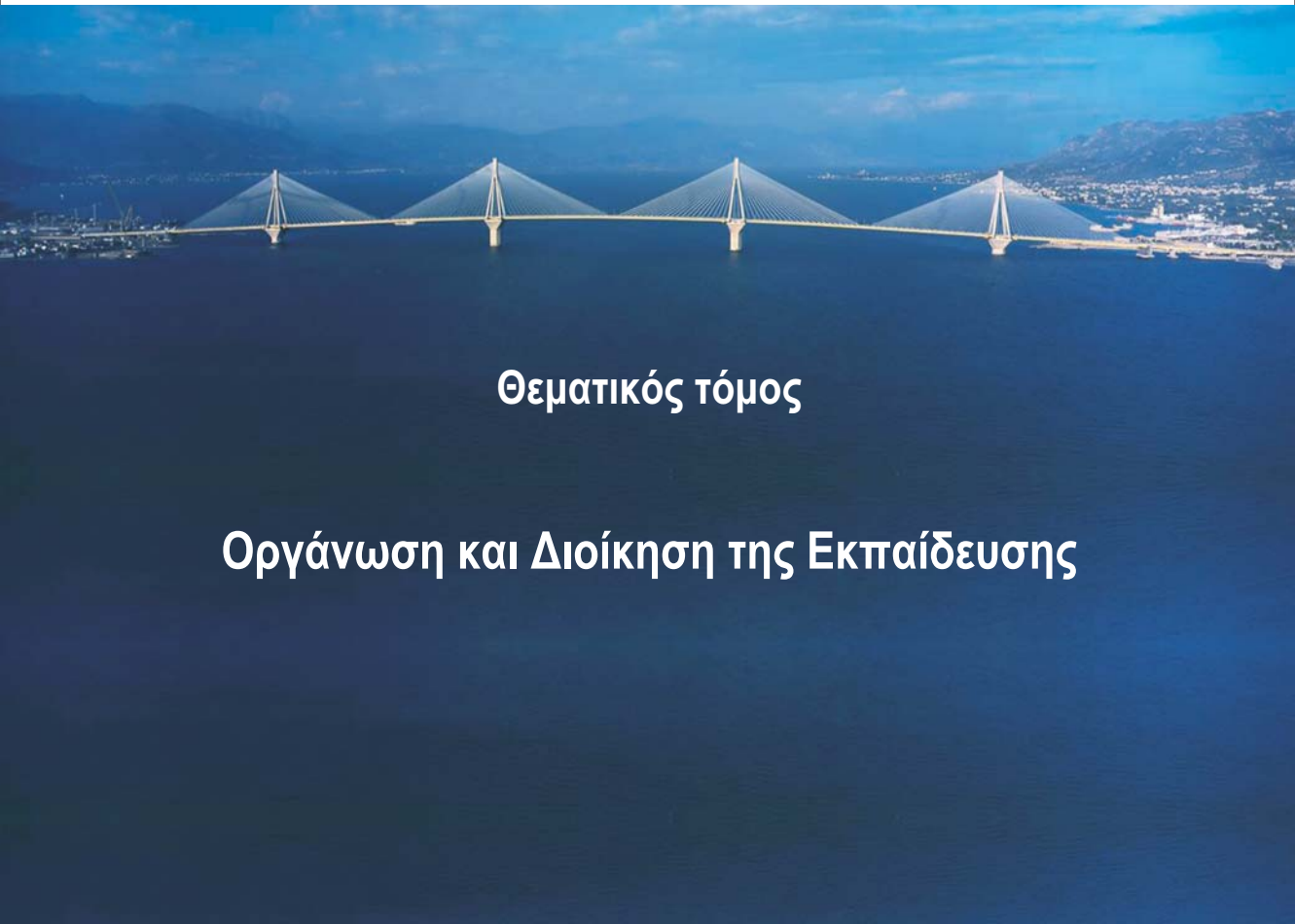
Τεύχος 32

Μάιος 2018

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

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 32

Πάτρα, Μάιος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 100, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, 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

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
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.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

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

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambri, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

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

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

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

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ξυδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας
Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών
Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής
Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων
Σάλλοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης
Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ
Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών
Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων
Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης
Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας
Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407
Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας
Τσιμπουκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών	7
<i>Βουλτσίδης Παντελής - Καραβά Ζαχαρούλα - Λαζαρίδου Αγγελική - Ρέππα Γλοκερία</i>	
Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	39
<i>Κούτρας Γεώργιος</i>	
Η επενέργεια της σχολικής διοίκησης στη δημιουργία και διαμόρφωση προσφυσούς οργανωσιακής κουλτούρας και εργασιακού περιβάλλοντος	67
<i>Νοβάκος Ιωάννης</i>	
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	85
<i>Πλακοτή Ελένη</i>	

Βουλτσίδης Παντελής
Καραβά Ζαχαρούλα
Λαζαρίδου Αγγελική
Ρέππα Γλυκερία

Μοντέλα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Περίληψη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί το κεντρικό σημείο της παρούσας δημοσίευσης. Θεωρείται, λοιπόν, ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη του θεωρητικού πλαισίου που αναλύεται η έννοια της επιμόρφωσης, επικεντρώνοντας στο ρόλο που έχει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάλυση αυτή περιλαμβάνει τα βασικά μοντέλα της επιμόρφωσης καθώς και τους τύπους που εξυπηρετούν τα συγκεκριμένα μοντέλα. Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται αναλυτικά το θεωρητικό πλαίσιο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, μέσα από το οποίο επιβεβαιώνεται η άμεση σύνδεση της επιλογής μοντέλου επιμόρφωσης με την εφαρμογή βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται η σύνδεση και ο συσχετισμός του τρόπου εφαρμογής συγκεκριμένων μορφών και τύπων επιμόρφωσης, όπως για παράδειγμα η ενδοσχολική επιμόρφωση, με την εφαρμογή αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλα επιμόρφωσης, εκπαιδευτικοί, ενδοσχολική επιμόρφωση, εκπαίδευση ενηλίκων

Professional development models for educators

Abstract

The purpose of this paper is to review the literature on the professional development models for teachers' training. First, we present a theoretical framework within which we present and analyze the concept of teachers' professional development. Second, we refer to the models of professional development that exist in the Greek context and we present their pros and cons. Third, we argue that in order for any of these programs to be successful, they have to abide by the principles of adult education.

Keywords: professional development models, educators, in-school education, adult education\

1.Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

1.1. Η έννοια της Επιμόρφωσης

Στις διάφορες Ευρωπαϊκές χώρες οι όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την «επιμόρφωση» των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών στελεχών, διαφέρουν σημαντικά, πράγμα που οφείλεται τόσο στο διαφορετικό περιεχόμενο και τους στόχους της επιμορφωτικής διαδικασίας όσο και στο ευρύτερο συγκείμενο της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρεται σε σχετική μελέτη του δικτύου Eurydice του 1995, σε χώρες με αναπτυγμένες δομές διά βίου μάθησης, όπως η Γερμανία, χρησιμοποιούνται όροι όπως «συνεχής κατάρτιση» για να περιγράψουν τη διαδικασία «επικαιροποίησης (updating) και διεύρυνσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση, την ανανέωση και αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων», και «συμπληρωματική κατάρτιση» για να περιγράψουν τη διαδικασία απόκτησης «νέων δεξιοτήτων που πιστοποιούνται από νέα πτυχία, και δίνουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν κατεύθυνση, εντός του εκπαιδευτικού επαγγέλματος». Αντίστοιχο περιεχόμενο με δύο κύριες κατηγορίες κατάρτισης έχουν σε άλλες χώρες διαδικασίες και πρακτικές που ονομάζονται «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση», «ανώτερη κατάρτιση» ή «κατάρτιση κατάρταξης (qualifying training)»¹

Η «ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση / επιμόρφωση» ορίζεται στη μελέτη του δικτύου Eurydice ως: «...ποικίλες δραστηριότητες και πρακτικές, στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διευρύνουν τις γνώσεις τους, να βελτιώσουν τις δεξιότητές και τα προσόντα τους και να αναπτύξουν

1 Eurydice, 1995: 7-8. Eurydice (1995), *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ\του ΕΟΧ*, Βρυξέλλες, σ.σ. 7-8.

τις επαγγελματικές προσεγγίσεις τους».² Η επιμόρφωση θεωρείται σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ικανή να συμβάλλει «στην 'επαγγελματοποίηση' των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συστημάτων, τη γνώση των τεχνολογικών και επιστημονικών εξελίξεων και την ικανότητα να ανταπεξέλθουν, οι εκπαιδευτικοί, στις αλλαγές».³

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990, και ιδιαίτερα από την αρχή της τρέχουσας δεκαετίας, σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, ιδιαίτερα στις χώρες του Βορρά, αλλά και στα επίσημα κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ο όρος «ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση» αντικαθίσταται από τον όρο «επαγγελματική ανάπτυξη / βελτίωση (professional development)». Η αλλαγή αυτή αντανακλά, όπως παρατηρεί η Ζαφειράκου, «...την επίδραση των ιδεών που σχετίζονται με τη σπουδαιότητα της δια βίου μάθησης και της συνεχούς προσαρμογής των εκπαιδευτικών στις επαγγελματικές και τεχνολογικές καινοτομίες»,⁴ αλλά και την ανάγκη για αναθεώρηση και περαιτέρω ενίσχυση των «ενιαίων» συστημάτων επιμόρφωσης που διαμορφώθηκαν στις περισσότερες χώρες από τη δεκαετία του 1960, όπως υποστηρίζουν οι Buchberger κ.ά.⁵

Σε συναφή μελέτη του ΟΟΣΑ, υποστηρίζεται ότι η έννοια της «επαγγελματικής ανάπτυξης» είναι ευρύτερη από αυτή της επιμόρφωσης και περισσότερο κατάλληλη για να εκφράσει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων που βρίσκονται κοντύτερα στη σύγχρονη αντίληψη των εκπαιδευτικών θεσμών ως «οργανισμών μάθησης».⁶

Στο «Πράσινο βιβλίο» για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην Ευρώπη, το οποίο εκπονήθηκε από το ομώνυμο θεματικό δίκτυο που λειτουργούσε στο πλαίσιο του Προγράμματος Σωκράτης, αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη ξεκινά με τη διαδικασία επιλογής για την αρχική κατάρτιση και αποτελείται από τις εξής, στενά σχετιζόμενες συνιστώσες: αρχική κατάρτιση, εισαγωγή / μύηση, ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση και περαιτέρω εκπαίδευση».

Με τον όρο «περαιτέρω εκπαίδευση» εννοούνται τα προγράμματα εκείνα μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί αποκτούν επιπρόσθετα πιστοποιητικά ή πτυχία σχετικά με το επάγγελμά τους (πχ. πτυχία εκπαιδευτικής διοίκησης για τους διευθυντές των σχολείων, πιστοποιητικά γνώσης και χρήσης στην εκπαίδευση των νέων τεχνολογιών κλπ).

2 Eurydice, 1995: 7-8. Eurydice (1995), *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ\του ΕΟΧ*, Βρυξέλλες, σ. 8.

3 Eurydice, 1995: 7-8. Eurydice (1995), *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες της ΕΖΕΣ\του ΕΟΧ*, Βρυξέλλες, σ. 8.

4 Zafeirakou, A. (2002), *Training Of Teachers In The European Union: Exploring Central Issues*, *Metodika*, Vol. 3, br. 5, p. 255.

5 Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000), *Green paper on teacher education in Europe*, p. 54.

6 O.E.C.D., (1998), *Staying ahead, In –service Training and Teacher Professional Development*, Center for Educational Research and Innovation.

Στη χώρα μας, η συμπλήρωση της εκπαίδευσης ενός εκπαιδευτικού όπας και γενικά ενός ενήλικα διαιρείται σε τρεις βασικές κατηγορίες που είναι: η επιμόρφωση, η μετεκπαίδευση και η κατάρτιση.

A) Επιμόρφωση είναι η επιπλέον μόρφωση, η οποία προσφέρεται σε κείνους που έχουν δεχθεί κάποια μόρφωση, γενική ή ειδική, επιστημονική ή επαγγελματική. Ειδικότερα, ως επιμόρφωση ορίζουμε «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους».⁷

Ο όρος «επιμόρφωση» παραπέμπει: α) Σε γνώσεις πρόσθετες. Προϋποθέτει, δηλαδή, μια μόρφωση προϋπάρχουσα στην οποία προστίθενται οι νέες γνώσεις. β) Σε γνώσεις επιστημονικές ή γνώσεις επαγγελματικής κατάρτισης. Εμπεριέχει, δηλαδή, το δίλημμα της κατεύθυνσης προς την οποία στρέφεται αυτή η παροχή πρόσθετων γνώσεων, καλλιέργεια της επιστήμης, η οποία συνδυάζεται με την παραγωγή νέας γνώσης ή ενίσχυση της επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία συνδυάζεται με την αναπαραγωγή της γνώσης. γ) Σε γνώσεις που αποσκοπούν στην καλλιέργεια ικανοτήτων. Θέτει, δηλαδή, αφενός το ζήτημα του σκοπού αυτής της παροχής πρόσθετων γνώσεων και αφετέρου το ζήτημα του προσδιορισμού των ικανοτήτων που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν μέσω αυτών των πρόσθετων γνώσεων.

Όπως είναι φανερό, η επιμόρφωση προϋποθέτει μια σειρά προγραμματισμένων και σκόπιμων δραστηριοτήτων με χαρακτήρα μορφωτικό και επαγγελματικό, ώστε να καλύπτονται ανάγκες που ανάγονται τόσο στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όσο και στην επαγγελματική τους αποδοτικότητα, στο πλαίσιο ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

B) Μετεκπαίδευση. Με τον όρο αυτό εννοούμε την ειδική συμπληρωματική εκπαίδευση σε νέο αντικείμενο μετά την αρχική εκπαίδευση, με σκοπό τη βελτίωση της θεωρητικής κατάρτισης, την εξειδίκευση και τον εκσυγχρονισμό των γνώσεων και των δεξιοτήτων των πτυχιούχων διαφόρων σχολών. Αυτή είναι κατά κανόνα μεγάλης διάρκειας και επιλεκτική, αφού αφορά συνήθως, μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, κυρίως αυτούς οι οποίοι επιθυμούν να εξελιχθούν επαγγελματικά ως στελέχη της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η επιμόρφωση δεν ταυτίστηκε αρχικά με τη μετεκπαίδευση. Στην πράξη, όμως, παρατηρούμε ότι οι δύο όροι χρησιμοποιήθηκαν χωρίς ουσιαστική διαφορά και σχεδόν συνέπεσαν.⁸

7 Μαυρογιώργος, Γ. (1999), Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. κ.ά., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τ. Β' Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Πάτρα: Ε.Α.Π., σ.σ. 101.

8 Κασσωτάκης, Μ. (2002), Η Μετεκπαίδευση και Επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού: Παρελθόν, Παρόν

Γ) Κατάρτιση είναι η εκπαίδευση, η γύμναση ενός ανθρώπου σε κάποιο γνωστικό αντικείμενο ή σε συγκεκριμένες τεχνικές. Ο όρος χρησιμοποιείται κυρίως στην πάσης φύσεως επαγγελματική κατάρτιση. Ανάλογα με το είδος, χρησιμοποιούνται οι όροι «αρχική κατάρτιση» που παρέχεται ως συνεχές στη νεαρή ηλικία, «συνεχής κατάρτιση» για να περιγράψει τη διαδικασία «επικαιροποίησης (updating) και διεύρυνσης των γνώσεων που αποκτήθηκαν κατά την αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση, που συμβάλλει στην αναβάθμιση των επαγγελματικών δεξιοτήτων», και «συμπληρωματική κατάρτιση», για να περιγράψει τη διαδικασία απόκτησης «νέων δεξιοτήτων που πιστοποιούνται από νέα πτυχία».⁹

Στη συνέχεια, θα προχωρήσουμε στη κατηγοριοποίηση όλων των μορφών επιμόρφωσης ανάλογα με τους στόχους, τη διάρκεια τον τόπο και το χρόνο διεξαγωγής της.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Μοντέλα Επιμόρφωσης

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποτέλεσε και αποτελεί πεδίο ιδεολογικών και πολιτικών συγκρούσεων και αντιπαράθεσεων, λειτουργώντας τόσο ως αποδέκτης των επιλογών των κυρίαρχων κοινωνικά και πολιτικά δυνάμεων όσο και ως μηχανισμός επιβολής των ανωτέρω επιλογών στους εκπαιδευτικούς.¹⁰ Η επιμόρφωση, σύμφωνα με τον ορισμό που έχουμε υιοθετήσει, αλλά και από όσα αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες, φαίνεται να επιτελεί διπλό ρόλο: αφενός μεν συμβάλλει στη συνολική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου δε στην κάλυψη των αναγκών των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών οι οποίες ανάγονται στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη. Στο πλαίσιο αυτό, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται σήμερα ως μία από τις κύριες παραμέτρους της αποτελεσματικότητας του σχολείου και παράλληλα ως βασικός μοχλός μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο ανωτέρω εννοιολογικό πλαίσιο διαφαίνεται η δυνατότητα προσδιορισμού δύο διαφορετικών εννοιολογικών μοντέλων γύρω από τα οποία περιστρέφεται η οργάνωση της επιμόρφωσης: το μοντέλο της εξυπηρέτησης των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος και της εξυπηρέτησης των προσωπικών εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών.

και Μέλλον, στο 100χροία από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη – Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης - Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού (πρακτικά ημερίδας), Ρέθυμνο: σ.σ. 185-200.

⁹ Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974), *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education can help*, The John Hopkins University Press.

¹⁰ Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Ο σκοπός και το περιεχόμενο των μορφών επιμόρφωσης που εντάσσονται στο πρώτο μοντέλο είναι άμεσα προσανατολισμένα στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Σε αυτό το μοντέλο, η επιμόρφωση προσφέρεται και ελέγχεται κατ' αποκλειστικότητα από την εκπαιδευτική αρχή στην οποία ο/η εκπαιδευτικός ως υπάλληλος ιεραρχικά υπάγεται.¹¹ Ο/Η εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως αποδέκτης μιας διαδικασίας, χωρίς να του/της δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχει στη διαμόρφωσή της. Όπως γίνεται φανερό κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με συγκεκριμένες αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.¹²

Αντίθετα, οι μορφές επιμόρφωσης που εντάσσονται στο δεύτερο μοντέλο θεωρούν τον/την εκπαιδευτικό ως άτομο με δική του/της βιογραφία, απορρίπτοντας έτσι την άποψη ότι η επιμορφωτική διαδικασία αρχίζει και τελειώνει στις ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρούν τον/την εκπαιδευτικό ως αποκλειστικό υπεύθυνο/η για τον σχεδιασμό, την επιλογή, ακόμη και την παραγωγή της γνώσης για τις εκπαιδευτικές του/της ανάγκες και κατ' επέκταση επαγγελματικά ικανό, ειδικό και αποκλειστικά υπεύθυνο να αναλάβει ο ίδιος το σχεδιασμό και την εφαρμογή της προσωπικής του/της επιμόρφωσης. Ουσιαστικά, πρόκειται για δυο πολωτικά ιδεολογήματα, στα οποία κατά την πρακτική εφαρμογή των δύο μοντέλων οργάνωσης της επιμόρφωσης, η θεωρητική πόλωση δεν είναι τόσο ισχυρή, αφού λειτουργικά χαρακτηριστικά της μιας εμπλέκονται στην πράξη της άλλης.

Ανάμεσα στις δυο αυτές πολωτικές κατευθύνσεις επιμόρφωσης, διαμορφώνονται μια σειρά ενδιάμεσων τυπολογιών που διακρίνονται για την ποικιλία τους ως προς τα αφετηριακά θεωρητικά τους σημεία και από διαφορές σκοπού και στόχου. Γεγονός είναι ότι κάθε τυπολογία χαρακτηρίζεται από μερικότητα, αφού κάθε μεμονωμένη θεωρητική συνιστώσα, η οποία επιλέγεται για την κατηγοριοποίηση της επιμόρφωσης, δεν μπορεί να απομονωθεί από τις υπόλοιπες συνιστώσες της επιμόρφωσης, καθώς αποτελούν μια ολότητα.¹³

Ιδιαίτερη αξία, όμως, σε ερευνητικό επίπεδο έχει το δεύτερο μοντέλο, καθώς έχει ως επίκεντρο τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος συνδέεται στενά με την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το γεγονός ότι ο/η εκπαιδευτικός αναδιαμορφώνει την πραγματικότητα του σχολείου, ερμηνεύοντας –και όχι απλώς μεταδίδοντας– το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π.), αναδεικνύοντας σκοπούς και αξίες, επιλέγοντας μεθόδους και χρωματίζοντας το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και μαθαίνουν οι μαθητές, προσδίδει σ' αυτόν μια ιδιαίτερα σημαντική θέση σε κάθε προσπάθεια για εκπαιδευτική αλλαγή και βελτίωση. Παρά το ότι ο ίδιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού καθορίζεται από ποικίλες θεσμικές προδιαγραφές, από την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων

11 Knowles, M.S. (1990), *The adult learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf.

12 Schon, D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner*. San Francisco - London: Jossey Bass Publishers.

13 Βεργίδης, Δ. (2003), Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων για Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 102-103.

στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα, από το Α.Π. και από τις δεσμεύσεις των πολιτισμικών κωδίκων, από την περιρρέουσα ατμόσφαιρα «των αξιών της αγοράς» και από τις προσδοκίες των ομάδων αναφοράς, αυτό που τελικά θέτει τη σφραγίδα στην καθημερινή διδακτική πράξη είναι η προσωπική απάντηση του/της εκπαιδευτικού στην πραγματικότητα του θεσμού.

Επομένως, η επαγγελματική και η προσωπική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού καθίσταται ένας πολύ σημαντικός παράγοντας της ποιοτικής βελτίωσης της εκπαίδευσης. Βασικό μοχλό αυτής της ανάπτυξης αποτελεί η επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού. Στον βαθμό που κάθε εκπαιδευτική πρακτική εμπεριέχει μια συγκεκριμένη θεώρηση για τον άνθρωπο και τον κόσμο, έτσι και κάθε επιμορφωτική πρακτική για τους/τις εκπαιδευτικούς εμπεριέχει μια συγκεκριμένη θεώρηση για τον εκπαιδευτικό και την εκπαίδευση. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εκφράζουν διαφορετικές αντιλήψεις για τον επαγγελματικό ρόλο και το έργο των εκπαιδευτικών, για το είδος της μάθησης που προκρίνουν, έχουν διαφορετικούς σκοπούς και παραπέμπουν σε διαφορετικά ερευνητικά παραδείγματα.

Ένα πλαίσιο που θα βοηθούσε να κατανοήσουμε τις επιμορφωτικές πρακτικές σε σχέση με ένα φάσμα επιστημολογικών παραδοχών, ερευνητικών επιλογών και στοχοθεσίας – μπορεί να δημιουργηθεί με βάση τη θεωρία των γνωστικών διαφορόντων του M. Habermas. Ο Habermas υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη γνώση συγκροτείται με βάση τρία είδη διαφορόντων, τα οποία κατηγοριοποιεί σε «τεχνικά», «πρακτικά» και «χειραφετικά».¹⁴ Παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον, κατά τη γνώμη μας, η αντιστοίχιση που προτείνει ο Habermas ανάμεσα στα γνωστικά διαφέροντα, τις μεθόδους ερευνητικής σκέψης και συγκεκριμένες πρακτικές.

- α) Το τεχνικό διαφέρον στοχεύει στην απόκτηση γνώσης που διευκολύνει τον τεχνικό έλεγχο του περιβάλλοντος, των διαδικασιών και των φυσικών αντικειμένων και οδηγεί σε μια εργαλειακή μορφή πράξης. Το διαφέρον αυτό έχει παράγει μεγάλο μέρος της αναγκαίας γνώσης για τις παραγωγικές διαδικασίες. Ο Habermas χωρίς να απαξιώνει την «τεχνική γνώση», υποστηρίζει ότι δεν πρέπει να είναι η μοναδική γνώση που νομιμοποιείται. Θεωρεί ότι το τεχνικό διαφέρον κινητοποιεί τη θετικιστική έρευνα των εμπειρικοαναλυτικών επιστημών.
- β) Το πρακτικό διαφέρον στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος, μέσω της διερεύνησης της διυποκειμενικότητας και οδηγεί σε επικοινωνιακή μορφή πράξης. Αυτός ο τύπος του διαφέροντος διέπει, κυρίως, την ερμηνευτική έρευνα των ιστορικοερμηνευτικών επιστημών.
- γ) Το χειραφετικό γνωστικό διαφέρον στοχεύει στην άρση «της εξάρτησης

14 Haberman, M. (1988), Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), σ. σ. 14-19.

των υποκειμένων από τις αποστασιοποιημένες εξουσίες» κυρίως μέσω του κριτικού στοχασμού. Επειδή τα υποκειμενικά νοήματα προσδιορίζονται, ως έναν βαθμό, από κοινωνικοπολιτικές συνιστώσες, το χειραφετικό διαφέρον κινείται πέρα από τη στενή ενασχόληση με υποκειμενικά νοήματα, με στόχο να κατακτήσει τη γνώση του κοινωνικού πλαισίου που ενεργοποιεί την κοινωνική δράση και επικοινωνία. Το χειραφετικό είναι το διαφέρον που έχουν οι κριτικά προσανατολισμένες κοινωνικές επιστήμες και η φιλοσοφία. Οι κυριότερες προσεγγίσεις της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αντιστοιχούν στα τρία γνωστικά διαφέροντα του Habermas.

Η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων προτείνει την ενίσχυση της θεωρητικής γνώσης των εκπαιδευτικών ή την καλλιέργεια δεξιοτήτων που αυτοί δεν έχουν και στοχεύει στο να καταστήσει τους/τις εκπαιδευτικούς ικανούς/ες να χειρίζονται αποτελεσματικά τους/τις μαθητές/τριες. Οι επιμορφωτικές δραστηριότητες υποστηρίζονται από το θετικιστικό ερευνητικό μοντέλο και εντάσσονται στο τεχνικό γνωστικό διαφέρον. Οι εκπαιδευτικοί, ως «εντολοδόχοι εργαζόμενοι», αναμένεται ότι θα μεταδώσουν την προκαθορισμένη διδακτέα ύλη όσο γίνεται πιο αποτελεσματικά και κρίνονται από τον βαθμό επίτευξης των επίσημων προδιαγραφών.¹⁵ Αν ο βαθμός αυτός δεν κριθεί ικανοποιητικός, τότε, μέσω της επιμόρφωσης, επιχειρείται αφενός να καλυφθούν τα πιθανά κενά της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και αφετέρου να τους δοθεί ενημέρωση για τις τρέχουσες εξελίξεις της επιστήμης. Για την κάλυψη των ελλείψεων αυτών ακολουθούνται συνήθως δύο δρόμοι:

- α) Γενική θεωρητική επανεκπαίδευση, με σεμινάρια που στοχεύουν στη βαθύτερη και πλατύτερη γνώση των μαθημάτων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ή στην ενημέρωσή τους σε θέματα παιδαγωγικού ενδιαφέροντος.
- β) Σχεδιασμός και υλοποίηση προγραμμάτων που στοχεύουν στην άσκηση δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (competency based teacher training) και στην ενημέρωσή τους σε νέες τεχνικές διδασκαλίας ή σε τεχνικές σχετικές με το «χειρισμό» της τάξης.¹⁶ Τα προγράμματα αυτά στηρίζονται στην έρευνα που είναι προσανατολισμένη προς τον διδακτικό σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας.

Η προσέγγιση της θεραπείας των ελλείψεων παραπέμπει στην εικόνα ενός, μάλλον, παθητικού εκπαιδευτικού, ο οποίος θα πρέπει να ενστερνισθεί συγκεκριμένες γνώσεις ή δεξιότητες και να μάθει ένα «ρεπερτόριο» τεχνικών, τις οποίες στη συνέχεια καλείται να εφαρμόσει. Τα προγράμματα αυτής της προσέγγισης βασίζονται σε κάποια κριτήρια τα οποία οι «ειδικοί» έχουν αξιολογήσει ως κριτήρια καλής διδασκαλίας, χωρίς τη συνεργασία των ίδιων

15 Golafshani, N. (2003), *Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research* University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

16 Bruce, J., Weil, M. & Calhoun, E. (2000), *Models of teaching*, 6th ed., Boston: Allyn and Bacon, p.p. 57-75.

των εκπαιδευτικών. Ο/Η επιμορφούμενος/η εκπαιδευτικός δεν έχει, συνήθως, ευκαιρίες συμμετοχής στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων ούτε στον σχεδιασμό των διαδικασιών μάθησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο η επιμόρφωση του/της εκπαιδευτικού περιορίζεται σε αυτό που αποκαλείται «μονομερή εκπαίδευση», η οποία επιχειρεί να ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις, χωρίς όμως να αλλάξει τις δεδομένες παραδοχές των εκπαιδευτικών, την προσωπική και συχνά άρρητη θεωρία τους (tacittheory). Δε δίνεται δηλαδή η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να εξετάσουν τις αφετηρίες, τους σκοπούς και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής τους πράξης και να προχωρήσουν στη συνέχεια σε συνειδητές διδακτικές επιλογές.

Πορίσματα συνεδρίων, σεμιναρίων και ερευνητικών εκθέσεων δε δίνουν μια ενθαρρυντική εικόνα για την αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους επιμορφωτικών προγραμμάτων και για την επίδραση που έχουν αυτά στο ίδιο το σχολείο και στην αίθουσα διδασκαλίας. Ίσως δεν αρκεί να προσφέρουμε στους εκπαιδευτικούς θεωρητικές μόνο γνώσεις ή δεξιότητες. Η ποιότητα και η ευελιξία του έργου των εκπαιδευτικών στην τάξη είναι στενά συνδεδεμένες με την επαγγελματική τους ανάπτυξη, με τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι εξελίσσονται ως άνθρωποι και ως επαγγελματίες.¹⁷

Η αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία εστιάζει την προσοχή της στις δυνατότητες ανάπτυξης κάθε εκπαιδευτικού, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι διέπεται από το πρακτικό γνωστικό διαφέρον και εντάσσεται στο πλαίσιο του ερμηνευτικού ερευνητικού παραδείγματος. Αξιοποιεί μια επικοινωνιακού τύπου μάθηση και στοχεύει στην κατανόηση της προοπτικής του/της εκπαιδευτικού και στην αναζήτηση νοήματος. Η αναπτυξιακή προσέγγιση μεταβιβάζει στον ίδιο τον/την εκπαιδευτικό την ευθύνη της επαγγελματικής του/της ανάπτυξης, μεταθέτοντας έτσι το κέντρο λήψης αποφάσεων από μια εξωτερική αυθεντία στον εσωτερικό έλεγχο του ίδιου του προσώπου, αφού παραδέχεται ότι ο/η εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι απλώς και μόνο ένας τεχνικός γνώσεων.

Η προσέγγιση αυτή επιδιώκει να οδηγήσει τους/τις εκπαιδευτικούς σε βαθύτερη και πλουσιότερη κατανόηση του έργου τους μέσω ενός διαρκούς στοχασμού σχετικά με τη διδασκαλία, από πολλές διαφορετικές σκοπιές και υποστηρίζει μια διαδικασία συνεχιζόμενης μάθησης. Η ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση, σύμφωνα μ' αυτή τη θεώρηση, πρέπει να ανταποκριθεί στο αίτημα των εκπαιδευτικών για νόημα και να διευκολύνει τους/τις εκπαιδευτικούς να στοχαστούν για τους θεμελιώδεις σκοπούς της εκπαιδευτικής τους πρακτικής.¹⁸ Επειδή, επιπροσθέτως, η επαγγελματική ανάπτυξη του/της εκπαιδευτικού

17 Hargreaves, A. – Fullan, M. (επιμ.) (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα: Πατάκης, σ. 11.

18 Romano, M. (2002). Training Teachers for Quality Education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 25, 1, p.p. 11-17.

επηρεάζεται αναπόφευκτα από τη γενικότερη ανάπτυξη του/της, υποστηρίζεται ότι η επαγγελματική του/της πορεία πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με το πλαίσιο ολόκληρης της ζωής του/της.

Τέλος, η προσέγγιση της κριτικής διερεύνησης, η οποία υποστηρίζεται από το χειραφετικό γνωστικό διαφέρον, προτείνει να συνειδητοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί μέσω της κριτικής ανάλυσης τον τρόπο με τον οποίο πολιτικοί και κοινωνικοί παράγοντες προσδιορίζουν την καθημερινή τους πρακτική.

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να δημιουργούν τις αναγκαίες συνθήκες, ώστε οι εκπαιδευτικοί και οι σπουδαστές να στοχαστούν κριτικά για το σχολείο, την κοινωνία, την παιδαγωγική.¹⁹ Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στοχαστούν κριτικά για την ιστορικά και κοινωνικά δομημένη φύση των αναπαραστάσεων και των αξιών και να αντιληφθούν τους τρόπους με τους οποίους η δύναμη επισφραγίζει κάθε όψη της σχολικής διαδικασίας πρέπει να κατανοήσουν τις συνθήκες, οι οποίες προσδιορίζουν και οριοθετούν την καθημερινή τους πράξη και πρέπει, τέλος, να αποκτήσουν κοινωνική συνειδητοποίηση. Τα σχετικά προγράμματα, παρά τις διαφοροποιήσεις των ποικίλων τάσεων– στοχεύουν, σε γενικές γραμμές, στη χειραφέτηση του/της εκπαιδευτικού από τις πιέσεις που του/της ασκεί το εκπαιδευτικό, αλλά και το κοινωνικό σύστημα. Ακόμη, τον/την προετοιμάζουν να αναλάβει δράση για τον μετασχηματισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και αξιοποιούν συνήθως την έρευνα-δράση (ή ενεργό συμμετοχική έρευνα).²⁰

Συχνά στη βιβλιογραφία και στην επιμορφωτική πράξη, οι δύο τελευταίες προσεγγίσεις εμφανίζονται ενιαία. Πιο συγκεκριμένα, οι μορφές της επιμόρφωσης που εστιάζουν στο πρακτικό και το κριτικό ενδιαφέρον θεωρούν ότι ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο κάθε προσπάθειας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Επίσης, ενισχύουν την ικανότητά του/της να αναλύει τις μαθησιακές ανάγκες και τα προβλήματα των μαθητών/τριών του/της και να δραστηριοποιείται προς την κατεύθυνση της συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς για την επίλυση αυτών των προβλημάτων και τέλος στοχεύουν στο να αναπτύξουν την πρακτική γνώση. Αυτή την πρακτική γνώση αποκτούν οι εκπαιδευτικοί μέσω στοχασμού και διαλόγου, όταν προσπαθούν να συνειδητοποιήσουν την προσωπική τους θεωρία, τις εκπαιδευτικές τους αρχές και τις παγιωμένες πρακτικές που προσδιορίζουν την εκπαιδευτική πράξη.

3. Τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών των περισσότερων εκπαιδευτικών συστημάτων διακρίνεται για την πολυτυπία και την πολυμορφία των δραστηριοτήτων που

19 Charles, P. (2003). The Adult Basic Skills Policy and Study Visits Initiative. Στο: *Policy, Practice and Partnership: Getting to work on Lifelong Learning*. Θεσσαλονίκη: CEDEFOP, 154-159.

20 Παρασκευά, Φ. – Παπαγιάννη, Α. (2007), *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τχ. 4, σ.σ. 13-25.

καλύπτει. Αυτό οφείλεται, κυρίως, στις διαφοροποιημένες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες που επικράτησαν και επικρατούν σε κάθε κράτος. Η επιμορφωτική στρατηγική κάθε χώρας διαμορφώνεται τόσο από τις ιδεολογικοπολιτικές της επιλογές όσο και από τους διαθέσιμους κάθε φορά πόρους.

Στη συνέχεια, θα καταβληθεί προσπάθεια να αναπτυχθεί μια τυπολογία μορφών επιμόρφωσης. Κρίνεται σκόπιμο να διαμορφωθεί μια τυπολογία μορφών επιμόρφωσης η οποία θα απορρίπτει το διαχωριστικό δίπολο «προσωπικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ή «ανάγκες του συστήματος». Αυτό γιατί από τη μέχρι τώρα ανάλυση προκύπτει ότι ο θεσμός της επιμόρφωσης οφείλει να συμβάλλει και στις δύο διαστάσεις του/της εκπαιδευτικού (επαγγελματική – προσωπική), παραγνωρίζει το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η επιμόρφωση και περιορίζει την πολυμορφία της, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα αιτήματα των εκπαιδευτικών.

Η επιμόρφωση παίρνει διάφορες μορφές και διάρκειες ανάλογα με το κοινό στο οποίο απευθύνεται, τους στόχους που επιδιώκει και τις χρονικές, τοπικές και λειτουργικές προϋποθέσεις οργάνωσης και υλοποίησής της. Ακολουθώς, επιχειρείται η κατάταξη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε τυπολογίες με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.²¹ Τα κριτήρια αυτά, τα οποία τις περισσότερες φορές προσδιορίζουν την επιμόρφωση ως προς ένα μόνο συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, συνδέονται διαλεκτικά μεταξύ τους. Με βάση τα προαναφερθέντα, αλλά και σύμφωνα με τη μελέτη «Καταγραφή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά το Γ' ΚΠΣ» του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών οι κυριότερες τυπολογίες επιμόρφωσης είναι:

- Με κριτήριο το περιεχόμενο
- Με κριτήριο το στόχο
- Με κριτήριο το σχήμα (σύντομες ή μακράς διάρκειας, υποχρεωτική ή προαιρετική κ.ά.)
- Με κριτήριο το χώρο διεξαγωγής (στο σχολείο, έξω από το σχολείο κ.ά.).

3.1. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του περιεχομένου

Η επιμόρφωση στην τυπολογία αυτή, είναι δυνατόν να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με το περιεχόμενο των στόχων το οποίο μπορεί να αφορά την απόκτηση νέων γνώσεων, την απόκτηση και ενίσχυση δεξιοτήτων και την αλλαγή στάσεων και ενδιαφερόντων. Οι τρεις βασικοί τομείς μάθησης (ο γνωστικός, ο ψυχοκινητικός και ο συναισθηματικός) της γενικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, χωρίς πάντοτε να είναι δυνατή ή επιθυμητή η πλήρης διάκρισή τους. Ο πιο διαδεδομένος, με κριτήριο το περιεχόμενό του,

21 Φώκιαλη, Π. (2003), Εισαγωγή. Στο: *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης Εκπαιδευτικών, Issues on Teachers' in-Service Training and Further Education* (Επιμέλεια Π. Φώκιαλη, Β Τριάρχη-Herrmann Μ. Καϊλα, Ακ. Dilingen). Μόνη, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

τύπος επιμόρφωσης είναι ο μικτός, δηλαδή η ταυτόχρονη παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων και πρακτικών δεξιοτήτων. Τέτοια προγράμματα, γενικά, είναι αυτά που επιδιώκουν μια ολοκληρωμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, επιστημονική και παιδαγωγική, θεωρητική και πρακτική ως προς όλες τις παραμέτρους (παιδαγωγικές, διδακτικές, ψυχολογικές και κοινωνιολογικές) των επιστημών της αγωγής και τις σύγχρονες αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολείου στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, τέτοια ήταν τα προγράμματα μέσης και μακράς διάρκειας που εφαρμόστηκαν στο παρελθόν στα Διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης, στις ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ και στα ΠΕΚ.

Από την άλλη, υπάρχουν και προγράμματα ειδικά, τα οποία, όπως είναι φανερό, αναφέρονται σε θέματα ειδικού, για ορισμένους εκπαιδευτικούς, ενδιαφέροντος όπως η ειδική διδακτική ενός γνωστικού αντικείμενου, η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας, η εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες ή σε μεμονωμένα θέματα της εκπαίδευσης, όπως η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση, η Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαίδευσης, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση κλπ). Με βάση τις συγκεκριμένες διαστάσεις της γνώσης, δηλαδή την ακαδημαϊκή, την πρακτική, την επαγγελματική και την προσωπική, το περιεχόμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι δυνατόν να περιγραφεί με αναφορά σε μια ή περισσότερες από αυτές ως εξής: ακαδημαϊκή, πρακτική, προσωπική, επαγγελματική τυπολογία με βάση τις διαστάσεις της γνώσης

Γίνεται, ωστόσο, αντιληπτό ότι ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης μπορεί να πετύχει υψηλούς δείκτες πληρότητας, όταν από άποψη περιεχομένου καλύπτει και την ακαδημαϊκή και την επαγγελματική και την προσωπική και την πρακτική διάσταση των προς ανάλυση θεμάτων.

3.2. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του στόχου

Οι λόγοι που καθιστούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκαία, όπως αυτοί έχουν προαναφερθεί, σηματοδοτούν σε μεγάλο βαθμό και τους στόχους των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αποδεχόμενοι τα ανωτέρω, η επιμόρφωση μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ανάλογα με το αν επιδιώκει τη συμπλήρωση ή βελτίωση της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, την υποστήριξη και προώθηση των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων ή την αναγνώριση και επίλυση καθημερινών προβλημάτων που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην εργασία τους. Σύμφωνα με τη μελέτη «Καταγραφή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά το Γ' ΚΠΣ» του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, μπορούμε να διακρίνουμε τις παρακάτω κατηγορίες:

- α) Την επιμόρφωση με στόχο τη βελτίωση του επιπέδου της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται ανεπαρκείς, είτε γιατί έχουν ελλιπή βασική εκπαίδευση, είτε γιατί δεν γνωρίζουν συγκεκριμένα αντικείμενα, είτε γιατί δεν γνωρίζουν τις

νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απέβλεπε πάντοτε στην υποστήριξη και ενίσχυση της βασικής τους μόρφωσης και με τη δική της συμβολή γινόταν πληρέστερη. Κατ' αυτήν την έννοια η επιμόρφωση έχει αντισταθμιστικό χαρακτήρα, καθώς εκλαμβάνεται ως συμπλήρωση της ελλιπούς αρχικής εκπαίδευσης, δηλαδή λειτουργεί ως ένα είδος συμπληρωματικής εκπαίδευσης.²²

- β) Την επιμόρφωση με στόχο την προώθηση και επίτευξη των αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος. Σημαντική θεωρείται η επιμόρφωση με στόχο την προώθηση και επίτευξη των αλλαγών του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε αυτό να εναρμονίζει τους σκοπούς και στόχους του σύμφωνα με τις πολιτιστικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις της ευρύτερης κοινωνίας. Η επιμόρφωση, λοιπόν, μπορεί να αμβλύνει την αναμενόμενη αντίσταση των εκπαιδευτικών, να επηρεάσει και διαφοροποιήσει τη στάση τους και να εξασφαλίσει τη συναίνεση και αποδοχή των επιχειρούμενων κάθε φορά αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη υλοποίησή τους. Αυτού του είδους η επιμόρφωση θεωρείται αναγκαία σε περιόδους εισαγωγής νέων γνωστικών αντικειμένων, μαθημάτων, μέτρων και θεσμών. Οι εκπαιδευτικοί χωρίς απαραίτητα οι ίδιοι να αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα ή να επιθυμούν τις αλλαγές, δέχονται συστηματική πληροφόρηση, ώστε να εξοικειωθούν με τα νέα δεδομένα και να μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στις νέες απαιτήσεις.
- γ) Την επιμόρφωση με στόχο την επίλυση προβλημάτων που παρουσιάζονται μέσα στην τάξη ή το σχολείο. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί προετοιμάζονται, ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να επιλύουν συγκεκριμένα προβλήματα που συνεχώς προκύπτουν στην αίθουσα διδασκαλίας ή στη σχολική μονάδα. Η επιμόρφωση θεωρείται ως ανανέωση και εκσυγχρονισμός του γνωστικού οπλοστασίου των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, μετά την επιμορφωτική παρέμβαση, θεωρούνται ικανοί να επεξεργάζονται μια επιστημονική στάση αντιμετώπισης της καθημερινής τους εργασίας.²³ Βέβαια, εδώ, θα πρέπει να πούμε ότι η διάκριση αυτή είναι θεωρητική και επιστημονική. Πολλές φορές ένα πρόγραμμα που καλύπτει τις ανάγκες του συστήματος εκπαίδευσης μπορεί να καλύπτει και τις ανάγκες του/της εκπαιδευτικού και αντίστροφα.

3.3. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του σχήματος

3.3.1. Ως προς τον χρόνο υπηρεσίας του/της εκπαιδευτικού

Η επιμόρφωση στην τυπολογία αυτή, κατηγοριοποιείται σε:

22 Ο.ΕΠ.ΕΚ., (2008)α, *Εξωτερική Αξιολόγηση του προγράμματος Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*, Αθήνα.

23 Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008) β, *Καταγραφή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά το Γ' ΚΠΣ*. Αθήνα.

- α) εισαγωγική επιμόρφωση που εφαρμόζεται για όλους τους εκπαιδευτικούς υποχρεωτικά, πριν από την έναρξη της υπηρεσίας τους ή αμέσως μετά τον διορισμό τους στην εκπαίδευση. Αποσκοπεί στη θεωρητική και κυρίως πρακτική προετοιμασία για το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο στο σχολείο. Η εφαρμοζόμενη από το 2000 και εξής "Εισαγωγική Επιμόρφωση" είναι ένα σύντομο γενικό πρόγραμμα 100 ωρών, που ουσιαστικά αποτελεί μια απλή επικαιροποίηση της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης του/της εκπαιδευτικού, με την ενημέρωσή του/της στα ισχύοντα σήμερα προγράμματα σπουδών, μεθόδους διδασκαλίας, διδακτικά εγχειρίδια, παιδευτικές δραστηριότητες κλπ. Το πρόγραμμα διεξάγεται στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) και τα εξακτινωμένα τμήματά τους σε τρεις φάσεις: Α' φάση (45 ώρες) πριν από την έναρξη της διδασκαλίας μαθημάτων, Β' φάση (35 ώρες) και Γ' φάση (20 ώρες) κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους και με απαλλαγή από τα καθήκοντά του/της (Β' φάση).²⁴
- β) Περιοδική επιμόρφωση κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας του/της εκπαιδευτικού, η οποία διακρίνεται σε: i) Επιμόρφωση ανά Τακτά Διαστήματα. Η Επιμόρφωση ανά τακτά διαστήματα (π.χ κάθε 4 έως 6 χρόνια), έχει σκοπό την ενημέρωση του/της στις εξελίξεις της επιστήμης, τα προγράμματα σπουδών, τις νέες μεθόδους διδασκαλίας και γενικότερα τις εκπαιδευτικές καινοτομίες. Τέτοια επιμόρφωση θεσπίστηκε με το Ν.1824/1988(ΦΕΚ 296, τ.Α', 30-12-1988), αλλά δεν εφαρμόστηκε ποτέ μέχρι τώρα. ii) Διαρκής Επιμόρφωση, επαναλαμβανόμενη συχνότερα ή αραιότερα κατά τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες ή εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, με σύντομη ή μακρά διάρκεια. Υποχρεωτική για όλους τους εκπαιδευτικούς (όπως εφαρμόστηκε κατά τη διετία 1992-1994 σε δύο επιμορφωτικούς τριμηνιαίους κύκλους ανά έτος –ΠΔ.250/1992) ή προαιρετική για ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών στα Διδακκαλεία Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης (με διετή διάρκεια) και στις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης (με ετήσια διάρκεια) μέχρι το 1992.

Τα τελευταία χρόνια η διαρκής περιοδική επιμόρφωση εφαρμόζεται με ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα, ποικίλου περιεχομένου, υποχρεωτικά, όταν αφορά στην καθιέρωση εκπαιδευτικών αλλαγών σε προγράμματα, βιβλία, διδακτικές μεθόδους ή άλλες καινοτομίες, και προαιρετικά, σε ειδικά εκπαιδευτικά θέματα και δραστηριότητες (Ισότητα στην Εκπαίδευση, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Νέες Τεχνολογίες στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός κ.λπ. Εδώ, θα πρέπει να τονίσουμε ότι στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης η επιμόρφωση θεωρείται μέρος της διαδικασίας της ζωής και όχι ένα στεγανοποιημένο τμήμα ειδικών δραστηριοτήτων διδασκαλίας και μάθησης.²⁵

24 Π.Δ. 45/1999, Υ.Α. 81870/Δ3/17-07-2012.

25 Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υπογραμμίζεται, έτσι, το δικαίωμα των εκπαιδευτικών να επανέρχονται στον «κόσμο της εκπαίδευσης» κάθε φορά που το επιθυμούν.

3.3.2. Ως προς την υποχρέωση φοίτησης

- α) Υποχρεωτική. Ως υποχρεωτική επιμόρφωση θεωρούνται όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί ως υπάλληλοι είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν. Γίνεται φανερό ότι η υποχρεωτική επιμόρφωση ελέγχεται σε σημαντικό βαθμό από τις κεντρικές ή περιφερειακές υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Η υποχρεωτική επιμόρφωση καλύπτει συνήθως την εισαγωγή εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, ειδικές κατηγορίες εκπαιδευτικών (σχολικούς συμβούλους, προϊσταμένους Γραφείων εκπαίδευσης, διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων) και την επιμόρφωση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών (εισαγωγική επιμόρφωση). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η υποχρεωτική επιμόρφωση έχει κοινό πρόγραμμα για την εξασφάλιση σε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς κάθε βαθμίδας εκπαίδευσης των βασικών επιστημονικών και παιδαγωγικών γνώσεων και δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για το έργο της διδασκαλίας και της αγωγής.
- β) Προαιρετική. Ως προαιρετική επιμόρφωση θεωρούνται όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και προγράμματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί, εφόσον το επιθυμούν, έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν. Ο/Η εκπαιδευτικός επιλέγει το επιμορφωτικό πρόγραμμα που επιθυμεί από έναν ευρύτερο αριθμό προγραμμάτων που κατάρτισε και γνωστοποίησε σε όλους τους/τις εκπαιδευτικούς ο φορέας υλοποίησης των προγραμμάτων. Προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα προσφέρονται είτε από φορείς του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (Ι.Ε.Π., Ο. ΕΠ.Ε.Κ. κ.ά.) είτε από τα Πανεπιστήμια, τις επιστημονικές και συνδικαλιστικές ενώσεις κ.ά. Τέτοια προγράμματα εφαρμόστηκαν πάρα πολλά στις έδρες των ΠΕΚ και στα εξακτινωμένα τμήματά τους, σε εκτέλεση και εφαρμογή εγκεκριμένων Τεχνικών Δελτίων Έργο (ΤΔΕ), στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ Ι, 1994-1999 & ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, 2000-2006.). Επρόκειτο γενικά για ταχύρρυθμα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα, με κεντρικό σχεδιασμό από αρμόδιους φορείς και υπηρεσίες του Υπουργείου Έρευνας, Παιδείας και Θρησκευμάτων και με συγχρηματοδότηση από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους των Β' & Γ' ΚΠΣ.

Μια γενική παρατήρηση που επιβάλλεται σε αυτό το σημείο είναι, ότι με την εφαρμογή υποχρεωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων εκδηλώνεται η πολιτική βούληση για τον απαραίτητο βασικό εξοπλισμό όλων των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας της εκπαίδευσης και η υποχρέωση της πολιτείας να εξασφαλίσει καλά καταρτισμένους εκπαιδευτικούς σε όλα τα σχολεία της. Αντίθετα, τα προαιρετικά επιμορφωτικά προγράμματα ανταποκρίνονται περισσότερο

στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προσωπικά και επαγγελματικά ενδιαφέροντα εκείνων που τα επιλέγουν. Για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης είναι ενδεδειγμένη η συνδυαστική εφαρμογή και των δύο κατηγοριών προγραμμάτων, ώστε να καρπωθεί η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τα θετικά στοιχεία και των δύο.

3.3.3. Ως προς τη διάρκεια του προγράμματος

Σύμφωνα με τη διάρκεια του προγράμματος της επιμόρφωσης, διακρίνουμε τις ακόλουθες υποκατηγορίες:

- α) Ταχύρρυθμη επιμόρφωση, διάρκειας ολίγων ημερών ή ορισμένων ωρών, μέχρι 150 συνήθως. Τα ταχύρρυθμα και μικρής διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα στόχο έχουν την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στους τομείς της επιστημονικής και παιδαγωγικής ενημέρωσης, σε θέματα αλλαγής σχολικών προγραμμάτων, εισαγωγής νέων μαθημάτων, νέων σχολικών βιβλίων ή νέων διδακτικών μέσων και μεθόδων, καθώς και σε καινοτομικά εκπαιδευτικά σχέδια. Είναι δυνατό, βέβαια, να αναφέρονται και σε άλλα ειδικού ενδιαφέροντος εκπαιδευτικά θέματα, όπως προαναφέρθηκε στην περιοδική επιμόρφωση και μπορεί να είναι υποχρεωτικά ή προαιρετικά κατά περίπτωση, ανάλογα με τους επιδιωκόμενους σκοπούς.²⁶
- β) Μέσης διάρκειας επιμόρφωση, από 3 έως 6 μήνες περίπου. Η επιμόρφωση αυτή μπορεί να εφαρμόζει ολοκληρωμένα γενικά προγράμματα που αποβλέπουν στον εκσυγχρονισμό και εμπλουτισμό των γνώσεων των εκπαιδευτικών στα αντικείμενα της ειδικότητάς τους, στην παιδαγωγική επικοινωνία, τη διδακτική μεθοδολογία και τις εκπαιδευτικές καινοτομίες, τα οποία συνήθως συνδυάζουν θεωρητική και πρακτική κατάρτιση. Τέτοια ήταν τα προγράμματα 3μηνης διάρκειας περιοδικής επιμόρφωσης στα ΠΕΚ, κατά τη διετία 1992-94. Μπορεί, όμως, να εφαρμόζει και ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα που απευθύνονται σε εκπαιδευτικούς που θέλουν να εξειδικευτούν σε συγκεκριμένα αντικείμενα, όπως Συμβουλευτική, Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία, χρήση νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση κ.λπ., προκειμένου να λειτουργήσουν στη συνέχεια ως παράγοντες διάχυσης της νέας γνώσης και του σχετικού προβληματισμού στα σχολεία. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται είτε στα ΑΕΙ είτε σε ειδικά κέντρα/σχολές επιμόρφωσης, είναι παρόμοιας υφής με τα προγράμματα μακράς διάρκειας, μόνο που εφαρμόζονται σε συντομότερο χρόνο, όταν είναι ανάγκη να παρακολουθήσουν όλοι οι εκπαιδευτικοί ένα γενικό επιμορφωτικό πρόγραμμα ή όταν είναι ανάγκη σε μικρό σχετικά διάστημα να υπάρξουν επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί σε κάποιο νέο τομέα

26 Παρασκευά, Φ. - Παπαγιάννη Α., (2007) β, *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τχ. 5, σ.σ. 34-56.

της γνώσης, όπως συνέβη όταν εισήχθη για πρώτη φορά στα σχολεία ο ΣΕΠ, η Πληροφορική, η Περιβαλλοντική εκπαίδευση ή η Αγωγή Υγείας.²⁷

- γ) Μακράς διάρκειας επιμόρφωση, ετήσια, διετής ή τριετής. Πρόκειται για προγράμματα γενικά ή ειδικά, αλλά συστηματικά οργανωμένα, επιστημονικής ή παιδαγωγικής κατεύθυνσης ή συνδυαστικά και των δύο, που αποβλέπουν σε μια πλήρη και σφαιρική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να έχουν επαγγελματική εξέλιξη στην εκπαιδευτική ιεραρχία ή επιδιώκουν επιστημονική εξειδίκευση μεταπτυχιακού επιπέδου σε συγκεκριμένο τομέα. Η επιμόρφωση αυτή είναι προαιρετική, μακράς διάρκειας και παρέχεται είτε σε Ειδική Σχολή Εκπαιδευτικών, όπως τα Διδασκαλεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης και οι Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης στο παρελθόν είτε στα ΑΕΙ της χώρας μας ή άλλων χωρών. Αφορά ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιλέγονται ύστερα από συγκεκριμένη κατά περίπτωση διαδικασία/διαγωνισμό.

3.3.4. Ως προς τις συνθήκες παρακολούθησης του προγράμματος

Στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών και παράλληλα με την υπηρεσιακή τους εργασία ή κατά τις αργίες (Σάββατα, Κυριακές ή διακοπές). Είναι η περίπτωση όλων κατά κανόνα των ταχύρρυθμων προγραμμάτων, προαιρετικών ή υποχρεωτικών. Με αποκλειστική απασχόληση στο πρόγραμμα της επιμόρφωσης, με απαλλαγή του/της εκπαιδευτικού από τα υπηρεσιακά του/της καθήκοντα και απόσπαση στην έδρα του επιμορφωτικού φορέα για όλο το χρονικό διάστημα του προγράμματος επιμόρφωσης. Είναι η περίπτωση όλων των προγραμμάτων μέσης και κυρίως μακράς διάρκειας, όπως επιβάλλεται από το επίπεδο, την έκταση του επιμορφωτικού προγράμματος και την ανάγκη να είναι απερίσπαστος ο/η εκπαιδευτικός για την εκτέλεση των απαιτούμενων μελετών και ερευνητικών εργασιών.

3.4. Επιμόρφωση με βάση το κριτήριο του χώρου διεξαγωγής.

Η επιμόρφωση στην τυπολογία αυτή κατηγοριοποιείται ανάλογα με το αν διεξάγεται μέσα ή έξω από τη σχολική μονάδα. Έτσι έχουμε τις παρακάτω κατηγορίες:

3.4.1. Επιμόρφωση έξω από το σχολείο.

Η επιμόρφωση αυτή πραγματοποιείται σε ειδική σχολή ή κέντρο επιμόρφωσης. Είναι η παραδοσιακή μορφή επιμόρφωσης και πραγματοποιείται σε φορείς και κέντρα επιμόρφωσης.

27 Κωστίκα, Ι. (2004), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφ. Κυριακίδη.

3.4.2. Επιμόρφωση μέσα στη σχολική μονάδα (ενδοσχολική επιμόρφωση).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση είναι μια αποκεντρωμένη και ευέλικτη μορφή επιμόρφωσης, η οποία αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στη σχολική μονάδα και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του/της εκπαιδευτικού.²⁸ Αρκετά προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης θέτουν το σχολείο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος και συνδέουν την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προσωπικού με την αναμόρφωση του σχολείου. Το σχολείο πρέπει να είναι ένα αναπτυξιακό περιβάλλον για τον εκπαιδευτικό, εάν θέλουμε να είναι ένα ιδανικό αναπτυξιακό περιβάλλον για τον μαθητή.²⁹ Από τις αρχές της δεκαετίας του '80, παρατηρείται σταδιακή αναγνώριση του ρόλου της σχολικής μονάδας στην ανάπτυξη καινοτομιών και την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η αναγνώριση του προαναφερθέντος ρόλου οδήγησε στην πειραματική εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης στη χώρα μας για πρώτη φορά το 1997. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, που αναδεικνύεται διεθνώς ως ιδιαίτερα σημαντική και απαραίτητη, απευθύνεται στο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας και στηρίζεται στις εξής βασικές παραδοχές: α) το κέντρο της επίτευξης των στόχων της επιμόρφωσης είναι η σχολική μονάδα και β) σε σημαντικό βαθμό η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που συντελείται σε κάθε σχολείο εξαρτάται από το εκπαιδευτικό δυναμικό.

Επίκεντρο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών της σχολικής ομάδας, σε συνδυασμό με τις ανάγκες της ίδιας της σχολικής μονάδας, όπως αυτές διαμορφώνονται από τις ιδιαίτερες συνθήκες και ιδιομορφίες της. Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι ο συγκεκριμένος τύπος επιμόρφωσης συμβάλλει σημαντικά στην εφαρμογή βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Θεωρείται σημαντικό ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση καλλιεργεί στους εκπαιδευτικούς τη διάθεση ενεργού συμμετοχής στην επιμόρφωση ως συνεχούς διαδικασίας, ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας και υποστηρίζει την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων. Εκείνο που έχει μεγάλη σημασία είναι να καλλιεργηθεί στις σχολικές μονάδες η φιλοσοφία ότι η επιμόρφωση αποτελεί ευθύνη του ίδιου του σχολείου και πρέπει να εντάσσεται στον ετήσιο προγραμματισμό του.

Βασικό χαρακτηριστικό της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι η υλοποίησή της γίνεται μέσα στο φυσικό της χώρο, δηλαδή το σχολείο. Είναι δυνατόν να γίνεται στο σχολείο, αλλά με πρόγραμμα που έχει καταρτίσει ειδικευμένος στην επιμόρφωση φορέας. Βασική παραδοχή, που θεμελιώνει αυτή τη μορφή επιμόρφωσης, είναι ότι η επισήμανση και ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών μέσα από διαδικασίες αυτοπροσδιορισμού και αυτορρύθμισης είναι εγκυρότερη

28 Ξωχέλης, Π. - Παπαναούμ, Ζ. (2000), *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1977-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ, σ. 8.

29 Eisner, Elliot W. (1979), *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan, p. 283.

όταν πραγματοποιείται σε κάθε σχολείο χωριστά. Αποδεχόμενοι τα ανωτέρω, με την ενδοσχολική επιμόρφωση καθιερώνεται η σχολική μονάδα ως μονάδα επιμόρφωσης, όπου συλλογικά επισημαίνονται, αναλύονται και αντιμετωπίζονται τα προβλήματα του κάθε σχολείου και του/της κάθε εκπαιδευτικού. Μια τέτοια επιμόρφωση μπορεί να βοηθήσει στην άμβλυνση της αναντιστοιχίας θεωρίας και εκπαιδευτικής πράξης, βασικού μειονεκτήματος του προηγούμενου μοντέλου.³⁰ Βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι η δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αλληλεγγύης στη σχολική μονάδα, καθώς και η ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών.³¹

Παρόλο που αυτή η μορφή επιμόρφωσης προσφέρει πολλές δυνατότητες και λύσεις στα προβλήματα που παρουσιάζει η προηγούμενη μορφή επιμόρφωσης, ωστόσο παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες στην οργάνωσή της. Βασικά μειονεκτήματα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι ότι η οργάνωση της επιμόρφωσης στη βάση του κάθε σχολείου αυξάνει το κόστος λειτουργίας της, αδυνατεί να καλύψει μεγάλο φάσμα αναγκών και ενδιαφερόντων, καθώς το σχολείο δε μπορεί να διαθέτει όλα τα κατάλληλα μέσα και πρόσωπα για την οργάνωση και υποστήριξη μιας δυναμικής επιμορφωτικής πολιτικής.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να αναπτυχθεί ως: α) Επιμόρφωση – υποδοχή νεοδιοριζόμενων και β) Το διδακτικό προσωπικό ως μονάδα επιμόρφωσης.

α) Επιμόρφωση νεοδιοριζόμενων

Είναι αποδεκτό ότι τα δυο – τρία πρώτα χρόνια της θητείας του/της εκπαιδευτικού είναι πολύ δύσκολα και σημαντικά για την προσωπική και επαγγελματική του/της ανάπτυξη. Το μεγάλο στοίχημα του/της νεοδιοριστού είναι να συμβιβάσει τον «παιδαγωγικό ιδεαλισμό» που έχει αναπτύξει κατά τα χρόνια των σπουδών του/της, με την «ωμή» πραγματικότητα της τάξης. Οφείλουμε να τονίσουμε ότι η διαδικασία της ενσωμάτωσης των νεοδιοριζόμενων στη σχολική πραγματικότητα οφείλει να αποδέχεται τις νέες ιδέες και αντιλήψεις που συχνά φέρνουν οι νέοι εκπαιδευτικοί, ώστε να είναι δυνατή η αλλαγή της σχολικής πραγματικότητας. Συνήθως, ο/η νεοδιοριστος/η «τρέχει» πίσω από τα γεγονότα της διδακτικής πραγματικότητας, που κατά κανόνα τον αιφνιδιάζουν. Σε αυτή τη φάση, οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη από προγράμματα επιμόρφωσης τα οποία να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη οργανωτικο-διδακτικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αποτελεσματική διδασκαλία.³²

30 Ανθόπουλος, Κ., Δαγκλής, Β. (1994), Εκπαιδευτικά Κέντρα για διαρκή Αυτομόρφωση, Αυτοεπιμόρφωση και Έρευνα. Στο: Ανθόπουλος Κ., Δαγκλής Β., Μπουζάκης Σ., Τσολάκης Χ., *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: εκδ. ARTofTEXT, σ. 35.

31 Κατσαρού, Ε. – Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Υ.Π.ΑΙ.Θ., Π.Ι., σ. σ. 75-80.

32 Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2005), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική*

β) Το διδακτικό προσωπικό ως φορέα επιμόρφωσης.

Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι, εκμεταλλευόμενοι τη συσσωρευμένη γνώση και εμπειρία του διδακτικού προσωπικού, υπάρχουν μεγάλες δυνατότητες για την προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη του/της εκπαιδευτικού στο σχολείο. Μέσα από διαδικασίες αλληλοϋποστήριξης και στενής συνεργασίας, είναι δυνατόν να λειτουργήσει συστηματικά αυτού του είδους η επιμόρφωση με την οργάνωση συζητήσεων, παρακολούθηση διδασκαλιών κ.ά. Εκείνο που έχει μεγάλη σημασία είναι να περάσει στο διδακτικό προσωπικό η φιλοσοφία ότι τα ανωτέρω αποτελούν πρωτοβουλία και ευθύνη του και να εντάσσονται στον ετήσιο προγραμματισμό της σχολικής μονάδας.

Τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη σημασία στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Η έρευνα αποδεικνύει ότι, μέσω των προγραμμάτων που προάγουν τη συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς, προάγονται και οι προσωπικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη. Η επιτυχία ή η αποτυχία της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών κρίνεται τελικά από τα σχήματα των μεταξύ τους σχέσεων, αφού ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους/τις συναδέλφους τους έχει βαθιά επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας τους, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο εξελίσσονται ως εκπαιδευτικοί. Τις τελευταίες δεκαετίες δοκιμάζονται, συνήθως με επιτυχία, σχήματα συνεργατικής διαδικασίας, παρατήρησης, ανατροφοδότησης και συμβουλευτικής μεταξύ συναδέλφων εκπαιδευτικών αλλά και καθοδήγησης των νεώτερων από τους πιο έμπειρους (mentoring). Η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων μπορεί, εκτός των άλλων, να αφορά: α) στην ανταλλαγή ειδικών γνώσεων σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο β) στο σχεδιασμό ενός μαθήματος ή μιας ενότητας μαθημάτων γ) στη συνδιδασκαλία κάποιων μαθημάτων δ) στη συμμετοχική παρατήρηση ενός μαθήματος και την ανατροφοδότηση του/της εκπαιδευτικού ως προς την εξέλιξη του μαθήματος και τις μορφές διάδρασής του με τους/τις μαθητές/τριες.³³

Είναι, επίσης, πιθανόν κάποιος/α εκπαιδευτικός να λειτουργήσει ως συντονιστής/τρια μιας ομάδας συναδέλφων του/της, όντας ειδικός σε κάποιο μάθημα. Μια τέτοια διαδικασία μπορεί να υποστηρίζεται από κάποιον σύμβουλο ή από ομάδα εξωτερικών εξειδικευμένων συνεργατών. Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η άνθηση των συνεργατικών σχημάτων επαγγελματικής ανάπτυξης μπορεί εν μέρει να οφείλεται στο ξεπέρασμα των μοντέλων της παλαιότερης διδακτικής και παιδαγωγικής, όπου ο/η εκπαιδευτικός «ήξερε» τι έπρεπε να κάνει. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί, διαθέτοντας μια ποικιλία δυνατοτήτων επιλογής μοντέλων διδακτικής, αισθάνονται ανασφάλεια και έχουν έντονη

Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Πρόλογος Adrian Ashman, 5^η Έκδοση, Βελτιωμένη και Επαυξημένη, τ. 2, Αθήνα: Gutenberg, σ. 65.

33 Neave, G. (1998), *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.

ανάγκη για συνεργασία και αλληλοβοήθεια. Όταν χρειαστεί, προστρέχουν στους συναδέλφους τους, που είναι μια πολύτιμη πηγή επαγγελματικής εξέλιξης,³⁴ και συχνά δημιουργούν δίκτυα συνεργασίας.

3.4.2.1. Αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη: Κύκλοι μελέτης εκπαιδευτικών— Ομάδες αυτομόρφωσης

Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί αποφασίζουν να σχεδιάσουν μόνοι τους ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα. Συγκεκριμενοποιούν τις ελλείψεις τους, επιλέγουν τα βιβλία που χρειάζονται και οργανώνουν κύκλους μελέτης. Άλλες φορές πάλι, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, αναλαμβάνουν πρωτεύοντα και ενεργητικό ρόλο στην επιμόρφωσή τους, συνεργαζόμενοι με άλλους συναδέλφους τους ή/και εξωτερικούς συνεργάτες-επιμορφωτές/τριες (π.χ. Σχολικούς Συμβούλους, ερευνητές, πανεπιστημιακούς κ.ά.). Συχνά, στο πλαίσιο της αυτομόρφωσης, χρησιμοποιούν και τις νέες τεχνολογίες. Η αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη εντάσσεται στην προσέγγιση της διά βίου μάθησης, κατά την οποία ο ίδιος ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την ευθύνη του σχεδιασμού της επαγγελματικής του/της πορείας, απαντώντας στα ερωτήματα: «Ποιος είμαι; Τι χρειάζομαι; Πώς μπορώ να βρω βοήθεια;»

Τα μέλη της εκπαιδευτικής και της ερευνητικής κοινότητας που προκρίνουν την αυτοκαθοδηγούμενη επαγγελματική ανάπτυξη αντιλαμβάνονται τους/τις εκπαιδευτικούς ως σκεπτόμενους επαγγελματίες, που μπορούν να επιλέγουν, να σχεδιάζουν, να αναθεωρούν, να αναδιοργανώνουν την πρακτική τους και να διδάσκονται από τις εμπειρίες τους. Η αυτοβελτίωση του/της εκπαιδευτικού είναι μια συνεχής διεργασία, η οποία απαιτεί να έχεις μια έντιμη και ανοιχτή ματιά στην εκτέλεση του συγκεκριμένου έργου, να εντοπίζεις τα δυνατά σημεία, αλλά και εκείνα στα οποία είναι αναγκαία η βελτίωση και κατόπιν να αναπτύσσεις ένα προσωπικό πλάνο εισαγωγής και αξιολόγησης των αλλαγών.³⁵

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να τονιστεί ότι η μορφή της αυτοκατευθυνόμενης μάθησης είναι σε αρμονία με βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων περί ενεργητικής συμμετοχής των επιμορφούμενων, καθώς ο/η εκπαιδευτικός βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

3.4.3. Επιμόρφωση με επίκεντρο το σχολείο.

Είναι ένα σύνθετο μοντέλο επιμόρφωσης που προέκυψε κυρίως ως ανάγκη κάλυψης των μειονεκτημάτων της ενδοσχολικής επιμόρφωσης αλλά και

34 Everard, E. and Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ. Κίκιζας Δ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

35 European Parliament (2006), Decision No.1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006, establishing an action programme in the field of lifelong learning

ως προσπάθεια σύνθεσης των δύο προηγούμενων μοντέλων επιμόρφωσης. Πρόκειται για ένα ευέλικτο τύπο επιμόρφωσης, του οποίου βασικός στόχος είναι αφενός η αντιμετώπιση των ειδικών αναγκών του σχολείου ως επίκεντρου της επιμόρφωσης και αφετέρου η ικανοποίηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών ως ατόμων και ως μελών της επαγγελματικής τους ομάδας. Ο/Η κάθε εκπαιδευτικός δεν περιμένει πότε θα έρθουν οι «ειδικοί – σοφοί» να τον σώσουν, παίρνει ο/η ιδιος/α στα χέρια του/της την τύχη του.

3.4.3.1. Δίκτυα εκπαιδευτικών και δίκτυα σχολικών μονάδων

Ένα από τα συνεργατικά σχήματα, που εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες και ιδιαίτερα στη Μεγάλη Βρετανία, είναι τα δίκτυα «κοινοτήτων μάθησης». Οι κοινότητες αυτές παρέχουν στους εκπαιδευτικούς το πλαίσιο να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα και τις αγωνίες τους και να αναλύσουν σε βάθος ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, καθώς και προβλήματα της καθημερινής διδακτικομαθησιακής πράξης. Αρκετά από τα δίκτυα αυτά προσανατολίζονται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και διαμορφώνουν πρακτικές συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας.³⁶

Σε κάθε δίκτυο είναι ιδιαίτερα σημαντική η παρουσία ενός κριτικού φίλου, σχολικού συμβούλου, ερευνητή ή ακαδημαϊκού– που θα βοηθήσει τους/ τις εκπαιδευτικούς να απεμπλακούν από την «τυραννία του οικείου» και να προχωρήσουν στη δοκιμή εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων και άλλων μορφών οργάνωσης των σχολικών μονάδων. Ο κριτικός φίλος, χωρίς να έχει καθοδηγητικό ρόλο, ενθαρρύνει και υποστηρίζει συμμετοχικές αποφάσεις, μέσα από μια δημιουργική διαδικασία σκέψης (coaching). Επίσης ο κριτικός φίλος προσφέρει ανατροφοδότηση, εμπλουτίζει τον προβληματισμό με ερευνητικά δεδομένα ή γνώσεις που έχουν παραχθεί σε άλλα πλαίσια, παρέχει συμβουλές για την επιλογή των κατάλληλων ερευνητικών μέσων, και με δεδομένη την αφαιρετική και τη συνθετική του ικανότητα, βοηθά τους/ τις εκπαιδευτικούς να μην εμπλακούν σε περιπτώσιολογίες, αλλά να προχωρήσουν στη σύνθεση της διδακτικής τους εμπειρίας με θεωρητικές προσεγγίσεις.³⁷

Την πρωτοβουλία για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου δικτύου θα μπορούσε να έχει ο/η Διευθυντής/ντρια ή οι Διευθυντές/ντριες κάποιων σχολείων, οι Σύλλογοι Διδασκόντων, ο/η Σχολικός/ή Σύμβουλος, κάποιος/α ερευνητής/τρια ή πανεπιστημιακός. Απαραίτητες προϋποθέσεις για την καλή λειτουργία των δικτύων εκπαιδευτικών ή των δικτύων σχολικών μονάδων είναι η οικοδόμηση

36 Tickle, L. (2000), Teacher probation resurrected: England 1999-2000. *Journal of Education Policy*, v. 15, n. 6, p.p. 701-714.

37 Μπαγάκης, Γ. (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης*, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 202.

σχέσεων εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες και η αποφυγή κυριαρχίας του/της ιεραρχικά ή θεσμικά ισχυρότερου επί των άλλων. Κάποιες κοινότητες μάθησης λειτουργούν διευρυμένα και έχουν συμπεριλάβει και άλλους εταίρους στη συζήτηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως μαθητές, γονείς, διοικητικούς υπαλλήλους, εκπροσώπους της κοινότητας κ.ά. Πρέπει να σημειωθεί, βεβαίως, ότι το μοντέλο των δικτύων κοινότητων μάθησης μπορεί να προσανατολιστεί σε αξίες και πρακτικές που μοιάζουν με αυτές της αγοράς, όπως για παράδειγμα στην επίτευξη παραγωγικότητας-αποδοτικότητα. Παρά ταύτα, τα δίκτυα εκπαιδευτικών ή σχολικών μονάδων (όπως το Fox fire Teacher Networks) φαίνεται ότι αποτελούν μια ενδιαφέρουσα πρόταση στο ζήτημα της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.³⁸

Σύμφωνα με τις Παρασκευά & Παπαγιάννη³⁹ στο πλαίσιο των δικτύων μπορούν να δημιουργηθούν και να λειτουργήσουν:

- ομάδες μελέτης και διαλόγου κάποιων θεμάτων,
- ομάδες ανάπτυξης Αναλυτικών Προγραμμάτων,
- ομάδες παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού,
- ομάδες σύνταξης σχολικών εγχειριδίων,
- ομάδες ανάπτυξης νέων μοντέλων της διοίκησης των σχολείων,
- ομάδες συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας (έρευνας-δράσης),
- ομάδες προώθησης αλλαγών στα σχολεία κ.ά.

Βασικοί τρόποι επιμόρφωσης, σύμφωνα με την ανωτέρω τυπολογία, είναι βραχείας διάρκειας επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια, διαλέξεις, συζητήσεις, παρακολούθηση διδασκαλιών κ.ά. Μπορεί να οργανωθεί και εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, με αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών ή σε συνεργασία με εκπαιδευτικές υπηρεσίες και ειδικούς ερευνητές, και μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα ή εκτός της διδακτικής απασχόλησης των εκπαιδευτικών. Βασική προϋπόθεση επιτυχίας, εκτός από την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών στον προσδιορισμό των αναγκών και το σχεδιασμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, αποτελεί η προσαρμογή των προσδιορισμένων αναγκών της σχολικής μονάδας στις ανάγκες του ευρύτερου σχολικού δικτύου.

3.4.4. Εξ αποστάσεως εκπαίδευση/επιμόρφωση (distance education/training)

Η επιμόρφωση εντάσσεται στο σύστημα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως εξ αποστάσεως επιμόρφωση εννοούμε το σύνολο των μέσων και διαδικασιών, με βάση τα οποία ο/η εκπαιδευόμενος/η, ενώ βρίσκεται σε απόσταση από τον εκπαιδευτή ή τον επιμορφωτικό φορέα, μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνος/η του/

38 Golafshani, N (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

39 Παρασκευά Φ. - Παπαγιάννη Α. (2007) β, ό.π., σ. 59.

της και πώς να λειτουργεί αυτόνομα, χρησιμοποιώντας ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό και υποστηριζόμενος από καθηγητή – σύμβουλο.⁴⁰ Με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση η μάθηση βασίζεται στο άτομο, ευνοείται η ευελιξία μελέτης ως προς το χώρο και το χρόνο και παρέχεται η δυνατότητα να ακολουθηθεί ο ατομικός ρυθμός μελέτης και προόδου που ο/η εκπαιδευτικός επιθυμεί.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση – επιμόρφωση είναι εμφανείς η προτεραιότητα που αποδίδεται στην εφαρμοσμένη γνώση, η αποδοχή ενός πρότυπου σπονδυλωτής διάρθρωσής της σε ενότητες, η δυνατότητα διαχωρισμού των λειτουργιών παραγωγής και διάχυσης της γνώσης και ανάθεσή τους σε διαφορετικούς φορείς και πρόσωπα, η απουσία αυστηρών γνωστικών προαπαιτούμενων για τους/τις επιμορφούμενους/ες πράγμα που αποκαλύπτει μια ανοιχτή δημοκρατική θεώρηση της γνώσης.⁴¹

Σχετικά με την ελληνική πραγματικότητα, αναφέρεται ότι η εξ αποστάσεως επιμόρφωση δίνει προοπτική που διαμορφώνει νέες ελπίδες για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη ενός τέτοιου συστήματος επιμόρφωσης μπορεί να συνδυαστεί, όταν είναι δυνατό, με φοίτηση μικρής διάρκειας σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα, κυρίως σε ζητήματα πρακτικών εφαρμογών.

Πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης θεωρούνται η πλαστικότητα και η δημοκρατικότητα, καθώς και η κατάργηση των ανισοτήτων πρόσβασης στα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών των απομακρυσμένων περιοχών. Η σπονδυλωτή διάρθρωση της επιμόρφωσης δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να επιλέγουν τα θέματα που τους ενδιαφέρουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Επιπλέον, ανταποκρίνεται στις αρχές μάθησης των ενηλίκων, όπως το αίτημα για αυτόνομη μάθηση, την οποία οργανώνει ο/η ίδιος/α ο/η εκπαιδευτικός και τη δημιουργία κατάλληλου μαθησιακού κλίματος. Βασικό πλεονέκτημα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης είναι η δυνατότητα εφαρμογής αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως η αλληλεπίδραση στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς ο/η επιμορφούμενος/η ενεργοποιείται, εξασκεύεται και «μαθαίνει πώς να μαθαίνει μόνος/η του/της και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης και γνώσης» με τη βοήθεια και του εκπαιδευτικού υλικού, το οποίο πρέπει να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και στη διδασκαλία.⁴²

40 Παπαδάκης, Σ. και Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης*, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

41 Ματθαίου, Δ. κ.ά. (1999). Θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης: Μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής των ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τρία ΠΙΕΚ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996. Στο: *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 1, Αθήνα: Π.Ι., σ.σ. 7-32.

42 Λιοναράκης, Α. (2009). *Η Εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτική των Προγραμμάτων Δια Βίου*

Στα μειονεκτήματα αυτής της μορφής επιμόρφωσης, είναι η «μηχανοποίηση» της γνώσης, - καθώς σημαντικό μέρος της διαδικασίας βασίζεται στις νέες τεχνολογίες, τις οποίες μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, κυρίως οι παλαιότεροι, δεν γνωρίζουν επαρκώς ή καθόλου σε συνδυασμό με την απουσία αυτοεπιβεβαίωσης που προσφέρει η συμμετοχή στην ομάδα στη συμβατική επιμόρφωση.⁴³

Γενικά, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι σχεδόν κανένα πρόγραμμα επιμόρφωσης δεν ανταποκρίνεται αποκλειστικά σε ένα μόνο τύπο επιμόρφωσης, αλλά μπορεί να ανήκει ταυτόχρονα σε δύο ή περισσότερους τύπους, αν το εξετάσουμε από την πλευρά περισσοτέρων του ενός κριτηρίων. Έτσι, για παράδειγμα, τα επιμορφωτικά προγράμματα για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς είναι ταυτόχρονα εισαγωγικής επιμόρφωσης, ταχύρρυθμα, υποχρεωτικά και γενικά οι εκπαιδευτικοί τα παρακολουθούν εν μέρει απαλλαγμένοι από τα διδακτικά τους καθήκοντα (Α΄ και Β΄ φάσεις) και εν μέρει στον ελεύθερο χρόνο τους (Γ΄ φάση).

Αντίθετα, το πρόγραμμα μετεκπαίδευσης στα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών είναι ταυτόχρονα πρόγραμμα περιοδικής επιμόρφωσης, γενικό, προαιρετικό, μακράς διάρκειας, το οποίο παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί απαλλαγμένοι από τα διδακτικά τους καθήκοντα, με απόσπαση στην έδρα των Διδασκαλείων. Επομένως, λόγοι καθαρά μεθοδολογικοί επιβάλλουν την ταξινόμηση των διαφόρων προγραμμάτων σε ορισμένο τύπο για τον απαιτούμενο σαφέστερο κατά περίπτωση χαρακτηρισμό τους.⁴⁴ Το ζήτημα όμως που μας απασχολεί είναι η εφαρμογή των βασικών αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων στους παραπάνω τύπους επιμόρφωσης. Όπως είδαμε, ο τρόπος εφαρμογής συγκεκριμένων μορφών εμπεριέχει στοιχεία αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων. Κλειδί, όμως, για την εφαρμογή των συγκεκριμένων αρχών σε όλες τις μορφές επιμόρφωσης είναι οι επιμορφωτές/τριες και το εκπαιδευτικό υλικό.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα – Ρέππα Α. (1998), Συγκριτική διερεύνηση της χωρικής και λειτουργικής οργάνωσης της επιμόρφωσης (1985 – 1996), *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 45, Φεβρ. – Απρ. 1998, σ.σ. 32-37.

Αθανασούλα – Ρέππα Α. (2005), Η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού και του

Εκπαίδευσης από Απόσταση), Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.

43 Αναστασιάδης, Π., Γαλαδάς, Α., Λαοπόδης, Β., Μιχαλακόπουλος, Β., Παπακωνσταντίνου, Γ., Τσάπελας, (Επ.) (2000), *Η Κοινωνία της Πληροφορίας*. Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

44 Βουλτσίδης, Π. (2008), *Προδιαγραφές σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων*, Διπλωματική εργασία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μάιος 2008.

- έργου του στην Ελλάδα. Στο συλλογικό: Πασιαρδής Π., Σαββίδης Γ.& Τσιάκιρος Α., (επιμ). *Η αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ.σ. 39-60.
- Αναστασιάδης, Π., Γαλαδάς, Α., Λαοπόδης, Β., Μιχαλακόπουλος, Β., Παπακωνσταντίνου, Γ., Τσάπελας, (Επ). (2000), *Η Κοινωνία της Πληροφορίας*. Υπουργείο Παιδείας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ανθόπουλος Κ., Δαγκλής Β. (1994), *Εκπαιδευτικά Κέντρα για διαρκή Αυτομόρφωση, Αυτοεπιμόρφωση και Έρευνα*. Στο: Ανθόπουλος Κ., Δαγκλής Β., Μπουζάκης Σ., Τσολάκης Χ., *Μόρφωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: εκδ. ART of TEXT.
- Βεργίδης, Δ. (2003), *Σχεδιασμός Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων για Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες*. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Συμβολή στην Εξειδίκευση Στελεχών και Εκπαιδευτών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 95-122.
- Βουλτσίδης, Π. (2008), *Προδιαγραφές σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων, Διπλωματική εργασία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Φύλο και Νέα Εκπαιδευτικά και Εργασιακά Περιβάλλοντα στην Κοινωνία της Πληροφορίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Μάιος 2008*.
- Eurydice (1995), *Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στις χώρες ΕΖΕΣ\του ΕΟΧ, Βρυξέλλες*.
- Hargreaves, A. – Fullan, M. (επιμ.) (1995), *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελή), Αθήνα: Πατάκης.
- Jarvis, P. (2004), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη* (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Κασσωτάκης, Μ. (2002), *Η Μετεκπαίδευση και Επιμόρφωση του Διδακτικού Προσωπικού της : Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. Στο: 100 χρόνια από την ίδρυση Διδασκαλείου στην Κρήτη – Από τα διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα διδασκαλεία μετεκπαίδευσης - Προβληματισμοί για το παρόν και το μέλλον ενός θεσμού (πρακτικά ημερίδας), Ρέθυμνο: σ.σ. 185-200.
- Κατσαρού, Ε. – Δεδούλη, Μ. (2008), *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Υ.ΠΑΙ.Θ., Π.Ι.
- Κωστίκα, Ι. (2004), *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Διερεύνηση Απόψεων και Στάσεων των Στελεχών Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Αδελφ. Κυριακίδη.
- Λιοναράκης, Α. (2009), *Η Εκπόνηση Μεθοδολογικής Προσέγγισης (Διδακτική των Προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση)*, Αθήνα: ΙΔΕΚΕ.
- Ματθαίου, Δ. κ.ά. (1999), *Θεσμοθετημένες μορφές επιμόρφωσης: Μελέτη της πιλοτικής εφαρμογής των ταχύρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων σε τρία ΠΕΚ της χώρας κατά το χρονικό διάστημα Οκτωβρίου 1995 - Ιουνίου 1996*. Στο: *Επιθεώρηση Επιστημονικών και*

- Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 1, Αθήνα: Π.Ι., σ.σ. 7-32.
- Ματσαγγούρας, Γ. Η. (2005), *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Πρόλογος Adrian Ashman, 5^η Έκδοση, Βελτιωμένη και Επαυξημένη, τ. 2, Αθήνα: Gutenberg, σ. 65.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999), *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα*. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. κ.ά., *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*, τ. Β΄ Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Πάτρα: Ε.Α.Π., σ.σ. 93-135.
- Μπαγάκης, Γ. (2005), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης*, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ξωχέλης, Π. - Παπαναούμ, Ζ. (2000), *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1977-2000*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Neave, G. (1998), *Οι εκπαιδευτικοί: Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Έκφραση.
- Morris, G. (1999), *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* (μτφ. Κίκιζας Δ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008)α, *Εξωτερική Αξιολόγηση του προγράμματος Ταχύρρυθμη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών σε Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης*, Αθήνα.
- Ο.ΕΠ.ΕΚ. (2008) β, *Καταγραφή επιμορφωτικών δραστηριοτήτων κατά το Γ΄ ΚΠΣ*. Αθήνα.
- Παπαδάκης, Σ. και Φραγκούλης, Ι. (2005), *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning)*. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μονάδα Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης*, Τομέας ΓΔΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Πατρών. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρασκευά Φ. - Παπαγιάννη Α. (2007), *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τχ. 4, σ.σ. 13-25.
- Παρασκευά Φ. - Παπαγιάννη Α. (2007) β, *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τχ. 5, σ.σ. 34-56.
- Rogers, A. (1999), *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μτφρ. Μ. Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φώκιαλη, Π. (2003), *Εισαγωγή*. Στο: *Θεματικές Επιμόρφωσης και Μετεκπαίδευσης*

Εκπαιδευτικών, Issues on Teachers' in-Service Training and Further Education (Επιμέλεια: Π. Φώκιαλη, Β. Τριάρχη-Herrmann M. Καίλα, Ak. Dilingen). Μόνιχ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001), *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσση

Bruce Joyce, Weil Marsha & Calhoun Emily (2000), *Models of teaching*, 6th ed., Boston: Allyn and Bacon, pp. 57-75.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., Stephenson, J. (2000), *Green paper on teacher education in Europe*, p. 54.

Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1974), *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education can help*, The John Hopkins University Press.

Charles, P. (2003), The Adult Basic Skills Policy and Study Visits Initiative. In: *Policy, Practice and Partnership: Getting to work on Lifelong Learning*. Θεσσαλονίκη: CEDEFOP, σ.σ. 154-159.

Drucker P. (1993), *Post Capitalist Society*, HarperCollins Publishers. Inc., 10 East 53rd Street, New York, NY 10022.

Eisner, Elliot W. (1979), *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan,.

European Parliament (2006), Decision No.1720/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006, establishing an action programme in the field of lifelong learning Eurydice (1995) In-service training of teachers in the European Union and the EFTA/EEA countries (Brussels, Eurydice).

Eurydice (2006), *Quality Assurance in Teacher Education in Europe*, Brussels, Eurydice European Unit.

Golafshani, N. (2003), *Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research* University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

Haberman, M. (1988), Teacher careers and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 20 (2), p.p. 14-19.

Knowles, M.S. (1990), *The adult learner: a neglected species*. Houston, TX: Gulf

O.E.C.D., (1998), *Staying ahead, In-service Training and Teacher Professional Development*, Center for Educational Research and Innovation.

Romano, M. (2002), Training Teachers for Quality Education in Europe, *European Journal of Teacher Education*, 25, 1, p.p. 11-17.

Schon, D.A. (1987), *Educating the reflective practitioner*. San Francisco - London: Jossey Bass Publishers.

Tickle, L. (2000), Teacher probation resurrected: England 1999-2000. *Journal of Education Policy*, v. 15, n. 6, p.p. 701-714.

Zafeirakou, A. (2002), In-Service Training Of Teachers In The European Union: Exploring Central Issues. *Metodika*, Vol. 3, br. 5, 2002, p.p. 253-278.

Δικτυακοί Τόποι

ΕΚΕΠΙΣ (2008), *Νέο προφίλ εκπαιδευτή ενηλίκων, Πιστοποιημένο επαγγελματικό περίγραμμα*, διαθέσιμο στο <http://www.ekepis.gr/site/gr/perigrammata.htm>

Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα

Νόμος 1566/1985 Δομή και Λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις Άρθρο 23: Επανάδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου - Κατάργηση του ΚΕΜΕ (ΦΕΚ 167/τ. Α', 30-09-1985)

Νόμος 1824/1988 Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 296/τ. Α', 30-12-1988) Άρθρο 12: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Νόμος 2327/1995 Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ρύθμιση θεμάτων έρευνας παιδείας και μετεκπαίδευσης εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 156/τ. Α', 31-07-1995) ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β' Μαρμάσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης

Νόμος 2986/2002 Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 24/τ. Α', 13-02-2002) Άρθρο 6: Σύσταση Ο.Ε.Π. ΕΚ.

Π.Δ. 164/1987 Όργανα διοίκησης και αρμοδιότητες των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων (Π.Ε.Κ.) (ΦΕΚ 83/τ. Α', 02-06-1987)

Π.Δ. 348/1989 Επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΦΕΚ 158/τ. Α', 14-06-1989)

Π.Δ. 45/1999 Εισαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 46/τ. Α', 11.03.1999)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο κ. Παντελής Βουλτσίδης είναι Πτυχιούχος του Παιδαγωγικού τμήματος του Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι επίσης κάτοχος μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών του τμήματος προσχολικής αγωγής και εκπαιδευτικού σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου με θέμα: «Η Εφαρμογή Αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην

Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών». Είναι σύμβουλος Επιστημονικού Έργου και μέλος του Επιστημονικού Συμβουλίου του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης (ΕΚΔΔΑ) ενώ έχει διατελέσει Επιστημονικά Υπεύθυνος σε μεγάλα έργα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών του Υπουργείου Παιδείας. Διδάσκει, στην Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, σε εξ αποστάσεως προγράμματα δια βίου μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και έχει πραγματοποιήσει αρκετές δημοσιεύσεις σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στοιχεία επικοινωνίας: pvoultsidis@ekdd.gr

Η κ. **Ζαχαρούλα Καραβά** είναι απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος διδακτορικού διπλώματος του ίδιου Πανεπιστημίου με τίτλο «Τα Ελληνικά κωνσταντινουπολίτικα περιοδικά για παιδιά και νέους κατά την πρώτη εικοσαετία του εικοστού αιώνα». Εργάζεται ως Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 3^{ης} Εκπ. Περ. Κορινθίας. Διετέλεσε εξωτερικός συνεργάτης σε καινοτόμα ερευνητικά, εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προγράμματα του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, του Υπουργείου Παιδείας, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, καθώς και εισηγήτρια σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια. Είναι μέλος των Δ.Σ. της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου. Στη συγγραφική δραστηριότητά της, καταγράφεται η έκδοση επιστημονικών και λογοτεχνικών βιβλίων, καθώς και διηγημάτων και άρθρων που έχουν καταχωρηθεί σε λογοτεχνικά-φιλολογικά και επιστημονικά περιοδικά. Στοιχεία επικοινωνίας: karavaxara@yahoo.gr

Η κ. **Αγγελική Λαζαρίδου** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει σπουδές στα παιδαγωγικά, δίπλωμα κατάρτισης στην ειδική αγωγή-πρώιμη παρέμβαση από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή της προσχολικής ηλικίας και διδακτορικό στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης και τα δύο από το Πανεπιστήμιο της Αλμπέρτα του Καναδά. Η δρ. Λαζαρίδου έχει υπάρξει σύμβουλος στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου καθώς και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, έχει διδάξει στο Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, στο American University of Athens, και στην ΑΣΠΑΙΤΕ. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται κυρίως σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και σχολικής ηγεσίας, ηθικής και αξιών, φύλου και εκπαίδευσης, κοινωνικής δικαιοσύνης, και θεωρίες πολυπλοκότητας με έμφαση στη διοίκηση εκπαιδευτικών οργανισμών. Στοιχεία επικοινωνίας: alazarid@uth.gr

Η κ. **Γλυκερία Ρέππα** είναι πτυχιούχος Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών και διδάκτωρ του ίδιου πανεπιστημίου. Έχει κάνει

μεταπτυχιακές σπουδές στις επιστήμες των σπορ στο (Msc in Sports Science), στο Loughborough University, UK, και στις επιστήμες της αγωγής (M.A. in Education (studies), στο πανεπιστήμιο Roehampton της Αγγλίας σε συνεργασία με την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Ελλάδα. Κατέχει πτυχίο Αρμονίας από το Ωδείο Αθηνών και πτυχίο Δραματικής Σχολής αναγνωρισμένο από το Υπουργείο Πολιτισμού καθώς και Πιστοποιητικό Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (Π.Ε.ΣΥ.Π.) από την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Είναι Πιστοποιημένη Εκπαιδύτρια Επαγγελματικής Κατάρτισης – Επίπεδο 3, Α.Μ. Ε001459, από την Αρχή Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού Κύπρου (ΑΝΑΔ). Συνεργάζεται ως Εκπαιδύτρια Ενηλίκων σε εξ αποστάσεως προγράμματα δια βίου μάθησης του Πανεπιστημίου Αιγαίου και του Παντείου Πανεπιστημίου, καθώς επίσης και του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης «Παιδείας Λόγος». Έχει πραγματοποιήσει αρκετές δημοσιεύσεις σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στοιχεία επικοινωνίας: glyreppa@gmail.com

Κούτρας Γεώργιος

Εκπαιδευτική Αξιολόγηση

Περίληψη

Η αξιολόγηση είναι αναγκαίο μέρος της ανθρώπινης δραστηριότητας και απαραίτητος μηχανισμός, για την συγκρότηση και την λειτουργία της κοινωνίας. Η εννοιολογική αποσαφήνιση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης περιλαμβάνει όρους όπως: μέτρηση, εκτίμηση (ή αποτίμηση), εξέταση, βαθμολόγηση, τεστ, δοκιμασία και έλεγχος, διόρθωση, κριτήριο (κριτής), επίδοση και απολογισμικότητα. Ειδικότερα, η εκπαιδευτική αξιολόγηση αποσκοπεί στον καθορισμό της αποτελεσματικότητας μιας εκπαιδευτικής προσπάθειας, στην υλοποίηση πολλαπλών σκοπών, και την εφαρμογή κριτηρίων, μεθόδων/τεχνικών αλλά και στην διευκόλυνση της λήψης μεταρρυθμιστικών αποφάσεων. Με πυξίδα την καλλιέργεια «οργανωτικής κουλτούρας αξιολόγησης», μέλημα όλων των εμπλεκόμενων στην αξιολογική διαδικασία είναι τόσο η συνεχής βελτίωση της διδακτικής πρακτικής, όσο και η διαρκής επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες «αξιολόγηση και ποιότητα», οδεύουν μαζί ως «αλληλεξαρτώμενες έννοιες» και επηρεάζουν την αποδοτικότητα ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί, αποσαφήνιση εννοιών αξιολόγησης, επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης, αξιολογική διαδικασία, ποιότητα.

Educational Evaluation

Abstract

The evaluation is a basic part of the human activity and a necessary mechanism for the establishment and operation of society. The conceptual clarification of the educational assessment includes terms such as: measurement, assessment (or valuation), examination, grading, test, trial and control, correction, criterion, performance and report. In particular, the educational evaluation aims at determining the effectiveness of an educational effort, the implementation of multiple purposes, and the application of criteria, methods / techniques, but also aims at facilitating the adoption of reform decisions. Based on the implementation of 'organizational evaluation culture', the concern for all involved in the evaluation process is both the continuous improvement of the teaching practice and the continual scientific, professional and personal development of the teacher. In these conditions 'evaluation and quality', they together march as 'interdependent concepts' and affect the efficiency of the entire education system.

Keywords: Educational Evaluation, teachers, clarifying terms of evaluation, arguments in favour of and against evaluation, evaluation process, quality.

1. Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι η **αξιολόγηση (αξία + λέγω)**, όποιον ή ότι και να αφορά στον εκπαιδευτικό χώρο, αποτελεί ιστορική διαδικασία με ιστορική αφετηρία, πορεία εξέλιξης και συγκεκριμένη ταυτότητα σε κάθε ιστορική συγκυρία¹. «Αξιολόγηση, σύμφωνα με τον πιο απλό και γενικό ορισμό, που στηρίζεται στην ετυμολογία της λέξης, σημαίνει απόδοση ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο, πράγμα ή κατάσταση. Ο όρος αξία στην προκειμένη περίπτωση έχει περισσότερο πρακτική και λιγότερο φιλοσοφική ή ηθική έννοια. Αναφέρεται, συνήθως, στην: α) απόδοση μιας ιδιότητας, θετικής ή αρνητικής, σ' ότι αξιολογείται, β) στο αποτέλεσμα της σύγκρισης κάποιου πράγματος με κάποιο άλλο ομοειδές, και γ) στο βαθμό επίτευξης ορισμένου στόχου»^{2,3}.

1 Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση - Υλικό στήριξης (Ανατύπωση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 132.

2 Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 2, σ. 615). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

3 Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας (4η Έκδοση Αναθεωρημένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 557.

«Η έννοια αξιολόγηση ετυμολογικά προέρχεται από το επίθετο της αρχαίας ελληνικής αξιόλογος. Είναι σύνθετη λέξη, αποτελούμενη από δύο συνθετικά, το επίθετο άξιος και το ουσιαστικό λόγος. Το επίθετο άξιος προσδιορίζει, μεταξύ άλλων, αυτόν που έχει ίση αξία με κάτι, τον ισότιμο, τον αντάξιο, αυτόν που έχει κάποια τιμή, κάποια αξία. Το ουσιαστικό λόγος καλύπτει μια μεγάλη ποικιλία εννοιών, που ξεκινά από την έννοια της προφορικής έκφρασης έως την έννοια του συμπεράσματος, του συλλογισμού και της υπόσχεσης»⁴.

Ειδικότερα, η αξιολόγηση είναι «η εκτίμηση της απόδοσης ή της αξίας (κάποιου) με συγκεκριμένα κριτήρια (των εκπαιδευτικών, του κυβερνητικού έργου, των προσόντων των υποψηφίων)»⁵, ⁶ και γενικότερα «η συνολική εκτίμηση μιας κατάστασης (του προβλήματος/των προτάσεων)»⁷. Επίσης, είναι έννοια η οποία χρησιμοποιείται για την αποτίμηση της αξίας των ιδιοτήτων ή γνωρισμάτων αντικειμένων υπό την ευρεία σημασία της λέξης. Η αποτίμηση της αξίας ενός αντικειμένου μπορεί να πάρει μορφή γλωσσική, αριθμητική ή γραφική⁸. Ακόμη, σύμφωνα με τους Kleber et al.⁹: «κάτω από αξιολόγηση νοεί κανένας τόσο ποσοτική μέτρηση όσο επίσης ποιοτική περιγραφή και αποτίμηση των αποτελεσμάτων μάθησης, δηλαδή της όλης διδακτικο-μαθησιακής διαδικασίας»¹⁰.

Η ενέργεια ή το αποτέλεσμα του αξιολογώ είναι «το να εντοπίσει κάποιος τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία κάποιου ή κάτι και να κρίνει με βάση αυτά τα στοιχεία την επίδοση, την αποτελεσματικότητα ή την αξία του, ειδικά σε σύγκριση με άλλους ανθρώπους ή άλλα πράγματα»¹¹. Δηλαδή, η αξιολόγηση είναι «μια διαδικασία σύγκρισης: συγκρίνουμε το αποτέλεσμα με το στόχο, μια αρχική κατάσταση με μια τελική. “Αξιολογούμε” σημαίνει κάνουμε μια εκτίμηση στηριζόμενοι σε κάποιο μέτρο ή σε κάποια πληροφορία και αναφερόμενοι σε κάποια κριτήρια. Αξιολογούμε με την προοπτική να πάρουμε αποφάσεις»¹².

4 Γεωργγιάννης, Π. (2016). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ένα μοντέλο μαθητοκεντρικής αξιολόγησης*. Πάτρα: Αυτοέκδοση, σ. 19.

5 Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Β' Έκδοση Εμπλουτισμένη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 218.

6 Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Α' Έκδοση Έγχρωμη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 266.

7 Μπαμπινιώτης, Γ. (2013). *Μικρό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Ερμηνευτικό, Συνωνύμων - Αντωνύμων, Κυρίων Ονομάτων, Με κλιτικούς πίνακες, Με οδηγίες για την ορθογραφία, Με κανόνες για τον γραπτό λόγο (Γ' Έκδοση)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 121.

8 Παπαναστασίου, Κ. (2013). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

9 Kleber, E., Meister, H., Schwarzer, C. & Schwarzer, R. (1976). *Beurteilung und Beurteilungs - probleme. Eine Einführung in Beurteilungs - und Bewertungsfragen in der Schule*. Weinheim: BELTZ Studien buch, p. 27.

10 Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος Μάθησης - Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης. Παιδαγωγική Σειρά*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 55.

11 αξιολόγηση. (2014, Απρίλιος 27). Βικιλεξικό, Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια. Στο: <https://el.wiktionary.org/w/index.php?title=%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%3%CE%B7%CF%83%CE%B7&oldid=3384588> (προσπελάστηκε στις 26/9/2015).

12 Noyé, D. & Piveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* [Ε. Ζέη (Μετ.)]. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 132.

Πολύ γενικά πάντως μπορούμε να πούμε ότι η αξιολόγηση «αποτελεί βασική διαδικασία συστηματικής συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που βοηθά στον εντοπισμό στοιχείων απαραίτητων για τη βελτίωση του αξιολογούμενου (είτε πρόκειται για εκπαιδευτικό σύστημα είτε για σχολική μονάδα είτε για παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο είτε για οποιονδήποτε άλλον παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας). Αυτή και μόνο η διαπίστωση δείχνει την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης σε κάθε πτυχή της εκπαίδευσης»¹³. Επιπλέον, ευρύτερα «η αξιολογική διαδικασία είναι αναγκαίο μέρος της ζωής των ανθρώπων, αποτελεί εγγενές στοιχείο της μορφωτικής διεργασίας και συγχρόνως απαραίτητος μηχανισμός, για την συγκρότηση και λειτουργία της κοινωνίας»¹⁴. Εντούτοις, η αξιολόγηση προσφέρει θετικά αποτελέσματα όταν μπορεί να δώσει τις απαιτούμενες πληροφορίες, ώστε να ληφθούν οι ανάλογες αποφάσεις και να γίνουν οι αναγκαίες τροποποιήσεις¹⁵, ενώ «αποκτά σημαντική θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο ως διαπίστωση των αποκτώμενων γνώσεων, αλλά και ως διάγνωση των προγενέστερων γνώσεων, ανατροφοδότηση της μάθησης - διδασκαλίας και ενδυνάμωση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων»¹⁶.

Οι βασικές ενέργειες που είναι απαραίτητες σε κάθε αξιολογική διαδικασία είναι οι εξής: 1) Η συγκρότηση πλέγματος αξιολόγησης (ή συγκρότηση του αντικειμένου της αξιολόγησης και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων). 2) Η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης. 3) Η συγκρότηση μεθόδου αξιολόγησης. 4) Η διατύπωση κρίσεων. 5) Η διατύπωση προτάσεων¹⁷. Όμως για να θεωρείται, το αποτέλεσμα της διαδικασίας της αξιολόγησης, ότι έχει πληρότητα και άρα γίνεται αποδεκτό, πρέπει να τηρούνται ορισμένες προϋποθέσεις - αξιώσεις που σχετίζονται με: α) την **εγκυρότητα** του, δηλαδή όταν αξιολογείται με ακρίβεια και χωρίς παρέκκλιση ο αρχικά προσδιορισμένος στόχος, β) την **αξιοπιστία** του αποτελέσματος της αξιολόγησης, δηλαδή όσες φορές και αν επαναληφθεί η διαδικασία, κάτω από τις ίδιες συνθήκες, δίνει το ίδιο ή περίπου το ίδιο αποτέλεσμα και γ) την **αντικειμενικότητα** του, δηλαδή όταν η διαδικασία δεν επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες που είναι άσχετοι προς το αντικείμενο αξιολόγησης

13 Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Στο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf (προσπελάστηκε στις 15/7/2016), σ. 115.

14 Πολυχρονόπουλος, Π. (1991). *Φιλοσοφική, Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Θεώρηση της Αξιολόγησης. Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (58), 73.

15 Χαμηλομάτη, Π. (2010). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30148#page/1/mode/2up> (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 45.

16 Χαμηλομάτη, Π. & Αθανασέλου, Α. (2014). *Διδασκαλία και αξιολόγηση. Το διδακτικό έργο μπορεί να αξιολογηθεί; (Θέσεις - Απόψεις)*. Στο Τόμο II: Π. Γεωργιάννης (Επιμ.), «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα*»: Πρακτικά - 16^ο Διεθνές Συνέδριο (Πάτρα, 28-30 Ιουνίου 2013). Πάτρα: Παντελής Γεωργιάννης, σ. 333.

17 Demunter, P. (2001). *Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Εκπαιδευτική αξιολόγηση; ΠΩΣ?* Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 34.

(π.χ. υποκειμενικοί παράγοντες, προκατάληψη, συμπάθεια ή αντιπάθεια). Αυτό συνεπάγεται ότι η αξιολόγηση των ποιοτικών και προσωπικών πρακτικών του εκπαιδευτικού (π.χ. ιδεολογικές και θεωρητικές τοποθετήσεις) εμπεριέχει σαφώς το στοιχείο της υποκειμενικότητας και συνεπώς μπορεί να αμφισβητηθεί ως μεροληπτική¹⁸.

Γι' αυτό, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Worthen & Sanders¹⁹ : «διακρίνουν την αξιολόγηση σε ανεπίσημη και επίσημη. **Ανεπίσημη** ή άτυπη (informal) είναι η αξιολόγηση που γίνεται από τον καθένα καθημερινά για διάφορους λόγους και με διάφορες ευκαιρίες. Οι ευκαιρίες αυτές σχετίζονται με τις καθημερινές ανάγκες και δραστηριότητες του ατόμου, ενώ οι αξιολογήσεις αυτές είναι κατά κανόνα μη σκόπιμες, είναι προσωπικές, υποκειμενικές και ευκαιριακές. Πραγματοποιούνται δε χωρίς να ακολουθούνται συγκεκριμένοι κανόνες, μάλιστα κάποτε ακόμη και μη συνειδητά. Είναι εκπληκτικός ο αριθμός των αξιολογήσεων που ο καθένας μας πραγματοποιεί, συνειδητά ή μη, καθημερινά. Η **Επίσημη** (Formal) ή τυπική, αντίθετα, αξιολόγηση είναι σκόπιμη και φυσικά συνειδητή, πραγματοποιείται από άτομα που έχουν κάποια ειδικευση στην αξιολόγηση, και συνήθως ανατίθεται/αναλαμβάνεται με κάποιον επίσημο τρόπο και με επίσημες διαδικασίες. Όταν η επίσημη αξιολόγηση διεξάγεται με οργανωμένο τρόπο (όπου αξιοποιούνται θεωρίες, προσεγγίσεις, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα-υλικά-όργανα, κ.λπ.), τότε είναι **συστηματική** αξιολόγηση. Στην περίπτωση αυτή ακολουθούνται προσχεδιασμένες διαδικασίες και γενικά η προσέγγιση στην υλοποίηση της αξιολόγησης είναι συστηματική»²⁰. Συστηματική σημαίνει ότι στηρίζεται σε επαρκώς θεμελιωμένες μεθόδους και διαδικασίες, ότι είναι επιστημονική αξιολόγηση²¹. Όμως για να οδηγηθούμε σε επιστημονικά (συστηματικά και οργανωμένα) ευρύτερα γνωστικά πεδία, απαραίτητη είναι μια πληρέστερη συνολική εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης.

2. Εννοιολογική αποσαφήνιση της αξιολόγησης

Το νόημα που ο καθένας μας δίνει σε μια έννοια είναι αποτέλεσμα του πολιτιστικού και κοινωνικού περιβάλλοντός μας αλλά και των ευρύτερων εμπειριών μας. «Αποτελεί ιστορική διαδικασία με ιστορική αφετηρία, πορεία εξέλιξης και συγκεκριμένη ταυτότητα σε κάθε ιστορική συγκυρία»²². Ειδικότερα, «ο όρος

18 Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13 (2000), 84. Στο: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/7/2017).

19 Worthen, B. & Sanders, J. (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.

20 Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο (5^η Έκδοση Ανανεωμένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 31-32.

21 Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οδηγός του αξιολογητή (2^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 19.

22 Μπιλάλη, Α. (2008). *Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας - Ουγγαρίας -*

αξιολόγηση σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Ως διαδικασία δεν λειτουργεί ομοιόμορφα στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό σημαίνει ότι το κεντρικό πρόβλημα δεν είναι η προώθηση και θεμελίωση της άποψης ότι η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι αυτονόητο τμήμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο ποιο ρόλο παίζει αυτή η αξιολόγηση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προσδιορίζεται από συγκεκριμένα θεσμικά, οργανωτικά ή διοικητικά χαρακτηριστικά²³. Δηλαδή, «μπορεί να ειπωθεί ως οργανικό στοιχείο της οργάνωσης - διοίκησης του κράτους, του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα του σχολείου»²⁴.

Ειδικότερα, «αξιολόγηση είναι η διαδικασία που αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξή τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων. Η αξιολόγηση αυτή μπορεί να γίνει σε ατομικό επίπεδο, σε επίπεδο σχολικής τάξης ή σχολικής μονάδας, σε περιφερειακό και σε εθνικό επίπεδο, με μέσα και μεθόδους, κατάλληλα σε κάθε περίπτωση»²⁵.

Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί ότι, «όταν η αξιολόγηση χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, είτε στην επίσημη εκπαίδευση είτε σε οποιοσδήποτε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, τότε προτιμάται ο πιο εξειδικευμένος τίτλος **Εκπαιδευτική Αξιολόγηση**»²⁶. Ειδικότερα στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση έχει πολλαπλούς σκοπούς που μπορεί να προσανατολίζονται^{27,28}: «στη βελτίωση του διδακτικού έργου, στη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, στην επαγγελματική ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης, στην ανάπτυξη και τον προγραμματισμό του οργανισμού, στα πλαίσια της ανάπτυξης μηχανισμών ευθύνης και λογοδότησης, στα πλαίσια των πολιτικών πρακτικών

Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μεταπτυχιακή εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης με κατεύθυνση Οργάνωση - Διοίκηση Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Μονάδας, Πανεπιστήμιο Πατρών. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/1038> (προσπελάστηκε στις 15/10/2017), σ. 18.

23 Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η αξιολόγηση του «Εκπαιδευτικού Έργου» και το ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (66), 16.

24 Μπιλάλη, Α. (2008). *Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας - Ουγγαρίας - Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης με κατεύθυνση Οργάνωση - Διοίκηση Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Μονάδας, Πανεπιστήμιο Πατρών. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/1038> (προσπελάστηκε στις 15/10/2017), σ. 18.

25 Προεδρικό Διάταγμα 8(3)/29-12-1994 (ΦΕΚ 3/10-1-1995, τ.Α'). *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου* (σ. 22, άρθρο 1, §1).

26 Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οδηγός του αξιολογητή (2^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 18.

27 MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The case for school self - evaluation*. London: Routledge.

28 Yariv, E. & Coleman, M. (2005). Managing “challenging” teachers. *International Journal of Educational Management*, 19 (4), 330-346.

για την αποδοτικότητα της εκπαίδευσης»²⁹.

Ουσιαστικά, «ευρύτατο είναι το εννοιολογικό πεδίο του όρου εκπαιδευτική αξιολόγηση εφόσον περιλαμβάνει ένα σύνολο τεχνικών που δείχνουν αν και με ποιον τρόπο επιτεύχθηκαν οι στόχοι της εκπαίδευσης. Το σύνολο των χρησιμοποιούμενων αξιολογικών τεχνικών αναφέρεται ειδικότερα στις χρησιμοποιούμενες παιδαγωγικές μεθόδους και σε αυτούς που τις εφαρμόζουν, στα αποτελέσματα που επιτυγχάνονται, στον έλεγχο του τρόπου οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μεθόδων, της ποσοτικής και ποιοτικής επάρκειας του διδακτικού, εποπτικού και διοικητικού προσωπικού, αλλά και κάθε άλλου παράγοντα που παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία»³⁰. Επίσης, «η εκπαιδευτική αξιολόγηση απομακρύνεται ένα βήμα από όσα συμβαίνουν στην τάξη και επιχειρεί να ανακαλύψει: α) εάν ένα πρόγραμμα σπουδών ή ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα πέτυχε την αποστολή του με βάση τους αρχικούς στόχους του, ενώ στο πλαίσιο αυτό, εξετάζεται επίσης εάν ο εκπαιδευτικός σχεδίασε και εφάρμοσε ορθά το πρόγραμμα σπουδών βάσει των στόχων και των προσδοκιών του, β) πόσο αποτελεσματική είναι μια σχολική μονάδα με βάση τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει είτε το ίδιο το σχολείο είτε κάποιος επίσημος φορέας»³¹. Ακόμη, «η εκπαιδευτική αξιολόγηση λειτουργεί ως μοχλός βελτίωσης ή αλλαγής των εκπαιδευτικών πρακτικών και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος και συμβάλλει στη διεύρυνση της γνώσης για το επιτελούμενο έργο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα σε κάθε σχολική μονάδα»³².

Εντούτοις, είναι εμφανές ότι υπάρχει μια έντονη σύγχυση, αντιπαράθεση και αμφισβήτηση στην βιβλιογραφία (τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο) στη χρήση των όρων (και των ιδεολογικών συντεταγμένων) που σχετίζονται με την αξιολόγηση³³. «Η εννοιολογική αυτή σύγχυση δεν προέκυψε από τη μια στιγμή στην άλλη. Οφείλεται στο γεγονός ότι ενώ η επιλογή του κάθε όρου εξέφραζε το κοινωνικό - πολιτικό οικονομικό και κατ' επέκταση εκπαιδευτικό κλίμα της εποχής που της “γέννησε” στις μέρες μας τελικά χρησιμοποιήθηκαν εννοιολογικά εξομοιωμένες με τον όρο αξιολόγηση»³⁴. Επίσης, το έντονο εννοιολογικό πρόβλημα, σχετίζεται άμεσα με τη διαμόρφωση της αντίστοιχης ορολογίας. Το πρόβλημα αυτό οφείλεται κυρίως σε δύο λόγους: α) γιατί υπάρχει

29 Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 221.

30 Κυριαζή, Ο. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002. *Επιστήμες Αγωγής. Πρόην "Σχολείο και Ζωή"*, (3), 24.

31 Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* [Ε. Αρβανίτη (Εισαγ. & Επιμ.) - Γ. Χρησιτίδης (Μετ.)]. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 410-411.

32 Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην, σ. 343.

33 Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη ΑΒΕ - «Νέα Σύνορα», σ. 185.

34 Κακανά, Δ-Μ. (2010). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε., σ. 33.

και σε άλλες γλώσσες, οπότε απλώς μεταφέρεται αυτούσιο από τις μεταφράσεις ή αποδόσεις ξένων όρων στα ελληνικά και β) γιατί κανένας ελληνικός όρος δεν είναι τόσο περιεκτικός, ώστε να αποδώσει με επάρκεια όλους τους ξένους σχετικούς όρους. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να διασαφηνίσουμε και μερικούς παρεμφερείς όρους της αξιολόγησης, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα το ρόλο που διαδραματίζουν στη διαδικασία της αξιολόγησης, όπως μέτρηση, εκτίμηση (ή αποτίμηση), εξέταση, βαθμολόγηση, τεστ, δοκιμασία και έλεγχος³⁵, διόρθωση³⁶, επίδοση και απολογισμικότητα³⁷, καθώς επίσης και κριτήριο (κριτής)³⁸. Όλους αυτούς τους όρους η αξιολόγηση τους εμπεριέχει ως υποσύνολά της, ως μέρη της ή ως φάσεις στις διαδικασίες της^{39, 40}. Ωστόσο, ιστορικά, ο όρος έχει συνδεθεί και με τη μέτρηση στην ψυχολογία και την εκπαίδευση⁴¹.

Σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους όρους αξιολόγηση και μέτρηση ως να είναι συνώνυμοι. Άλλοι πάλι χρησιμοποιούν τον όρο αξιολόγηση χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους και τον όρο μέτρηση, βασιζόμενοι μόνο στις ποιοτικές περιγραφές και στις κρίσεις τους. Η έννοια της αξιολόγησης είναι πιο ευρεία και δεν περιορίζεται μόνο στα αποτελέσματα που προκύπτουν από μετρήσεις. Επιγραμματικά ισχύει: Αξιολόγηση = Μετρήσεις + Ποιοτικές περιγραφές + Προσωπικές εκτιμήσεις + Κρίσεις. Επίσης η αξιολόγηση από διδακτικής πλευράς ορίζεται ως μια συστηματική διαδικασία καθορισμού επίτευξης των διδακτικών στόχων, ενώ δεν παίζει σημαντικό ρόλο μόνο στη διδακτική πράξη, αλλά και στην ανάπτυξη των αναλυτικών προγραμμάτων, στη βαθμολόγηση των μαθητών, στην καθοδήγησή τους, στη σχολική διοίκηση και στην έρευνα⁴². Ακόμη, «αξιολογώ σημαίνει επίσης επαληθεύω εάν οι στόχοι, που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν, γνωρίζοντας ότι η ίδια η υλοποίηση μπορεί να τους εξελίξει. Αξιολογώ σημαίνει επιπλέον διατυπώνω μια κρίση ως προς τα αποτελέσματα που συγκέντρωσα και επιχειρώ να τους προσδώσω νόημα εξηγώντας όλα όσα συνέβησαν. Η διερεύνηση του νοήματος είναι βασικότερη στην περίπτωση της αξιολόγησης. Για το λόγο αυτόν αναζητούμε ερευνητή και

35 Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο (5^η Έκδοση Αναεωμένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 24.

36 Πετροπούλου, Ο., Κασμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών* [Θ. Σμπρίνη (Επιμ.)]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/232/1/00_master_document_with-cover.pdf (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 20.

37 Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στη εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική (1^η Έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 22.

38 Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος. Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 25.

39 Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οδηγός του αξιολογητή (2^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 18.

40 Φαιτάκη, Μ., Νικολόπουλος, Β. & Νινιού, Π. (2008). *Αξιολόγηση προγραμμάτων, υπηρεσιών και δομών. Ενότητα 10*. Στο: <http://hdl.handle.net/10795/1387> (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 3.

41 Θεοφύλιδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 23.

42 Παπαναστασίου, Κ. (2013). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, σ.σ. 4-8.

όχι ελεγκτή. Ακόμη, η προσέγγιση της αξιολόγησης είναι κατεξοχήν συνθετική, συνδυαστική και διαλεκτική»⁴³. Ωσαύτως, είναι αναγκαίο και χρήσιμο να διασαφηνιστούν παρεμφερείς ή συνώνυμοι όροι της αξιολόγησης, ώστε να αποκτήσουμε ένα καλύτερο προσανατολισμό στην συνολική προσέγγιση της αξιολογικής διαδικασίας.

Αρχικά, ο όρος **μέτρηση** αναφέρεται στην αριθμητική αποτίμηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων αντικειμένων, προσώπων ή γεγονότων με βάση έναν κανόνα, ένα μέτρο μέτρησης. Από τον ορισμό αυτό φαίνεται ότι τα διάφορα αντικείμενα, με την ευρεία σημασία της λέξης, ή γεγονότα δεν είναι μετρήσιμα. Μόνο οι ιδιότητες που τα χαρακτηρίζουν μπορούν να μετρηθούν και να εκφραστούν με αριθμούς. Γενικά η μέτρηση στην εκπαίδευση παρουσιάζει δυο σημαντικές δυσκολίες. Πρώτο, τα γνωρίσματα που μελετούνται στην εκπαίδευση είναι δύσκολα στην κατανόηση και στην εννοιολογική τους διατύπωση, σ' αντίθεση με τα γνωρίσματα των αντικειμένων του φυσικού κόσμου (πχ. η κλίση, η στάση, η ευφυΐα, η δημιουργικότητα). Δεύτερο, τα εργαλεία μέτρησης στην εκπαίδευση δεν έχουν αναπτυχθεί στα επίπεδα των οργάνων που χρησιμοποιούνται για μέτρηση γνωρισμάτων στο φυσικό κόσμο (πχ. της ευφυΐας με ένα τεστ και η μέτρηση μιας απόστασης με μονάδα μήκους το χιλιόμετρο)»⁴⁴. Γι' αυτούς τους λόγους, «πρέπει πάντως, να τονιστεί ότι οι μετρήσεις στην εκπαίδευση δεν είναι αυτοσκοπός. Η σχετικότητά τους δε βλάπτει πάρα πολύ, όταν τα κριτήρια με τα οποία γίνονται είναι κοινά σε όλες τις περιπτώσεις και η μεθοδολογία είναι ενιαία και επιστημονικά ελεγμένη»⁴⁵.

Επομένως, «η αξιολόγηση προϋποθέτει, συνήθως, μετρήσεις που έχουν γίνει με επιστημονικά ελεγμένη μέθοδο, η οποία εφαρμόζεται κατά τρόπο ομοιόμορφο σε όλες τις περιπτώσεις και τα αποτελέσματά της ερμηνεύονται με ενιαία κριτήρια. Έτσι, αξιολόγηση και μέτρηση είναι δύο έννοιες αλληλένδετες, αλλά όχι ταυτόσημες. Η μέτρηση προηγείται, συνήθως, της αξιολόγησης. Είναι επιστημονική ως προς τη φύση της και, σε πολλές περιπτώσεις, μπορεί να γίνει με μεγάλη ακρίβεια, ενώ η αξιολόγηση εμπεριέχει σε μεγαλύτερο βαθμό το στοιχείο της προσωπικής κρίσης, άρα και της υποκειμενικότητας. Συχνά η αξιολόγηση δεν είναι τίποτε άλλο παρά η ποιοτική έκφραση των συγκρίσεων των ποσοτικών αποτελεσμάτων των μετρήσεων»^{46, 47}. Δηλαδή, το αποτέλεσμα μιας μέτρησης προσφέρει το υλικό, το οποίο, δεν αξιοποιείται μεμονομένα. Αποτελεί, τη βάση ή την αφετηρία για μια

43 Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*. Εκπαιδευτική αξιολόγηση: ΠΩΣ; Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 27-28.

44 Παπαναστασίου, Κ. (2013). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, σ.σ. 2-3.

45 Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Αξιολόγηση. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 2, σ. 617). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

46 Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Αξιολόγηση. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 2, σ. 615). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

47 Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας (4^η Έκδοση Αναθεωρημένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 559.

πραιτέρω διαδικασία, η οποία καταλήγει στην αξιολόγηση αυτού⁴⁸.

«Στο χώρο, βέβαια, των πνευματικών προσπαθειών του ανθρώπου και των αρκετών ψυχικών φαινομένων, οι αυστηρές μετρήσεις είτε δεν είναι εφικτές είτε αδυνατούν να εκφράσουν με πληρότητα αυτό το οποίο θεωρητικά μετρούν. Γι' τον παραπάνω λόγο η αξιολόγηση, στις περιπτώσεις αυτές δεν στηρίζεται μόνο στα αποτελέσματα των μετρήσεων, αλλά συνεκτιμά, όπου είναι δυνατόν, και άλλα στοιχεία και παρατηρήσεις που έχουν γίνει με περιγραφικό, συνήθως, τρόπο. Ορισμένοι, μάλιστα, συγγραφείς προτιμούν για τις περιπτώσεις αυτές τον όρο εκτίμηση (ή αποτίμηση) αντί του όρου μέτρηση, υπονοώντας έναν κατά προσέγγιση υπολογισμό»^{49, 50}.

Ο όρος **εκτίμηση (ή αποτίμηση)**, είναι «η αξιολόγηση (προσδιορισμός της αξίας, της τιμής ενός πράγματος) και γενικότερα ο προσδιορισμός της ποιότητας, του πόσο αξίζει (κανείς/κάτι), όπως ένα κείμενο, μια εργασία, μια μελέτη»^{51, 52}. «Η εκτίμηση είναι ευρύτερη έννοια από τη μέτρηση. Στην ουσία συνδυάζει τα αποτελέσματα των μετρήσεων με πρόσθετες πληροφορίες (με δεδομένα κυρίως που προκύπτουν από την παρατήρηση), προκειμένου να διαπιστωθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα»⁵³. Δηλαδή, η μέτρηση δε συνδέει την αξία με ότι βλέπουμε (παρατηρούμε), ενώ η εκτίμηση συνιστά το αποτέλεσμα της μέτρησης όταν προστίθεται σε αυτήν μια αξία (π.χ. πληροφορίες παρατήρησης)⁵⁴. Επίσης, αντί του όρου εκτίμηση, άλλοτε χρησιμοποιείται και ο όρος αποτίμηση εναλλακτικά⁵⁵. Ωστόσο, «εκτίμηση, για παράδειγμα, του διδακτικού έργου ενός εκπαιδευτικού σημαίνει προσωπική παρακολούθηση του έργου του από τον κριτή, επισήμανση των δυνατοτήτων και αδυναμιών, συζήτηση με το διδάσκοντα και κοινή αναζήτηση των καλύτερων δυνατών λύσεων, ώστε το έργο αυτό να γίνεται ολοένα και περισσότερο αποδοτικό»⁵⁶.

48 Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος Μάθησης - Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης*. Παιδαγωγική Σειρά. Αθήνα: Gutenberg, σ. 54.

49 Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 2, σ. 615). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

50 Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας (4^η Έκδοση Αναθεωρημένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 559.

51 Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Β' Έκδοση Εμπλουτισμένη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 578.

52 Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Α' Έκδοση Έγχρωμη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 660.

53 Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών* [Θ. Σμπρίνη (Επιμ.)]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/232/1/00_master_document_with-cover.pdf (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 19.

54 Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Από τη Θεωρία στην Πράξη* [Κ. Κασιμάτη (Επιμ.)]. - Α. Θεοδωρακάκου (Μετ.). Αθήνα: Ίων, σ.σ. 23-24.

55 Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο (5^η Έκδοση Αναεωμένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 25.

56 Αθανασίου, Λ. (1990). Η αξιολόγηση του «Εκπαιδευτικού» στο σχολείο. Προβλήματα - Προϋποθέσεις - Προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3 (1990), 13.

Ο όρος **εξέταση** είναι «η προφορική ή γραπτή δοκιμασία για τη διαπίστωση γνώσεων»⁵⁷, ενώ ο όρος **βαθμολόγηση** είναι «η πράξη και το αποτέλεσμα του βαθμολογώ»⁵⁸. «Η βαθμολογία αποτελεί συνέχεια της διαδικασίας της μέτρησης και αφορά στην έκφραση του αποτελέσματος της μέτρησης με τη βοήθεια μιας κλίμακας (αριθμητικής ή περιγραφικής)»⁵⁹. Εντούτοις, οι όροι εξέταση και βαθμολόγηση είναι «οι γνωστοί, οι παραδοσιακά χρησιμοποιούμενοι όροι που σχετίζονται με την αξιολόγηση της επίδοσης συνήθως του μαθητή στο σχολείο και την έκφραση των αποτελεσμάτων της με συγκεκριμένη αριθμητική (συνήθως) τιμή»⁶⁰.

Ο όρος **τεστ** «παράγεται από τη λατινική λέξη *testis* (= μάρτυρας) και σημαίνει λεπτομερή δοκιμασία και εξέταση, αξιόπιστη μαρτυρία»⁶¹. Είναι «είδος δοκιμασίας για την εξακρίβωση της πνευματικής ή σωματικής ικανότητας ενός ατόμου και γενικότερα ο έλεγχος για επαλήθευση»⁶², ενώ «αποτελείται συνήθως από ένα σύνολο ερωτήσεων, ασκήσεων και προβλημάτων, τα οποία καλείται να απαντήσει ή να επιλύσει ο εξεταζόμενος»⁶³. Ο όρος **δοκιμασία** είναι «ο έλεγχος, η εξέταση για τη διαπίστωση, την εξακρίβωση (ιδιοτήτων, ικανοτήτων ή της καταλληλότητας προσώπων και πραγμάτων)»^{64,65}. Ο όρος **έλεγχος** είναι «η έρευνα για την εξακρίβωση ή πιστοποίηση της εγκυρότητας, της ορθότητας, της αλήθειας ή της πραγματικής αξίας (στοιχείων, δεδομένων, λόγων, ενεργειών)»^{66,67}. «Ελέγχο σημαίνει επαληθεύω εάν ο στόχος, ο οποίος είχε τεθεί, επιτεύχθηκε και/ή μετρώ την απόκλιση μεταξύ αποτελέσματος και αρχικού μοντέλου. Επίσης,

Στο: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol03_1990.pdf (προσπελάστηκε στις 19/7/2017).

57 Τεγόπουλος - Φυτράκης. (χ.χ.). *Ελληνικό Λεξικό: Ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων* (13^η Έκδοση). Αθήνα: Αρμονία Α.Ε., σ. 255.

58 Τεγόπουλος - Φυτράκης. (χ.χ.). *Ελληνικό Λεξικό: Ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων* (13^η Έκδοση). Αθήνα: Αρμονία Α.Ε., σ. 141.

59 Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών* [Θ. Σμπρίνη (Επιμ.)]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/232/1/00_master_document_with-cover.pdf (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 20.

60 Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο* (5^η Έκδοση Ανανεωμένη). Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 25.

61 Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (8^η Έκδοση). Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 281.

62 Τεγόπουλος - Φυτράκης. (χ.χ.). *Ελληνικό Λεξικό: Ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων* (13^η Έκδοση). Αθήνα: Αρμονία Α.Ε., σ. 760.

63 Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε., σ. 153.

64 Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων* (Β' Έκδοση Εμπλουτισμένη). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 520.

65 Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων* (Α' Έκδοση Έγχρωμη). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 595.

66 Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων* (Β' Έκδοση Εμπλουτισμένη). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 584.

67 Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων* (Α' Έκδοση Έγχρωμη). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 667.

η προσέγγιση του ελέγχου είναι κατεξοχήν αναλυτική»⁶⁸. Ο όρος **διόρθωση** αποτελεί «τη διαδικασία εντοπισμού των λανθασμένων και ανάδειξης των ορθών στοιχείων (π.χ. απαντήσεων) στις αξιολογικές δοκιμασίες που έλαβαν μέρος οι εκπαιδευόμενοι»⁶⁹.

Ο όρος **επίδοση** είναι «η πρόοδος και η επιτυχία σε ορισμένο τομέα (γράμματα), η προκοπή, η ευδοκίμηση»⁷⁰, ενώ σύμφωνα με τους Hopkins & Stanley⁷¹, Κασσωτάκης⁷², Κασσωτάκης⁷³, Scallon⁷⁴ : «ο όρος επίδοση χρησιμοποιείται στο σχολείο για να εκφράσει την ποσότητα και ποιότητα των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ο μαθητής σε έναν τομέα σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Είναι δηλαδή το αποτέλεσμα της προσπάθειας προαγωγής και βελτίωσης του μαθητή σε έναν τομέα, το οποίο αξιολογείται συνήθως σύμφωνα με προκαθορισμένα κριτήρια, βάσει των οποίων διατυπώνεται κρίση για το κατά πόσο είναι ανώτερο ή κατώτερο προηγούμενων ανάλογων προσπαθειών του ίδιου ή άλλου ατόμου»⁷⁵. «Η έννοια επίδοση έχει μια ευρύτερη σημασία από εκείνη που συνήθως δίνεται στο σχολείο. Δεν είναι απλά ένα αποτέλεσμα αλλά και μια συντονισμένη προσπάθεια η οποία βασίζεται σε ικανότητες και δεξιότητες. Προϋποθέτει επίσης συγκεκριμένη ετοιμότητα (ψυχοκινητική, συγκινησιακή και γνωστική) του ατόμου, η οποία διαμορφώνεται και ενεργοποιείται μέσα από συγκεκριμένες συνθήκες πραγμάτωσης και αξιολόγησης»⁷⁶.

Η έννοια της **απολογισμικότητας** μπορεί «να ποικίλει και κατ' επέκταση να αλλάζει προσανατολισμό σε συνάρτηση με το ποιος ορίζεται ως “υπεύθυνος” και ποιος ως “αποδέκτης” της εκπαιδευτικής προσφοράς. Ανάλογα με τους προσδιορισμούς αυτούς διακρίνονται τρεις διαστάσεις της απολογισμικότητας: α) Η συμβατική (contractual) καθορίζεται από εξωτερικούς φορείς και εστιάζει στη βελτίωση και την εκπλήρωση των αναγκών της σχολικής μονάδας. Αποτελούν τις

68 Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Εκπαιδευτική αξιολόγηση*; ΠΩΣ; Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 27-28.

69 Πετροπούλου, Ο., Κασσιμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών* [Θ. Σμπρίνη (Επιμ.)]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/232/1/00_master_document_with-cover.pdf (προσπελάστηκε στις 7/7/2016), σ. 20.

70 Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Δ' Έκδοση Έγχρωμη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 735.

71 Hopkins, D. & Stanley, J. (1981). *Educational and psychological measurement and evaluation (6th Ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

72 Κασσωτάκης, Μ. (1990). Επίδοση - Αξιολόγηση επίδοσης. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 4, σ.σ. 2017-2020). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

73 Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.

74 Scallon, G. (1999). *L' ivaluation formative*. Montrual: Iditions du Renouveau Pädagogique.

75 Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιώτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στη εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική (1^η Έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 25.

76 Δήμου, Γ. (1989). Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2 (1989), 126. Στο: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol02_1989.pdf (προσπελάστηκε στις 19/7/2017).

πρώτες ιστορικά μορφές αξιολόγησης, ιεραρχικής ή κάθετης κατεύθυνσης. β) Η ηθική αφιερώνεται στην εκπλήρωση των αναγκών του μαθητικού πληθυσμού και των κηδεμόνων τους. γ) Η επαγγελματική καθορίζεται συνήθως από εσωτερικούς παράγοντες και άπτεται των αναγκών των ίδιων των εκπαιδευτικών και των συναδέλφων τους»⁷⁷.

Επιπλέον, «αν ανατρέξουμε στην αρχαία ελληνική γραμματεία η έννοια της αξιολόγησης ταυτίζεται με το **κριτήριο (κριτής)**, δηλαδή το μέσο προς κρίση ή το γνώμονα επί των διανοητικών δυνάμεων και των αισθήσεων»⁷⁸. «Κριτήριο είναι καθετί με βάση το οποίο εκφέρουμε μια κρίση, το μέτρο αξιολόγησης ή επιλογής. Κριτής είναι αυτός ο οποίος, στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων του, αποφασίζει για κάτι ή αποφαίνεται για ένα ζήτημα»⁷⁹. Επομένως, από τις παραπάνω αποσαφηνίσεις διαπιστώνουμε ότι υπάρχει μια σύγχυση στην ελληνική βιβλιογραφία στη χρήση των όρων που σχετίζονται με την αξιολόγηση, και αυτή ίσως οφείλεται στη σχετικά πρόσφατη ανάπτυξη της αξιολόγησης ως ξεχωριστής επιστημονικής περιοχής, στην ανάγκη της να χρησιμοποιεί μεθόδους και εργαλεία άλλων επιστημών, αλλά και σε μια τάση εφαρμογής της σε πολλούς τομείς της ανθρώπινης κατάρτισης και επαγγελματικής δραστηριότητας.

Άλλωστε, «σε ευρύ επίπεδο, δεν υπάρχει τομέας της ανθρώπινης δραστηριότητας από τον οποίο να απουσιάζει η έννοια ή η διαδικασία της αξιολόγησης είτε σε επίσημη (τυπική) είτε σε ανεπίσημη (άτυπη) μορφή. Κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, είτε αποτελεί μια κοινή προσπάθεια από την καθημερινή ζωή είτε αυτή παίρνει οργανωμένη και συστηματική μορφή, ενέχει το στοιχείο της αξιολόγησης»^{80,81,82,83}. Παράδειγμα, ανεπίσημης (άτυπης) πολλές φορές μορφής αξιολόγησης επικράτησε να αποτελεί και η εκπαιδευτική διδασκαλία. «Κατά κανόνα, κάθε διδασκαλία μετατρέπεται σε αντικείμενο κριτικής και άτυπης αξιολόγησης με τον ένα ή τον άλλο τρόπο από εκείνους που

77 Κολυμπάρη, Τ. & Χατζηκωσταντής, Χ. (2016). Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, (8), 119.

78 Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος. Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 25.

79 Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Δ' Έκδοση Εγχρωμη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 1078.

80 Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13 (2000), 78. Στο: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/7/2017).

81 Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική (2^η Ανατύπωση)*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 13.

82 Κωνσταντίνου, Χ. (2010). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 κείμενα για την Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε., σ. 43.

83 Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Στο: <http://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-ekpaideutikos-kai-to-ek/> (προσπελάστηκε στις 7/7/2015).

εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα σε αυτήν. Οι μαθητές αξιολογούν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκει και συμπεριφέρεται ο εκπαιδευτικός στην τάξη, συζητούν μεταξύ τους ή με τους γονείς τους και εκφράζουν κρίσεις και εκτιμήσεις σχετικά με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και την ποιότητα της διδασκαλίας του. Οι γονείς από την πλευρά τους καταλήγουν στα δικά τους συμπεράσματα για τον εκπαιδευτικό και τη διδασκαλία μέσα από τις αφηγήσεις των παιδιών τους, αλλά και από προσωπικές τους εμπειρίες και εντυπώσεις (π.χ. κατ' οίκον εργασίες, ενημερωτικές συναντήσεις, κ.λπ.). Οι εκπαιδευτικοί, τέλος, διαμορφώνουν μια άποψη για την ποιότητα της διδασκαλίας του συναδέλφου τους, αλλά και για την ποιότητα του ίδιου, αφού είναι προφανές ότι διδασκαλία χωρίς εκπαιδευτικό δεν γίνεται και ότι η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα και την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού»⁸⁴.

Επίσημα, στον τομέα της παιδείας η **εκπαιδευτική αξιολόγηση** συνήθως αναφέρεται «στην αξιολόγηση των επιμέρους παραγόντων του εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου γενικά, καθώς και την αξιολόγηση των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας»⁸⁵. Ουσιαστικά, η εκπαιδευτική αξιολόγηση είναι μια πολυεπίπεδη και συστηματικά οργανωμένη διαδικασία κατά την οποία: θεσμοί, φορείς, πρόσωπα, πλαίσια και διεργασίες ενός εκπαιδευτικού συστήματος εκτιμούνται με βάση συγκεκριμένα και προκαθορισμένα κριτήρια, με στόχο τη λήψη έγκυρων αποφάσεων σχετικά με την αποτίμηση, την επιλογή και την τροποποίηση εκπαιδευτικών διαδικασιών⁸⁶.

Πολυσύνθετα και πολύπλευρα, «η εκπαιδευτική αξιολόγηση διαδραματίζει σοβαρότατο ρόλο στον έλεγχο της λειτουργίας και αποδοτικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, και, κατ' επέκταση, στη βελτίωσή του. Βοηθάει τους εκπαιδευόμενους στο να παρακολουθούν οι ίδιοι την πορεία μάθησής τους, τους ενημερώνει για τις γνώσεις και ικανότητές τους και τους βοηθάει να προσανατολιστούν σωστά προς την κατάλληλη σχολική και αργότερα επαγγελματική κατεύθυνση, μπορεί δε να δημιουργήσει και κίνητρα για την παραπέρα ενίσχυση των προσπαθειών τους. Πληροφορεί, επίσης, τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους ιθύνοντες του εκπαιδευτικού συστήματος για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους και την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων, μέσων και μεθόδων που

84 Χανιωτάκης, Ν. & Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής. Πρόην "Σχολείο και Ζωή"*, (2), 27.

85 Ζαμπέτα, Ε. (1992). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελληνική Προτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989: Η Περίπτωση των Πολιτικών Εποπτείας και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2442#page/4/mode/2up> (προσπελάστηκε στις 7/6/2016), σ. 186.

86 Ανδρεαδάκης, Ν. (2014). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Κεφάλαιο 1: Βασικοί όροι*. (Διαφάνειες μαθήματος με κωδικό Γ04Π01). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Σχολής Επιστημών Αγωγής, Ρέθυμνο. Στο: <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=286> (προσπελάστηκε στις 20/4/2016).

χρησιμοποιούνται. Η βελτίωση των μεθόδων αξιολόγησης αποτελεί επιτακτική παιδαγωγική, αλλά και κοινωνική ανάγκη»⁸⁷.

Ωστόσο παρ' όλα αυτά, «αρνιόμαστε την εκπαιδευτική αξιολόγηση:

- Γιατί δε θα βοηθήσει να γίνει καλύτερο το σχολείο. Ούτε οι καθηγητές θα κάνουν σωστότερα τη δουλειά τους, ούτε οι μαθητές θα μάθουν περισσότερα. Άλλοι είναι οι παράγοντες που εμποδίζουν την «απόδοση». Από το κεφάλι βρωμάει το ψάρι.
- Γιατί θα μας προσθέσουν ένα άγχος περισσότερο. Οι πειθαρχημένοι γιαπωνέζοι έχουν περισσότερο έντονο το άγχος του θανάτου από όλους τους άλλους λαούς! Και εμείς θέλουμε να ζήσουμε.
- Γιατί θα ελέγξουν ακόμα περισσότερο τη ζωή, το χρόνο, τις πρωτοβουλίες που τυχόν παίρνονται στο σχολείο. Τα πλαίσια δράσης όλων μας θα γίνουν πιο ασφυκτικά, με στόχο την ομοιογενοποίηση και την πλήρη υπαλληλοποίηση μας.
- Γιατί θέλουμε να είμαστε εκπαιδευτικοί και όχι παιδονόμοι. Γιατί αρνιόμαστε τις αυταρχικές μεθόδους διεύθυνσης. Γιατί η δική μας αξιολόγηση (= έλεγχος) συνδέεται άμεσα με την αξιολόγηση και τον έλεγχο των μαθητών και δεν θέλουμε να “πέσουμε στη λούμπα” να χτυπάμε τους “από κάτω” για να καλύπτουμε τη μιζέρια και την υποταγή μας. Γιατί το χαμένο “κύρος” των καθηγητών δεν θα αποκατασταθεί με την αυστηρότητα και τον αυταρχισμό σε μια εποχή που τείνει να μειωθεί κοινωνικά.
- Γιατί η αξιολόγηση θα συνδεθεί άμεσα με το βαθμό, άρα και το μισθό μας.
- Γιατί πιστεύουμε ότι έτσι θα επιταθεί ο ανταγωνισμός. Ότι θα αρχίσουμε να “κοιτάμε στραβά” και να υποπτευόμαστε ο ένας τον άλλον (γιατί τάχα πήρε αυτός βαθμό και όχι εγώ;). Ότι μπορεί να φτάσουμε στο ακραίο σημείο οι μισοί συνάδελφοι να γίνουν “γλύφτες” και καταδότες των άλλων μισών. Ότι θα πάψει να υπάρχει η αλληλεγγύη ή έστω και η αίσθηση ότι “οι κυβερνήσεις πέφτουνε αλλά οι καθηγητές μένουν” που είναι διάχυτη τώρα στους συλλόγους.
- Γιατί η μάθηση, όπως και η διδασκαλία είναι μια εσωτερική διαδικασία και δεν μπορεί να μετρηθεί “αντικειμενικά”, με εξωτερικά κριτήρια και επεμβάσεις»⁸⁸.

Επομένως, προκύπτει το εύλογο ερώτημα: θέλουμε γενικά την εκπαιδευτική αξιολόγηση για την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και ειδικότερα του διδακτικού έργου ή επιδιώκουμε τη μη εφαρμογή της; Το ερώτημα αυτό θα ταλανίζει την ελληνική κοινωνία και θα αποτελεί μια θεωρητική και πρακτική εκπαιδευτική δοκιμασία, που θα επηρεάζεται από την

87 Κασσωτάκης, Μ. (1989). *Αξιολόγηση. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 2, σ. 617). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

88 Παπαλεωνίδα, Γ., Τριανταφυλλόπουλος, Η., Τριμπόνια, Κ. & Βερβενιώτη, Τ. (1991). Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (56), 77-78.

ευρωπαϊκή και παγκόσμια οικονομική, πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική αρένα των εκπαιδευτικών προωθούμενων μεταρρυθμίσεων και αλλαγών. Μέσα σε ένα παγκόσμιο ιστό που συνεχώς αλλάζει, μεταμορφώνεται και εξελίσσεται και σε μια κοινωνία της ολόπλευρης γνώσης και της μεταγνώσης (σκέψη για τη σκέψη), της διάχυσης των πληροφοριών είναι απαραίτητη η δημιουργία ενός αποδεκτού λειτουργικού ευέλικτου συστήματος εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Γιατί οι γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτιούνται πρέπει να αναγνωρίζονται και να αξιολογούνται, ώστε να προωθούν τις αναγκαίες μεταρρυθμιστικές αλλαγές που συντελούνται, τόσο στην εκπαίδευση ειδικά, όσο και στην κοινωνία γενικότερα.

Σφαιρικά, «κάθε κρίκος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λειτουργίας πρέπει να αξιολογείται»⁸⁹. Άλλωστε, «οι σύγχρονες αξιολογικές διαδικασίες συνδέονται με μια ολόπλευρη αξιολόγηση σε όλα τα επίπεδα που αφορά: στις εκπαιδευτικές πολιτικές, στην επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, στο εκπαιδευτικό έργο τους, στη σχολική μονάδα, στα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια και στον μαθητή»⁹⁰. Ουσιαστικά, «η αξιολόγηση που θα αποτελεί ανοιχτή διαδικασία και θα γίνεται σε συνεργασία και συλλογική ευθύνη θα διευρύνει τα όρια της αυτονομίας και της ανάπτυξης-βελτίωσης του εκπαιδευτικού»⁹¹. Επίσης, «μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης προκύπτει η ανατροφοδότηση της υφιστάμενης κατάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος στην κορυφή της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, η οποία με τη σειρά της λαμβάνει όλα τα μέτρα για την παραπέρα βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας»⁹².

Επιπλέον, η αξιολόγηση «αποτελεί ακόμη τον κύριο εκπαιδευτικό μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου με τη μορφή των διαδικασιών επιλογής για εισαγωγή σε ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες ή για την ένταξη σε διάφορες θέσεις της κοινωνικο - επαγγελματικής ιεραρχίας και της επικύρωσης της μάθησης γενικών ή ειδικών, επαγγελματικών ή επιστημονικών γνώσεων, ή απόκτησης συγκεκριμένων δεξιοτήτων, μέσω της χορήγησης διπλωμάτων, πτυχίων και άλλων εκπαιδευτικών πιστοποιητικών»⁹³.

Ωστόσο, δεδομένου ότι υπάρχουν αρκετοί ενδιασμοί αναφορικά με τη σκοπιμότητα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, κρίνεται απαραίτητο και αναγκαίο να επισημάνουμε, τόσο τα επιχειρήματα κατά της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, όσο και τα επιχειρήματα υπέρ της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών,

89 Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο (5^η Έκδοση Αναεωμένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 251.

90 Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, (5), 173.

91 Χατζηθεοδούλου - Λοιζίδου, Π. (1999). Το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, την περίοδο 1990-1996. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (106), 89.

92 Σαΐτη, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ (Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού)*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. - Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULL&item=1099&bitstream=1099_01#page/1/mode/2up (προσπελάστηκε στις 7/5/2017), σ. 15.

93 Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 2, σ. 617). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ώστε να έχουμε μια πιο αξιόπιστη, έγκυρη, σαφέστερη και αντικειμενική άποψη για καλύτερη αξιολόγηση.

3. Επιχειρήματα (κατά και υπέρ) της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών

Η ιστορία της αξιολόγησης έχει δείξει ότι μέσα από τη λειτουργία της εντοπίζονται τα λάθη και οι αδυναμίες της και ότι η ίδια η αξιολόγηση εξελίσσεται και βελτιώνεται. Αν δεν αρχίσει να λειτουργεί δεν θα βελτιωθεί. Καλύτερη αξιολόγηση είναι αυτή που θα προκύψει από τη αναθεώρηση και τη βελτίωση αυτής που υπάρχει. Άλλωστε, ιδανική (ή τέλεια) αξιολόγηση δεν υπάρχει, γιατί δε ζούμε σε ιδανικές κοινωνίες ούτε σε κοινωνίες που παραμένουν στατικές και αμετάβλητες⁹⁴. Ωστόσο, «το ζήτημα δεν είναι τι αξιολόγηση αλλά τι σχολείο θέλουμε, για ποιο σκοπό θα εργάζεται η εκπαίδευση κι ο εκπαιδευτικός, τι ανθρώπους πρέπει να διαμορφώσουμε και για ποια κοινωνία;»⁹⁵.

Μια κοινωνία που συνεχώς αλλάζει και εξελίσσεται. Μια σχολική πραγματικότητα όπου η αναζήτηση της ουσιαστικής αποστολής του θεσμού της αξιολόγησης επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό και από τις απόψεις-αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το τι έχουν ανάγκη, τι θέλουν και τι λαμβάνουν τελικά από την αξιολόγηση. Αντιλήψεις, που σύμφωνα με τους Zepeda & Ponticell⁹⁶ ταξινομούνται σε δύο μεγάλες κατηγορίες που αφορούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αξιολόγησης για τους εκπαιδευτικούς. Στην πρώτη κατηγορία - *Η αξιολόγηση στις καλύτερες της στιγμές* - επισημάνθηκαν πέντε μεγάλες υποκατηγορίες θετικών πτυχών της αξιολόγησης, όπως: (1) η αξιολόγηση ως επιβεβαίωση, (2) η αξιολόγηση ως επαγγελματική ενδυνάμωση, (3) η αξιολόγηση ως ορατή παρουσία, (4) η αξιολόγηση ως στήριξη και (5) η αξιολόγηση ως μέσο προς τον επαγγελματισμό. Στη δεύτερη κατηγορία - *Η αξιολόγηση στις χειρότερες της στιγμές* - επισημάνθηκαν και πάλι πέντε υποκατηγορίες αρνητικών πτυχών της αξιολόγησης: (1) η αξιολόγηση ως επίδειξη, (2) η αξιολόγηση ως όπλο, (3) η αξιολόγηση ως αθέατη ρουτίνα χωρίς νόημα, (4) η αξιολόγηση ως κατάλογος διορθωτικών οδηγιών και (5) η αξιολόγηση ως ανεπιθύμητη παρέμβαση^{97,98}.

Ειδικότερα, «οι θεωρητικές, θεσμικές και ερευνητικές αναζητήσεις έχουν αναδείξει, επίσης, τις θετικές και αρνητικές παραμέτρους από την

94 Βλάχος, Ι. (2013). *Ας ανταλλάξουμε σκέψεις για την αξιολόγηση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*. Στο: <http://users.otenet.gr/~givla1/Evaluationofteachers.htm> (προσπελάστηκε στις 1/6/2016).

95 Κρουστάλης, Θ. (2002). Η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Παιδείας*, (8), 18.

96 Zepeda, S. & Ponticell, J. (1998). At cross - purposes: What do teachers need, want, and get from supervision? *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1), 68-87.

97 Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (2007). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, Α. Τσιάκκρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Έλλην, σ. 80.

98 Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκρος, Α. (2014). Το παρόν και το μέλλον της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Τόμο ΙΙ: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Ίων, σ.σ. 452-453

εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού ή του εκπαιδευτικού έργου. Ως θετικά στοιχεία (**πλεονεκτήματα**) θεωρούνται: η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η προώθηση των αλλαγών και των καινοτομιών, η ανατροφοδότηση και αυτογνωσία των εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη υπευθυνότητας και πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών, η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών, η αξιοκρατική επιλογή των στελεχών της εκπαίδευσης, η επισήμανση τυχόν αδυναμιών των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών με επιμορφωτικά προγράμματα, η ενίσχυση του επαγγελματικού κύρους των εκπαιδευτικών, η διασφάλιση ποιότητας του έργου των εκπαιδευτικών, η διαπίστωση του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η βελτίωση του προγράμματος των παιδαγωγικών σπουδών και, τέλος, η ενημέρωση των εμπλεκομένων (π.χ. γονέων) για την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Ως αρνητικά στοιχεία (**μειονεκτήματα**) της καταλογίζονται οι ακόλουθες πλευρές της: προάγει τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό, κατηγοριοποιεί τους εκπαιδευτικούς, προκαλεί άγχος και μείωση απόδοσης των εκπαιδευτικών, δεν αξιοποιείται για ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου, εφαρμόζεται χωρίς τη συναίνεση των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούνται κριτήρια αναξιόπιστα, μη αντικειμενικά και μη έγκυρα, παρατηρείται αμφισβήτηση των αξιολογικών κρίσεων των αξιολογητών, διαταράσσονται ή δημιουργούνται σχέσεις εξάρτησης μεταξύ αξιολογητών και εκπαιδευτικών, περιορίζεται στα άμεσα ορατά αποτελέσματα της διδασκαλίας, παραγνωρίζονται οι υπόλοιποι συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου, χρησιμοποιείται ως μέσο ελέγχου και πειθάρχησης των εκπαιδευτικών και, τελικά, «επικρέμεται» η προηγούμενη αρνητική εμπειρία του κλάδου, ο αποκαλούμενος «επιθεωρητισμός», δηλαδή η προσπάθεια συνεχούς χειραγώγησης του εκπαιδευτικού μέσα από ένα αυταρχικό, διοικητικό και γραφειοκρατικό πλαίσιο»⁹⁹.

Μέσα από αυτά τα εκπαιδευτικά πλαίσια, διαμορφώνονται σοβαροί ενδοιασμοί αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Γι' αυτό τον λόγο, παρακάτω επιχειρείται μια συνοπτική καταχώρηση απόψεων **κατά** και απόψεων **υπέρ** της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, ώστε να φωτιστούν όσο πιο πολύ είναι δυνατόν και οι δύο όψεις του προβληματισμού.

Επομένως, στα **Επιχειρήματα Κατά της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών** καταχωρίζονται οι απόψεις:

- Ο εκπαιδευτικός είναι ένας επιστήμονας ο οποίος διαθέτει την **επάρκεια** και την **ευσυνειδησία** να επιτελεί το έργο του σωστά, και δε χρειάζεται αξιολόγηση για ν' ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του.
- Ο εκπαιδευτικός **δεν έχει αντίρρηση να αξιολογείται**, αρκεί να ευρεθεί τρόπος

99 Κωνσταντίνου, Χ. (2013). Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας. Στο: <http://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/> (προσπελάστηκε στις 7/7/2015).

που να εξασφαλίζει ώστε να αξιολογείται αντικειμενικά και μάλιστα από τον αξιολογητή ο οποίος διαθέτει την κατάλληλη κατάρτιση γι' αυτό το ρόλο κι εφόσον η αξιολόγηση θα οδηγήσει σε βελτίωση και ικανοποίηση.

- Η αξιολόγηση θεωρείται από πολλούς ότι έχει ανέκαθεν χρησιμοποιηθεί από την πολιτεία ως μέσο χειραγώγησης του εκπαιδευτικού, ως μέσο πίεσης και ελέγχου (π.χ. επιθεωρητής).
- Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αν δεν γίνει σωστά, επηρεάζει αρνητικά και πολλές φορές καταστρέφει τη σωστή σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και των φορέων αξιολόγησης.
- Παρά την καλή προαίρεση των αξιολογητών, στάθηκε αδύνατο μέχρι τώρα να ευρεθούν προσεγγίσεις και τεχνικές αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, οι οποίες να εξασφαλίζουν τις βασικές προϋποθέσεις της επιστημονικής αξιολόγησης και να οδηγούν σε πραγματική βελτίωση.
- Όταν και όπου η αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκε ως βάση για την προαγωγή «κατ' εκλογήν» και την αμοιβή, στη συνέχεια, με βάση την απόδοση, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν τις διαδικασίες αυτές γιατί δεν εμπιστεύονται τις διαδικασίες πάνω στις οποίες στηρίχτηκε η αξιολόγηση.
- Η αξιολόγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι έτσι κι αλλιώς από μόνη της δύσκολη και παρακινδυνευμένη και καμιά διαδικασία δεν έχει μέχρι τώρα αποδειχθεί απόλυτα επαρκής, αποτελεσματική και αξιόπιστη.
- Η αξιολόγηση των ανθρώπων προκαλεί άγχος¹⁰⁰.

Αντίθετα, στα **Επιχειρήματα Υπέρ της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών** καταχωρίζονται οι απόψεις:

- *Αν πρέπει να αξιολογείται η εκπαίδευση*, για τους ίδιους λόγους πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός, αφού θεωρείται ο κατ' εξοχήν βασικός παράγων επιτυχίας της Εκπαίδευσης.
- *Αν πρέπει να αξιολογείται ο μαθητής*, για τους ίδιους λόγους πρέπει να αξιολογείται και ο εκπαιδευτικός.
- *Αν η αξιολόγηση γίνει με τον ενδεδειγμένο τρόπο και αντιμετωπιστεί καλόπιστα κι απ' τους αξιολογούντες κι απ' τους αξιολογούμενους, μπορεί άριστα να συνδυαστεί με την (αυτό)καθοδήγηση και τη Συμβουλευτική διαδικασία*, και να δώσει μια ευκαιρία επανεξέτασης πολλών από τις θέσεις και τις πρακτικές του εκπαιδευτικού.
- Η επιτυχία του εκπαιδευτικού στο ρόλο του προδιαγράφει εν πολλοίς την επιτυχία της όλης εκπαιδευτικής λειτουργίας. Κι αυτή η επιτυχία πρέπει να προεξασφαλίζεται και να διευκολύνεται μέσω κάποιων διαδικασιών, μια από τις οποίες είναι σαφώς και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του ρόλου του.
- Μέσω της αξιολόγησης ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το δικό του μερίδιο

100 Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο (5^η Έκδοση Αναεωμένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 251-252.

ευθύνης αναφορικά με την επιτυχία της εκπαιδευτικής λειτουργίας γενικότερα, αλλά ακόμη περισσότερο σε σχέση με την πρόοδο και την επίδοση του ίδιου του μαθητή.

- Στους άλλους τομείς κοινωνικής δραστηριότητας, στους περισσότερους τουλάχιστον, ο πολίτης έχει το δικαίωμα να επιλέξει τον επαγγελματία που θα του προσφέρει τις υπηρεσίες του. Στην Εκπαίδευση αυτό είναι αδύνατον. Ο μαθητής είναι υποχρεωμένος να «υποστεί» τις υπηρεσίες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού που θα βρεθεί στο σχολείο. Σ' αυτήν την περίπτωση, όμως, η πολιτεία είναι υποχρεωμένη να παίρνει συνεχώς τα κατάλληλα μέτρα προκειμένου να εξασφαλίζει ώστε οι υπηρεσίες που προσφέρει ο κάθε εκπαιδευτικός να ικανοποιούν κάποιες ελάχιστες προδιαγραφές. Γιατί η ζημιά που θα υποστεί ο μαθητής, αν έστω επί ένα χρόνο δέχεται λανθασμένες ή κακές επιδράσεις, είναι ανεπανόρθωτη.
- Ακόμη κι ο καλύτερος εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει καλύτερος εκπαιδευτικός. Ακόμη κι η καλύτερη διδασκαλία μπορεί να γίνει καλύτερη. Ακόμη κι η καλύτερη συμπεριφορά μπορεί να γίνει καλύτερη. Όμως, για να καταστεί δυνατή η βελτίωση, απαιτείται αξιολόγηση η οποία και θα οδηγήσει στις δυνατότητες για βελτίωση.
- Αναμφισβήτητοι οι διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών είναι μεγάλες. Είναι λοιπόν αναγκαίο να εντοπίζονται εκείνοι που διακρίνονται, ώστε να ανταμείβονται και ν' αξιοποιούνται ανάλογα, κι αντίστοιχα εκείνοι που υστερούν ώστε να βοηθηθούν ανάλογα.
- Η επιλογή για συγκεκριμένες θέσεις ή για συγκεκριμένους ρόλους θα είναι πιο επιτυχής αν στηρίζεται σε δεδομένα έγκυρης και αξιόπιστης αξιολόγησης.
- Πολλές φορές και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, σε αναφορά με συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς που εκδηλώνει ή αποτελέσματα που έχει προστατεύεται μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης. Το ίδιο μπορεί να προστατεύονται και οι «πελάτες» του, οι μαθητές του, αλλά και ο ίδιος ο οργανισμός στον οποίο υπηρετεί, από πιθανές δυσάρεστες συνέπειες.
- Η σωστή αξιολόγηση αποφέρει αποτελέσματα που αντανακλούν τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση, τις πραγματικές αδυναμίες και ελλείψεις, κι αυτή είναι η βάση για οποιονδήποτε σχεδιασμό σχετικό με την επιστημονική και διδακτική αναβάθμιση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
- Η σωστή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού διδάσκει τον ίδιο πώς να αναζητά από μόνος του πληροφορίες και δεδομένα για τον εαυτό του και τη διδακτική του συμπεριφορά, πώς ν' αυτοαξιολογείται, πώς να βελτιώνεται.
- Υπάρχουν οι πρακτικές όψεις της εργασιακής σχέσης του εκπαιδευτικού με τον οργανισμό στον οποίο διδάσκει, που διευκολύνονται μέσω της αξιολόγησης (π.χ. προαγωγές, μονιμοποιήσεις, προσλήψεις, απολύσεις, μεταθέσεις, κ.λπ.).
- Αξιολόγηση του κάθε εκπαιδευτικού γίνεται, ούτως ή άλλως, από τους ίδιους τους μαθητές του και τους συναδέλφους του. Μόνο που εκείνη είναι

ανεπίσημη, αυθαίρετη, και δεν οδηγεί σε ανατροφοδότηση και βελτίωση, που είναι το ουσιαστικό κέρδος από την αξιολόγηση.

- Η αξιολόγηση είναι το μόνο μέσον που μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοκρατία. Και την αξιοκρατία στην Εκπαίδευση την αποζητούν όλοι: δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, κοινωνικό σύνολο¹⁰¹.

Ωστόσο, εντοπίζοντας και αναλύοντας τα επιχειρήματα, τόσο τα κατά, όσο και τα υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, πρέπει να επισημάνουμε ότι «η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι μια φάση μόνο μιας μακράς διαδικασίας, που σκοπό έχει την εξασφάλιση και την **αξιολόγηση της ποιότητας της εκπαίδευσης** γενικότερα, μέσα από την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της. Η διαδικασία της αξιοποίησης αυτής θέτει, κατά πρώτο λόγο, το πρόβλημα της “εκπαίδευσης” των μελλοντικών εκπαιδευτικών και της “παιδαγωγικής κατάρτισής” τους. Κατά δεύτερο λόγο, αφορά στις διαδικασίες “επιλογής και διορισμού” των εκπαιδευτικών. Τρίτον, αφορά στις “διαδικασίες εισόδου” του νέου εκπαιδευτικού στο χώρο της εργασίας του. Τέταρτον, αφορά στην “εκπαιδευτική οργάνωση και στο κοινωνικό πλαίσió της”, το οποίο καθορίζει τη στήριξη και τους βασικούς όρους που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν το διδακτικό και το γενικότερο σχολικό έργο. Πέμπτον, αφορά στις “εργασιακές σχέσεις” των εκπαιδευτικών (μισθός, ωράριο εργασίας, προαγωγή, κ.λπ.). Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και η επίδοσή του μέσα στη σχολική τάξη επηρεάζεται από όλες τις παραπάνω παραμέτρους, κυρίως από τις τέσσερις πρώτες. Η αξιολόγηση είναι βασικό στοιχείο εκτίμησης όχι μόνο του διδακτικού έργου στη σχολική αίθουσα, αλλά και όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας»¹⁰².

«Η αξιολόγηση ως διαδικασία πρέπει να είναι η λύση προβλήματος. Η λύση προβλήματος είναι μια διαδικασία την οποία συναποτελούν τέσσερα βασικά στοιχεία: Πρώτον, είναι ανάγκη να ορίσουμε το πρόβλημα. Δηλαδή, τι θέλουμε να βελτιώσουμε; Ποιος είναι ο στόχος μας; Σε ποιο σημείο βρισκόμαστε και προς τα πού θέλουμε να κινηθούμε; Δεύτερο, είναι το σχέδιο δράσης. Δηλαδή τι πληροφορίες χρειαζόμαστε και πώς θα οργανωθούν και θα αναλυθούν. Ποιο είναι το χρονοδιάγραμμα εργασιών, ποιος αναλαμβάνει και τι; Τι μέσα θα απαιτηθούν; Τρίτο στοιχείο είναι, πώς θα υλοποιηθεί το σχέδιο στην πράξη; Θα υπάρξει συντρέχουσα αξιολόγηση; Αν ναι, πώς θα επιχειρηθεί; Τέταρτο και τελευταίο στοιχείο είναι, το τελικό αποτέλεσμα που προκύπτει. Θα υπάρξει επανάδραση; Δηλαδή τι πετύχαμε και ποιος πρέπει να είναι ο επόμενος στόχος μας; Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η αξιολόγηση αποκτά τις πραγματικές της διαστάσεις, παύει να είναι ασαφής, απειλητική ή εθιμοτυπική»¹⁰³. Ειδικότερα, και πιο περιεκτικά

101 Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο (5^η Έκδοση Αναεωμένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.σ. 252-253.

102 Πηγάκη, Π. (2010). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία (7^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 176.

103 Ίκκου, Ε. (2003, Μάιος). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ημερίδα «Κράτος και Δημόσια Πολιτική». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο: <http://www.pspa.uoa>.

πρέπει «η διαδικασία της αξιολόγησης να περιλαμβάνει τις φάσεις: α) της προετοιμασίας, β) του σχεδιασμού/προγραμματισμού, γ) της υλοποίησης και δ) της ερμηνείας και αξιοποίησης των αποτελεσμάτων»¹⁰⁴.

4. Συμπεράσματα

Η ανάγκη να υπάρξει νέα θεώρηση του τρόπου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης (που θα αντανακλά νέες πρωτοβουλίες, όπως η εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης στα σχολεία, η αξιολόγηση και αποτίμηση του σχολείου συνολικά και η εδραίωση μιας αρχής για τη διασφάλιση ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) μπορεί να αποτελέσει το μέσο της αμοιβαίας απελευθέρωσης, υποστήριξης και ποιοτικής βελτίωσής της. Η εκπαιδευτική αξιολόγηση άλλωστε πρέπει να αποκτήσει ένα θεωρητικό ευέλικτο πλαίσιο (μια βάση με σκοπό και στόχους), αξιοποιώντας το σύνολο των οργανωμένων και συστηματικών διαδικασιών που στοχεύουν στην ποιοτική αποτίμηση και τον προσδιορισμό της πορείας και των αποτελεσμάτων όλων των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Φυσικά, χρειάζονται σαφή και μετρήσιμα κριτήρια ή δείκτες ποιότητας μέσω της δημιουργίας σταθμισμένων οργάνων μέτρησης, πρακτικών εργαλείων και διαδικασιών εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Έτσι η εκπαιδευτική αξιολόγηση θα αποβλέπει στην βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην διασφάλιση της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αντικειμενικότητας των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Γι' αυτό επιβάλλεται η χρήση και αξιοποίηση πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, τεχνικών και μεθόδων, οι οποίες θα καλύπτουν την αξιολόγηση, τόσο των βασικών τομέων επιστημονικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού, όσο και την αξιολόγηση όλων των πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και μάθησης.

Μέσα σε αυτά τα οριοθετημένα εκπαιδευτικά πλαίσια, «αξιολόγηση και ποιότητα» οδεύουν μαζί ως «αλληλεξαρτώμενες έννοιες» και επηρεάζουν αποτελεσματικά την συνολική εξελικτική αναπτυξιακή επαγγελματική πορεία του κάθε εκπαιδευτικού - τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος (μακροεπίπεδο) όσο και σε επίπεδο σχολικής μονάδας και σχολικής τάξης (μικροεπίπεδο). Πυξίδα όλων των εμπλεκόμενων στην αξιολογική διαδικασία θα διασφαλίσει η καλλιέργεια «οργανωτικής κουλτούρας αξιολόγησης», ώστε η αξιολόγηση να αντιμετωπίζεται ως διαδικασία ανατροφοδότησης και ενίσχυσης του εκπαιδευτικού έργου με απώτερο στόχο τόσο τη συνεχή βελτίωση της διδακτικής πρακτικής μέσα στην τάξη, όσο και τη διαρκή επιστημονική, επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη - εξέλιξη του εκπαιδευτικού.

[gr/ereyna/ergastirio-dioikhtikon-episthmon/episthmonikes-ekdhloseis/hmerida-kratos-kai-dhmosia-politiki/praktika-hmeridas.html](http://ereyna/ergastirio-dioikhtikon-episthmon/episthmonikes-ekdhloseis/hmerida-kratos-kai-dhmosia-politiki/praktika-hmeridas.html) (προσπελάστηκε στις 7/9/2015).

104 Ντολιοπούλου, Ε., Ζωγράφου - Τσαντάκη, Μ. & Στεφανή, Ε. (2009). Απόψεις νηπιαγωγών για την αξιολόγηση των νηπίων γενικότερα και το φάκελο αξιολόγησης ειδικότερα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (158), 106.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
- Ανδρέου, Α. & Μαντζούφας, Π. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Λιβάνη ΑΒΕ - «Νέα Σύνορα».
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία (8^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γεωργογιάννης, Π. (2016). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ένα μοντέλο μαθητοκεντρικής αξιολόγησης*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Οδηγός του αξιολογητή (2^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου. Μέρος πρώτο (5^η Έκδοση Αναεωμένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2014). *Αυτοαξιολόγηση σχολείου. Τα σχολεία γνωρίζουν το σχολείο τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κακανά, Δ-Μ. (2010). Τάσεις και πρακτικές της αξιολόγησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στο: Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σ.σ. 31-41). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας (4^η Έκδοση Αναθεωρημένη)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κασσωτάκης, Μ. (1989). Αξιολόγηση. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 2, σ.σ. 615-617). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1990). Επίδοση - Αξιολόγηση επίδοσης. *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό* (Τόμος 4, σ.σ. 2017-2020). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κολυμπάρη, Τ. & Χατζηκωσταντής, Χ. (2016). Η Εσωτερική Αξιολόγηση στο πλαίσιο της Σχολικής Μονάδας. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών Θεμάτων*, (8), 118-131.

- Κρουστάλλης, Θ. (2002). Η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Παιδείας*, (8), 16-18.
- Κυριαζή, Ο. (2002). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του νέου νόμου 2986/2002. *Επιστήμες Αγωγής. Πρώην "Σχολείο και Ζωή"*, (3), 23-30.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2004). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική (2^η Ανατύπωση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2010). Το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης του μαθητή. Η αξιολόγηση ως έννοια, περιεχόμενο και διαδικασία. Στο: Δ-Μ. Κακανά, Κ. Μπότσογλου, Ν. Χανιωτάκης, Ε. Καβαλάρη (Επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Παιδαγωγική και Διδακτική Διάσταση. 71 κείμενα για την Αξιολόγηση* (σ.σ. 43-50). Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1992). Η αξιολόγηση του «Εκπαιδευτικού Έργου» και το ψευδεπίγραφο Προεδρικό Διάταγμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (66), 13-24.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Β' Έκδοση Εμπλουτισμένη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Δ' Έκδοση Έγχρωμη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2013). *Μικρό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Ερμηνευτικό, Συνωνύμων - Αντωνύμων, Κυρίων Ονομάτων, Με κλιτικούς πίνακες, Με οδηγίες για την ορθογραφία, Με κανόνες για τον γραπτό λόγο (Γ' Έκδοση)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.
- Ντολιοπούλου, Ε. & Γουργιάτου, Ε. (2008). *Η αξιολόγηση στη εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική (1^η Έκδοση)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Ε., Ζωγράφου - Τσαντάκη, Μ. & Στεφανή, Ε. (2009). Απόψεις νηπιαγωγών για την αξιολόγηση των νηπίων γενικότερα και το φάκελο αξιολόγησης ειδικότερα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (158), 105-129.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2003). *Αξιολόγηση και Σχολικός Σύμβουλος. Συνιστώσες της σχολικής αποτελεσματικότητας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Παπαδόπουλος, Π. (2015). Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου. Διαμορφώνοντας μια αξιολογική κουλτούρα. *Νέος Παιδαγωγός*, (5), 173-182.

- Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2005). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο: Κριτική ανάλυση - Υλικό στήριξης (Ανατύπωση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαλεωνίδα, Γ., Τριανταφυλλόπουλος, Η., Τριμπόνια, Κ. & Βερβενιώτη, Τ. (1991). Το καλό σχολείο, ο κακός καθηγητής και ο άξιος επιθεωρητής ή γιατί λέμε όχι στην αξιολόγηση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (56), 77-83.
- Παπαναστασίου, Κ. (2013). *Μέτρηση και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2007). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο: Π. Πασιαρδής, Ι. Σαββίδης, Α. Τσιάκκιρος (Επιμ.), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών: Από τη θεωρία στην πράξη* (σ.σ. 63-85). Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδής, Π., Σαββίδης, Ι. & Τσιάκκιρος, Α. (2014). Το παρόν και το μέλλον της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Στο Τόμο II: Π. Πασιαρδής (Επιμ.), *Αξιολόγηση Προγραμμάτων & Προσωπικού στην Εκπαίδευση. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Εκπαιδευτικών* (σ.σ. 443-476). Αθήνα: Ίων.
- Πηγιάκη, Π. (2010). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία (7^η Έκδοση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πολυχρονόπουλος, Π. (1991). Φιλοσοφική, Παιδαγωγική και Κοινωνιολογική Θεώρηση της Αξιολόγησης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (58), 69-74.
- Προεδρικό Διάταγμα 8(3)/29-12-1994 (ΦΕΚ 3/10-1-1995, τ.Α'). *Αξιολόγηση μαθητών του Δημοτικού Σχολείου*.
- Ρέλλος, Ν. (2003). *Έλεγχος Μάθησης - Αξιολόγηση Μαθητικής Επίδοσης. Παιδαγωγική Σειρά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τεγόπουλος - Φυτράκης. (χ.χ.). *Ελληνικό Λεξικό: Ορθογραφικό, ερμηνευτικό, ετυμολογικό, συνωνύμων, αντιθέτων, κυρίων ονομάτων (13^η Έκδοση)*. Αθήνα: Αρμονία Α.Ε.
- Χαμπηλομάτη, Π. & Αθανασέλου, Α. (2014). Διδασκαλία και αξιολόγηση. Το διδακτικό έργο μπορεί να αξιολογηθεί; (Θέσεις - Απόψεις). Στο Τόμο II: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα»: Πρακτικά - 16^ο Διεθνές Συνέδριο (Πάτρα, 28-30 Ιουνίου 2013)* (σ.σ. 333-340). Πάτρα: Παντελής Γεωργογιάννης.
- Χανιωτάκης, Ν. & Καψάλης, Α. (2002). Αξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. *Επιστήμες Αγωγής. Πρώην "Σχολείο και Ζωή"*, (2), 27-36.
- Χατζηθεοδούλου - Λοϊζίδου, Π. (1999). Το ζήτημα της αξιολόγησης του

εκπαιδευτικού στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, την περίοδο 1990-1996. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (106), 78-90.

Ξενόγλωσση

- Demunter, P. (2001). Η αξιολόγηση: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου. Εκπαιδευτική αξιολόγηση; ΠΩΣ;* (σ.σ. 23-39). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Hopkins, D. & Stanley, J. (1981). *Educational and psychological measurement and evaluation (6th Ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* [Ε. Αρβανίτη (Εισαγ. & Επιμ.) - Γ. Χρηστίδης (Μετ.)]. Αθήνα: Κριτική.
- Kleber, E., Meister, H., Schwarzer, C. & Schwarzer, R. (1976). *Beurteilung und Beurteilungs - probleme. Eine Einführung in Beurteilungs - und Bewertungsfragen in der Schule*. Weinheim: BELTZ Studien buch.
- MacBeath, J. (1999). *Schools Must Speak for Themselves: The case for school self - evaluation*. London: Routledge.
- Noyé, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή* [Ε. Ζέη (Μετ.)]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Oosterhof, A. (2010). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Από τη Θεωρία στην Πράξη* [Κ. Κασμάτη (Επιμ.) - Α. Θεοδωρακάκου (Μετ.)]. Αθήνα: Ίων.
- Scallon, G. (1999). *L' ivaluation formative*. Montrial: Iditions du Renouveau Pdagogique.
- Worthen, B. & Sanders, J. (1987). *Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines*. New York: Longman.
- Yariv, E. & Coleman, M. (2005). Managing “challenging” teachers. *International Journal of Educational Management*, 19 (4), 330-346.
- Zepeda, S. & Ponticell, J. (1998). At cross - purposes: What do teachers need, want, and get from supervision? *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1), 68-87.

Ιστοσελίδες

- Αθανασίου, Λ. (1990). Η αξιολόγηση του «Εκπαιδευτικού» στο σχολείο. Προβλήματα - Προϋποθέσεις - Προοπτικές. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3 (1990), 9-64. Στο: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol03_1990.pdf (προσπελάστηκε στις 19/7/2017).
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2014). *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Κεφάλαιο*

- 1: Βασικοί όροι. (Διαφάνειες μαθήματος με κωδικό Γ04Π01). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Σχολής Επιστημών Αγωγής, Ρέθυμνο. Στο: <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=286> (προσπελάστηκε στις 20/4/2016).
- αξιολόγηση. (2014, Απρίλιος 27). Βικιλεξικό, *Η Ελεύθερη Εγκυκλοπαίδεια*. Στο: <https://el.wiktionary.org/w/index.php?title=%CE%B1%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7&oldid=3384588> (προσπελάστηκε στις 26/9/2015).
- Βλάχος, Ι. (2013). *Ας ανταλλάξουμε σκέψεις για την αξιολόγηση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου*. Στο: <http://users.otenet.gr/~givla1/Evaluationofteachers.htm> (προσπελάστηκε στις 1/6/2016).
- Δήμου, Γ. (1989). Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 2(1989), 121-151. Στο: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol02_1989.pdf (προσπελάστηκε στις 19/7/2017).
- Ζαμπέτα, Ε. (1992). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989: Η Περίπτωση των Πολιτικών Εποπτείας και Αξιολόγησης της Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/2442#page/4/mode/2up> (προσπελάστηκε στις 7/6/2016).
- Ίσκου, Ε. (2003, Μάιος). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Ημερίδα «Κράτος και Δημόσια Πολιτική». Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο: <http://www.pspa.uoa.gr/ereyna/ergastirio-dioikhtikon-episthmon/episthmonikes-ekdhloseis/hmerida-kratos-kai-dhmosia-politiki/praktika-hmeridas.html> (προσπελάστηκε στις 7/9/2015).
- Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Π.Ι. Στο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoι/epim_yliko/book5.pdf (προσπελάστηκε στις 15/7/2016).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ως κοινωνική, παιδαγωγική και επαγγελματική αναγκαιότητα: Αιτιολογημένη πρόταση από μια θεωρητική και πρακτική σκοπιά. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13 (2000), 75-87. Στο: http://ptde.uoi.gr/ptde_files/epetirida/Vol13_2000.pdf (προσπελάστηκε στις 19/7/2017).
- Κωνσταντίνου, Χ. (2013). *Η αξιολόγηση, ο εκπαιδευτικός και το εκπαιδευτικό έργο από την οπτική της παιδαγωγικής λογικής και της επικρατούσας δυσπιστίας*. Στο: <http://xenesglosses.eu/2013/03/i-axiologisi-o-ekpaideutikos-kai-to-ek/> (προσπελάστηκε στις 7/7/2015).

- Μπιλάλη, Α. (2008). *Συγκριτική Προσέγγιση των Εκπαιδευτικών Συστημάτων Ελλάδας - Ουγγαρίας - Σουηδίας, στο παράδειγμα της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης με κατεύθυνση Οργάνωση - Διοίκηση Εκπαίδευσης και Εκπαιδευτικής Μονάδας, Πανεπιστήμιο Πατρών. Στο: <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/handle/10889/1038> (προσπελάστηκε στις 15/10/2017).
- Πετροπούλου, Ο., Κασμάτη, Κ. & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών* [Θ. Σμπρίνη (Επιμ.)]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/232/1/00_master_document_with-cover.pdf (προσπελάστηκε στις 7/7/2016).
- Σαϊτή, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ (Οργανισμός Απασχολήσεως Εργατικού Δυναμικού)*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α. - Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Στο: http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1099&bitstream=1099_01#page/1/mode/2up (προσπελάστηκε στις 7/5/2017).
- Φαιτάκη, Μ., Νικολόπουλος, Β. & Νινιού, Π. (2008). *Αξιολόγηση προγραμμάτων, υπηρεσιών και δομών. Ενότητα 10*. Στο: <http://hdl.handle.net/10795/1387> (προσπελάστηκε στις 7/7/2016).
- Χαμπηλομάτη, Π. (2010). *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)*. Διδακτορική Διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Στο: <http://thesis.ekt.gr/thesis/BookReader/id/30148#page/1/mode/2up> (προσπελάστηκε στις 7/7/2016).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Γεώργιος Κούτρας** του Ιωάννη και της Ελευθερίας γεννήθηκε στη Λαμία Φθιώτιδος. Είναι πτυχιούχος του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής, πτυχιούχος του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου και κατέχει μεταπτυχιακά στην «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση» και στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση». Επίσης, είναι απόφοιτος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (ΕΠΠΑΙΚ) Ρόδου, ενώ διδάσκει ως Καθηγητής Φυσικής Αγωγής σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1999 έως το 2018. Υπήρξε Υποδιευθυντής στο Δ.Ι.Ε.Κ. Ρόδου, ενώ σήμερα είναι Υποδιευθυντής στο Γυμνάσιο Καλυθιών Ρόδου. Ακόμη, είναι εκπαιδευτής στο Δ.Ι.Ε.Κ. και στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ρόδου, αλλά και κριτής εργασιών σε Πανελλήνια Συνέδρια και Περιοδικά. Στοιχεία Επικοινωνίας: georgios.koutras@yahoo.gr.

Νοβάκος Ιωάννης

Η επενέργεια της σχολικής διοίκησης στη δημιουργία και διαμόρφωση προσφυούς οργανωσιακής κουλτούρας και εργασιακού περιβάλλοντος

Περίληψη

Οι αενάως ραγδαίες και πολύσημες αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης και, δη του σχολείου, καθιστούν απαραίτητες και επιβεβλημένες τις ορθά σχεδιαζόμενες και εφαρμόσιμες δράσεις και ενεργήματα από τη μεριά της διοίκησης. Με τον τρόπο αυτό, δύναται η εκάστοτε διοίκηση των σχολικών οργανισμών να διατηρεί αμείωτο το εργασιακό – διδακτικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών, να ενισχύει και να διευρύνει τις συναισθηματικές και ψυχικές τους δυνάμεις, ικανότητες, αντοχές και όρια και, επίσης, να εδράζει ποικιλοτρόπως την ανάπτυξη και βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων και συνεργασιών. Εν ολίγοις, οφείλει να διαθέτει το χάρισμα να μετέρχεται τελέσφορα τη συναισθηματική νοημοσύνη, ώστε να συνεγείρει και να εμπνέει το ανθρώπινο δυναμικό των εκπαιδευτικών μονάδων, προκειμένου να αναδείξουν τις θετικές πρακτικές και συμπεριφορικές τους ικανότητες και δεξιότητες που συνυφαίνονται άρρηκτα με το υποχρεωτικό επιστημονικό και παιδαγωγικό τους καθήκον και έργο.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική διοίκηση, συναισθηματική νοημοσύνη, αύξηση απόδοσης εκπαιδευτικών, ορθοκρίσια, δικαιοκρίσια

The effect of school administration management on the development and formulation of insightful organizational cultures and working environment

Abstract

The perpetual, rapid and diverse changes in the field of education, and in particular the school, compel the aptly planned and feasible actions and acts on behalf of the administration. In this way, it is possible for each school administration to hold undiminished educators' professional - teaching concern, to empower and widen their emotional and mental strengths, abilities, resilience and limits, as well as to invest in the development and the improvement of their relationships and partnerships. In brief, the school administration management owes to take advantage of the gift of emotional intelligence, in order to collaborate and inspire the work force of educational units, to give prominence to their positive practices and behavioral skills and abilities, that are indissolubly interwoven to their required scientific and pedagogical incumbency and work.

Keywords: school administration management, emotional intelligence, increased teacher performance, objectivity, righteous

1. Εισαγωγή

Προφανώς οι συναισθηματικές ικανότητες της σχολικής ηγεσίας, θεωρούνται εξίσου σημαντικές και καίριες με τις επαγγελματικές, ώστε να ενεργοποιήσουν και κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς να καταστούν αποδοτικοί και παραγωγικοί κατά την επιτέλεση των επιστημονικο-παιδαγωγικών τους υποχρεώσεων και αρμοδιοτήτων¹. Υπό την έννοια αυτή, η προεξάρχουσα σχολική διοίκηση αναγνωρίζεται ως σοβαρή και δραστήρια, όταν αναπτύσσει πρωτοβουλίες και δράσεις που αναδεικνύουν τα δυνατά σημεία και τις πτυχές του εργασιακού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών. Η εκάστοτε σχολική διοίκηση, επομένως, πρέπει να διακρίνει μέσω της ενσυναίσθησης τις ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες του κάθε εκπαιδευτικού², ήτοι, το σύνολο των στοιχείων που απαρτίζουν την έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, αφού η επιστημονική κατάρτιση και γνωστική εξειδίκευση από μόνες τους δεν εξασφαλίζουν την επιτυχία στην τέλεση των καθηκόντων τους ως επαγγελματίες στο χώρο της εκπαίδευσης^{3,4}.

1 Boyatzis, R.E., Smith, M.L., Van Oosten, E. & Woolford, L. (2013). Developing resonant leaders through emotional intelligence, vision and coaching. *Organizational Dynamics*, 42, pp. 17-24.

2 Ashkanasy, N.M. & Daus, C.S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), pp. 441-452.

3 Dessler, G. (2012). *Fundamentals of human resource management* (2nd ed.). Boston: Prentice Hall.

4 Sahoo, C.K. & Mishra, S. (2012). Performance management benefits organizations and their employees. *Human Resource Management International Digest*, 20(6), pp. 3-5.

Όπως καταδεικνύεται, άλλωστε, η ανάπτυξη αγαστών και ειλικρινών προσωπικών σχέσεων της σχολικής διοίκησης με το ανθρώπινο δυναμικό, συντείνει στη βελτίωση της αποδοτικότητάς τους εν σχέσει με το εργασιακό τους αντικείμενο⁵, διαμορφώνει κλίμα συνεννόησης, κατανόησης και συνεργασίας μεταξύ τους και διευκολύνει στη δημιουργία θετικών στάσεων και αξιών σε ανθρώπους που έχουν κοινούς στόχους, επιδιώξεις και προσδοκίες⁶. Εν προκειμένω, διαπιστώνεται ότι η δυνατότητα της σχολικής διοίκησης να επικοινωνεί αποδοτικά με τους εκπαιδευτικούς, να χειρίζεται διακριτικά τα συναισθήματά τους, να προλαμβάνει εν τη γενέσει τις συγκρουσιακές καταστάσεις⁷, να αντιμετωπίζει τελέσφορα τις αγχογόνες συμπεριφορές τους και να λαμβάνει αποφάσεις που θεμελιώνουν την εργασιακή ηρεμία και ισορροπία, είναι εκ των ων ουκ άνευ και χρήσιμα εφόδια της αποστολής και του προορισμού της⁸.

Η σχολική διοίκηση που διακρίνεται από την ικανότητά της να λειτουργεί βάσει της συναισθηματικής νοημοσύνης, με άλλα λόγια, διαμορφώνει ένα γόνιμο και ισορροπημένο εργασιακό περιβάλλον⁹, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να βιώνουν επιστημονικο-παιδαγωγική πληρότητα και ολοκλήρωση άνευ προσκομμάτων και πιέσεων που εκπηγάζουν εκ των άνωθεν¹⁰. Το συγκαιρινό εκπαιδευτικό τοπίο, συνεπώς, απαιτεί διοίκηση που να προσαρμόζεται τάχιιστα, ευέλικτα και τελέσφορα στις ποικιλόμορφες και ετερογενείς επαγγελματικές ανάγκες και ψυχο-συναισθηματικές δυνατότητες και αντοχές του ανθρώπινου δυναμικού. Καταληκτικά, τονίζεται ότι για μια επιτυχημένη και προεξάρχουσα σχολική διοίκηση δεν αρκούν η εξειδίκευση και οι επιστημονικές γνώσεις¹¹, αλλά τουναντίον, χαρακτηριστικά γνωρίσματα και δεξιότητες που την καταγραφούν στη συνείδηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και της σχολικής κοινότητας συλλήβδην μοναδική, ανυπέρβλητη και ξεχωριστά αποτελεσματική¹².

2. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ιδιότητες της προεξάρχουσας σχολικής διοίκησης

Όπως είναι αντιληπτό η σχολική διοίκηση πρέπει να κινείται και να λειτουργεί, γενικά, στη βάση συναινετικών/αποδεκτών διεργασιών και κοινών συν-

5 Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχέσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

6 Hargie, O. (1995). *Δεξιότητες επικοινωνίας* (Ι. Τζιβάνη, Μετάφ.). Αθήνα: Sextant.

7 Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.

8 Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

9 Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, pp. 207-225.

10 Lopez, P.N., Salovey, P., Cttt, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, pp. 113-118.

11 Daus, C.S. & Ashkanasy, N.M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp. 453-466.

12 Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης, η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

αποφάσεων¹³, έτσι ώστε να πραγματώνει βέλτιστα αποτελέσματα για όλους τους δρώντες εμπλεκόμενους και συμμετέχοντες στα τεκταινόμενα της παιδαγωγικο-εκπαιδευτικής δράσης και πρακτικής των σχολικών οργανισμών^{14, 15}. Υπό την άποψη αυτή, η σχολική διοίκηση/ηγεσία οφείλει να έχει ατομικές και διαπροσωπικές ιδιότητες και χαρακτηριστικά (εγγενή και επίκτητα) όπως είναι η κριτική σκέψη, η αυτοεπίγνωση, η αυτοεκτίμηση και η υπευθυνότητα, μέσω των οποίων δύναται να εδράζει και να υποστηρίζει τον καθημερινό παιδαγωγικο-επιστημονικό ρόλο και έργο της¹⁶. Με τον τρόπο αυτό, ανταποκρίνεται ουσιαστικά και με μαεστρική υπόρρητη τεχνική και μέθοδο σε συνεργασίες, επιτυγχάνοντας τους στόχους της μέσα από την ακανθώδη διέλευση αντιμετώπισης των απαιτητικών και σύνθετων επαγγελματικών της υποχρεώσεων και καθηκόντων¹⁷.

Η τελέσφορη εμπλοκή της στα δρώμενα του πολυδαίδαλου σχολικού βίκοσμου, συνεπώς, προϋποθέτει και απαιτεί την ύπαρξη γνωρισμάτων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, που συντελούν στη διαμόρφωση θετικής συμπεριφοράς και προσήκουσας προσαρμογής απέναντι στις ανάγκες και αδυναμίες του ανθρώπινου δυναμικού¹⁸. Όπερ μεθερμηνευόμενο, θεωρείται επιτυχημένη και τελέσφορη όταν ξεχωρίζει για τη δυνατότητά της να επιλύει ενδοσχολικά προβλήματα και να αίρει μέσω πρόληψης και ακριβοδίκαιου εσωτερικού αναστοχασμού τις διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών¹⁹. Υπό την οπτική αυτή, οφείλει να μετέρχεται κατά την άσκηση του έργου της γνωστικές και βιωματικές δεξιότητες και ικανότητες²⁰ όπως είναι η ανάλυση και σύνθεση των προσλαμβανόμενων πληροφοριών, η ενδελεχής και επισταμένη παρατήρηση, η κριτική σκέψη, η αυτοεπίγνωση, η αυτοσυγκράτηση και η εκτίμηση πιθανών συνεπειών και επιπτώσεων από τη λήψη και εφαρμογή συγκεκριμένων αποφάσεων²¹.

Ως πρωτογενής και πρωτόλειος φορέας της σχολικής εικόνας και λειτουργίας, συνεπώς, επηρεάζει ορατά και καταλυτικά την εργασιακή απόδοση

13 APEC (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education. Στο: <http://www.ed.gov/pubs/APEC> (προσπελάστηκε στις 04/04/2018).

14 Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4), pp 411-430.

15 Θεοδώρου, Θ.Π. & Πετρίδου, Ν.Ε. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, σ.σ. 141-161.

16 Wang, Y. (2012). *Education in a changing world: Flexibility, skills and employability*. Washington: The World Bank.

17 UNICEF (2012). *Global evaluation of life skills education programs*. New York.

18 Χατζηγηρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

19 Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), pp. 201-237.

20 Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.

21 Scriven, M. & Paul, R. (1987). Defining Critical Thinking. In *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Στο: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (προσπελάστηκε στις 07/04/2018).

και συμπεριφορά του ανθρώπινου δυναμικού. Επίσης, θεωρείται επιτακτική και επιβεβλημένη ανάγκη ο διαρκής και αέναος επανασχεδιασμός και επαναξιολόγηση των καθοδηγητικών της ενεργημάτων και εγχειρημάτων, που σχετίζονται με τη βελτιστοποίηση των παιδαγωγικών εκβάσεων του σχολικού οργανισμού²². Στο πλαίσιο της άνωθεν συλλογιστικής, επισημαίνεται ότι ορισμένες από τις πιο βασικές και κύριες αρμοδιότητες και υποχρεώσεις της είναι ο εμπλουτισμός των παιδαγωγικο-διδασκτικών δράσεων και πρωτοβουλιών που επικουρούν και ενισχύουν το έργο και την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών²³. Η ουσιαστική επίτευξη της προρρηθείσας συνθήκης, δύναται να καταστεί πραγματοποιήσιμη διαμέσου της άνευ πίεσεως και επιβολής –ελέω θέσεως– επικοινωνιακής και εναργούς επεξήγησης και ανάλυσης των τιθέμενων στόχων και προτάσεών της προς αυτούς²⁴.

Δεδομένων των συνθηκών, αναφαίνεται ότι ο ηγετικός ρόλος της σχολικής διοίκησης, συνίσταται στην ικανότητά της να πείθει το ανθρώπινο δυναμικό –μέσω της ενγένει στάσης της– να αναλαμβάνει την ευθύνη και υποστήριξη των προσωπικών του επιλογών. Παντοιοτρόπως, οφείλει να έχει ως κύριο στόχο τη μεταλαμπάδευση και εμφύσηση πνεύματος δημιουργικότητας και ορθολογικότητας, το οποίο συντελεί ώστε οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργούν ποικιλότροπα και πολυμορφικά τις κλίσεις και δυνατότητές τους, να προσαρμόζουν τις κατακτημένες επιστημονικές τους δεξιότητες στην ευδόση του σχολικού σκοπού και να βελτιώνουν αφεαυτού τις διδασκτικές τους αδυναμίες. Με την έννοια αυτή, καλείται η συγκαιρινή σχολική διοίκηση/ηγεσία να δομήσει ένα στέρεο παιδαγωγικό πλαίσιο και περιβάλλον, μέσα στο οποίο το ανθρώπινο δυναμικό θα δύναται να καλλιεργεί, να αναπτύσσει και να εξελίξει το ακαδημαϊκό του υπόβαθρο και τις κοινωνικο-συναισθηματικές του δυνάμεις, αντοχές και όρια^{25, 26}.

Πλέον, αναγνωρίζεται ότι η σχολική διοίκηση πρέπει να διαθέτει παιδαγωγικο-συναισθηματικές και ψυχο-κοινωνικές δεξιότητες, ήτοι, απαραίτητα εφόδια, που συνεπικουρούν, προωθούν και διευκολύνουν υπόρρητα τα εγχειρήματα των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν και να αποκτήσουν θετική εμπιστοσύνη, αυτοεπίγνωση, αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα²⁷. Λαμβανομένων υπόψη των προρρηθέντων, καθίσταται διακριτό ότι η σχολική ηγεσία ως διαμεσολαβήτρια μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού και της σχολικής κοινότητας συλλήβδην, –οφείλει ακόμη και εάν δεν διαθέτει αφεαυτού πρακτικές/καθοδηγητικές ικανότητες– να εκπαιδευτεί, ιδιαιτέρως, σε ζητήματα

22 CASEL GUIDE 2013 (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Στο: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide> (προσπελάστηκε στις 07/04/2018).

23 Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.

24 Rich, D. (2008). *Mega skills: Building our children's character and achievement for school and life*. Illinois: Sourcebooks, Inc.

25 Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Γρηγόρης.

26 Τριλιανός, Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.

27 IYF (2014). *Strengthening life skills for youth: A practical guide to quality programming*. Washington: The World Bank.

και καταστάσεις διαχείρισης ενσυναίσθησης, ενεργητικής ακρόασης, επίλυσης συγκρούσεων και τελέσφορης επικοινωνίας²⁸. Αναλυτικότερα, πρέπει να κατατείνει τη διοικητική της προσοχή και ενδιαφέρον στις αφορμές και αιτίες που οδηγούν το ανθρώπινο δυναμικό σε διαπροσωπικές συγκρούσεις, στις ψυχολογικές και συναισθηματικές συνέπειες που έχουν οι συγκρούσεις αυτές στην τέλεση του καθημερινού του έργου, στους τύπους και στις μορφές αντίδρασης του απέναντι στις συγκρούσεις και στις τεχνικές και στρατηγικές που πρέπει να μετέλθει, προκειμένου να αποκατασταθούν με ομαλό και αρμονικό τρόπο οι σχέσεις μεταξύ του σε κάθε ανάλογη περίπτωση και γεγονός^{29, 30}.

3. Η συναισθηματική νοημοσύνη της σχολικής διοίκησης ως μέσο κινητροδότησης του ανθρώπινου δυναμικού

Όπως αναφέρουν οι Βαβουράκη κ.ά.³¹, η έννοια της ποιοτικής σχολικής διοίκησης συνίσταται στα εξής: α) στις στάσεις, αρχές, αξίες και συμπεριφορές της, που συνιστούν το κύτταρο/θύλακα διαμόρφωσης της εργασιακής λειτουργίας και αποτελέσματος των εκπαιδευτικών, β) στην ανάπτυξη του ακέραιου χαρακτήρα και ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους, στην ηθική τους ανάταση και στην πνευματική τους καλλιέργεια, γ) στην ικανοποίηση των ατομικών, επιστημονικών και επαγγελματικών τους επιθυμιών, προσδοκιών και αναγκών. Η σχολική διοίκηση που ξεχωρίζει βάσει των εκβάσεών της, ως εκ τούτου, διακατέχεται από συναισθηματική νοημοσύνη. Στο πλαίσιο της λογικής αυτής, υιοθετεί τις πιο προσήκουσες αρχές και μορφές διαχείρισης, μέσα από τις οποίες αυξάνει κατακόρυφα την εμπιστοσύνη και αφοσίωση του ανθρώπινου δυναμικού απέναντί της³². Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό γνώρισμα της ανυπέβλητης σχολικής διοίκησης, εν τοιαύτη περιπτώσει, επιτρέπει τη δημιουργία ενός σταθερού και υγιούς παιδαγωγικο-εργασιακού περιβάλλοντος και ατμόσφαιρας, όπου θάλλουν ανεπιτήδευτα και πηγαία όλα τα διδακτικά πλάνα και πρακτικές των εκπαιδευτικών³³.

Βάσει των άνωθεν παραδοχών, σημειώνεται ότι η παρουσία της στα τεκταινόμενα του σχολικού γίνεσθαι πρέπει να είναι, αφενός μυστική, ευδιάκριτη και αφανής, αφετέρου, να αφήνει το στίγμα της –όταν το απαιτούν οι

28 Τριλίβα, Σ. & Chimienti, C. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκης.

29 Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

30 Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

31 Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ.σ. 33-42.

32 Telford, R. & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), pp. 107-119.

33 Webster, J. & Watson, R. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), pp. 13-23.

περιστάσεις— με δυναμική ενεργοποίηση και αποτελέσματα. Η σχολική διοίκηση ως ιδιότητα που εκπροσωπείται στην εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα από μία ανθρώπινη υπόσταση και οντότητα, πρέπει να διακρίνεται και να χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο συναισθηματικών δεξιοτήτων, οι οποίες ελέγχουν, ρυθμίζουν και κατευθύνουν την εν γένει παιδαγωγικο-επαγγελματική της συμπεριφορά και διάσταση. Όταν η σχολική διοίκηση μετέρχεται τις ικανότητές της για την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθηματικών αναγκών και προβλημάτων του ανθρώπινου δυναμικού, κατά συνέπεια, τότε προκύπτει ότι συνέχεται από συναισθηματική νοημοσύνη και αντίληψη. Η επιλογή δημιουργικών στρατηγικών και μεθόδων αντιμετώπισης των συναισθηματικών φραγμών των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια επιτέλεσης των διδακτικών τους υποχρεώσεων και καθηκόντων, κοντολογίς, συνιστά απ' τη μεριά της (σχολικής διοίκησης) μία ανωτέρου επιπέδου δεξιότητα επαγγελματικής επάρκειας και ενσυναίσθησης^{34, 35}.

Υπό το πνεύμα της συλλογιστικής αυτής, αναφέρεται ότι η σχολική διοίκηση που φέρει το χάρισμα της συναισθηματικής λειτουργίας, αποσβίνει με διαύγεια πνεύματος και εξορθολογισμού τις συναισθηματικές εκρήξεις και ατομικές ματαιώσεις του ανθρώπινου δυναμικού που συνυφαίνονται με την επιστημονική του απόδοση, δίχως να αποπλύει τον έλεγχο της συναισθηματικής του συμπεριφοράς³⁶. Τα κύρια συστατικά της συναισθηματικής δυνατότητας της εννοιακής διοίκησης είναι η επινοητικότητα, η κριτική σκέψη και η ψυχική ανθεκτικότητα. Επομένως, επιλύει διαμέσου αυτών όλα τα προβλήματα του σχολικού οικοσυστήματος και αποφεύγει τις συγκρούσεις με τους συνεργάτες της, διατηρώντας εν είδει «ομοιόστασης» την εύρυθμη και ομαλή λειτουργία του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού. Η σπουδαιότητα της ύπαρξης και διαχείρισης των συναισθηματικών δεξιοτήτων από τη σχολική διοίκηση, φανερώνει την καθαυτή αξία τους αναφορικά με την τελέσφορη και εμπροσθοβαρή πορεία εμπλοκής της στην ορθή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Με τη χρήση της συναισθηματικής νοημοσύνης η σχολική διοίκηση, με άλλα λόγια, αλληλεπιδρά θετικά σε περίπλοκα εκπαιδευτικά ζητήματα, αναπτύσσει κοινωνικές σχέσεις και αντιδρά στοχαστικά απέναντι στα αρνητικά συναισθήματα των άλλων^{37, 38}.

Η σχολική διοίκηση στην ουσία, συνιστά το βασικό γρανάζι και κρίκο του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού, όπου το σύστημά του εδράζεται σε ένα δίκτυο αλληλεξαρτώμενων και αλληλοσυμπληρούμενων υποσυστημάτων,

34 Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 14 (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.

35 Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων Βήματα για τη Ζωή*. Αθήνα: Παπαζήσης.

36 Thompson, R.A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), pp. 269-307.

37 Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Publication.

38 Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), pp. 18-23.

τα οποία συνεργάζονται παραγωγικά και ισόρροπα μεταξύ τους χάρη στη συναισθηματική λειτουργία της, ούτως ώστε να επιτευχθεί η στοχοθεσία του. Το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων που συνιστά την παραγωγική βάση τους, ως εκ τούτου, αποδίδει στο μέγιστο επίπεδο, όταν υφίσταται καίρια υποστήριξη, τελέσφορη εποπτεία και προσφύη καθοδήγηση από μια χαρισματική διοίκηση που ξεχωρίζει ελέω των συναισθηματικών ικανοτήτων λειτουργίας της³⁹. Δεδομένων τούτων, καταδεικνύεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη συνιστά μία νέα μορφή διοικητικής σκέψης και πρακτικής της απaráμιλλης σχολικής ηγεσίας, που έχει ως στόχο την αναβάθμιση της ποιότητας και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της εν γένει παιδαγωγικο-διδασκτικής παρουσίας των εκπαιδευτικών στο σχολικό γίγνεσθαι⁴⁰.

Κατά συνέπεια, η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται εκ των ων ουκ άνευ προϋπόθεση και συνθήκη για το χαρακτηρισμό μιας τελέσφορης σχολικής διοίκησης. Η ύπαρξή της στον πυρήνα της οργανωσιακής κουλτούρας των εκπαιδευτικών οργανισμών, απ' τη μια σηματοδοτεί τη διασφάλιση πεφωτισμένων διοικήσεων, απ' την άλλη, οροθετεί την ισόρροπη και αρμονική συμμετοχή και συνεργασία των μελών τους στα καθημερινά δρώμενα και τεκταινόμενα. Με την έννοια αυτή, διαπιστώνεται ότι συνιστά τη σημαντικότερη συνιστώσα προαγωγής ενός σχολικού πλαισίου και περιβάλλοντος, όπου οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να αναπτυχθούν ατομικά – επαγγελματικά και, συνάμα, να συνυπάρξουν και να συνεργαστούν αποδοτικά με όλα τα δρώντα εμπλεκόμενα υποκείμενα της σχολικής κοινότητας. Συνεπαγωγικά, καταφαίνεται ότι η υιοθέτηση, χρήση και αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης και των δεξιοτήτων που εκπηγάζουν απ' αυτή για τη σχολική διοίκηση, νοηματοδοτεί και καθορίζει την ποιότητα επικοινωνίας και το επίπεδο των σχέσεων ανάμεσα σε αυτήν και το ανθρώπινο δυναμικό^{41,42}.

Υπό το φως της συλλογιστικής αυτής, επισημαίνεται ότι η συναισθηματική νοημοσύνη ως ιδιότητα της σχολικής διοίκησης, συμπλέκει δομικά στοιχεία και βασικές αρχές της θεσμικής λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων⁴³. Με τον τρόπο αυτό, διασφαλίζεται η ποιότητα των διεργασιών αύξησης και βελτιστοποίησης του παραγόμενου επαγγελματικού και επιστημονικού οφέλους του ανθρώπινου δυναμικού, μεγιστοποιείται η εργασιακή του ικανοποίηση και εκπληρώνονται οι ατομικές του επιθυμίες και προσδοκίες⁴⁴. Εν προκειμένω,

39 Ravichandran, T. & Rai, A. (2000). Quality management in systems development: An organizational system perspective. *MIS Quarterly*, pp. 381-415.

40 Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. London: Routledge.

41 Deming, W.E. & Edwards, D.W. (1982). *Quality, productivity, and competitive position*, Volume 183. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.

42 Ζαβλιανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.

43 Φαναριώτη, Π. (1996). *Ανθρώπινες σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον: Εισαγωγή στη σύγχρονη επιχειρησιακή ψυχολογία*. Αθήνα: Σταμούλης.

44 Στραβάκου, Π.Α. (2003α). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Προτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας*

διαφαίνεται ότι η αξιοποίηση της συναισθηματικής νοημοσύνης από τη σχολική διοίκηση, συντείνει στο να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητές της, να σκέφτεται και να πράττει περισσότερο κριτικο-ερμηνευτικά, να μετασχηματίζει επικοινωνιακά τις παγιωμένες δυσλειτουργικές αντιλήψεις και αρχές της, να επικοινωνεί υπεύθυνα και να εξασφαλίζει την αυτονομία της. Καταληκτικά, αξίζει να τονιστεί μετ' επιτάσεως ότι η συναισθηματική νοημοσύνη και οι συνδεδεμένες δεξιότητες μ' αυτήν της σχολικής διοίκησης, συνιστά κομβικό παράγοντα και μεταβλητή για την τροπή και τη μορφή λειτουργίας του ρόλου της στα τεκταινόμενα των εκπαιδευτικών οργανισμών^{45, 46}.

4. Η μεταβλητή επικοινωνία ως δύναμη ανάδειξης και λειτουργίας της τελέσφορης σχολικής διοίκησης

Το παιδαγωγικό πρόταγμα εκπλήρωσης του ιστορικο-κοινωνικού ρόλου της σχολικής διοίκησης στο χώρο των εκπαιδευτικών μονάδων, απαιτεί πέραν της καθαυτής ενεργοποίησης και κινητοποίησής της βάσει του πολιτισμικού της προορισμού και, τη χρήση του παράγοντα της επικοινωνιακής δράσης. Οι εκπαιδευτικοί που συνιστούν το πιο βασικό πυλώνα και θεμέλιο λίθο των σχολικών μονάδων σε επίπεδο τάξης, χρειάζονται λεπτές και επισταμένες επικοινωνιακές διευθετήσεις των επαγγελματικών και προσωπικών τους ζητημάτων και προβλημάτων από τη μεριά της διοίκησης⁴⁷. Εν τωιαύτη περιπτώσει, η ανθεκτικότητα και ικανότητα που εμφανίζουν οι επαγγελματικές και θεσμικές κουλτούρες και δομές (ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων) διατηρείται και διαιωνίζεται μέσω των παθογενειών και αρτηριοσκληρώσεων –παρά τις ψευδεπίγραφες εξαγγελίες και αλλαγές– του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προρρηθείσα παιδαγωγικο-εργασιακή συνθήκη και πραγματικότητα, δύναται να περισταλεί ή/και να αποσβεσθεί μέσα από τη διαπραγματευτική ευελιξία της σχολικής ηγεσίας, που εκφράζεται διαμέσου της επικοινωνιακής επιτηδειότητάς της⁴⁸.

Αναμφισβήτητα, καθίσταται διακριτό ότι η τοποθέτηση της σχολικής διοίκησης ως διαμεσολαβητικού φορέα ανάμεσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών μονάδων, συμβάλλει στο μέτρο του δυνατού στην υποσκέλιση των προβληματικών καταστάσεων που αναφύονται γι' αυτό (ανθρώπινο δυναμικό) κατά τη διεξαγωγή του καθημερινού διδακτικού

Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

45 Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, σ.σ. 16-21.

46 Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, Τόμος Α'-Β'. Αθήνα: Πεδίο.

47 Argyris, C. & Donald, A.S. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

48 Hargreaves, D.H. (1994). *The mosaic of learning: Schools and teachers for the next century*. London: Demos.

του έργου. Το αξιακό υπόρητο συνειδέναι του βίοκοσμου της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας, συνεπώς, εκπροσωπείται σε επίπεδο σχολικής διοίκησης από τις επικοινωνιακές της αρχές, στάσεις, αξίες και πρακτικές. Οι πολιτισμικές αντιλήψεις, ιδεολογίες και πεποιθήσεις της εκάστοτε σχολικής ηγεσίας, με άλλα λόγια, αντικατοπτρίζουν το χαρακτήρα και το υπόβαθρο της επικοινωνιακής της δράσης και φιλοσοφίας. Στη σφαίρα του μικρόκοσμου των εκπαιδευτικών οργανισμών, επομένως, τα πάντα κρίνονται και καθορίζονται από την ποιότητα και το βάθος διαχείρισης και χρήσης της επικοινωνιακής ικανότητας της σχολικής διοίκησης^{49, 50}.

Με την αυστηρώς ορθή και στοχαστική χρήση της επικοινωνιακής δράσης και πρακτικής η διορατική σχολική ηγεσία, συνεπώς, επιλύει εργαλειακά τόσο τα ατομικά προβλήματα του ανθρώπινου δυναμικού όσο και τα συλλογικά θέματα και ενδιαφέροντα σε επίπεδο εκπαιδευτικών μονάδων. Άλλωστε, είναι γνωστό ότι ο βίοκοσμος του εκάστοτε σχολείου, συνιστά ένα αενάως μεταβαλλόμενο και ζωντανό πεδίο, όπου τελούνται υπόρητα και αφανώς, διεργασίες αμοιβαίων συμβιβασμών, υποχωρήσεων, διευθετήσεων, προσαρμογών και πολιτισμικά εδραιωμένων κατανοήσεων μεταξύ όλων των δρώντων εμπλεκόμενων (διεύθυνσης, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων) λειτουργίας του συγκεκριμένου οργανισμού/φορέα⁵¹. Στην ουσία, η σχολική διοίκηση επιδιώκει υπό τη σκοπιά της υπολογιστικής στρατηγικής και της επικοινωνιακής δράσης, να αυξήσει και να μεγιστοποιήσει την παιδαγωγικο-διδασκτική χρησιμότητα του ανθρώπινου δυναμικού των εκπαιδευτικών μονάδων. Με τον τρόπο αυτό, μετέρχεται την επικοινωνιακή της δύναμη ουσιολογικά και επωφελώς, αφού κατευθύνει και οδηγεί με συντεταγμένα μαστρικό τρόπο και τακτική τα επιστημονικά ενεργήματα και εγχειρήματα του ανθρώπινου δυναμικού, προς την πραγμάτωση των σκοπών και στόχων των σχολικών οργανισμών⁵².

Δεδομένων των άνωθεν παραδοχών, καταφαίνεται ότι η σχολική ηγεσία μέσα από τις περιστολές της εξουσίας της, να εργαλειοποιεί την ορθολογικότητα της επικοινωνιακής δράσης και του ελεύθερου διαλόγου, προκειμένου να αλληλεπιδράσει και να διαντιδράσει με τους ενεργούς ρυθμιστές και διαμορφωτές (εκπαιδευτικούς) του σχολικού γίγνεσθαι. Η επικοινωνιακή δράση και στρατηγική της, εντούτοις, εδράζεται πάντα σε εμπρόθετες και προσχεδιασμένες κανονιστικές τελεολόγιες, με απώτερο στόχο την πιο προσφυή και τελέσφορη λειτουργία και απόδοση των εκπαιδευτικών μονάδων. Ως δρούσα και ενεργούσα αρχή των σχολικών δομών, κοντολογίς, επιδιώκει και επιχειρεί μέσω της επικοινωνιακής μεθόδου, να οργανώσει και να συντονίσει δημιουργικά τα διδασκτικά και συμπεριφορικά ενεργήματα των κύριων πρωταγωνιστών (εκπαιδευτικών) και

49 Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.

50 Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

51 Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

52 Φουκά, Μ. (1970). *Η Τάξη του Λόγου* (Χ. Χρηστίδης & Μ. Μαϊδάτσης, Μετάφ.). Αθήνα: Ηριδανός.

βασικών μοχλών του παραγόμενου επιστημονικού και παιδαγωγικού έργου^{53, 54}.

Παρά ταύτα, παρατηρείται και διαπιστώνεται ότι η εξουσία της επικοινωνιακής δράσης και συμπεριφοράς της σχολικής διοίκησης, δεν είναι ενσυνείδητη και απελευθερωμένη από καθορισμένους εξαναγκασμούς και θεσμικούς φραγμούς, αλλά τουναντίον, υφίσταται έλεγχο της κατά το στάδιο άσκησης και εφαρμογής της, καθότι συσχετίζεται άρρηκτα με τις εσωτερικές διεργασίες και εκβάσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών. Η στοχοθεσία της σχολικής διοίκησης εν σχέσει με την αρμονική και ουσιαστική διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών, ωστόσο, είναι αυτή που καθορίζει με εμπροσθοβαρή προοπτική την ποιότητα και τελεσφόρηση της μορφής χειρισμού της επικοινωνιακής κουλτούρας και δράσης της. Ως εκ τούτου, παρατηρείται ότι η εργαλειακή ορθολογικότητα της επικοινωνιακής δράσης της σχολικής ηγεσίας, συνυφίνεται υπόρρητα με το σχεδιασμό και την εφαρμογή της εκάστοτε εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής πολιτικής. Διαπιστωμένα, άλλωστε, η σφαίρα της πολιτικής διαμέσου του εκπαιδευτικού συστήματος, επηρεάζει πολύπτυχα και καθοριστικά το σχεδιασμό και την εφαρμογή της επικοινωνιακής συμπεριφοράς της διοικητικής ηγεσίας των σχολικών οργανισμών^{55, 56}.

Ο έλεγχος των σχολικών μονάδων και του βιόκοσμού τους, ιδιαιτέρως του ανθρώπινου δυναμικού/εκπαιδευτικών από τους επαΐοντες που χαράσσουν και εκπονούν εκπαιδευτικές πολιτικές, στην ουσία, καθίσταται αφανώς επιτεύξιμος μέσω της στρατηγικής άσκησης της επικοινωνιακής φιλοσοφίας από τη διοικητική ηγεσία⁵⁷. Εντούτοις, αξίζει να καταδειχθεί ότι η σχολική ηγεσία διατηρεί την αυτονομία και την ελευθερία της από τις κεντρικές εξουσιαστικές εξαρτήσεις και επιβολές, παρότι υφίσταται ενιαία γραμμή διοίκησης εκ των άνωθεν. Τοιουτοτρόπως, έχει τη δυνατότητα και τη –σχετική– ανεξαρτησία να προωθήσει τις δικές της επικοινωνιακές πρωτοβουλίες και πρακτικές, ούτως ώστε να δημιουργήσει όσο το δυνατόν πιο ιδανικές συνθήκες εργασιακής και επαγγελματικής ικανοποίησης και ηρεμίας για το ανθρώπινο δυναμικό των εκπαιδευτικών οργανισμών⁵⁸. Κατά συνέπεια, διακρίβώνεται ότι η σχολική διοίκηση, έχει το αφεαυτού περιθώριο και ευελιξία να φιλοτεχνήσει, να αναπαράγει και να συντηρήσει ένα δικό της επικοινωνιακό λόγο απέναντι στις αδυναμίες και ανάγκες των εκπαιδευτικών⁵⁹.

53 Στρατιωτικό Εγχειρίδιο, ΕΕ 181-1. *Αρχές και Τέχνη Διοίκησης*. Αθήνα: Γενικό Επιτελείο Στρατού, σ.σ. 70-91.

54 Σκίπερ, Κ. (2002). *Μακιαβέλι* (Κ. Αθανασίου, Μετάφ.). Αθήνα: Νήσος.

55 Σταυροπούλου, Μ. (2004). Αποδοχή, κατανόηση, επικοινωνία: κομβικές σημασίες για την παιδεία και τη διοίκηση. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 10, σ.σ. 138-160.

56 Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

57 Σένελλαρ, Μ. (1997). *Η Τέχνη του Κυβερνάν* (Κ. Παπαγιώργης, Μετάφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.

58 Προκοπίου, Μ. (2009). *Ηγετικές ικανότητες για τις σύγχρονες προκλήσεις: Σκιαγραφώντας το προφίλ του ιδανικού ηγέτη*. Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας και ΜΜΕ. Αθήνα.

59 Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής – Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ.σ. 121-126.

Τα ζητήματα και οι υποθέσεις της σχολικής κοινότητας που σοβούν, εν προκειμένω, διεκπεραιώνονται και επιλύονται τις περισσότερες φορές λυσιτελώς από την ξεχωριστή και απaráμιλλη διοικητική ηγεσία, μέσω του συγκεκριμένου μηχανισμού (επικοινωνιακών μεθόδων δράσης) ελέγχου των συναισθημάτων και συμπεριφορών του ανθρώπινου δυναμικού. Όπερ μεθερμηνευόμενο, επικοινωνεί με τους εκπαιδευτικούς ώστε να τους υποδείξει και καταδείξει βέλτιστους και τελέσφορους τρόπους και μορφές οργάνωσης και υπέρβασης των επιστημονικο-διδασκικών τους προσκομμάτων και προβλημάτων⁶⁰. Τα προρρηθέντα ενεργήματα τεκταινούνται μέσα από την έκφραση και διατύπωση των σκέψεών της προς αυτούς, με πολύ προσεγμένο, καλοπροαίρετο και τεκμηριωμένο λόγο, λειτουργώντας εν είδει ηγετικού διορατικού λογίου. Εκτός των άλλων, επισημαίνεται ότι η σκέψη και ο λόγος της επικοινωνιακής της δράσης και πρακτικής, πρέπει να είναι ηθικά δομημένα και προσανατολισμένα, ήτοι, εδρασμένα και διαμορφωμένα στη βάση μετα-υλικών αρχών, αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων⁶¹.

Η ποιοτική επίδραση της επικοινωνιακής και συμπεριφορικής δράσης και λογικής της σχολικής διοίκησης, εν ολίγοις, διαδραματίζει καθοριστικά σημαντικό ρόλο στην αύξηση του παραγωγικού διδασκτικού έργου του ανθρώπινου δυναμικού. Με τον τρόπο αυτό, βελτιώνονται και προάγονται κατακόρυφα οι ακαδημαϊκές επιδόσεις και εκβάσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προεξάρχουσας και διορατικής σχολικής ηγεσίας, συνεπώς είναι, ο επιτήδειος και τελέσφορος χειρισμός της μεταβλητής επικοινωνία κατά την άσκηση του επιστημονικο-παιδαγωγικού της έργου και καθήκοντος. Με άλλα λόγια, καταδεικνύεται ότι το κλειδί αναγνώρισης των επιτυχημένων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών οργανισμών είναι η ορθή και δίκαιη χρήση και διαχείριση της επικοινωνιακής διάστασης από τη μεριά της σχολικής διοίκησης. Ιδιαίτερος, πρέπει να σημειωθεί ότι η ικανή σχολική ηγεσία μετέρχεται με ακριβοδίκαιο τρόπο και ανάλογα με την περίπτωση, τα διάφορα επικοινωνιακά στυλ που διαθέτει στη διοικητική φαρέτρα άσκησης των καθηκόντων και υποχρεώσεών της⁶².

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Προφανώς είναι ηλίως φαινότερο ότι η επιστημονικο-εκπαιδευτική ανάπτυξη, εξέλιξη και προαγωγή του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών οργανισμών, συναρτάται αναπόδραστα από την ποιότητα του τρόπου και της μορφής άσκησης του έργου της διοικητικής ηγεσίας. Σε προσωπικό επίπεδο, ωστόσο, η σχολική

60 Wong, H.K. (2004). Producing educational leaders through induction programs. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), pp. 105-108.

61 Washburn, M.L. (2010). Rethinking mentoring: Comparing policy and practice in special and general education. *Miami University, Education Policy Analysis Archives*, 18(32), pp. 5-18.

62 Brauckmann, S. & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), pp. 11-32.

διοίκηση πρέπει να γνωρίζει προσφυσώς τελέσφορες στρατηγικές και μεθόδους, ούτως ώστε να ανταποκρίνεται όσο το δυνατόν καλύτερα στην ικανοποίηση των ατομικών επαγγελματικά και συναισθηματικά αναγκών και προτεραιοτήτων των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, οφείλει να τους αντιμετωπίζει με το δέοντα σεβασμό και προσοχή, γνωρίζοντας ελέω θέσης και αποστολής ότι ως ενεργά δρώντα υποκειμένα των σχολικών μονάδων, συνεισφέρουν στο έπακρο διαμέσου της παιδαγωγικο-διδασκτικής τους δράσης στην ομαλή και εύρυθμη λειτουργία και αναβάθμισή τους.

Στο ανθρωπο-κεντρικό πλαίσιο και περιβάλλον των σχολικών οργανισμών, ως εκ τούτου, καλείται η ανυπέρβλητη, διορατική και ευέλικτη –βάσει των απτών επιδόσεων και εκβάσεων της– διοικητική ηγεσία, να καταστεί φορέας και παράδειγμα έμπνευσης, συνέγερσης και αλλαγής τόσο για τους μαθητές όσο και για το ανθρώπινο δυναμικό. Ουσιαστικά, πρέπει να τονιστεί ότι ανεξαρτήτου των σκοπών και στόχων που θέτει αφεαυτού η εκάστοτε σχολική διοίκηση, οι οποίοι απορρέουν από τις ατομικές/προσωπικές φιλοδοξίες και ανάγκες της, έχει ηθική υποχρέωση να εδράζει παντοιοτρόπως τα εργασιακά εγχειρήματα και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Παρά ταύτα, είναι γνωστό ότι όλα τα προρρηθέντα επιχειρούνται ή/και πραγματώνονται από τη μεριά της, σε ένα συγκαιρινό σχολικό περιβάλλον και κλίμα, που είναι ιδιαιτέρως δυσμενές και ακανθώδες όσον αφορά τις συνθήκες και τις καταστάσεις μέσα στις οποίες τελεί το παιδαγωγικό της έργο και τις επαγγελματικές της αρμοδιότητες και υποχρεώσεις.

Υπό τη διαμόρφωση των συνθηκών αυτών, αποδεικνύεται ότι ο ρόλος της διοικητικής ηγεσίας είναι μείζονος σπουδαιότητας, βαρύτητας και σημασίας για τις αποφάσεις που λαμβάνει το ανθρώπινο δυναμικό των σχολικών οργανισμών, αφού μεταξύ άλλων πρέπει να το συντονίζει, να το εμψυχώνει, να το συμβουλεύει, να το διευκολύνει και, γενικά, να συνιστά παράγων αλλαγής του επί τα βελτίω. Ειδικότερα, οφείλει να ενισχύει το αίσθημα της προσωπικής ευθύνης των ενεργειών του, να αίρει ότι προσκόμματα υφίστανται στη μεταξύ τους επικοινωνία, να υποστηρίζει εμπράκτως τις επιστημονικο-διδασκτικές του πρωτοβουλίες και να κινητροδοτεί ποικιλοτρόπως τις κριτικο-στοχαστικές δράσεις και πρακτικές του. Πέραν των άλλων, οφείλει να συνέχεται από συναισθηματική νοημοσύνη, αφού από τη μια, είναι επωμισμένη με την εποπτεία και το χειρισμό της τελέσφορης διεξαγωγής των επιστημονικών και συμπεριφορικών πεπραγμένων των εκπαιδευτικών, απ' την άλλη, πρέπει να ασκεί πάνω τους με διακριτική, ανεπαίσθητη και υπόρρητη μορφή και μέθοδο, καθοδηγητική και κατευθυνόμενη επενέργεια και έλεγχο.

Το θεωρητικό/επιστημονικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό υπόβαθρο της σχολικής ηγεσίας, εν ολίγοις, πρέπει να είναι διαπιστωμένα υψηλής ποιότητας, ώστε να δύναται να εδράζει τελέσφορα όλες τις παιδαγωγικο-εκπαιδευτικές δράσεις και ενεργήματα του ανθρώπινου δυναμικού, συντελώντας

κατ' αυτόν τον τρόπο στην ουσιαστικά ορατή ανάπτυξη, βελτίωση και προαγωγή των σχολικών οργανισμών. Εν τωιαύτη περιπτώσει, θεωρείται ότι η διοικητική ηγεσία πρέπει να βρίσκεται σε μια διαδικασία αέναου αναστοχασμού εν σχέσει με τις εκπαιδευτικές και συμπεριφορικές πρακτικές που μετέρχεται σε καθημερινή βάση κατά την επιτέλεση του έργου της. Η εν γένει δράση και στάση της, επομένως, συνιστά μεταβλητή καταλυτικής και εμπροσθοβαρούς διαμόρφωσης ενός πλαισίου και κλίματος, μέσα στο οποίο καλλιεργούνται αξίες, αρχές και αντιλήψεις που εμπνέουν την όλη φιλοσοφία των ενεργημάτων των ανθρώπων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων κ.λπ.) που απαρτίζουν τους σχολικούς οργανισμούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Goffman, E. (2006). *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*, Τόμος Α'-Β'. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης, η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gottman, J. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hargie, O. (1995). *Δεξιότητες επικοινωνίας* (Ι. Τζιβάνη, Μετάφ.). Αθήνα: Sextant.
- Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α., Σοφού, Ε. & Κούτρα, Χ. (2007). Ευρωπαϊκές θέσεις για την ποιότητα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, σ.σ. 33-42.
- Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο Διευθυντής – Ηγέτης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σ.σ. 121-126.
- Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Θεοδώρου, Θ.Π. & Πετρίδου, Ν.Ε. (2014). Η συμβολή της καθοδήγησης (μέντορινγκ) στην επαγγελματική ταυτότητα του Μαθηματικού. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, σ.σ. 141-161.
- Κόκκος, Α. & Μέγα, Γ. (2007). Κριτικός στοχασμός και τέχνη στην εκπαίδευση. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 12, σ.σ. 16-21.

- Κοσμόπουλος, Α. (1983). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κουρμούση, Ν. & Κούτρας, Β. (2011). *Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων Βήματα για τη Ζωή*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης* (3η έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ξανθάκου, Γ. (2011). *Δημιουργικότητα και καινοτομία στο σχολείο και την κοινωνία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαδάκης, Ν. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2008). *Δημιουργική σκέψη στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Προκοπίου, Μ. (2009). *Ηγετικές ικανότητες για τις σύγχρονες προκλήσεις: Σκιαγραφώντας το προφίλ του ιδανικού ηγέτη*. Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Ψυχολογίας και ΜΜΕ. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σένελλαρ, Μ. (1997). *Η Τέχνη του Κυβερνάν* (Κ. Παπαγιώργης, Μετάφ.). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σκίνερ, Κ. (2002). *Μακιαβέλι* (Κ. Αθανασίου, Μετάφ.). Αθήνα: Νήσος.
- Σταυροπούλου, Μ. (2004). Αποδοχή, κατανόηση, επικοινωνία: κομβικές σημασίες για την παιδεία και τη διοίκηση. *Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 10, σ.σ. 138-160.
- Στραβάκου, Π.Α. (2003α). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Στρατιωτικό Εγχειρίδιο, ΕΕ 181-1. *Αρχές και Τέχνη Διοίκησης*. Αθήνα: Γενικό Επιτελείο Στρατού, σ.σ. 70-91.
- Τριλιανός, Α. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τριλίβα, Σ. & Chimienti, C. (2002). *Ανακάλυψη, αυτογνωσία, αυτοκυριαρχία, αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Φαναριώτη, Π. (1996). *Ανθρώπινες σχέσεις στο εργασιακό περιβάλλον: Εισαγωγή στη σύγχρονη επιχειρησιακή ψυχολογία*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Φουκώ, Μ. (1970). *Η Τάξη του Λόγου* (Χ. Χρηστίδης & Μ. Μαϊδάτσης, Μετάφ.). Αθήνα: Ηριδανός.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της ψυχικής υγείας στο σχολείο και την οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

- Argyris, C. & Donald, A.S. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ashkanasy, N.M. & Daus, C.S. (2005). Rumors of the death of emotional intelligence in organizational behavior are vastly exaggerated. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), pp. 441-452.
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4), pp 411-430.
- Boyatzis, R.E., Smith, M.L., Van Oosten, E. & Woolford, L. (2013). Developing resonant leaders through emotional intelligence, vision and coaching. *Organizational Dynamics*, 42, pp. 17-24.
- Brauckmann, S. & Pashardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), pp. 11-32.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), pp. 201-237.
- Daus, C.S. & Ashkanasy, N.M. (2005). The case for the ability-based model of emotional intelligence in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp. 453-466.
- Deming, W.E. & Edwards, D.W. (1982). *Quality, productivity, and competitive position*, Volume 183. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Dessler, G. (2012). *Fundamentals of human resource management* (2nd ed.). Boston: Prentice Hall.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In M.S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology*, 14 (pp. 119-150). Newbury Park, CA: Sage.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action, Volume 1: Reason and the rationalization of society*. Boston: Beacon Press.
- Hargreaves, D.H. (1994). *The mosaic of learning: Schools and teachers for the next century*. London: Demos.
- IYF (2014). *Strengthening life skills for youth: A practical guide to quality programming*. Washington: The World Bank.
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B. & Youngstrom, E. (2001). Emotion knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), pp. 18-23.
- Lopez, P.N., Salovey, P., Citti, S. & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, pp. 113-118.
- Ravichandran, T. & Rai, A. (2000). Quality management in systems development:

- An organizational system perspective. *MIS Quarterly*, pp. 381-415.
- Rich, D. (2008). *Mega skills: Building our children's character and achievement for school and life*. Illinois: Sourcebooks, Inc.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Publication.
- Sahoo, C.K. & Mishra, S. (2012). Performance management benefits organizations and their employees. *Human Resource Management International Digest*, 20(6), pp. 3-5.
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education*. London: Routledge.
- Telford, R. & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality Assurance in Education*, 13(2), pp. 107-119.
- Thompson, R.A. (1991). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3(4), pp. 269-307.
- UNICEF (2012). *Global evaluation of life skills education programs*. New York.
- Wang, Y. (2012). *Education in a changing world: Flexibility, skills and employability*. Washington: The World Bank.
- Washburn, M.L. (2010). Rethinking mentoring: Comparing policy and practice in special and general education. Miami University, *Education Policy Analysis Archives*, 18(32), pp. 5-18.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: A critical review. *Educational Psychologist*, 41, pp. 207-225.
- Webster, J. & Watson, R. (2002). Analyzing the past to prepare for the future: Writing a literature review. *MIS Quarterly*, 26(2), pp. 13-23.
- Wong, H.K. (2004). Producing educational leaders through induction programs. *Kappa Delta Pi Record*, 40(3), pp. 105-108.

Ιστοσελίδες

- APEC (1997). *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education. Στο: <http://www.ed.gov/pubs/APEC> (προσπελάστηκε στις 04/04/2018).
- CASEL GUIDE 2013 (2012). *Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition*. Στο: <http://casel.org/guide/download-the-2013-guide> (προσπελάστηκε στις 07/04/2018).
- Scriven, M. & Paul, R. (1987). Defining Critical Thinking. In *8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform*. Στο: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (προσπελάστηκε στις 07/04/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Νοβάκος Ιωάννης** είναι ειδικός παιδαγωγός και Προϊστάμενος του ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Λασιθίου. Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου με ειδίκευση στην ειδική αγωγή, πτυχίου κοινωνιολογίας και διδασκαλείου ειδικής αγωγής, όλα αποκτημένα από το Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τέλος, είναι συγγραφέας τριών επιστημονικών συγγραμμάτων, με τίτλους «Επισκόπηση της Συμμετοχικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα» εκδόσεων «Θερμαϊκός-Ιανός», «Διοίκηση Οργανισμών (ΚΕ.Δ.Δ.Υ.) διαμέσου της χαρισματικής ηγεσίας» εκδόσεων «Ζυγός» και «Η συμβολή της υπολογιστικής τεχνολογίας στη διδασκαλία των ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσχέρειες» εκδόσεων «Ζυγός». Στοιχεία Επικοινωνίας: **novakos@sch.gr**.

Πλακωτή Ελένη

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Περίληψη

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, μια νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική, η οποία έχει εφαρμογές και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Αφορά τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων στο σύνολο της, μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού της δράσης της και εμπλέκοντας όλους, στελέχη, καθηγητές, μαθητές και γονείς στη διαρκή βελτίωση της εκπαίδευσης. Έχει ως απώτερο στόχο την ικανοποίηση των αναγκών των πολιτών και την καλύτερη δυνατή παρεχόμενη εκπαίδευση. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε τις βασικές αρχές και σημεία της παραπάνω διοίκησης, και τις προτάσεις μας για το πώς αυτές μπορούν να αξιοποιηθούν στο χώρο της εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση σχολικών μονάδων, διοίκηση ολικής ποιότητας, εκπαίδευση, αποτελεσματικότητα, στρατηγικός προγραμματισμός

Total Quality Management In Education

Abstract

Total Quality Management is a new management philosophy, a new approach to scientific thinking and practice, which also has applications in school unit management. It involves improving the quality and effectiveness of educational units as a whole through the strategic planning of their action and involving all, executives, teachers, students and parents in the continuous improvement of education. It has the ultimate goal of meeting the needs of citizens and providing the best possible education. In the present paper we will present the main principles and points of the above administration, and our suggestions on how these can be used in the field of education.

Keywords: school management, total quality management, education, effectiveness, strategic planning

1.Εισαγωγή

Ο μετασχηματισμός της σύγχρονης κοινωνίας σε κοινωνία της γνώσης διαμορφώνει νέα δεδομένα και στο χώρο των εκπαιδευτικών συστημάτων που καλούνται πλέον να ευθυγραμμιστούν με τις απαιτήσεις των καιρών και να διασφαλίσουν τόσο την κοινωνική ενσωμάτωση των πολιτών όσο και την δυναμική ένταξη τους στην αγορά εργασίας. Το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα έντονο με τους νέους, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με ένα νέο και άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον. Πάντως βέβαιο είναι ότι με τις ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που συντελούνται στην εποχή μας, το μέλλον θα εξαρτάται από τον παράγοντα «γνώση» και κατά συνέπεια από τους θεσμούς που διαμορφώνουν το πλαίσιο της απόκτησης του. Εξίσου βέβαιο είναι ότι στην εποχή μας τα εκπαιδευτικά προβλήματα απαιτούν συνολικότερες και συνθετότερες προσεγγίσεις, γεγονός που επιβάλλει τη ριζική αλλαγή καθιερωμένων αντιλήψεων, μεθόδων και διαδικασιών, ακόμη και σε θεμελιώδη ζητήματα. Ως εκ τούτου όλες οι ανεπτυγμένες χώρες υποχρεώνονται να εκσυγχρονίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα.

Στις μέρες μας όλο και περισσότερο λόγος γίνεται για την Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, η οποία εν πολλοίς στηρίζεται στην προσέγγιση της ποιότητας, που ορίζει τον πολίτη ως επίκεντρο και χρησιμοποιεί ένα σύστημα κριτηρίων, τα οποία αναφέρονται όχι μονάχα στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα αλλά και στις προϋποθέσεις, στα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες που οδηγείται κανείς σε αυτά. Ποιοτική χαρακτηρίζεται πλέον η εκπαίδευση που προετοιμάζει το άτομο να μαθαίνει και να προσαρμόζεται δια βίου σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης, να διαχειρίζεται την πληροφορία, τον κίνδυνο

και τις προσωπικές του σχέσεις, να καινοτομεί και να παράγει. Ειδικότερα για τη διοίκηση της εκπαίδευσης, αν θεωρηθεί ότι οι λειτουργίες κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, είναι η εκτέλεση των εκπαιδευτικών, παιδαγωγικών και διοικητικών δραστηριοτήτων¹, η διοίκηση της θα αναφέρεται στη λήψη αποφάσεων, στον προγραμματισμό, στην οργάνωση, στη διεύθυνση και στον έλεγχο των εκπαιδευτικών, των παιδαγωγικών και διοικητικών λειτουργιών της.

Λειτουργίες Εκπαιδευτικής Μονάδας

ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ:	ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ :	Εκπαιδευτικές
	ΟΡΓΑΝΩΣΗ	Παιδαγωγικές
	ΣΥΝΤΟΝΙΣΜΟΣ	Διοικητικές
		λειτουργίες
	ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ	
	ΕΛΕΓΧΟΣ	

Η Ποιότητα είναι διεθνώς αντιληπτή και συνώνυμη με τις υψηλού επιπέδου προσδοκίες σχετικά με την λειτουργικότητα μίας υπηρεσίας ή ενός προϊόντος. Με αυτή την έννοια, η ποιότητα δεν μπορεί να μετρηθεί με ακρίβεια . Ορίζεται, επίσης, ως η πληρότητα των χαρακτηριστικών και των ιδιοτήτων ενός προϊόντος ή μίας υπηρεσίας που έχει την δυνατότητα να ικανοποιεί της δεδομένες ανάγκες ² .

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, μια νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική, η οποία έχει εφαρμογές και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων.

Αφορά τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων στο σύνολο της, μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού της δράσης της και έχει απώτερους σκοπούς την ικανοποίηση των αναγκών των πολιτών³.

Η Διοίκηση Ολική Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) αποτελεί ένα σύγχρονο «μοντέλο διοίκησης» που υποστηρίζει ότι η ποιότητα είναι ευθύνη όλων των εμπλεκόμενων μελών και όλων των λειτουργιών μέσα στον οργανισμό. Η Δ.Ο.Π. αναγνωρίζει ότι για να είναι ένας οργανισμός αληθινά αποδοτικός, κάθε τμήμα του πρέπει να έχει ομαλή συνεργασία με τα υπόλοιπα, επειδή κάθε άτομο και δραστηριότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από άλλα. Βασίζεται στην της πλήρους αξιοποίησης-ενεργοποίησης όλου του δυναμικού του σχολείου, εστιάζοντας έτσι σε μια αθροποκεντρική διοίκηση⁴.

1 Πετρίδου Ε.,(2002), Διοίκηση της ποιότητας στην Εκπαίδευση, Διοικητική Ενημέρωση, τχ 22.

2 Garvin, D.A(1988) Managing Quality-The Strategic and Competitive Edge. The free Press. New York, p. 319.

3 Δαλάκα, Ευγ., (Μάρτιος 2011), Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη,σσ. 34-36.

4 Κατριτζίδου Θ., (2011), Πολιτιστική Πολιτική και Διοίκηση (ΔΠΜ51), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,

Στη προσπάθεια να εισαχθεί η Δ.Ο.Π. στους δημόσιους οργανισμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, δημιουργήθηκε το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ) ως ένα μοντέλο αυτό-αξιολόγησης των επιδόσεων του οργανισμού, σύμφωνα με το οποίο τα άριστα αποτελέσματα ως προς την οργανωτική απόδοση, τους πελάτες/πολίτες και την κοινωνία εξαρτώνται από την ηγεσία, τη στρατηγική και τον προγραμματισμό, το ανθρώπινο δυναμικό, τις συνεργασίες και τους πόρους και τις διοικητικές διαδικασίες.

2. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

2.1. Αποσαφήνιση έννοιας

Ετυμολογικά ο όρος «διοίκηση» προέρχεται από το ρήμα διοικώ που σημαίνει μεριμνώ για την περάτωση ενός έργου. Κατά τον H. Fayol η διοίκηση ορίζεται ως μια «λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο»⁵. Επίσης, η διοίκηση μπορεί να εκληφθεί ως «η επίτευξη οργανωσιακών επιδιώξεων και στόχων με τη συνεργασία ή την εποπτεία ατόμων ή ομάδων»⁶. Οι Montana και Charnon θεωρούν τη διοίκηση ως τον «τρόπο εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού, αλλά και των μελών του»⁷.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις που επηρέασαν τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Αν και η διοίκηση είναι τόσο παλιά όσο και η ιστορία του ανθρώπου, οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της άρχισαν να διατυπώνονται στις αρχές του αιώνα μας και συγκεκριμένα το 1911 από τον Frederick W. Taylor .

Οι προσεγγίσεις που επηρέασαν τη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι: **Η κλασική** στην οποία εντάσσονται τρεις επιμέρους θεωρίες :

α) τη θεωρία της επιστημονικής διοίκησης με κύριο εκφραστή τον F. Taylor.

Με το σύγγραμμά του «Αρχές Επιστημονικού management» που δημοσίευσε το 1910 στις ΗΠΑ, αναδεικνύεται ο πατέρας της επιστήμης της Οργάνωσης και Διοίκησης. Εισήγαγε την έννοια της εξειδίκευσης στην εργασία και τον διαχωρισμό επιτελικών – εκτελεστικών καθηκόντων, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στην αναζήτηση του «άριστου τρόπου εκτέλεσης» για κάθε εργασία, στην εφαρμογή επιστημονικών μεθόδων, στη προσεκτική επιλογή

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη, σ.9.

5 Bradie, M. B. (1967). Fayol on Administration. London, pp. 9-12

6 Georges, D. P., Ευθυμάδου, Α., & Τσίτος, Δ. (1998). Πρακτικός Προσανατολισμός στο σύγχρονο Μάνατζμεντ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 32.

7 Montana, P., & Charnon, B. H. (1993). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Κλειδάριθμος, σ. 19.

και εκπαίδευση των εργαζομένων, στην επίτευξη αρμονίας και συνεργασίας μεταξύ των εργαζομένων και στην αξιοποίηση της αμοιβής ως κινήτρου για την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων. Στο θετικό ήταν η προσπάθεια επίτευξης συνεργασίας και συναίνεσης, ανάμεσα σε εργοδότες – εργαζομένους⁸.

Το σχολείο σήμερα λειτουργεί με βάση τις αρχές του Taylor. Διακρίνεται δηλαδή από την ιεραρχική δομή, από τη μικρή συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων και στην περιορισμένη απόδοση εξουσίας στα μέλη του. Παράλληλα δίνεται έμφαση στο παραγόμενο προϊόν και όχι στη διαδικασία που οδηγεί σε αυτό. Σύμφωνα με τον Αντωνακάκη Ιωάννη⁹ ένα κύριο μειονέκτημά του, είναι η τόσο μεγάλη έμφαση για τις θέσεις εξουσίας, με αποτέλεσμα τον περιορισμό της δημιουργικότητας και ελευθερίας του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και τις προβληματικές διαπροσωπικές σχέσεις.

β) Η γραφειοκρατική θεωρία. έχει ως χαρακτηριστικά: την εξειδίκευση της εργασίας, ένα σύστημα απρόσωπων σχέσεων, τυπικούς κανόνες και κανονισμούς, ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας με τη μορφή πυραμίδας, σύστημα ανταμοιβών ανάλογα με τη συμμετοχή στην εξέλιξη, στην υπευθυνότητα, στην απόδοση, στη λειτουργία, στην οργάνωση και διοίκηση του οργανισμού¹⁰.

γ) Η λειτουργική θεωρία με εκπρόσωπο τον Fayol που ασχολήθηκε με τις αρχές οργάνωσης και τα καθήκοντα του ατόμου που ασκεί διοίκηση. Ο Fayol θεωρείται μετά τον Taylor ο πατέρας της «Θεωρίας της Διοίκησης» και στην Ευρώπη υπήρξε ο θεμελιωτής της Επιστημονικής Οργάνωσης και Διοίκησης. Ο Fayol ασχολήθηκε τόσο με τις αρχές της οργάνωσης όσο και με τα καθήκοντα και τις ικανότητες του διοικητικού στελέχους¹¹. Οι αρχές του Fayol, όπως είναι η εξουσία/δύναμη και ευθύνη, η διαίρεση της εργασίας, η στενή επιτήρηση, ο συγκεκριμένος προσανατολισμός, ο αποτελεσματικός τρόπος οργάνωσης και η μέγιστη αποδοτικότητα, είναι θέματα που η θεωρία του αναλύει και που η εκπαιδευτική ηγεσία καλείται να υλοποιήσει, για να αυξήσει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού¹².

Κατά τη κ. Γιαννακοπούλου Ελισάβετ¹³ «τα βασικά χαρακτηριστικά της γραφειοκρατικής οργάνωσης και λειτουργίας αποτελούν τη βάση της σημερινής πραγματικότητας του σημερινού σχολείου».

8 Κουτούζης Μ.(1999). Γενιές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Ομάδα Εκτέλεσης Έργου Ε.Α.Π., σ.20.

9 Αντωνακάκης Ι. (2008). Κοινωνιολογία των Οργανώσεων. Εγχειρίδιο του Μαθήματος «Κοινωνιολογία των Οργανώσεων», Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΙ Κρήτης, σ. 12.

10 Αντωνακάκης Ι. (2008). Κοινωνιολογία των Οργανώσεων. Εγχειρίδιο του Μαθήματος «Κοινωνιολογία των Οργανώσεων», Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΙ Κρήτης, σ.13.

11 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005), Το Σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, στο: Καψάλης Α., (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 28.

12 Μουστάκα Μ. (2011). Από το Μάνατζμεντ στην Ηγεσία- Μια συστημική θεώρηση. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Α.Π.Κ.

13 Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σ.102.

Η νεοκλασική θεωρία στα πλαίσια της οποίας αναπτύχθηκαν οι εξής θεωρίες:

- α) Η θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς με κύριο εκφραστή τον E. Mayo, η οποία πρεσβεύει: ότι η παραγωγικότητα των εργαζομένων θα αυξηθεί, όταν τους προσφέρονται ευκαιρίες για κοινωνικές επαφές στο χώρο εργασίας, το σύστημα του οργανισμού τους συμπεριφέρεται έντιμα και τους εμπλέκει συστηματικά στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων¹⁴.
- β) Η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων με εκπροσώπους τους D. McGregor και A. Maslow, που ασχολήθηκαν με θεωρίες που αναφέρονται στα στιλ ηγεσίας και στην ιεράρχηση των ανθρωπίνων αναγκών αντίστοιχα. Η θεωρία των ανθρωπίνων σχέσεων δίνει έμφαση στην ενδυνάμωση της συνεργασίας μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων, καθώς και στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και καθοδηγητικών δεξιοτήτων εκ μέρους των διοικητικών στελεχών, προκειμένου οι εργαζόμενοι να αναπτύξουν πρωτοβουλίες ώστε να βελτιωθεί η παραγωγικότητα¹⁵.
- γ) Η θεωρία της επιστήμης της συμπεριφοράς με εκπρόσωπο τον C. Argyris, που έδωσε έμφαση στην ανθρώπινη συμπεριφορά και στη συμβολή της στην ανάπτυξη του οργανισμού με «τη δημιουργία ενός οργανωσιακού περιβάλλοντος με συμμετοχικό χαρακτήρα»¹⁶. Η Θεωρία της Επιστήμης της συμπεριφοράς δίνει έμφαση στα πορίσματα των επιστημών της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας ως βάση για τη δημιουργία ενός οργανωσιακού περιβάλλοντος με συμμετοχικό χαρακτήρα¹⁷.

Η συστημική προσέγγιση, η οποία εκλαμβάνει κάθε κοινωνικό οργανισμό ως ανοικτό σύστημα που αποτελείται από ένα αριθμό αλληλοεξαρτημένων στοιχείων, που ως ολότητα αποβλέπουν στην εκπλήρωση μιας προσδιορισμένης λειτουργίας. Οι κύριοι υποστηρικτές της συστημικής προσέγγισης D. Katz και R. Kahn, θεωρούν τον οργανισμό ως ένα ανοικτό σύστημα που διατηρεί σχέσεις αλληλεξάρτησης με το εξωτερικό περιβάλλον και προσπαθεί να βρίσκεται σε κατάσταση ισορροπίας¹⁸.

Η διοίκηση ολικής ποιότητας, η οποία αξιοποιεί τη συλλογικότητα και το συναινετικό τρόπο λήψης αποφάσεων, θέτοντας ως προτεραιότητα την ικανοποίηση του πελάτη, τη βελτίωση του προϊόντος και την εξελικτική ανάπτυξη των εργαζομένων μέσω της επιμόρφωσης.

14 Κουτούζης, Μ. (1999). Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Σουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και συλλογικών Υορέων. Πάτρα: Ε.Α.Π., σ. 24.

15 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Στο σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, στο: Καψάλης Α., (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 31.

16 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003α). Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 26.

17 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Στο σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, στο: Καψάλης Α., (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, σ. 31.

18 Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003α). Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 34.

Στο πλαίσιο της διοικητικής προσέγγισης του σχολείου υπό το πρίσμα της διοίκησης ολικής ποιότητας, μεγάλο μέρος της ευθύνης για το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο, ανατίθεται στην ίδια τη σχολική Μονάδα, η οποία πρέπει από μόνη της να αναζητήσει και να επιδιώξει στόχους, σκοπούς και μεθόδους, να αποκεντρώσει μέρος του προγράμματος, των λειτουργικών αρμοδιοτήτων, των καινοτόμων δραστηριοτήτων και των αντισταθμιστικών πρωτοβουλιών, και να επαγρυπνά για τη βελτίωση του παραγόμενου έργου. Σε αυτόν το τύπο διοίκησης αρκετά και σημαντικά στοιχεία αποκεντρώνονται, όπως μέρος του προγράμματος σπουδών, πόροι, αρμοδιότητες εσωτερικής λειτουργίας, σχολική ζωή, καινοτόμες δραστηριότητες, αντισταθμιστικές πρωτοβουλίες, ανάλογα με τις ανάγκες του σχολείου κ.λ.π.¹⁹.

Σε αντίθεση λοιπόν με την παραδοσιακή μορφή διοίκησης της σχολικής μονάδας, όπου συνήθη φαινόμενα αποτελούν ο ασφυκτικός εξωτερικός έλεγχός της από την κεντρική διοίκηση και η απουσία αυτονομίας των συμμετεχόντων, η νέα μορφή διοίκησης του σχολείου, η αυτοδιοίκηση, χαρακτηρίζεται από μία διευρυμένη αυτονομία, από έναν ενισχυμένο σύλλογο διδασκόντων, από κλίμα συνεργασίας, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, από μία υπεύθυνη συμμετοχικότητα .

3. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) στη σχολική μονάδα

3.1. Ορισμός και βασικές αρχές

Σήμερα η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) ως νεότερη διοικητική φιλοσοφία και πρακτική, κατέχει εξέχουσα θέση στο πάνθεον της διοικητικής φιλολογίας και συνιστά μια σημαντική καινοτομία του εικοστού αιώνα. Μάλιστα η τελευταία εικοσαετία έχει χαρακτηριστεί ως ιστορική περίοδος της ποιότητας στη διοίκηση των δημοσίων υπηρεσιών, επειδή ακριβώς εστιάζει στην αδυναμία τους, στην αντιμετώπιση των συνεχιζόμενων κοινωνικοοργανωτικών δυσλειτουργιών, που επιβάλλουν την ακινησία στις δομές των δημοσίων οργανισμών. Κύρια χαρακτηριστικά του τρόπου αυτού διοίκησης είναι πως οι εργαζόμενοι συμμετέχουν στις διαδικασίες διοίκησης και γίνονται ικανοί για αυτό με τη συνεχή επιμόρφωση και εκπαίδευσή τους. Συμμετέχουν όλοι οι εργαζόμενοι στη διοίκηση και στόχος είναι η Αδιάκοπη πορεία βελτίωσης του οργανισμού²⁰. Στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας πιστεύεται ότι μπορούμε να φθάσουμε στο αναβαθμισμένο αποτέλεσμα αν συνεχώς προσπαθούμε να το βελτιώσουμε. Η συνεχής βελτίωση πρέπει να εστιαστεί στη μείωση των μεταβολών των

19 Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοιχτό σχολείο. στο: Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου Π., (επιμ.), Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας – Σάσεις και Προοπτικές. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη, σ. 21.

20 Κατριτζίδου Θ.,(Οκτώβριος 2011), Πολιτιστική Πολιτική Και Διοίκηση (ΔΠΜ51), εργασία στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη, σσ. 9-10.

αποτελεσμάτων που παρέχονται από τις διαδικασίες. Η βελτίωση της ποιότητας επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με την προσπάθεια αποφυγής των λαθών, παρά με τη διόρθωσή τους²¹.

Η ποιότητα και η συνεχής βελτίωση της μέσω των διαδικασιών, είναι το θεμέλιο της Δ.Ο.Π. και βέβαια δεν έχει κανένα ιδιαίτερο περιεχόμενο, εκτός και αν ορισθεί με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες του πελάτη (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνία).

Η αποτελεσματική της εφαρμογή στηρίζεται στην τήρηση και την αποδοχή τριών κυρίως βασικών αρχών²²:

«Εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας»

Η εκπαίδευση ως κοινωνική οργάνωση αποκτά το ανταγωνιστικό της πλεονέκτημα, όταν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς) και οι απαιτήσεις αυτές γίνονται ακόμη πιο έντονες καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επηρεάζονται από τη γρήγορη αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών προτύπων. Δεν είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σκοποί να μη λαμβάνουν υπόψη τις σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές και η ισορροπία μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας να μην είναι συνεχής και συνεπής στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

«Συνεχής βελτίωση των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών».

Ο W. Edward Deming στον κύκλο PCDA, Σχεδιασμός (Planning), Έργο (Doing), Έλεγχος (Checking) και Δράση (Acting), υποστηρίζει²³ και περιγράφει ως εξής τον κύκλο PCDA:

- α. Σχεδιάζω μια αλλαγή για βελτίωση της δραστηριότητας.
- β. Εκτελώ τη δοκιμή στην προτεινόμενη αλλαγή.
- γ. Ελέγχω ή μελετώ τα αποτελέσματα της δοκιμής.
- δ. Παίρνω την ανατροφοδότηση και ενέργεια ανάλογα με τα αποτελέσματά τους, είτε υιοθετώντας την αλλαγή είτε απορρίπτοντάς την και προτείνοντας στη θέση της κάποια άλλη.

Με τη διαδικασία του κύκλου υπάρχει συνεχής ποιοτική βελτίωση χωρίς τέλος.

«Καθολική και συστηματική συμμετοχή των εργαζομένων».

Η επιτυχία της συμμετοχής προϋποθέτει ότι: Όλοι γνωρίζουν και συνειδητοποιούν σε βάθος τις αξίες του αγαθού της μόρφωσης, την πολιτική και τους σκοπούς του οργανισμού.

21 Crosby P.B., (1984), Quality without tears, McGraw-Hill, New York, p.57.

22 Ζαβλανός, Μ.Μ. (1998), Μάνατζμεντ, Έλλην, σ. 398.

23 Deming W. E., *The New Economies for Industry, Government, Education*, Cambridge, M.A.: MIT Center for Advanced Engineering Study, (1993), p.118.

Το ανθρώπινο δυναμικό πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες να εκτελέσει το σκοπό του.

Πρέπει να υπάρχει αμοιβαία συνείδηση και εμπιστοσύνη μεταξύ ανώτατης εκπαιδευτικής ηγεσίας και του ανθρώπινου εκπαιδευτικού παράγοντα και να δίνεται η δυνατότητα στον τελευταίο να συμμετέχει στο σχεδιασμό των διαδικασιών της ποιοτικής βελτίωσης²⁴.

3.2. Εκπαίδευση Ολικής Ποιότητας

Ο Deming θεωρείται θεμελιωτής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Η φιλοσοφία του για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας περιέχεται σε 14 σημεία. Αυτά τα 14 σημεία ο Joseph Fields επεξεργάστηκε κατάλληλα, ώστε να προσαρμόζονται στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκαν και άλλοι, οι οποίοι προχώρησαν και πρότειναν την αντικατάσταση του όρου «Διοίκηση ολικής ποιότητας» με τον αντίστοιχο όρο «Εκπαίδευση Ολικής Ποιότητας»²⁵.

Διατυπώθηκαν 14 αρχές του Deming για την Ποιότητα, στην Εκπαίδευση, όπως διαμορφώθηκαν από τον J.C.Fields:

1. Οφείλεται στη σχολική μονάδα να διασφαλίζεται η συνέχεια και η συνέπεια ως προς του στόχους και με προσανατολισμό τη συνεχή βελτίωση των μαθητών και της διδασκαλίας. Τα σχολεία οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τους τις προοπτικές που διαγράφει το μέλλον, βελτιώνοντας την ποιότητα των διαδικασιών τους.
2. Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση. Η ηγεσία, είναι απαραίτητη, να έχει τη διορατικότητα, την ικανότητα και το σθένος να προωθήσει τις κατάλληλες αλλαγές. Πρώτα η ίδια η ηγεσία του σχολείου θα προετοιμαστεί η ίδια και στη συνέχεια θα προετοιμάσει τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς για την αλλαγή
3. Αμοιβές και αναγνώριση: Στην εποχή της υπερπληροφόρησης, οι άνθρωποι αναζητούν και στο εργασιακό περιβάλλον περισσότερο νόημα, σκοπό και αξία. Περισσότερες ή υψηλότερες αμοιβές μπορούν κάλλιστα να παροτρύνουν το ανθρώπινο δυναμικό να εργαστεί πιο σκληρά, δεν προεξοφλούν όμως ότι θα εργαστεί περισσότερο δημιουργικά και ποιοτικά από πριν, δηλαδή οι υψηλότερες αποδοχές δεν οδηγούν απαραίτητα και σε ανώτερη ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Σύμφωνα με την πυραμίδα του Maslow²⁶, οι ανθρώπινες ανάγκες εξελίσσονται από βασικές, υλικές, ανάγκες σε συναισθηματικές και πνευματικές ανάγκες.

24 . Juran J. M., *Management of Quality*, 4th ed, Juran Institute Wilton, CT, (1981), pp. 156-160. Σιδηροπούλου, Μ., (2015) Η λειτουργία της λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση, στο : Scientific Journal Articles, C.V.P. Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης ISSN: 2241-4665, Αθήνα, σσ.3-11. Κέφης, Β., (2014), Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, εκδ. Κριτική Α.Ε., 2^η έκδοση, Αθήνα, σσ. 101-105.

25 Γεροχρήστου Χριστίνα, (2014), Η ποιότητα της ηγεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο: (2014), «Νέος Παιδαγωγός», Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 3-4 Μαΐου 2014), Αθήνα, σ. 1696.

26 . Maslow A., *Motivation and Personality*, 2nd ed., Harper and Row, New York, (1970), p.154.

Τέλος, ενθαρρύνεται η συνεργασία και όχι ο ανταγωνισμός, επιβραβεύεται η ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτόμων προσεγγίσεων των εκπαιδευτικών και οργανωτικών προβλημάτων. Τα παραπάνω κίνητρα, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη μορφών ηγεσίας κατάλληλης εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελεσματικής επικοινωνιακής πολιτικής, ενισχύουν την προσπάθεια ανάδειξης «ποιοτικής διοίκησης» του ανθρώπινου δυναμικού.

4. Δημιουργία μιας μακροχρόνιας σχέσης εμπιστοσύνης.
5. Απομάκρυνση του φόβου: Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου, συντελεστών εκπαίδευσης και κοινότητας αποτελεί πρωταρχικό σκοπό. Ο φόβος εμποδίζει την απόδοση, την ελεύθερη έκφραση ιδεών, την ανοιχτή επικοινωνία. Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας στο χώρο του σχολείου επιτυγχάνεται χωρίς φόβο.

Συνεχιζόμενη βελτίωση. Η ποιότητα απαιτεί αφοσιωμένη διοίκηση, που να μεταδίδει το όραμα της συνεχιζόμενης βελτίωσης, μέσα από διαδικασίες σχεδιασμού, επικοινωνίας, συμμετοχής και διευκόλυνσης σχολικών προγραμμάτων. Όταν η Διοίκηση της Εκπαίδευσης αρχίσει να ρωτά « Πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι;» η εκπαίδευση θα βελτιωθεί.

Η εκπαίδευση και επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού, ώστε να μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της «ποιοτικής» διοίκησης, αποτελεί βασικό στοιχείο των εκπαιδευτικών οργανισμών που επιδιώκουν ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών²⁷. Η επιμόρφωση του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να αποτελεί μέτρο στρατηγικής, γιατί δεν πρόκειται πια για κάλυψη κάποιων αναγκών του παρόντος, που ήδη αποτελούν παρελθόν. Οι επιμορφωτικές ανάγκες πρέπει να διαμορφώνονται με βάση τις μελλοντικές εξελίξεις, ώστε να ανταποκρίνονται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των νέων εξελίξεων των ερευνητικών δεδομένων και της παιδαγωγικής. Η στρατηγική της επιμόρφωσης πρέπει να είναι μια συντονισμένη και συστηματική διαδικασία, που να αποβλέπει στη σταθερή αναβάθμιση των γνώσεων και των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού δυναμικού, για να καταστεί αποτελεσματική στην επίτευξη των στόχων της ποιοτικής εκπαίδευσης. Η συνεχής εκπαίδευση και αυτοεκπαίδευση συμβάλλει στο να μπορούν να είναι συγχρονισμένοι με τις νέες εξελίξεις της γνώσης και επιβεβαιώνουν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων κατά τρόπο συνεχή και εξελικτικό. Αυτό συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της δράσης τους, ώστε να μπορούν να χειριστούν τη νέα γνώση κατά τρόπο που να βελτιώνεται η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

6. Ικανή και αποτελεσματική ηγεσία.

Στην εποχή μας, τα στελέχη της εκπαίδευσης καλούνται να διαδραματίσουν ένα περισσότερο σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο και, ως εκ τούτου, να καλλιεργούν και να ανανεώνουν τις πνευματικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες, αξιοποιώντας τα πορίσματα και τις εμπειρίες όχι μόνο του ευρύτερου

27 . Crosby P. B., *Quality without Tears*, McGraw-Hill, New York, (1984), p.192.

χώρου των παιδαγωγικών επιστημών αλλά και τις επιστήμες της διοίκησης .

Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης (Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων), πέρα από τις προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση τους, η οποία κατακτήθηκε με τρόπο συχνά ευκαιριακό και αποσπασματικό, είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με βασικές αρχές της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναληφθεί και καταβληθεί προσπάθεια διασφάλισης επιμόρφωσης των στελεχών. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατόν στο ανθρώπινο δυναμικό της πρώτης γραμμής, τους εκπαιδευτικούς, να παρέχεται άρτια εξυπηρέτηση, ώστε να μπορούν και αυτοί με τη σειρά τους να προσφέρουν ποιοτικά ανώτερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.

Οι σύγχρονες μορφές ηγεσίας²⁸, στην προσπάθεια αναβάθμισης της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού, πρέπει καταρχήν:

Να θέτουν στόχους και οριοθετώντας τους να έχουν πλήρη συνείδηση της κατεύθυνσης που ακολουθούν.

Να καθορίζουν την οργανωτική δομή σύμφωνα με τις απαιτήσεις των στόχων και όχι από τη διοικητική δύναμη, την εξουσία ή την ανάγκη της συμμόρφωσης.

Να επιλύουν τα προβλήματα και να λαμβάνουν τις αποφάσεις σε πνεύμα συνεργασίας, στηριζόμενοι κυρίως στην αναγκαία και ορθή προσέγγιση της πληροφόρησης και του κοινού συμφέροντος.

Να διαχειρίζονται το ανθρώπινο δυναμικό με σεβασμό και αναγνώριση της ταυτότητάς του, του κύρους και της εργασιακής προσφοράς, συμβάλλοντας έτσι στην όσο το δυνατόν καλύτερη οργάνωση και διευκόλυνση του έργου του και την αντικειμενικότερη αξιολόγηση.

Να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα για ένταξη της σχολικής μονάδας στο εξωτερικό περιβάλλον, εντοπίζοντας τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος που διαρκώς αλλάζουν και εναρμονίζοντας την αντίστοιχη ανταπόκριση, σαν το σχολείο να έχει μάτια και αυτιά ανοιχτά και να διαισθάνεται τι συμβαίνει στην κοινωνία.

7. Καθιέρωση της ομαδικής εργασίας, για την κατάργηση των εμποδίων και την επίτευξη της αποτελεσματικότερης μάθησης. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τις σχέσεις εμπιστοσύνης, από τη βελτίωση επικοινωνίας και την εξέλιξη της ανεξαρτησίας της υπηρεσίας. Η δημιουργία ομάδας δεν είναι απλά μια συσπείρωση προσώπων. Οι ομάδες έχουν προσανατολισμένους στόχους, μειώνουν τις διαφωνίες στην εφαρμογή των αποφάσεων και εστιάζουν την προσοχή τους στα προβλήματα και τις λύσεις τους.

28 . Beckhard R. & Harris R. T., *Organisational Transitions: Managing Complex Change*, 2nd ed. Addison-Wesley, Reading, Mass, (1987), p.114.

8. Η διατύπωση των στόχων καλό είναι να ξεκινάει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ή τις ομάδες εργασίας. Παρατηρείται ότι όταν δεν επιβάλλονται οι στόχοι μονομερώς από τη διοίκηση, παρατηρείται υψηλότερο επίπεδο απόδοσης των μαθητών και του σχολείου.
9. Περιορισμός των ποσοτικών στόχων για το προσωπικό και τη διοίκηση. Στη διαδικασία της μάθησης οι αριθμοί δεν είναι ο προορισμός της εκπαίδευσης. Σημασία για τον Deming έχει το «τι μπορεί να κάνει ο μαθητής με αυτά που έμαθε».
10. Οι άνθρωποι έχουν απεριόριστες δυνατότητες. Τα εμπόδια του ανταγωνισμού καλό είναι να δίνουν τη θέση τους στη συνεργασία και στην «υπερηφάνεια για την εργασία».
11. Στη φιλοσοφία της Εκπαίδευσης Ολικής Ποιότητας ο καθένας μπορεί συνεχώς να αυτοβελτιώνεται και να επιμορφώνεται. Στη βελτίωση της γνώσης ο καθένας μπορεί να συνεισφέρει.
12. Η υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας είναι υπόθεση και ευθύνη όλων όσων μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, στελεχών, καθηγητών, μαθητών, γονέων.

4. Προώθηση της Εκπαίδευση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στα ελληνικά δημόσια σχολεία εγείρει πολλά ερωτήματα αναφορικά με τα σκοπιμότητα και τη λειτουργία της. Η εφαρμογή αρχών διοίκησης που συναντάμε στον ιδιωτικό χώρο ανησυχεί την εκπαιδευτική κοινότητα ότι απειλεί να ακυρώσει το δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Στα δημόσια σχολεία υπάρχουν αγαθά και όχι προϊόντα, προσφορά υπηρεσιών.

Επιπλέον εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς είναι συνεργάτες στην εκπαιδευτική διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο.

Ωστόσο, Σήμερα η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) ως νεότερη διοικητική φιλοσοφία και πρακτική, κατέχει εξέχουσα θέση στο πάνθεον της διοικητικής φιλολογίας και συνιστά μια σημαντική καινοτομία του εικοστού αιώνα. Μάλιστα η τελευταία εικοσαετία έχει χαρακτηριστεί ως ιστορική περίοδος της ποιότητας στη διοίκηση των δημοσίων υπηρεσιών.

Η εικόνα που προκύπτει από την επισκόπηση των πρώιμων εφαρμογών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση σε Μ. Βρετανία και Βόρεια Αμερική, σχετίζεται με την ενδυνάμωση της θέσης του χρήστη μαθητή – σπουδαστή και τη δημιουργία συνείδησης υπευθυνότητας απέναντι στη διαδικασία της μάθησης.

Αξίζει να αναφερθεί είναι ότι σε επίπεδο υιοθέτησης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, ήδη στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση σε Μ. Βρετανία και Βόρεια Αμερική βρίσκεται εφαρμόστηκε η Διοίκηση Ολικής Εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης η «Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.) έχει ως αποστολή την υποστήριξη των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης στην πραγματοποίηση των διαδικασιών που στοχεύουν στη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου έργου τους.

Το 2011 μπήκε σε πιλοτική εφαρμογή από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού το πλαίσιο διασφάλισης της ποιότητας στη δια βίου μάθηση.

Με τον Ν. 4142/ 9-4-2013 ιδρύθηκε η «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.) και με διεθνή ονομασία «Authority for Quality Assurance in Primary and Secondary Education», που φέρει ως κύρια αποστολή τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Με έμφαση στη «βελτίωση» της ποιότητας στην εκπαίδευση, υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα «Πιλοτικής Εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο οποίο συμμετείχαν 5 σχολεία της ελληνικής περιφέρειας σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, τη σχολική χρονιά 1999-2000.

Στόχος του προγράμματος αποτελούσε η βελτίωση της επίδοσης των μαθητών μέσα από εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας.

Δόθηκε έμφαση στις Οδηγίες εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στην Εκπαίδευση, όπου τονίστηκαν:

Εκχώρηση εξουσιών στους μαθητές Δέσμευση καθηγητή για διατήρηση ποιότητας σε όλη τη διάρκεια της χρονιάς Συνεχής βελτίωση και άμεση αντικατάσταση μεθόδων που δεν αποδίδουν Ομάδες ποιότητας από καθηγητές και εθελοντές μαθητές Συνεχής ροή πληροφοριών για τους μαθητές όσον αφορά την απόδοσή τους

Διερεύνηση Πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .

Αποβολή φόβου για τις εξετάσεις, με σωστή ενημέρωση των μαθητών και επανάληψη των τεστ με χαμηλή βαθμολογία Άρση του φόβου των καθηγητών και διοικητικού προσωπικού για την εφαρμογή της Δ.Ο.Π.²⁹

Οι αλλαγές που συμβαίνουν τον 21^ο αιώνα επηρεάζουν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις και την κατάρτιση που η εκπαίδευση καλείται να παρέχει. Ειδικά όσο προχωρούν οι βαθμίδες εκπαίδευσης, η ανάγκη για ποιοτική κατάρτιση γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί, εάν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς δεν πεισθούν ότι θα είναι οι πρώτοι που θα ωφεληθούν, προσεγγίζοντας κριτικά την καθημερινότητα, επιμένοντας στην ποιότητα, τόσο στην προσωπική τους ζωή όσο και στον

29 Ξουρίδας, Δ., (2016), Διερεύνηση Πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Πατρών, τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων αγροτικών προϊόντων και τροφίμων, Αγρίνιο, σσ. 41-43.

εργασιακό τους χώρο.

Η λογική της συνεχούς βελτίωσης καλείται να γίνει στάση ζωής. Το ελληνικό δημόσιο σχολείο προκαλείται να δείξει πόσο προοδευτικό, δημοκρατικό και ελεύθερο είναι στις προκλήσεις της εποχής. Η δυναμική στην συνεχή βελτίωση και ποιότητα, ως φιλοσοφία και στάση ζωής, μπορεί να προωθήσει τον παιδαγωγικό άνεμο στα ελληνικά, δημόσια σχολεία, επαναφέροντας το όραμα για τις οικογενειακές αξίες και τους υψηλούς στόχους.

6. Συμπεράσματα

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζει αυξανόμενες προκλήσεις τα τελευταία χρόνια που έχουν τόσο θεσμικό χαρακτήρα αλλά και φιλοσοφικό μια και προσπαθεί να προσαρμοστεί στα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνίας. Η φιλοσοφία και οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας μπορούν να έχουν σημαντικές εφαρμογές και στη διοίκηση της Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα πλέον με την εφαρμογή της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τη διοίκηση των Εκπαιδευτικών Οργανισμών καθώς επίσης και να συμβάλλει ώστε μια Εκπαιδευτική μονάδα να λειτουργήσει με άριστο και ποιοτικό τρόπο.

Η ποιότητα και η συνεχής βελτίωση της μέσω των διαδικασιών, είναι το θεμέλιο της Δ.Ο.Π. και βέβαια δεν έχει κανένα ιδιαίτερο περιεχόμενο, εκτός και αν οριστεί με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες του πελάτη (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνία).

Η αποτελεσματική της εφαρμογή στηρίζεται στην τήρηση και την αποδοχή τριών κυρίως βασικών αρχών.

1. «Εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας»
2. «Συνεχής βελτίωση των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών».
3. «Καθολική και συστηματική συμμετοχή των εργαζομένων».

Η επιτυχία της συμμετοχής προϋποθέτει ότι: Όλοι γνωρίζουν και συνειδητοποιούν σε βάθος τις αξίες του αγαθού της μόρφωσης, την πολιτική και τους σκοπούς του οργανισμού.

Πρέπει να υπάρχει αμοιβαία συνείδηση και εμπιστοσύνη μεταξύ ανώτατης εκπαιδευτικής ηγεσίας και του ανθρώπινου εκπαιδευτικού παράγοντα και να δίνεται η δυνατότητα στον τελευταίο να συμμετέχει στο σχεδιασμό των διαδικασιών της ποιοτικής βελτίωσης.

Κύρια χαρακτηριστικά του τρόπου αυτού διοίκησης είναι πως οι εργαζόμενοι συμμετέχουν στις διαδικασίες διοίκησης και γίνονται ικανοί για αυτό με τη συνεχή επιμόρφωση και εκπαίδευσή τους. Συμμετέχουν όλοι οι εργαζόμενοι στη διοίκηση και στόχος είναι η Αδιάκοπη πορεία βελτίωσης του οργανισμού, με αποτέλεσμα να ελαχιστοποιείται η ακινησία του δημόσιου οργανισμού .

Στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας πιστεύεται ότι μπορεί ένας οργανισμός

να φθάσει στο αναβαθμισμένο αποτέλεσμα αν συνεχώς προσπαθούν οι εργαζόμενοι σε αυτόν να τον βελτιώσουν. Η συνεχής βελτίωση πρέπει να εστιαστεί στη μείωση των μεταβολών των αποτελεσμάτων που παρέχονται από τις διαδικασίες. Η βελτίωση της ποιότητας επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με την προσπάθεια αποφυγής των λαθών, παρά με τη διόρθωσή τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αντωνακάκης Ι. (2008). Κοινωνιολογία των Οργανώσεων. Εγχειρίδιο του Μαθήματος «Κοινωνιολογία των Οργανώσεων», Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΙ Κρήτης.
- Γεροχρήστου Χριστίνα, (2014), Η ποιότητα της ηγεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο: (2014), «Νέος Παιδαγωγός», Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 3-4 Μαΐου 2014), Αθήνα.
- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου (Διδακτορική διατριβή). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Δαλάκα, Ευγ., (Μάρτιος 2011), Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, μεταπτυχιακή εργασία, Θεσσαλονίκη.
- Ζαβλανός, Μ.Μ. (1998), Μάνατζμεντ, Έλλην.
- Κατιρτζίδου Θ., (2011), Πολιτιστική Πολιτική και Διοίκηση (ΔΠΜ51), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, Διοίκηση Πολιτισμικών Μονάδων, Θεσσαλονίκη.
- Κουτούζης Μ.(1999). Γενιές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Ομάδα Εκτέλεσης Έργου Ε.Α.Π.
- Μουστάκα Μ. (2011). Από το Μάνατζμεντ στην Ηγεσία- Μια συστημική θεώρηση. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης Α.Π.Κ.
- Ξουρίδας, Δ., (2016), Διερεύνηση Πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διπλωματική εργασία στο Πανεπιστήμιο Πατρών, τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων αγροτικών προϊόντων και τροφίμων, Αγρίνιο.
- Πετρίδου Ε.,(2002),Διοίκηση της ποιότητας στην Εκπαίδευση, Διοικητική Ενημέρωση, τχ 22.
- Πρίντζας, Γ. (2003). Ο ρόλος του διευθυντή στο σύγχρονο ανοικτό σχολείο. στο: Παπαναούμ Ζ., Χατζηπαναγιώτου Π., (επιμ.), Η διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας – Σάσεις και Προοπτικές. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

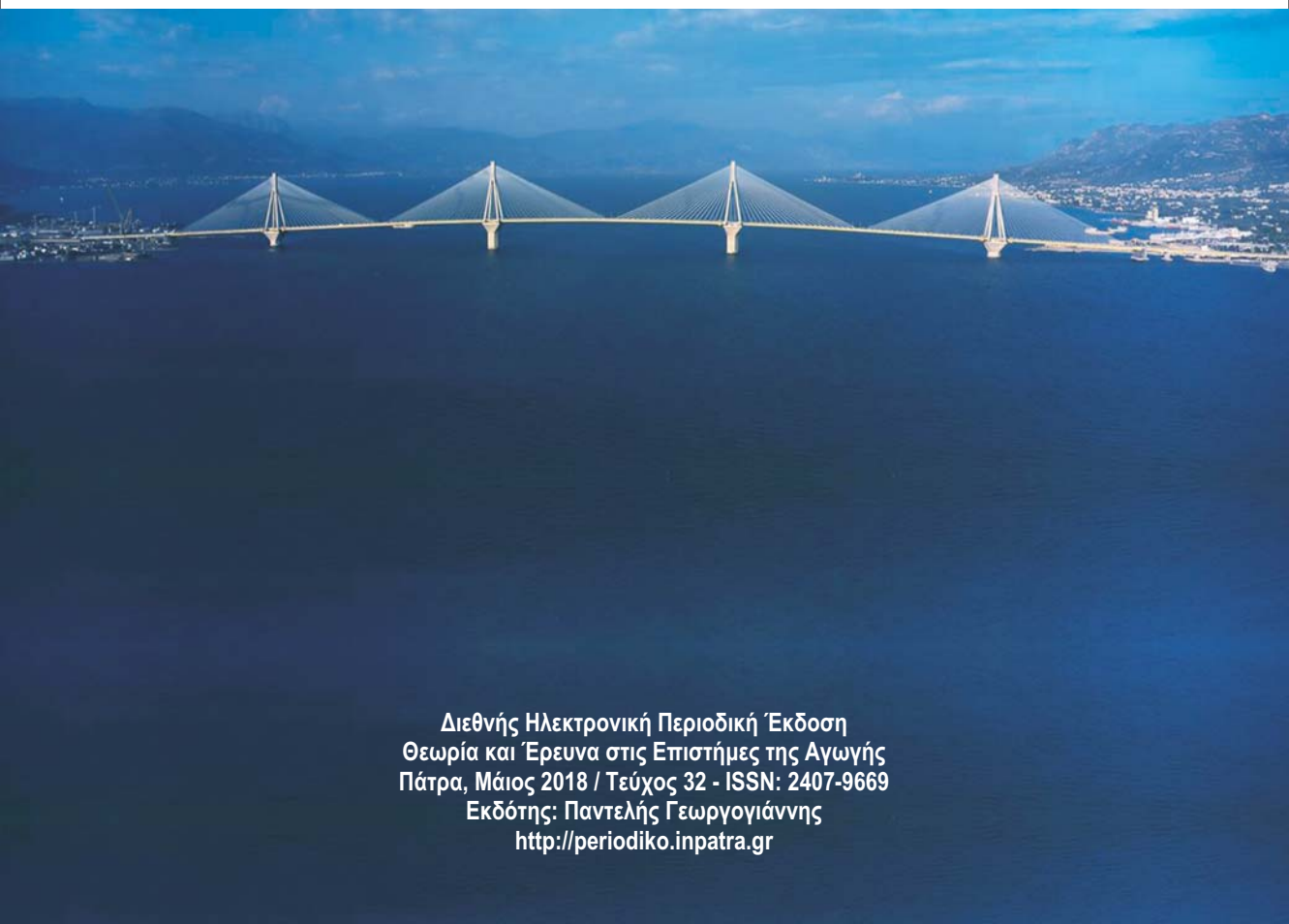
- Σιδηροπούλου, Μ., (2015) Η λειτουργία της λήψης αποφάσεων στην εκπαίδευση, στο : Scientific Journal Articles, C.V.P. Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης ISSN: 2241-4665, Αθήνα.
- Κέφης, Β., (2014), Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, εκδ. Κριτική Α.Ε., 2^η έκδοση, Αθήνα.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2003α). Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005), Το Σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. στο: Καψάλης Α., (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Georges, D. P., Ευθυμιάδου, Α., & Τσίτος, Δ. (1998). Πρακτικός Προσανατολισμός στο σύγχρονο Μάνατζμεντ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Montana, P., & Charnov, B. H. (1993). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Ξενόγλωσση

- Beckhard R. & Harris R. T., *Organisational Transitions: Managing Complex Change*, 2nd ed. Addison-Wesley, Reading, Mass, (1987).
- Bradie, M. B. (1967). Fayol on Administration. London.
- Crosby P.B., (1984), *Quality without tears*, McGraw-Hill, New York.
- Deming W. E., *The New Economies for Industry, Government, Education*, Cambridge, M.A.: MIT Center for Advanced Engineering Study, (1993), p.118.
- Garvin, D.A(1988) *Managing Quality-The Strategic and Competitive Edge*. The free Press. New York.
- Juran J. M., *Management of Quality*, 4th ed, Juran Institute Wilton, CT, (1981).
- Maslow A., *Motivation and Personality*, 2nd ed., Harper and Row, New York, (1970).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Πλακωτή Ελένη** γεννήθηκε το 1971 στη Λάρισα. Το 1994 απέκτησε το πτυχίο Θεολογίας ΑΠΘ ενώ το 2000 Μεταπτυχιακό και το 2006 Διδακτορικό τίτλο σπουδών στο τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας ΑΠΘ. Πέτυχε στον 1^ο διαγωνισμό ΑΣΕΠ (1998) και έχει 19 χρόνια στην εκπαίδευση. Είναι Διευθύντρια του Μουσικού Γυμνασίου Αλεξανδρούπολης από το Σεπτέμβριο του 2015. Είναι παντρεμένη με τρία παιδιά. Στοιχεία επικοινωνίας: eplakoti@yahoo.gr



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Μάιος 2018 / Τεύχος 32 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>