

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 98

Φεβρουάριος 2025

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 98

Πάτρα, Φεβρουάριος 2025

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 71, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Νικολακοπούλου Δήμητρα, Κοινωνική Λειτουργός και Φιλόλογος

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 της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσος Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México

Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου

Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid

Αναπληρωτές καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξαυγή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης

Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κεδράκα Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μάγος Κωνσταντίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μαυρίλας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

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

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

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

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή 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

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

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

Νεράντζης Λαμινός, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου 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, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

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

Περιεχόμενα

**Η Λειτουργία του θεσμού του Επιθεωρητή και η διαδικασία
αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1967-1970) 7**

Ντόκα Αγλαΐα

**Παράμετροι ανάπτυξης σύνθετων δεξιοτήτων επικοινωνίας του/της
διευθυντή/διευθύντριας της σχολικής μονάδας 27**

Κούτρας Γεώργιος

**Εκπαιδευτικές καινοτομίες στο σχολείο: Ο ρόλος του διευθυντή του
σχολείου 51**

Ολίδης Γεώργιος

Ντόκα Αγγλαΐα

Η Λειτουργία του θεσμού του Επιθεωρητή και η διαδικασία αξιολόγησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1967-1970)

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο του θεσμού του Επιθεωρητή στη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα κατά την περίοδο 1967-1970, εστιάζοντας στις πρακτικές, τα κριτήρια και τις ιδεολογικές στοχεύσεις που καθόρισαν τον τρόπο εφαρμογής της. Μέσω ανάλυσης πρωτογενών πηγών, όπως γενικές εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας από τα Γενικά Αρχεία του Κράτους, εξετάζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ της αξιολόγησης και του πολιτικο-ιδεολογικού πλαισίου της εποχής. Η έρευνα αναδεικνύει ότι η αξιολόγηση λειτούργησε ως μηχανισμός πολιτικού και ιδεολογικού ελέγχου, υπαγορεύοντας την παιδαγωγική πρακτική μέσω συγκεντρωτικών και αυταρχικών δομών, γεγονός που υπογραμμίζει την ανάγκη ιστορικής κατανόησης για την αναμόρφωση σύγχρονων πολιτικών αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: Επιθεωρητής, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτική Πολιτική, Ιδεολογικός Έλεγχος, Πολιτικός Συγκεντρωτισμός

The Function of the Inspector Institution and the Educational Evaluation Process in Greece (1967-1970)

Ntoka Aglaia

Abstract

This study examines the role of the Inspector institution in the teacher evaluation process in Greece during the period 1967-1970, focusing on the practices, criteria, and ideological objectives shaping its implementation. By analyzing primary sources, including general competency reports from the Greek State Archives, the research explores the interaction between evaluation procedures and the political-ideological context of the era. The findings reveal that the evaluation served primarily as a mechanism of political and ideological control, enforcing pedagogical practices through centralized and authoritarian structures. This underscores the importance of historical insight for the reform of contemporary educational assessment policies.

Keywords: Inspector, Teacher Evaluation, Educational Policy, Ideological Control, Political Centralization

1.Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ο ρόλος του Επιθεωρητή στην Ελλάδα αποτέλεσαν διαχρονικά αντικείμενο μελέτης και προβληματισμού. Ιδιαίτερα κατά την περίοδο 1967-1970, η αξιολόγηση συνδέθηκε στενά με πολιτικές και ιδεολογικές επιδιώξεις. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις πρακτικές και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και τον αντίκτυπό τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και ο ρόλος του Επιθεωρητή αποτελούν ζητήματα που έχουν απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα στην Ελλάδα για δεκαετίες. Η βιβλιογραφία αναδεικνύει μια ιστορική πορεία του θεσμού του Επιθεωρητή, που συνδέεται άμεσα με πολιτικές και ιδεολογικές μεταβολές, γεγονός που επηρεάζει τη διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Οι μελέτες αναδεικνύουν την ύπαρξη συγκεχυμένων ρόλων μεταξύ διοικητικής και παιδαγωγικής εποπτείας, ενώ παράλληλα η διαδικασία αξιολόγησης έχει δεχθεί κριτική για την υποκειμενικότητα και την αναποτελεσματικότητά της. Ειδικότερα, η περίοδος 1967-1970 παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών διεξαγόταν υπό τον έλεγχο ενός αυστηρά κρατικού μηχανισμού.

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διαδικασία αξιολόγησης

των εκπαιδευτικών μέσα από τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας της περιόδου αυτής, προσπαθώντας να αναδείξει τις μεθόδους και τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν. Επιχειρείται μια αποτίμηση των πρακτικών αυτών, καθώς και η σύνδεση με το πολιτικό και ιδεολογικό περιβάλλον της εποχής. Η ανάγκη για μια κριτική ανάλυση του θεσμού του Επιθεωρητή προκύπτει από τις σύγχρονες προσπάθειες αναβίωσης της αξιολόγησης στην εκπαίδευση, όπως προτείνεται με τον Νόμο 4823/21¹.

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι να αναλυθεί η συμβολή του θεσμού του Επιθεωρητή στην εκπαίδευση της συγκεκριμένης περιόδου, να καταγραφούν οι θετικές και αρνητικές πτυχές της διαδικασίας και να εξηγηθεί πώς η ιστορική γνώση μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών. Η μελέτη αυτή φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της αξιολόγησης ως μέσου βελτίωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2. Θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης

2.1. Ιστορική περίοδος 1967-1970

Η Ελλάδα ήταν κατεστραμμένη μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου. Οι πολιτικές εξελίξεις ελέγχονται από τις δυνάμεις που βγήκαν «νικήτριες». Κυριαρχεί η δεξιά, παραμερίζοντας από την κυβέρνηση της χώρας ό,τι φιλελεύθερο και μετριοπαθές στοιχείο απέμεινε και μονοπωλεί την εξουσία. Οργανώνει τον στρατό για να ελέγχει τα κοινωνικά φρονήματα και τον αποκλεισμό κάθε ιδεολογικού αντιπάλου από την πνευματική, κοινωνική και πολιτική δραστηριότητα².

Σε ιδεολογικό επίπεδο, κυριαρχεί η εθνικοφροσύνη, μια ιδεολογία που στηρίζεται στο σχήμα «πατρίδα, θρησκεία, οικογένεια» και ορίζεται κατ'αντιδιαστολή με την κομμουνιστική ιδεολογία που προσπαθούσε να εξαφανίσει τους θεσμούς αυτής. Πάνω στη φτώχεια και την εξαθλίωση του ελληνικού λαού θα υψωθεί το κολαστήριο της Μακρονήσου, «η Ακρόπολις του νέου Ελληνισμού», σύμβολο της πολιτικής καταπίεσης. Στην ελληνική ύπαιθρο έχουν ξεκινήσει στρατιωτικές επιχειρήσεις για την «εκκαθάριση» των κομμουνιστών³.

Μετά την κυριαρχία της δεξιάς με τον «Ελληνικό Συναγερμό» του Αλέξανδρου Παπάγου και στη συνέχεια της ΕΡΕ του Κωνσταντίνου Καραμανλή, μετά το 1960, θα παρουσιαστεί στο πολιτικό προσκήνιο η Ένωση Κέντρου με τον Γεώργιο Παπανδρέου. Η Ένωση Κέντρου περιλαμβάνει στις τάξεις της,

1 Νόμος 4823/2021. (ΦΕΚ 136/Α/03.08.2021). *Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.*

2 Μπουζάκης Σ., (2005), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Τομ. 2. Αθήνα: Gutenberg.

3 Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ., (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.

φιλελεύθερα, ριζοσπαστικά στοιχεία και αντιστασιακούς. Κερδίζει τις εκλογές το 1963 χωρίς την απόλυτη πλειοψηφία και το 1964 με τη συντριπτική πλειοψηφία.

Από το 1966, οι κοινωνικές ανισοροπίες που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές δομές της χώρας θα μετριαστούν, ενώ θα βελτιωθεί το βιοτικό επίπεδο του πληθυσμού. Η βιομηχανική παραγωγή θα ξεπεράσει τη γεωργική⁴ (). Από τις αρχές της δεκαετίας του 60' ταχύτατους ρυθμούς θα υποστεί και ο αστικός χώρος. Ο ρυθμός του ΑΕΠ τα έτη 1958-1967 είναι υπερδιπλάσιος του κοινοτικού μέσου όρου. Σε αυτό συμβάλλουν η ανάπτυξη της ναυτιλίας και η εξωτερική μετανάστευση με τη συσσώρευση άδηλων πόρων. Ταυτόχρονα, η Ελλάδα θα συνδεθεί με υπερεθνικούς οργανισμούς (από το 1952 με το ΝΑΤΟ).

Την περίοδο μετά τον εμφύλιο, η εκπαίδευση ήταν σε άσχημη κατάσταση. Είχαν καταστραφεί 5.000 σχολικά κτίρια, ενώ οι τεράστιες ελλείψεις σε υποδομή και προσωπικό συνοδεύτηκαν από μια γενική πτώση των ποσοστών φοίτησης των μαθητών/-τριών, τόσο στη Στοιχειώδη εκπαίδευση, όσο και στο Γυμνάσιο.

Σημαντικός σταθμός θεωρείται η μεταρρύθμιση του 1964 από την Ένωση Κέντρου με εμπνευστή τον Ευάγγελο Παπανούτσο, η οποία και θεωρείται ως η πιο ολοκληρωμένη και πειστική μέχρι τώρα πρόταση αστικού εκσυγχρονισμού της ελληνικής εκπαίδευσης, αφού προσπαθεί να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνία και την οικονομία αναπροσανατολίζοντας ταυτόχρονα τη σχολική γνώση με τη συσχέτιση παρόντος και παρελθόντος. Στη Βουλή κατατέθηκαν τρία εκπαιδευτικά νομοσχέδια που αφορούν:

- α) τη Στοιχειώδη, τη Μέση, την Τεχνική - Επαγγελματική εκπαίδευση⁵,
- β) την Τριτοβάθμια εκπαίδευση⁶
- γ) την ΤΕΕ. Με το Β. Διάταγμα 827/65 «Περί του κανονισμού λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου» ιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που είχε ως αποστολή την επιστημονική έρευνα των εκπαιδευτικών προβλημάτων, τη μετεκπαίδευση διδακτικού προσωπικού και την εποπτεία λειτουργίας των σχολείων. Καθιερώνεται η δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες καταργώντας κάθε οικονομική επιβάρυνση μαθητών/-τριών και φοιτητών/-τριών, ενώ η δημοτική γλώσσα έγινε η γλώσσα διδασκαλίας των βιβλίων στο Δημοτικό και ισότιμη με την καθαρεύουσα στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Οι κεντρικές κατευθυντήριες ιδέες που εγχαράσσονται είναι ο εκδημοκρατισμός και ο εκσυγχρονισμός της ελληνικής εκπαίδευσης, η έμφαση στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Η μεταρρύθμιση του '64 συνδέεται με τις πολιτικές εξελίξεις (παραίτηση Κυβέρνησης του Γ. Παπανδρέου το 1965) αποδεικνύοντας για μια ακόμα φορά ότι το πολιτικό πεδίο δύναμης παίζει πρωταρχικό ρόλο στην εκπαιδευτική

4 Μπουζάκης Σ., (1999). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Εξαρτημένη ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.

5 Ν.Δ. 4379/64 «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως

6 Ν.Δ. 4425/64 και Ν.Δ. 1735/64 «Περί Ιδρύσεως Πανεπιστημίων»)

οπισθοδρόμηση. Η χαριστική βολή θα δοθεί με τον ερχομό της δικτατορίας του '67.

Δύο μεγάλα ρεύματα διαφαίνονται ότι διαγράφονται στην Ελλάδα: από τη μια μεριά η αντίσταση κατά του καθεστώτος, ενώ από την άλλη η αμερικανική πολιτική τείνει να «εξομαλύνει» την κατάσταση, ευνοώντας τη συμμετοχή ενός μέρους τουλάχιστον του παλιού πολιτικού κόσμου της Ελλάδας⁷ στο καθεστώς.

Το 1965 με τη γνωστή ως «Ιουλιανά» πολιτειακή κρίση, ακυρώθηκε η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1964. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αρχίζει να «πολτοποιείται», καθώς ο Υπουργός Παιδείας Ε. Σαββόπουλος πρότεινε να δημιουργηθεί επιτροπή προκειμένου να κρίνει τα βιβλία της μεταρρύθμισης με στόχο είτε να μείνουν στην εκπαίδευση ή να αποσταλούν προς «πολτοποίηση»⁸.

Το 1967 ό,τι είχε απομείνει από τη μεταρρύθμιση καταργήθηκε από το στρατιωτικό καθεστώς, το οποίο με τον α. ν. 129/1967 επανάφερε τη διδασκαλία της καθαρεύουσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και τις εισαγωγικές εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο που έγινε εξατάξιο. Επίσης καταργήθηκε η επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης στο Γυμνάσιο. Με το νόμο 59/1967 καταργήθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως «διαβρωτικός θεσμός»⁹ και μειώθηκαν σε δύο από τρία τα χρόνια εκπαίδευσης των δασκάλων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

Το 1973 το Αναλυτικό Πρόγραμμα τροποποιήθηκε και δίπλα στη γνώση του κοινωνικού και φυσικού περιβάλλοντος μπαίνει η «θρησκευτική αγωγή» των μαθητών/-τριών, η «εκ του θαυμασμού του πλούτου και της ποικιλίας των φυσικών όντων ...η ενίσχυσις του πατριωτικού συναισθήματος, η ανάπτυξις του θρησκευτικού φρονήματος δια της παρατηρήσεως του αφάρτου μεγαλείου της φύσεως, της σκοπιμότητας των όντων, της τελείας κατασκευής των οργάνων των και της εν σοφία και τελειότητι δημιουργίας ταύτης υπό του Παντοδύναμου Θεού».¹⁰

Με το νόμο 129/1967 ανοίγει ο δρόμος προκειμένου να διωχθούν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τον νόμο «Μη νομιμόφρων θεωρείται ο υπάλληλος όστις εμφορείται από κομμουνιστικών και αντεθνικών ιδεών ή προπαγανδίζει υπέρ αυτών ή καθ' οιονδήποτε τρόπον συνεργεί εις την διάδοσιν αυτών ή εξαίρει ταύτας ή έχει καθ' οιονδήποτε τρόπον επαφήν ή συνεννόησιν μετά των οπαδών των ιδεών τούτων ή στρέφεται κατά του κρατούντος πολιτειακού καθεστώτος ή των βασικών θεσμών αυτού ή ακολουθεί αντεθνικά συνθήματα (...) ή παροτρύνει ή συνηγορεί υπέρ τοιαύτης στάσεως και συναθροίσεως ή μετέχει δημοσίας συναθροίσεως προς διατάραξιν της δημοσίας τάξεως... ». Το δε πειθαρχικό δίκαιο των δημοσίων υπαλλήλων του 1970, μεταξύ των πειθαρχικών αδικημάτων

7 Σβορώνος Ν., (1988). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

8 Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ., (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 45.

9 Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ., (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας σ. 93.

10 Κάτσικας Χ., Θεριανός Κ., (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 112.

περιλάμβανε: «α) έλλειψις πίστεως και αφοσίωσης προς την πατρίδα και τα εθνικά ιδεώδη, η επιδίωξις της ανατροπής ή υπονομεύσεως του υφισταμένου πολιτειακού ή κοινωνικού καθεστώτος ως και η καθ' οιονδήποτε τρόπον εκδήλωσις υπέρ αρχών και προγραμμάτων κομμάτων διαλυθέντων και τεθέντων εκτός νόμου ή οργανώσεων διαλυθεισών δια δικαστικής αποφάσεως· β) πάσα πολιτικού χαρακτήρος ενέργεια αποτελούσα δημοσίαν εκδήλωσιν πολιτικών φρονημάτων ή άσκησιν πολιτικού προσηλυτισμού· στ) η προφορικός ή εγγράφως, άσκησις κριτικής των πράξεων της προϊσταμένης Αρχής, η προδίδουσα έλλειψίν σεβασμού προς αυτήν (...)» (Νόμος 750/1970). Σύμφωνα με το νομοθετικό διάταγμα 532/1970 για να διοριστεί κάποιος στην εκπαίδευση έπρεπε να έχει ήθος του οποίου «ιδιον και ουσιώδες στοιχείον δια τους εκπαιδευτικούς είναι η πίστις και αφοσίωσις εις τα ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη»¹¹.

Το μέλημα του δικτατορικού καθεστώτος ήταν να ελέγχει τα στελέχη της εκπαίδευσης, επιδιώκοντας την απόλυτη υποταγή των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Ως όπλο χρησιμοποιούσε την αξιολόγηση από τους Επιθεωρητές. Ακόμα και μη μετεκπαιδευθέντες δάσκαλοι επιλέγονταν ως Επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων.¹² Όλα τα δικαιολογητικά των υποψηφίων δέχονταν ενδελεχή έλεγχο κοινωνικών φρονημάτων.

Με το νομοθετικό διάταγμα 651/1970 «Περί οργανώσεως της γενικής εκπαιδύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής» συγκροτείται ένα ολόκληρο σώμα «πραιτοριανών» που έχει ως στόχο να ελέγξει την εργασία του εκπαιδευτικού στο σχολείο ακόμα και την ιδιωτική του ζωή.¹³ Ο διευθυντής του σχολείου, ο Επιθεωρητής, ο νομαρχιακός Επιθεωρητής, ο Γενικός Επιθεωρητής και τέλος ο εκπαιδευτικός σύμβουλος ήταν αυτοί που χρησιμοποιούνταν για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Πολλοί Επιθεωρητές τέθηκαν σε διαθεσιμότητα αλλά και δάσκαλοι που τολμούσαν να αντισταθούν.

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Η έρευνα ακολουθεί την ιστορική-ερμηνευτική προσέγγιση και την ανάλυση περιεχομένου. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από πρωτογενείς πηγές, όπως εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας των Επιθεωρητών από τα Γενικά Αρχεία του Κράτους (Νομός Ιωαννίνων). Αναλύθηκαν 6 γενικές και 12 ατομικές εκθέσεις με τυχαία δειγματοληψία. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η έρευνα, αναζητήθηκαν εκθέσεις και μελετήθηκαν αρκετές εκθέσεις την περίοδο 1967-1970 αλλά

11 Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.

12 Καραφύλλης Θ., Γραμμένου, Α. & Ζερδέλης, Κ. (2000). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Έβρου κατά την περίοδο 1950-1981*. Στο: Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Πατρών.

13 Βλ. Κάτσικας, Θεριανός 2007.

μετεγράφηκαν έξι γενικές και 12 ατομικές για το ίδιο σχολείο αλλά και μία σε μεγαλύτερο λειτουργικά σχολείο (τριθέσιο) σε διαφορετικές χρονολογίες.

Το δείγμα που διερευνήθηκε θεωρήθηκε επαρκές το οποίο με τα λιγότερα προβλήματα και με μεγάλη ομοιογένεια στις πληροφορίες του μελετήθηκε και αναλύθηκε επισταμένως σ' όλες τις παραμέτρους. Επισημαίνεται ότι δεν υπήρχε δυνατότητα για μεταγραφή μεγαλύτερου δείγματος από τα Γενικά Αρχεία του Κράτους.

Στόχος της παρούσας ιστορικής εκπαιδευτικής έρευνας είναι να θεμελιώσει γεγονότα και να βγουν συμπεράσματα σχετικά με τα πεπραγμένα του παρελθόντος. Μέσα από την ιστορική μελέτη της αξιολόγησης και του επιθεωρητισμού μπορεί να κατανοηθεί το παρόν εκπαιδευτικό σύστημα¹⁴ η σχέση μεταξύ της πολιτικής και της εκπαίδευσης, της Τοπικής αυτοδιοίκησης και της κυβέρνησης. Το μεγαλύτερο μέρος της συγκεκριμένης ιστορικής έρευνας είναι ποιοτικό και η μέθοδος που χρησιμοποιείται είναι η ανάλυση περιεχομένου¹⁵ η οποία επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση, αφού το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και όχι επιλεκτικά.¹⁶ Οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια προκειμένου να είναι δυνατή η επανάληψη και ο έλεγχος της διαδικασίας από άλλους ερευνητές.¹⁷

Σύμφωνα με αυτό το πλαίσιο, αρχικό μέλημα είναι να εντοπιστούν οι θεματικές κατηγορίες που προκύπτουν από όλα τα δεδομένα.¹⁸ Θα προσδιοριστούν οι θεματικές ενότητες, ενώ ως βασική μονάδα καταγραφής θα χρησιμοποιηθεί η «λέξη». Στόχος είναι να διερευνηθεί το έκδηλο περιεχόμενο,¹⁹ το περιεχόμενο εκδήλωσης, τα νοήματα δηλαδή που εκφράζονται άμεσα στις στάσεις ή τις απόψεις που απεικονίζονται στο κείμενο. Μετά το πέρας της κωδικοποίησης κρίνεται απαραίτητο να ανακαλυφθεί το λανθάνον περιεχόμενο.

Η ιστορική - ερμηνευτική μέθοδος κρίνεται ως η «κατάλληλη μέθοδος ανάγνωσης και κατανόησης των ιστορικών τεκμηρίων».²⁰ Μέσα από τη διαλεκτική σχέση «μέρους» και «όλου», το τριμερές σχήμα «κατάσταση, κατανόηση, ερμηνεία», τις επαναλήψεις του ερμηνευτικού κύκλου, γίνεται κατανοητό το βαθύτερο νόημα των κειμένων, συσχετίζεται και αντιπαρατίθεται με το πνεύμα της εποχής. Με αυτό το τρόπο διερευνάται κατά πόσο η διαδικασία της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και ο θεσμός

14 Cohen L - Manion L., (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

15 Faulkner D., Swann J., Baker S., Bird M., Carty J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*, Πάτρα: ΕΑΠ.

16 Sellitz C., Wrightsman L., Cook S. (1976), *Research Methods in Social Relations*, 3rd edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

17 Κυριαζή Ν., (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

18 Πηγαίη Π., (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

19 Manifest content: περιεχόμενο εκδήλωσης.

20 Μπουζάκης Σ., (2005), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Τομ. 2. Αθήνα: Gutenberg.

του Επιθεωρητή συνδέεται με την επικρατούσα πολιτική και ιδεολογική κατάσταση και ποιες λειτουργίες εξυπηρετεί.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ως μέρος εκλαμβάνεται ο θεσμός του Επιθεωρητή, ενώ το εποπτικό έργο, το πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί ο θεσμός, εκλαμβάνεται ως όλο. Λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση του Sadler: «όσα συμβαίνουν έξω από το σχολείο είναι πιο σημαντικά απ' αυτά που συμβαίνουν μέσα σε αυτό».²¹ θα πρέπει να εξεταστεί το συγκεκριμένο πολιτικό, ιδεολογικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο και να συσχετιστεί με το ρόλο του Επιθεωρητή, τη σχέση του με την εξουσία και τη διαδικασία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, όπως προβάλλεται μέσα από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών.

Με βάση το θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης που αφορά το κράτος και το πολιτικό, ιδεολογικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο επιχειρείται να γίνει κατανοητός ο ρόλος του Επιθεωρητή και η αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού, μέσα από αυτή την αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση του μέρους και του όλου, συγκεκριμένα του θεσμού του Επιθεωρητή και της διαδικασίας της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού με το κάθε φορά συγκείμενό της (στη συγκεκριμένη περίπτωση τις μεταβολές στην πολιτική, στην εκπαιδευτική και στην ιδεολογική σφαίρα).

Η ιστορική εκπαιδευτική έρευνα αντλεί δεδομένα από ντοκουμέντα που θεωρούνται πρωτογενείς πηγές έρευνας οι οποίες έχουν άμεση υλική σχέση με τα ανασυγκροτούμενα γεγονότα. Το ερευνητικό υλικό της παρούσας μελέτης ανήκει στην κατηγορία αυτή και ειδικότερα αποτελεί επίσημο αρχείο εκπαιδευτικής αρχής.

Ως ερευνητικό υλικό για την ιστορική μελέτη επιλέχθηκαν 6 Γενικές και 12 Ατομικές εκθέσεις αξιολόγησης από το Νομό Ιωαννίνων. Η επιλογή αυτών των Εκθέσεων έγινε για τους εξής λόγους:

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην περιγραφή της συνολικής εκπαιδευτικής κατάστασης η οποία περιγράφεται στις Γενικές Εκθέσεις. Μια ατομική έκθεση μπορεί να παραλληλιστεί ευκολότερα με αυτό που σήμερα ονομάζεται «Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου».²²

Μέσα από το περιεχόμενο των Ατομικών Εκθέσεων μπορεί κάποιος να διερευνήσει τις προσωπικές απόψεις και προτάσεις των Επιθεωρητών, τις επιδιώξεις, τις στάσεις, την προσωπικότητα και τον ρόλο τους. Επομένως, οι Ατομικές Εκθέσεις αξιολόγησης παρέχουν λεπτομερή και πλήρη στοιχεία για την προσωπικότητα και το ρόλο του Επιθεωρητή αλλά και για τη διαδικασία της αξιολόγησης, που είναι και αυτά σημαντικά ερευνητικά στοιχεία.

Η επιλογή του υλικού έγινε με τυχαία δειγματοληψία. Αποτελείται

21 Καλογιαννάκης Π. (2005). «Ποίον Παιδευτικόν Σύστημα Προκρίτεον;», *Το συγκριτικό παράδειγμα στην παιδεία της Κρήτης. Από τις ταξιδιωτικές περιγραφές στον λόγο περί παιδείας των 'πεπολιτισμένων χωρών'*. Αθήνα: Ατραπός σσ. 99-107. Αρχιμανδρίτης Ι. (1957), *Επιθεωρητής και Δάσκαλοι*, Τρίπολις σ. 55.

22 Ματθαίου Δ. (2000). *Οδηγός για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

από έξι Γενικές εκθέσεις οι οποίες ανήκουν σε ένα σχολείο και καλύπτουν τρία σχολικά έτη (1967-1970). Στην παρούσα εργασία αναλύονται οι γενικές εκθέσεις. Το συγκεκριμένο ερευνητικό υλικό πρόκειται να ενισχύσει την εσωτερική εγκυρότητα της έρευνας και να προσφέρει «εύρωστα» ευρήματα.²³ Κατά τη ανάλυση και μελέτη του ιστορικού υλικού θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το ζήτημα ανάδρασης του υποκειμένου.²⁴ καθώς συντάκτες είναι ο Επιθεωρητής που υποβάλλει τις εκθέσεις σε διοικητικά ανωτέρους και διατελεί Προϊστάμενος των κρινόμενων, έχοντας μέρος ευθύνης για τα δρώμενα στην εκπαιδευτική του περιφέρεια.

4. Παρουσίαση δεδομένων

Η ανάλυση των εκθέσεων κατέδειξε ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο 1967-1970 δεν στόχευε αποκλειστικά στη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής αλλά χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο ιδεολογικής συμμόρφωσης.

Για την παρούσα έρευνα λήφθηκαν δειγματοληπτικά έξι (έξι) Γενικές και δώδεκα (12) Ατομικές Εκθέσεις που συντάξαν οι Επιθεωρητές. Μέχρι το 1970 οι εκθέσεις έχουν την ίδια δομή με τις εκθέσεις της περιόδου 1947-1967. Αναλύονται οι εκθέσεις ενός σχολείου μονοθεσίου, διθέσιου και ενός τριθέσιου μέσα στη διάρκεια του χρόνου. Οι εκθέσεις αξιολόγησης αυτής της περιόδου περιλαμβάνουν τα εξής στοιχεία:

Τα διδακτήρια: αναφέρεται η κατάστασή του, η ύπαρξη γραφείων, αυλής αν υπάρχει, αποχωρητηρίων και η δυνατότητα υδροδότησης, ηλεκτροδότησης και φωτισμού.

ΣΧΟΛ. ΕΤΟΣ 1967-68 Έκθεσις 56. Επιθεώρησις 21-10-68. “2/θέσιον Δημ Σχολείον Μπαουσιῶν”.

Διδακτήριον: Στερεΐται παντελῶς διδακτηρίου, δοθέντος ὅτι τό ὑπάρχον εὔρισκεται εἰς περιοχὴν κατολισθένουσας, πρόκειται δέ νά μεταστεγασθῶσι οἱ κάτοικοι τοῦ χωρίου. Τό μὲν λειτουργοῦν εἰς Ἄνω Μπαουσιούς, τμήμα τοῦ σχολείου στεγάζεται εἰς τήν ἐκκλησίαν, τό δέ εἰς Κάτω Μπαουσιούς, αἶθουσαν ἐπ’ ἐνοικίῳ».

Έκθεσις 22. Επιθέωρησις τῆς 20-5-69. «ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΝ: Τό 1/θέσιον Δημοτικόν Σχολείον Κάτω Μπαουσιῶν στεγάζεται εἰς ἰδιωτικόν οἶκημα μεισθωμένον ὑπό τοῦ Δημοσίου ἀντί 500 δραχμῶν μηνιαίως, ἀποτελούμενον ἐκ μιᾶς αἰθούσης καί ἐνός γραφείου.

Τόσον ἡ αἶθουσα ὅσον καί τό γραφεῖον δέν φωτίζονται ἐπαρκῶς. Εὔρισκεται εἰς τό κέντρον τοῦ συνοικισμοῦ Κάτω Μπαουσιῶν καί ἐξυπηρετεῖ ὅπωςδήποτε τάς

23 Scofield J. W. (1999). *Αυξάνοντας τη δυνατότητα γενίκευσης της ποιοτικής έρευνας* στο:Hammersley M. (1999), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εκπαιδευτική Έρευνα τρέχοντα θέματα*, Τόμος Α΄, Ε.Α.Π, Πάτρα.

24 Γκότοβος Α.Ε., (1986). «Κλειστές ερευνητικές τεχνικές και παιδαγωγική πραγματικότητα» στο: τ.29, σ. 82-87, Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

ανάγκας του Σχολείου. Καταβάλλεται δέ προσπάθεια άνεγέρσεως νέου διδακτηρίου εις τόν νέον συνοικισμόν, όπου ἔχει παραχωρηθῆ καί τό κατάλληλον οἰκόπεδον.

Ἡ αἴθουσα διδασκαλίας εἶναι σχεδόν ἐπαρκῆς διά τούς 25 φοιτῶντας μαθητάς. Τά ἐν αὐτῇ ἀνηρτημένα ἐποπτικά μέσα ἦτοι: χάρται, εἰκόνες, πίνακες, κ.λ.π. εἶναι καλαισθητικῶς τοποθετημένα, καθαρὰ καί συμβάλλουν ἀποτελεσματικῶς εἰς τήν εὐχάριστον διαμονήν τῶν μαθητῶν καί τήν εὐρυθμον διεξαγωγήν τῆς ὅλης σχολικῆς ἐργασίας».

«Τοῦ 1/θεσίου Δημοτικοῦ Σχολείου Κάτω Μπαουσιῶν. Κατά τήν 2-6-70. Α'. ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΝ. Τό 1/θέσιον Δημ. Σχολεῖον Κάτω Μπαουσιῶν στεγάζεται εἰς ἰδιωτικόν οἶκημα μεμισθωμένον ὑπό τοῦ Δημοσίου ἀντί 500 δραχμῶν μηνιαίως, ἀποτελεῖται δέ ἐκ μιᾶς αἰθούσης διδασκαλίας καί ἐνός γραφείου, ὅπερ χρησιμοποιεῖται καί ὡς κατοικία τοῦ δίδ/λου.-Τόσον ἡ αἴθουσα ὅσον καί τό Γραφεῖον δέν φωτίζονται ἐπαρκῶς. Παρά ταῦτα ὅμως λόγῳ τοῦ ὅτι εὕρσκεται εἰς τό κέντρον τοῦ συνοικισμοῦ ἐξυπηρετεῖ ἐπαρκῶς τάς ἀνάγκας τοῦ Σχολείου. Ἦδη καταβάλλονται προσπάθειαι άνεγέρσεως νέου Δημοσίου Διδακτηρίου εἰς παραχωρηθέν κατάλληλον οἰκόπεδον τήν δέ δαπάνην ανέλαβε τό ἴδρυμα Νηπιακόν Ἐπιρῖον Παύλου Μελά.

Ἡ αἴθουσα διδασκαλίας σχεδόν ἐπαρκῆς διά τούς 21 μαθητάς. Εἶναι καλαισθητικῶς διακοσμημένη μέ χάρτας, εἰκόνας, συνθήματα Ἐθνικοθρησκευτικοῦ Περιεχομένου καί ἔργα μαθητῶν.-

Ἐπιπλα: Ὁ εἰς ἔπιπλα ἐξοπλισμός τοῦ Σχολείου ἦτοι θρανία, ἔδρα, καθίσματα, μελανοπίνακες κ.λ.π. εἶναι λίαν ἐπαρκῆς καί ἐξυπηρετεῖ τάς ἀνάγκας τοῦ Σχολείου. Διατηροῦνται σέ ἅπαντα ἐν καλῇ καταστάσει»

«Επιθεωρήσεως τοῦ 1/θεσίου Δημ. Σχολείου Ἄνω Μπαουσιῶν κατά τήν 9ην Ἰουνίου 1969.

Α. -Διδακτήριον: Τό 2/θέσιον τύπου Διδακτήριον τοῦ Σχολείου τούτου κατεστράφη συνεπεία τῶν σεισμῶν τοῦ ἔτους 1965. Ἐκτοτε τό σχολεῖον στεγάζεται εἰς μεμισθωμένον ὑπό τοῦ Δημοσίου οἶκημα ἀντί μηνιαίου μισθώματος ἐκ 500 δραχμῶν μετρίας καταστάσεως ἀπό πάσης ἀπόψεως.-

Αἴθουσα: Δέν συγκεντροῖ τούς ἀπαραιτήτους ὄρους ὑγιεινῆς, μή ὑπαρχούσης ὅμως ἐτέρας καταλλήλου ἐν τῇ Κοινοῦτη θεωρεῖται μᾶλλον κατάλληλος διά τήν ἐξυπρέτησιν καί δ/λίαν τῶν 20 μαθητῶν τοῦ σχολείου τούτου.

Εἶναι καταλλήλως καί φιλοκάλως διακεκοσμημένη καί μέ τά ἐν αὐτῇ εὕρισκόμενα ἔπιπλα καλῶς τοποθετημένα.-

Ἐπί τῶν τοίχων αὐτῆς εἰσίν ἀνηρτημένοι χάρται, εἰκόνες, πινακίδες μέ συνθήματα ἔθνικοθρησκευτικοῦ περιεχομένου.

Ἐπιπλα: Θρανία 13, τράπεζαι 2, καθίσματα 5, θερμάστραι 2, μελανοπίνακες 2»-

«Δημοτικό σχολείο Μαρμάρων
Κατά την 29 - 5 - 1970

Α. ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΝ. Δημόσιον 3/θέσιον, ἀποτελούμενον ἐκ τριῶν αἰθουσῶν διδασκαλίας καὶ ἐνὸς γραφείου καινουργῆς εἰς ἀρίστην κατάστασιν, ἀνεγερθὲν δαπάναις τοῦ Ἐράνου “Βασιλικὴ Πρόνοια” τὸ ἔτος 1953. Αἱ αἰθουσαι διδασκαλίας εὐρύχωροι, μὲ πλούσιον φωτισμὸν καὶ κατάλληλον προσανατολισμὸν, εἶναι καλαισθητῶς διακοσμημέναι μὲ τὰ ἐν αὐταῖς ἀνηρημένα ἐποπτικὰ μέσα, ἦτοι, χάρτας, εἰκόνας, συνθήματα, ἔργα μαθητῶν, φιλοκάλως καὶ συμμετρικῶς τοποθετημένα. -

Ἐπιπλα: Ὑπάρχουν 50 δῖεδρα θρανία, δύο ἔδραι, 4 τράπεζαι, 8 καθίσματα, 1 ὄργανοθήκη, 3 μελανοπίνακες, ἐπαρκῆ διὰ τὴν κάλυψιν τῶν ἀναγκῶν τοῦ Σχολείου».

Ἀυλή: Ἡ αὐλὴ τοῦ σχολείου εἶναι περιφραγμένη διὰ προχείρου ξυλίνου φράγματος, ἐπίπεδος, καθαρὰ καὶ ἐπαρκῆς διὰ τὸν ἀυλισμὸν τῶν μαθητῶν, τὴν γύμνασιν αὐτῶν καὶ τὴν τέλεσιν γυμναστικῶν ἐπιδείξεων. Ἀυλή: Ὑπάρχει ἐκτάσεως 500 τ.μ. περίπου, ἐπίπεδος καὶ περιφραγμένη διὰ προχείρου συρματίνου πλέγματος. Θεωρεῖται λίαν ἐπαρκῆς διὰ τὸν ἄνετον ἀυλισμὸν καὶ τὴν γύμνασιν τῶν μαθητῶν». Ἀυλή: Ἐκτάσεως 1.118 τ.μ. χρήζει εἰσέτι διαμορφώσεως καὶ περιφράξεως. Εἶναι ἐπαρκῆς διὰ τὸν ἄνετον ἀυλισμὸν τῶν 100 περίπου μαθητῶν, τὴν Γύμνασιν καὶ τέλεσιν ἀθλοπαιδιῶν»

Ἀφοδευτήρια: Ὑπάρχουν πρόχειρα Ἀφοδευτήρια 1/θέσια». Ἀφοδευτήρια: Ὑπάρχουν, 4/θεσίον τύπου ἐν καλῇ καταστάσει, ἄνευ ὑδρέυσεως. Ἀφοδευτήρια: Δέν ὑπάρχουν. Συνεστήσαμεν τὴν κατασκευὴν προχείρων τοιούτων, δεδομένου ὅτι τὸ οἰκόπεδον εἶναι ιδιόκτητον καὶ ἐπίκειται ἡ μεταστέγασις τοῦ σχολείου».

Τα διδακτικά καὶ εποπτικά μέσα: περιγράφεται καὶ κρίνεται ἡ ποιότητά καὶ ἡ ἐπάρκειά τους. «Ὑλικόν: Ἐπαρκῆς εἰς θρανία καὶ λοιπὰ ἐπιπλα καὶ ἀνεπαρκῆς εἰς ἐποπτικά μέσα διδασκαλίας καὶ ὄργανα Φυσικῆς Πειραματικῆς καὶ Χημείας». Ἐποπτικά μέσα: Τὸ σχολεῖον στερεῖται ἐπαρκῶν ἐποπτικῶν μέσων. Ὑπάρχουν μόνον μία εἰκὼν τῶν Βασιλέων, 1 σειρά θρησκευτικῶν εἰκόνων καὶ 1 χάρτης. Ἐποπτικά μέσα: Τὸ Σχολεῖον στερεῖται ἐποπτικῶν μέσων. Διαθέτει μόνον μίαν εἰκόνα τῶν Βασιλέων, μίαν σειράν θρησκευτικῶν εἰκόνων καὶ ὀλίγους χάρτας. Συνεστήσαμεν τὴν ἄμεσον προμήθειαν ἐποπτικῶν μέσων καὶ τὴν κατασκευὴν τοιούτων διὰ προχείρων ὑλικῶν ἰδίως ὀργάνων Φυσ. Πειραματικῆς καὶ Χημείας τῶν ὁποίων στερεῖται παντελῶς τὸ Σχολεῖον». Ἐποπτικά μέσα: Ὑπάρχουν 10 πανόδετοι χάρται, 18 θρησκευτικαὶ εἰκόνες, 40 εἰκόνες Ζωολογίας καὶ Φυτολογίας, μὴ καλύπτοντα ἔστω καὶ τα στοιχειώδεις διδακτικὰς ἀνάγκας». Ἐποπτικά μέσα: Ὅ εἰς ἐποπτικά μέσα ἐξοπλισμὸς τοῦ Σχολείου θεωρεῖται λίαν ἀνεπαρκῆς. Ὑπάρχει μιά σειρά ὀργάνων Φυσ. Πειραματικῆς καὶ Χημείας τοῦ Ὑποθηρίου Παιδείας καὶ μία σειρά ζῶων ταρυχευμένων ἀνηκόντων εἰς τὸν διδάσκαλον».

Τη βιβλιοθήκη: αναφέρεται ἡ κατάστασις τῆς σχολικῆς βιβλιοθήκης. «Βιβλιοθήκη: Ἀναξία λόγου». Βιβλιοθήκη: Δέν ὑπάρχει βιβλιοθήκη».

«Βιβλιοθήκη: Υπάρχει διαθέτουμεσα 20 βιβλία διά τόν διδάσκαλον καί 30 διά τούς μαθητάς». «Βιβλιοθήκη: Υπάρχει, διαθέτουμεσα 50 βιβλία διά τούς μαθητάς καί διά τούς διδασκάλους».

Την ύπαρξη σχολικού κήπου. Η καλλιέργεια σχολικού κήπου φαίνεται πως οφείλεται στην επιρροή του σχολείου εργασίας στο ελληνικό σύστημα.

«Σχολικός κήπος: Μικρά ἔκτασις εἰς τό τμήμα Κάτω Μπαουσιῶν καλλιεργείται διά διδασκάλους κυρίως σκοπούς». «Σχολικός κήπος: Δέν ὑπάρχει. Καλλιεργῶνται ὁμως ὑπό τῶν μαθητῶν ἄνθη καί μονοετή φυτά εἰς γλάστρας». «Σχολικός κήπος: Δέν ὑπάρχει. Καλλιεργῶνται ὁμως ὑπό τῶν μαθητῶν ἄνθη καί φυτά εἰς γλάστρας». «Σχολικός κήπος: Δέν ὑπάρχει. Καλλιεργῶνται ὀλίγα ἄνθη καί φυτά εἰς εἰδικά πλαίσια κατὰ μήκος τοῦ διδασκασίου».

Το αρχεῖο: αναφέρεται η τήρηση ή μη του σχολικού αρχείου. «Αρχεῖον: Τηρεῖται μετ' ἐπιμελείας καί σχολαστικότητος». «Αρχεῖον: Τηρεῖται ἐπιμελῶς καί ἐνημεροῦται συνεχῶς». «Αρχεῖον: Εἶναι πλήρες καί τηρεῖται ἐπιμελῶς». Μαθητικά συσσίτια (ὄχι σε ὅλες τις εκθέσεις): «Μαθητικά Συσσίτια: Λειτουργοῦσι διά παρασκευῆς τῶν τροφίμων».

Τους μαθητές/τριες: αναγράφεται ο αριθμός των φοιτούντων ανά τάξη και ο αριθμός των υποχρεωμένων προς φοίτηση (εγγεγραμμένοι, παρόντες). Σε μερικές εκθέσεις δίνεται περιγραφική ανάλυση της εμφάνισης, τη συμπεριφοράς αλλά και της ψυχολογικής διάθεσης των μαθητῶν/τριών.

«Εἶναι ὑγιεῖς, μέ καλήν ἐξωτερικήν ἐμφάνισιν καί περιβολήν, χαρωποί, πρόθυμοι, πειθαρχικοί, τακτικοί εἰς τήν φοίτησιν καί καθαροί εἰς τό σῶμα, περιβολήν καί μαθητικά εἶδη. Ἐζητάσαμεν τοιούτους εἰς τήν ἀνάγνωσιν, γραμματικήν, ἀριθμητικήν, θρησκευτικά κ.λ.π. καί ἐμείναμεν ἱκανοποιημένοι ἀπό τήν ὄλην ἐπίδοσιν, πρόοδον, ἐμφάνισιν καί συμπεριφορᾶν αὐτῶν». «Υγιεῖς μέ καλήν ἐξωτερικήν ἐμφάνισιν καί περιβολήν, χαρωποί, πρόθυμοι, πειθαρχικοί, καθαροί εἰς τό σῶμα, τήν περιβολήν καί τακτικοί». «Υγιεῖς, μᾶλλον καθαροί, μέ ἡλαττωμένην θρέψιν, πειθαρχικοί, σχεδόν ἅπαντες γονέων ἐργαζομένων εἰς Δ. Γερμανίαν». «Υγιεῖς, καθαροί, πρόθυμοι, εὐγενεῖς καί τακτικοί εἰς τήν φοίτησιν».

5. Συμπεράσματα

Οι Επιθεωρητές, όταν επισκέπτονταν τα σχολεία παρατηρούσαν και τα έλεγχαν όλα. Στις Ατομικές Εκθέσεις αξιολογούνταν:

- α) Το διδακτήριο
- β) Οι σχολικοί χώροι: οι βιβλιοθήκες, τα γραφεία
- γ) Ο σχολικός κήπος
- δ) Οι μαθητές/-τριες
- ε) Ο/η εκπαιδευτικός

Σε όλες τις εκθέσεις γράφεται ο αριθμός των εγγεγραμμένων μαθητῶν/-τριών για κάθε τάξη, η καθαριότητα αυτών, η προσοχή που έχουν στη διδασκαλία,

η προθυμία τους, ο φόβος και ο θαυμασμός που είχαν για τον εκπαιδευτικό τους αλλά και η επίδοσή τους στα μαθήματα.

Μελετώντας τις εκθέσεις των Επιθεωρητών της περιόδου 1967-1974, είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς ότι ακολουθούνται παρόμοιες τακτικές αξιολόγησης εκ μέρους των Επιθεωρητών. Οι Επιθεωρητές ασκούν ασφυκτικό έλεγχο.

Για την ερμηνεία και κατανόηση όλων των εκθέσεων αλλά και του θεσμού του Επιθεωρητή και της διαδικασίας της αξιολόγησης, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη όλες οι θεωρίες περί κράτους. Ο χαρακτήρας του ελληνικού κράτους είναι αυστηρά συγκεντρωτικός, γραφειοκρατικός, αυταρχικός²⁵ με βασικό χαρακτηριστικό όλων των ιεραρχικά δομημένων συστημάτων να είναι ο υπηρεσιακός έλεγχος. Ο υπηρεσιακός έλεγχος αποτελεί αναγκαία έκφραση της ροής της εξουσίας, που διασυνδέει τα διάφορα επίπεδα της οργανωτικής μονάδας. Ο γραφειοκρατικός δομημένος έλεγχος μέσα σε ένα κράτος αυστηρά συγκεντρωτικό, όπως το ελληνικό, δεν είναι τίποτα άλλο από τη θεσμοποίηση της ιεραρχικής εξουσίας, μέσα από κανόνες που ορίζουν το περιεχόμενο και τη διαδικασία επιβολής και άσκησης της. Έτσι, οι συγκεκριμένες εργασιακές δραστηριότητες που 'οφείλονται' από τον εργαζόμενο δεν ορίζονται από την «αυθαίρετη βούληση» του οποιουδήποτε προϊσταμένου αλλά απορρέουν από ένα σύστημα κανόνων, κριτηρίων, αρμοδιοτήτων που περιγράφουν και οριοθετούν το συγκεκριμένο οφειλόμενο έργο.²⁶ Στο Δημόσιο επομένως η υπηρεσιακή εξουσία είναι αυστηρότατα ρυθμισμένη.²⁷

Η εκπαίδευση παρουσιάζει ιδιαιτερότητες εξαιτίας της ειδικής ιδεολογικής λειτουργίας γι' αυτό και ο υπηρεσιακός έλεγχος έχει ένα ειδικό βάρος και μια ειδική λειτουργία. Ο κατεξοχήν μηχανισμός του κράτους που νομιμοποιεί την κρατική ιδεολογία είναι η εκπαίδευση.²⁸ Μέσα σε αυτό το μηχανισμό του κράτους ο δάσκαλος θεωρείται λειτουργός αναπτύσσοντας ουσιαστικό ρόλο μέσα στην κοινωνία. Το σύστημα μόρφωσής του ελέγχεται από το κράτος και το έργο του εγγράφεται σε ένα πλαίσιο εξυπηρέτησης των πολιτικών - ιδεολογικών στοχεύσεων των κυρίαρχων ομάδων της εκάστοτε περιόδου.

Μέχρι και το 1919 πριν τη μεταπολεμική περίοδο, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως εκπρόσωπος της εξουσίας, το έργο του επεκτείνεται πέρα από το σχολείο και λειτουργεί ως μοχλός κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης παρέχοντας είτε ειδικές γνώσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν στην παραγωγή είτε ενθαρρύνοντας οργανωτικές και παραγωγικές δραστηριότητες.

Τη μεταπολεμική περίοδο επικράτησε ένα συντηρητικό ιδεολογικό

25 Μπουζάκης Σ., (2005), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, Τομ. 2. Αθήνα: Gutenberg.

26 Τσουκαλάς Κ. (1986), *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα.

27 Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.

28 Νούτσος Χ., (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

σύστημα όπου κυρίαρχη ιδέα ήταν η Εθνικοφροσύνη και η καταπολέμηση των αντικομμουνιστικών φρονημάτων, καθώς η αποστολή του δασκάλου αλλάζει. Ο δάσκαλος εκπροσωπεί την πολιτεία και εκφράζει τις «εθνικο - θρησκευτικές και ηθικές παραδόσεις του έθνους» και λιγότερο τις δεξιότητες του προκειμένου να εφαρμοστούν κανόνες τεχνολογίας της διδασκαλίας. Υπάρχει προτροπή του δασκάλου για δράση ιδεολογική εκτός σχολείου, στο πλαίσιο της τοπικής κοινωνίας και όχι η παροχή ειδικών γνώσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν στην παραγωγή, όπως συνέβαινε σε προγενέστερες περιόδους.

Προκειμένου να οικοδομηθεί το ιδεολογικό σύστημα χρειαζόταν να παίζει σημαντικό ρόλο ο εκπαιδευτικός και το σχολείο. Μέσα από τη διαδικασία του υπηρεσιακού ελέγχου επιβλήθηκε ο ρόλος αυτός στους εκπαιδευτικούς. Οι εκθέσεις αξιολόγησης της περιόδου αυτής έχουν τα χαρακτηριστικά και ανήκουν στο πλαίσιο μιας προγραμματισμένης ιδεολογικής και πολιτικής επιθετικής επιχείρησης που χαρακτήριζε τη μεταπολεμική κοινωνία. Με το υλικό αντίκρισμα (προαγωγή, ευνοϊκή μετάθεση κ.ά. στη θετική εκδοχή της έκθεσης) που είχε το αποτέλεσμα των εκθέσεων, επιβάλλονταν στους/στις δασκάλους/ες συγκεκριμένοι προσανατολισμοί στη δράση τους, εντός και εκτός σχολείου, αλλά και όροι εργασίας, μη αμειβόμενης, εκτός σχολείου.²⁹

Το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίστηκε στη νέα πολιτική ιδεολογία μέσα από τη διδασκαλία που ήταν σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένη από το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα. Επειδή όμως υπήρχαν αρκετά περιθώρια διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, ο Επιθεωρητής προσπαθούσε να ελέγχει τη διδασκαλία, να παρατηρήσει και να επιβάλει συγκεκριμένο διδακτικό τρόπο. Οι εκθέσεις λειτούργησαν διπλά: και προς την καταπιεστική κατεύθυνση με τη χρήση του πειθαρχικού καταναγκασμού και προς την ενσωμάτωση. Το πεδίο ελέγχου εκτεινόταν και έξω από την εργασία στο σχολείο και τα ελεγχόμενα ήταν ο «ιδεολογικός προσανατολισμός» του εκπαιδευτικού, πουκατηγοριοποιούνταν στη «δράση» και τη «συμπεριφορά».

Μελετώντας τις Εκθέσεις της περιόδου της Δικτατορίας μπορεί κανείς να διακρίνει τη διάθεση για ένα δασκαλοκεντρικό σχολείο όπου κυρίαρχη προσωπικότητα είναι ο δάσκαλος, τον οποίο ελέγχουν με τη σειρά τους οι Επιθεωρητές. Το καθεστώς δείχνει καθαρά τις προθέσεις του και τη βούλησή του σχετικά με το πώς επιθυμεί τον δάσκαλο. Ο δάσκαλος αποτελεί το μέσο μέσα από τον οποίο θα περνούν αξίες, ιδέες και αρχές στο ελληνικό σχολείο και θα προτρέπει τους/τις μαθητές/τριες όπου θα είναι οι αυριανοί πολίτες να έχουν υπακοή στις αρχές της παθητικότητας, της εξάρτησης, της θρησκευτικότητας. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος η διαδικασία της αξιολόγησης γίνονταν από τον Επιθεωρητή.

29 Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ

Ο ρόλος του Επιθεωρητή θα πρέπει να θεωρηθεί μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο με τα χαρακτηριστικά που υπήρχαν τότε. Η ιδεολογική λειτουργία της αξιολόγησης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο πραγματοποιήθηκε μέσα από το ρόλο του Επιθεωρητή. Ο Επιθεωρητής ήταν ο μεσολαβητής ανάμεσα στην κεντρική διοίκηση και το προσωπικό των σχολικών μονάδων. Η συγκεκριμένη ιεράρχηση που υπήρχε έδινε στον Επιθεωρητή μεγάλη δύναμη. Οι πολιτικοί που ήταν στην εξουσία προσπαθούσαν να στελεχώσουν τις θέσεις αυτές με άτομα που μπορούσαν να υλοποιήσουν την εκάστοτε πολιτική. Ο Αρχιμανδίτης Ι. Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαίδευσης³⁰ υποστήριζε ότι «ο Επιθεωρητής είναι ο αντιπρόσωπος του κράτους και προΐσταται των εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας, προσπαθών με αυτούς να δώσει λύσιν πολλών διοικητικών προβλημάτων, αλλά κυρίως των τοιούτων της αγωγής». Ο Καραφύλλης θα πει ότι ο Επιθεωρητής δε θα σταθεί στο ύψος των περιστάσεων απέναντι στο θεσμό που υπηρετούσε και το πώς αυτός επιστημονικά έπρεπε να είναι. Αντίθετα αναλωνόταν σε συνεργασία με το παρακράτος της εποχής για να φτάσει σε λεπτομέρειες για την προσωπική και κοινωνική ζωή των δασκάλων που είχαν υπό την εποπτεία τους, χωρίς να ασχολούνται σοβαρά με το επιστημονικό και καθοδηγητικό έργο και αναλογούσε δεοντολογικά στο θεσμό του Επιθεωρητή ως προς το διδακτικό και μόνο έργο του εκπαιδευτικού.³¹

Η μελέτη καταλήγει ότι η αξιολόγηση την περίοδο 1967-1970 συνιστούσε μηχανισμό πολιτικού ελέγχου και ιδεολογικής επιβολής, περιορίζοντας την παιδαγωγική αυτονομία. Η ιστορική ανάλυση υπογραμμίζει την ανάγκη διαμόρφωσης ενός σύγχρονου και δίκαιου συστήματος αξιολόγησης, απαλλαγμένου από πολιτικές επιρροές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Λ. & Γεωργούση, Κ. (2006), «Η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου: Προβλήματα και Προοπτικές», *Πρακτικά 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου το Ελληνικό Σχολείο και οι Προκλήσεις της Σύγχρονης Κοινωνίας*, Ιωάννινα, 12-15/5/2006.
- Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

30 Αρχιμανδρίτης Ι. (1959), *Τι Παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν*, εκδ. Τούλας-Μαυράκος, Πάτραι: εκδ. Τούλας – Μαυράκος σ.59.

31 Καραφύλλης Θ. (2002), «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους Επιθεωρητές. Πορίσματα έρευνας από τις εκθέσεις αξιολόγησης στην περιοχή της Θράκης», στο: Βιβλίο περιλήψεων από το 2^ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου.

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ.
- Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α Λιβάνη.
- Αρχιμανδρίτης, Ι. (1957), *Τι Παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την επιθεώρηση*. Πάτρα: εκδ. Τούλας – Μαυράκος.
- Βαγενάς, Γ. (2001). Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται μέσα κι έξω από το σχολείο. *Θέματα Παιδείας*, 7, 29-32.
- Γέρου, Θ. (1985). *Βαθιές τομές στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α.Ε. (1986). «Κλειστές ερευνητικές τεχνικές και παιδαγωγική πραγματικότητα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.29, 82-87.
- Γρόλλιος, Γ., Λιάμπας, Τ., & Τζήκας, Χ. (2002). Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο: Κάτσικας, Χ. Καββαδίας, Γ. (επιμ.), *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: ποιος, ποιον και γιατί*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Δημαράς, Α. (1973). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* (τομ. 1ος). Αθήνα: ΕΡΜΗΣ, 102.
- Δημαράς, Α. (2002). «Μεθοδολογικά ζητήματα στην ιστοριογραφία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης». Στο: Μπουζάκης, Σ. (2002). *Επίκαιρα θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης. Πρακτικά 1ου Επιστημονικού συνεδρίου της Εκπαίδευσης*. Πάτρα 28-30 Σεπτεμβρίου 2000. Αθήνα: Gutenberg.
- Δούκας, Χ. (2000). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία. Η περίπτωση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών (1982-1994)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1987), *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (τόμοι Α' και Β'). Αθήνα: εκδ. Δανάη.
- Καββαδίας, Γ. & Τσιριγώτης, Θ. (1997). Μύθοι και πραγματικότητες για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ.47, 26-32.
- Καζαμιάς, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Ελληνική Εκπαίδευσης: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Καραβασίλης, Ι. (2006). *Επιθεωρητές και δάσκαλοι αντιμετώποι. Σέρρες 1948-1975*. Θεσσαλονίκη: Ιδίου.
- Καραφύλλης, Α. (2001), Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών α/βαθμιας εκπαίδευσης την περίοδο της Δικτατορίας (1967-74), σύμφωνα με τις «Εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας εκπαιδευτικών λειτουργών δημοτικής εκπαίδευσης. *Αντιτετράδια της εκπαίδευσης*, Τεύχος 60-61, 104-109.
- Καραφύλλης, Α. (2010). *Ο θεσμός του Επιθεωρητή πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, Η αξιολόγηση των δασκάλων στη Θράκη κατά την περίοδο 1950-82*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Καραφύλλης, Θ. (2002). «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τους Επιθεωρητές. Πορίσματα έρευνας από τις εκθέσεις αξιολόγησης στην περιοχή της Θράκης». *Βιβλίο περιλήψεων από το 2ο Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα 4-6 Οκτωβρίου*.
- Καραφύλλης, Θ., Γραμμένου, Α. & Ζερδέλης, Κ. (2000). Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή του Έβρου κατά την περίοδο 1950-1981. *Πρακτικά Α΄ Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας της εκπαίδευσης του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν/μίου Πατρών*.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992) «Το Αίτημα της Αντικειμενικής Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και τα Προβλήματά του», *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου –Βασική Κατάρτιση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*, 46-70, Αθήνα, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. (2004). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυριαζή, Ν. (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός για την αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1993). *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1986). Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: Διαπραγμάτευση Προσεταιρισμού και Επαγγελματική Αυτονομία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχ. 28, 15-19.
- Μήλα, Δ. (2008). «Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από τις εκθέσεις των επιθεωρητών την περίοδο 1947-1974: Η περίπτωση των Α΄ & Β΄ περιφερειών του νομού Αχαΐας». *Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), 9-11
- Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική κοινωνία: Όψεις υποανάπτυξης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998). Εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2005), *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Τομ. 2*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Νούτσος, Χ. (2003), *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Νούτσος, Χ. (2007). Το έμφυλο αξίωμα του Επιθεωρητή. *Εισαγωγή θεμάτων της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δοκίμια*. Ιωάννινα. Ε.Κ.Τ., 33-41.

- Παπαδάκης, Μ. (1984). Απόψεις για το θεσμό του Σχολικού Συμβούλου. *Νέα Παιδεία*, 29, 109-121
- Παπαδανιήλ, Μ. (2011), Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μέσα από τις υπηρεσιακές εκθέσεις των Επιθεωρητών τη χρονική περίοδο 1965-1970. Περίπτωση Νομού Σερρών. *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 15.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Περσιάνης, Π. (1998) «Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στις Η.Π.Α. και την Αυστραλία», *12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Δ.Ο.Ε.-Π.Ο.Ε.Δ.: Η Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση*, Φίος, 22-23/4/1998, Αθήνα, Δ.Ο.Ε.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Εθνογραφία. Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαΐτης, Χ. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σβορώνος, Ν. (1988). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Τουλούπης, Φ. (1985). *Για τη δημοκρατία στη δημοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Τσάνη, Α.-Χ. (2015). *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου: Η αποτίμηση του θεσμού της αξιολόγησης από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Ιωάννινα. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία στο Π.Μ.Σ. «Επιστήμες της Αγωγής» της Φιλοσοφικής Σχολής (Τμήμα Φ.Π.Ψ.)
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1986). *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Φράγκος, Χ. (1985). Από τον Επιθεωρητή στον Σχολικό Σύμβουλο. *Πρακτικά Ιου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου της ΔΟΕ*, Αθήνα.
- Φύκαρης, Ι. (1997). Αξιολόγηση εκπαιδευτικών: Προβληματισμοί και επισημάνσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, 151-154.

Ξενόγλωσση

- Berk, R. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 47, 48-62.
- Borich, G. (1999). *Observation skills for effective teaching*. New York: Mc Graw-Hill Publishing Company.
- Carrier, C. (1980). Developmental Environments for Teachers. *Teacher Development*, 19(4), 240-247.
- Chrysos, M.D. (2000). Government policy on teacher evaluation in Greece: Revolutionary Change or repetition of the past? *Educational Policy*

- Analysis Archives*, 8(28).
- Cohen, L. - Manion, L. (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.
- Ebel, R. L. (1979). *Essentials of education Measurement* (pp. 20-24). Prentice Hall, N.J.
- Faulkner D., Swann J., Baker S., Bird M., Carty J. (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον. Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Kovach, D. A. (1984). Teacher Evaluation: A democratic process. *American Secondary*.
- Michek, S., Perutková, M. and Brichová, M. (2016). Peer Observation as teaching evaluation approach: An Attempt to review the research area. *SHS Web of Conferences*, 26, σ.1. Ανακτήθηκε στις 03-02-2018 από το δικτυακό τόπο: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/04/shsconf_erpa2016_01098.pdf.
- Murphy, R. (2013). *Testing Teachers: What works best for teacher evaluation and appraisal*. London: The Sutton Trust.
- Newman, F., Wehlage, G. (1995). *Successful school restructuring: A report to the public and educators*. University of Wisconsin, Madison, Center on Organization and Restructuring of Schools.
- OECD. (2009). *Economic Surveys: Greece, Vol.15*. OECD Publishing.
- OECD. (2011). *Education Policy Advice for Greece, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. OECD, Publishing.
- Piper, K. (1976). *Evaluation in the social sciences for Secondary Schools*. Australian Government Publ. Service, Canberra.
- Selltiz, C., Wrightsman, L., Cook, S. (1976). *Research Methods in Social Relations* (3rd edition). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sergiovanni, T.J., Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition* (7th ed). New York: McGraw402 Hill Publishing Company.
- Stufflebeam, D.L., Foley, W.J., Gephart, W.J., Guba, E.G., Hammond, R.L., Merriam, H.O. & Provus, M. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making*. Itasca, Ill.: F.E. Peacock.
- UNESCO. (1979), *Termes relatifs à l'évaluation, Glossaire de l'Unesco, Bep-79/ws/8*. Paris UNESCO. Ανακτήθηκε στις 03-04-17 από το δικτυακό τόπο: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000381/038105Fb.pdf>.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα:

Η **Αγλαΐα Ντόκα** γεννήθηκε στην Αθήνα. Σπούδασε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στο ίδιο τμήμα συνέχισε τις μεταπτυχιακές της σπουδές, ενώ παράλληλα εργαζόταν στο Συμβουλευτικό Κέντρο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το 2006 αναγορεύτηκε Διδάκτωρ με θέμα της

διδακτορικής διατριβής «Η Εικόνα των Εκπαιδευτικών στον Τύπο: Διαχρονική προσέγγιση». Είναι κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων και έχει πιστοποίηση Τ.Π.Ε. – Α' & Β' Επιπέδου. Επίσης έχει δίπλωμα επαγγελματικής κατάρτισης στην Ειδικότητα της Δημοσιογραφίας και έχει εργαστεί ως βοηθός αρχισυντάκτη και συντάκτρια ύλης σε θέματα πολιτιστικής και παιδαγωγικής έρευνας αλλά και ειδήσεων. Έχει εργαστεί ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ολιγοθέσια, πολυθέσια αλλά και σε Πειραματικά σχολεία. Έχει συμμετάσχει σε ευρωπαϊκά ερευνητικά προγράμματα, διεθνή συνέδρια, σεμινάρια στην Ελλάδα και στο Εξωτερικό, σε ομάδες υποστήριξης των ΝΠΣ και στην εκπόνηση Προγραμμάτων Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Έχει ενεργή παρουσία ως διοργανώτρια, συνδιοργανώτρια ή συμμετέχουσα σε πολλές εκπαιδευτικές συναντήσεις, σεμινάρια, συνέδρια και καινοτόμες δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση. Άρθρα της έχουν δημοσιευθεί σε ελληνικά και ξένα επιστημονικά περιοδικά και έχει συμμετάσχει ως εισηγήτρια σε πολλές ημερίδες και συνέδρια. Από το 2018 υπηρετεί ως Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 ΠΕ.Κ.Ε.Σ και σήμερα ως Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Ιωαννίνων και Επόπτρια Ποιότητας Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Άρτας.

Στοιχεία Επικοινωνίας

Ντόκα Αγλαΐα

T.: 2651032375, 6977469002

Email: antoka@sch.gr, ntoka.aglaia@gmail.com

Κούτρας Γεώργιος

Παράμετροι ανάπτυξης σύνθετων δεξιοτήτων επικοινωνίας του/της διευθυντή/διευθύντριας της σχολικής μονάδας

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η βιβλιογραφική εννοιολογική ανασκόπηση των παραμέτρων ανάπτυξης σύνθετων δεξιοτήτων επικοινωνίας του διευθυντή/διευθύντριας της σχολικής μονάδας. Πράγματι, η σχολική μονάδα είναι ένας κοινωνικός οργανισμός, ο οποίος έχει επίκεντρο τον άνθρωπο. Το πρόσωπο «κλειδί» που κατέχει την ανώτατη θέση στη διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι ο/η διευθυντής/διευθύντρια. Το επίπεδο των βασικών δεξιοτήτων που διαθέτει, επιδρούν καθοριστικά στον βαθμό αποτελεσματικότητας του σχολείου που διευθύνει και διοικεί. Αυτό συμβαίνει γιατί οι επικοινωνιακές του δεξιότητες επιδρούν θετικά στους εξής παράγοντες: στο σχολικό κλίμα, στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων¹. Συμπερασματικά, οι δεξιότητες επικοινωνίας στο χώρο εργασίας παρέχουν στους εργαζόμενους τη δυνατότητα να συνδεθούν προς έναν κοινό στόχο. Η απόκτηση επικοινωνιακών

1 Τσομπανάκη, (2020). Η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία (Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.)*, 7 (1), 334-348.

δεξιοτήτων είναι ο ασφαλής τρόπος τόσο για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε όλους τους κανόνες της επικοινωνίας, όσο και για να κατανοήσουμε αρτιότερα την επικοινωνία του εαυτού μας με τους άλλους γύρω μας. Γι' αυτό οι ιθύνοντες της πολιτείας, δηλαδή τα πρόσωπα που διευθύνουν, καθοδηγούν και είναι οι επικεφαλής στο πλαίσιο της επιλογής και της επιμόρφωσης των διευθυντών/διευθυντριών και εκπαιδευτικών, θα πρέπει να διασφαλίζουν την προώθηση των κατάλληλων ανθρώπων που διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο στις πολλαπλές απαιτήσεις των διοικητικών λειτουργιών του σχολικού πλέγματος.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνία, διευθυντής/διευθύντρια, δεξιότητες, σχολική μονάδα.

Parameters for developing complex communication skills of the school principal

Koutras George

Abstract

The purpose of the paper is the bibliographical conceptual review of the parameters for developing complex communication skills of the school principal. Indeed, the school unit is a social organization, which is centered on the person. The “key” person who holds the highest position in the administration of the school unit is the principal. The level of basic skills that he possesses has a decisive effect on the degree of effectiveness of the school he directs and manages. This is because his communication skills have a positive effect on the following factors: the school climate, the decision-making process and the conflict resolution process. In conclusion, communication skills in the workplace provide employees with the ability to connect towards a common goal. Acquiring communication skills is the safe way both to be able to understand all the rules of communication, and to better understand our own communication with others around us. Therefore, state leaders, that is, the persons who direct, guide and are the leaders in the context of the selection and training of principals and teachers, should ensure the promotion of suitable people who possess communication skills, so that they can respond in the most effective way possible to the multiple requirements of the administrative functions of the school system.

Key words: Communication, principal, skills, school unit.

1. Εισαγωγή

Ο τομέας της επικοινωνίας έχει μακρά και διακεκριμένη πνευματική ιστορία. Χρονολογείται από την αρχαία Ελλάδα, όπου μεγάλοι φιλόσοφοι όπως ο Αριστοτέλης και ο Πλάτωνας δίδασκαν τη ρητορική, ή τον δημόσιο λόγο, ως απαραίτητη δεξιότητα για τη συμμετοχή στην πολιτική ζωή². Ειδικότερα, η επικοινωνία αποτελεί ένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικό γνώρισμα κάθε διαδικασίας συγκρότησης της κοινωνίας και συνάμα προσδιορίζει με ανάγλυφο τρόπο τις ανθρώπινες σχέσεις, ενώ συγχρόνως αποτελεί το οργανωτικό στοιχείο της ανθρώπινης ζωής. Άλλωστε, όσο ο άνθρωπος μαθαίνει να ζει τόσο φυσικά μαθαίνει και να επικοινωνεί³. Χωρίς επικοινωνία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς δεν υπάρχει ευημερία ούτε πρόοδος⁴.

Τα στελέχη εκπαίδευσης (π.χ. οι διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων) για να ασκήσουν αποτελεσματικά τον διοικητικό/ηγετικό ρόλο τους [λειτουργώντας τόσο ως μάνατζερ (προϊστάμενοι ή διευθυντές/διευθύντριες) όσο και ως ηγέτες/ηγέτιδες] χρειάζεται να έχουν αναπτυγμένες ποικίλες και πολύ καλές λειτουργικές επικοινωνιακές εξειδικευμένες δεξιότητες, οι οποίες δεν είναι εγγενείς (να υπάρχουν από τη γέννηση) σε ένα άτομο αλλά μπορούν να καλλιεργηθούν, να βελτιωθούν αλλά και να διδαχτούν^{5, 6, 7}.

Επιπρόσθετα, η σπουδαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων επικοινωνίας κάνουν φανερή την ανάγκη από πλευράς διοικητικών στελεχών στα πλαίσια της καθημερινής τους εργασίας να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές πρακτικές τους⁸.

2. Θεωρία

2.1. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι να προσδιορίσει εννοιολογικά τις παραμέτρους ανάπτυξης των σύνθετων δεξιοτήτων επικοινωνίας του/της διευθυντή/

2 Wood, J. (2016). *Interpersonal Communication: Everyday Encounters (8th Ed.)*. USA, Boston, MA: Cengage Learning, p. 2.

3 Κούτρας, Γ. (2011). Η αποτελεσματική επικοινωνία στους οργανισμούς και ειδικότερα μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμική Πραγματικότητα - 3^ο Διεθνές Συνέδριο* (Τόμος I, σ. 98). Πάτρα: Παντελής Γεωργογιάννης.

4 Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή (1^η Έκδοση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 83.

5 William, J. (2004). Good communication skills essential for your practice. *Ophthalmology Times*, 29 (16), 73-74.

6 Piasecki, M. (2008). *Η τέχνη της επικοινωνίας στο χώρο της υγείας: Ένας πρακτικός οδηγός* [Ε. Γκαγκάτσιου & Θ. Μπελλάλη (Επιμ.) - Ε. Γκαγκάτσιου (Μετ.)]. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

7 Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α. & Καΐλα, Μ. (2011). Οργανωτική - διοικητική επικοινωνία: Μη λεκτικές επιρροές σε διαπροσωπικές επαγγελματικές σχέσεις ισχύος. Στο: Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων* (Τόμος IV, σ. 93). Αθήνα: Διάδραση.

8 Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές (1^η Έκδοση)*. Αθήνα: Μπένου, σ. 430.

διευθύντριας της σχολικής μονάδας. Ειδικότερα, υποδεικνύεται μεγαλύτερη κατάρτιση σε εξειδικευμένες επικοινωνιακές δεξιότητες (που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων) για τους/τις διευθυντές/διευθύντριες των σχολικών μονάδων ώστε να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους/τις εκπαιδευτικούς, μαθητές/μαθήτριες, γονείς, φορείς της κοινότητας και λοιπό προσωπικό⁹.

2.2. Παράμετροι ανάπτυξης σύνθετων δεξιοτήτων επικοινωνίας του/της διευθυντή/ διευθύντριας της σχολικής μονάδας

Δεξιότητες είναι οι φυσικές και οι νοητικές ικανότητες που μπορούν να αποκτήσουν οι άνθρωποι¹⁰. Γενικά, η μελέτη δεξιοτήτων έχει ιδιαίτερη σημασία για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εργασίας που κυρίως συνδέονται με τον ανθρώπινο παράγοντα και την απόδοσή του. Ο προσδιορισμός των δεξιοτήτων, οι οποίες χρησιμοποιούνται στα διάφορα ιεραρχικά επίπεδα υπευθυνότητας του οργανισμού μπορεί να αποβεί χρήσιμος για την επιλογή, την εκπαίδευση και την προαγωγή των ατόμων που ασκούν τη διοίκηση¹¹. Η απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων είναι ο ασφαλής τρόπος τόσο για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε όλους τους κανόνες της επικοινωνίας¹², όσο και για να κατανοήσουμε αρτιότερα την επικοινωνία του εαυτού μας με τους άλλους γύρω μας¹³.

Αξιοσημείωτο είναι να επισημανθεί ότι για να επιτευχθεί αποτελεσματικά η επικοινωνιακή διαδικασία και να μεταδοθεί με πληρότητα το μήνυμα στον δέκτη ή παραλήπτη, οφείλουν τα άτομα με ηγετική θέση να κατέχουν επικοινωνιακές δεξιότητες, τόσο για την επαγγελματική τους επιτυχία, όσο και για την προσαρμογή των εργαζομένων στις συνθήκες της εργασίας τους. Τα στελέχη διοίκησης μπορούν να αξιολογούν και να βελτιώνουν συνέχεια τις επικοινωνιακές δεξιότητες αναζητώντας σχόλια, ασκώντας ενεργητική ακρόαση, συμμετέχοντας σε δημόσια ομιλία και σε εκπαιδευτικές συνεδρίες επικοινωνίας αλλά και στοχαζόμενοι τις επικοινωνιακές τους εμπειρίες.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας που περιελάμβανε 28 διευθυντές και 976 εκπαιδευτικούς σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συνάγεται το

9 Hunt, O., Tourish, D. & Hargie, O. (2000). The communication experiences of education managers: Identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *International journal of educational management*, 14 (3), 120.

10 Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης (1^η Έκδοση)* [Ε. Αρβανίτη (Εισαγ. & Επιμ.) - Γ. Χρηστίδης (Μετ.)]. Αθήνα: Κριτική, σ. 459.

11 Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη (4^η Έκδοση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σ. 245.

12 Νικολάου, Κ. (2020). Επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω οπτικοακουστικών μέσων και οπτικοακουστικού περιεχομένου. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία (Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.)*, 7 (1), 166.

13 Νικολάου, Κ. (2014). Δεξιότητες ζωής: Η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο: Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία - Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή* (σ. 1544). Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Π.Α.Ε. - Α.Π.Θ.

συμπέρασμα ότι η ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών/διευθυντριών μπορεί να είναι αποτελεσματική στον εμπλουτισμό της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών και βοηθώντας επίσης τους εκπαιδευτικούς στην ποιότητα της διαχείρισης της τάξης¹⁴.

Ακολουθως, οι σημαντικότερες σύνθετες δεξιότητες επικοινωνίας που πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/διευθύντρια της σχολικής μονάδας είναι: 1. Η προσεκτική ακρόαση (παθητική και ενεργητική). 2. Η ορθή χρήση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου. 3. Η προσωπική αυτοαποκάλυψη. 4. Η ενσυναίσθηση. 5. Η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ). 6. Το χιούμορ.

2.2.1. Η προσεκτική ακρόαση (παθητική και ενεργητική)

Αρχικά, μία από τις πιο σπουδαίες επικοινωνιακές δεξιότητες που θα πρέπει να κατέχει και να αξιοποιεί οποιοδήποτε άτομο αναλαμβάνει ηγετική θέση σε έναν οργανισμό είναι η προσεκτική ακρόαση (παθητική και ενεργητική). Η αποτελεσματική ακοή απαιτεί τόσο τη σωστή «παθητική ακοή» όσο και τη σωστή «ενεργητική ακοή». Η παθητική ακοή συνίσταται στη σωστή σύλληψη, επεξεργασία και ερμηνεία από το δέκτη των μηνυμάτων που του στέλνει ο πομπός. Η ενεργητική ακοή συνίσταται στην προσπάθεια του δέκτη να βοηθήσει τον πομπό να εκφράσει και να μεταβιβάσει με σωστό τρόπο αυτό που επιθυμεί. Επίσης, η ενεργητική ακοή περιλαμβάνει την προσπάθεια του δέκτη να κατανοήσει και να αισθανθεί το μήνυμα και από την πλευρά του πομπού¹⁵.

Τι είναι όμως ακρόαση; Ορίζουμε την ακρόαση ως μια ενεργό διαδικασία πέντε βημάτων ή σταδίων που περιλαμβάνουν: την λήψη (προσοχή, ακοή, παρακολούθηση), την κατανόηση (μάθηση, αποκωδικοποίηση μηνύματος), την μνήμη (ανάκληση, συγκράτηση, υπενθύμιση), την αξιολόγηση (κριτική ακρόαση, επίκριση) και την αντίδραση (απάντηση, ανατροφοδότηση, ανταπόκριση)^{16, 17}.

Αξίζει να επισημανθεί, ότι οι γυναίκες και οι άνδρες φαίνεται να διαφέρουν κάπως στην ακρόασή τους. Κατά κανόνα, οι γυναίκες είναι πιο προσεκτικές από τους άνδρες στο σύνολο της επικοινωνίας. Έτσι, πολλοί άνδρες τείνουν να εστιάζουν την ακρόασή τους σε συγκεκριμένες πτυχές περιεχομένου της επικοινωνίας, ενώ οι γυναίκες γενικά είναι πιο πιθανό να παρακολουθούν το σύνολο της επικοινωνίας, παρατηρώντας λεπτομέρειες, εφραπτόμενες και νοήματα

14 Fazli, Y., Mehni, O., Feyzi, A. & Abdollahi, B. (2022). Investigating the Relationship between Managers Communication Skills and Teachers' Classroom Management Effectiveness. *Journal of Sociology of Education*, 7 (2), 27-38.

15 Μπουραντάς, Δ. (2022). *Μάνατζμεντ: Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες - Οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων. Γ' Αγκυρίου (2^η Έκδοση)*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, σ.σ. 222-223.

16 Verderber, R. (1998). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας (8^η Έκδοση)* [Γ. Παρίκος & Θ. Θωμάς (Επιμ.) - Ν. Σαρρής (Μετ.)]. Αθήνα: Έλλην, σ. 194.

17 DeVito, J. (2004). *Ανθρώπινη Επικοινωνία (1^η Έκδοση)* [Δ. Κουβαράκου (Μετ.)]. Αθήνα: Έλλην, σ. 95.

σε επίπεδο σχέσης. Οι γυναίκες έχουν συνήθως καλύτερα ανεπτυγμένους δεξιούς λοβούς, οι οποίοι διέπουν τη δημιουργική και ολιστική σκέψη, ενώ οι άνδρες έχουν συνήθως καλύτερα αναπτυγμένους αριστερούς λοβούς, οι οποίοι ελέγχουν την αναλυτική και γραμμική επεξεργασία πληροφοριών. Αυτό δεν σημαίνει ότι το ένα φύλο ακούει καλύτερα από το άλλο, αλλά σημαίνει ότι έχει την τάση να ακούει κάπως διαφορετικά¹⁸.

Εντούτοις, η αποτελεσματική ακρόαση απαιτεί τόσο την σωστή παθητική ακρόαση όσο και τη σωστή ενεργητική ακρόαση. Ειδικότερα, όμως η παθητική ακρόαση (φροντιστική στάση, σιωπή, βεβαιώσεις, ανοίγματα επικοινωνίας) συνίσταται στη σωστή σύλληψη, επεξεργασία και ερμηνεία από το δέκτη των μηνυμάτων που στέλνει ο πομπός. Η επιτυχία της εξαρτάται από τις βασικές ενέργειες από την πλευρά του δέκτη που προσδιορίζονται από την εξάλειψη των θορύβων, την συγκέντρωση της προσοχής του για τη σωστή σύλληψη του μηνύματος, την οπτική επαφή του και τον έλεγχο των προκαταλήψεων αλλά και της πιθανής ευαισθησίας ως προς λέξεις ή χαρακτηριστικά του πομπού. Επίσης, η ενεργητική ακρόαση (ως μια ουσιαστική δεξιότητα και βασικό εργαλείο επικοινωνίας) συνίσταται στην ενέργεια και προσπάθεια του δέκτη να βοηθήσει τον πομπό να εκφράσει - μεταβιβάσει με τον καλύτερο τρόπο αυτό που ο ίδιος επιθυμεί. Οι βασικές ενέργειες της ενεργητικής ακρόασης προσδιορίζονται από την ενθάρρυνση του πομπού να εκφράσει με ευκολία αυτό που ο ίδιος επιθυμεί, ο έλεγχος από τον δέκτη αν έχει κατανοήσει με σωστό τρόπο το μήνυμα και τέλος η εμπάθεια (ενσυναίσθηση) όπου ο δέκτης ακούει και κατανοεί μπαίνοντας ο ίδιος στη θέση του πομπού¹⁹. Το άτομο (δέκτης) ακούει, αποκωδικοποιεί και κατανοεί τι λέει και γιατί το λέει ο συνομιλητής του (πομπός). Δεν σημαίνει ακούω (δέκτης) χωρίς να διακόπτω τον άλλο, αλλά ακούω, αποκωδικοποιώ και κατανοώ τι μου λέει και γιατί το λέει ο συνομιλητής (πομπός)²⁰.

Γίνεται επομένως αντιληπτό ότι κατά την επικοινωνιακή διαδικασία απαραίτητη είναι να αναπτυχθεί η επικοινωνιακή δεξιότητα της ακρόασης. Ωστόσο, οι μελέτες έρευνας έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι άνθρωποι ακούν μόνο με αποτελεσματικότητα 25% με 50%. Σε συνδυασμό με το ότι σπαταλάμε 16% του χρόνου μιλώντας, 17% διαβάζοντας, 14% γράφοντας και 53% ακούγοντας διαπιστώνουμε ότι η ακρόαση είναι η πιο υποτιμημένη δεξιότητα της επικοινωνίας²¹. Σύμφωνα με τους καθηγητές επικοινωνίας θυμόμαστε λιγότερο από το μισό μήνυμα αμέσως αφού το ακούσουμε. Όσο περνά ο καιρός,

18 Wood, J. (2016). *Interpersonal Communication: Everyday Encounters (8th Ed.)*. USA, Boston, MA: Cengage Learning, p. 165.

19 Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές (1^η Έκδοση)*. Αθήνα: Μπένου, σ.σ. 447-449.

20 Γιαννουλέας, Μ. (2011). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Πεδίο, σ. 163.

21 Verderber, R. (1998). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας (8^η Έκδοση)* [Γ. Παρίκος & Θ. Θωμάς (Επιμ.) - Ν. Σαρρής (Μετ.)]. Αθήνα: Έλλην, p. 194.

η συγκράτηση μειώνεται περαιτέρω. ανακαλούμε μόνο το 35% ενός μηνύματος 8 ώρες αφότου το ακούσαμε. Επειδή ξεχνάμε τα δύο τρίτα αυτών που ακούμε, είναι σημαντικό να φροντίσουμε να διατηρήσουμε το πιο σημαντικό τρίτο. Οι αποτελεσματικοί ακροατές αφήνουν πολλές λεπτομέρειες για να διατηρήσουν το πιο σημαντικό περιεχόμενο²².

Ιδιαίτερα, στον χώρο της εκπαίδευσης πρέπει να τονίσουμε ότι ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ενός/μιας αποτελεσματικού/κής διευθυντή/διευθύντριας είναι η ικανότητά του να ακούει προσεκτικά και σε βάθος τους συνομιλητές του. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον του όχι μόνο στα σαφή νοήματα που εκφράζει ένα άλλο άτομο αλλά και στα υπαινιγσόμενα νοήματα και τους τόνους της φωνής που θεωρούνται πολύ σημαντικά στην επικοινωνιακή διαδικασία²³. Επίσης, ο/η διευθυντής/διευθύντρια οδηγεί επικοινωνιακά μέσα από πέντε βασικές προθέσεις της φωνής κυρίως προσπαθώντας να επιβληθεί, να δημιουργήσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης, να μοιραστεί πληροφορίες, να πείσει αλλά και να αγγίξει την καρδιά των συνεργατών του μέσα από τη συναισθηματική φόρτιση²⁴.

2.2.2. Η ορθή χρήση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου

Ο λόγος διακρίνεται σε προφορικό και γραπτό. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, 'η ομιλία είναι σημάδι των καταστάσεων της ψυχής, και η γραφή είναι σημάδι της ομιλίας'. Αντίθετα προς τη σωστή διαπίστωση του Αριστοτέλη, η αποξένωση παλιότερα των γραμματισμένων από την πραγματική ζωή τους οδήγησε στην παράξενη αντίληψη πως η γραπτή γλώσσα προέχει από την προφορική. Ένας σημαντικός λόγος της παρανόησης, πως η «πραγματική» γλώσσα είναι η γραπτή, και ότι προτού αρχίσουν να γράφονται οι σημερινές γλώσσες δεν υπήρχαν, οφείλεται στα λεξικά. Είναι εξαιρετικά δύσκολη η σύνταξη λεξικών που να απεικονίζουν πραγματικά τον προφορικό λόγο· μάλιστα πριν τη δημιουργία της ηλεκτρονικής καταγραφής της ομιλίας αυτό ήταν σχεδόν αδύνατο. Όστε τα λεξικά στηρίζονταν και στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό ακόμη και σήμερα, σε γραπτά κείμενα, παραγνωρίζοντας έτσι τον τεράστιο πλούτο που έχει ο προφορικός λόγος, και δημιουργώντας ψεύτικες εντυπώσεις στον αναγνώστη.

Επιπλέον, με το γραπτό λόγο υποχρεωνόμαστε σε έναν ακόμη μετασχηματισμό, από τα φωνητικά να προχωρήσουμε σε γραφικά σύμβολα, και αντί για το στόμα να χρησιμοποιήσουμε το χέρι. Χωρίς ιδιαίτερη εξάσκηση,

22 Adler, R. & Proctor, R. (2014). *Looking out/looking in (14th Ed.)*. Boston, MA: Belmont.

23 Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Σαΐτη Άννα, σ. 207.

24 Abitbol, J. (2022). *Η δύναμη της φωνής. Η φωνή ως εργαλείο επικοινωνίας, γοητείας, πειθούς, χειραγώγησης* [N. Χαραλαμπίκου (Επιμ.) - Γ. Σπανδωνής & Ε. Κεκροπούλου (Μετ.)]. Αθήνα: Ενάλιος, σ. 108.

θέληση, και υπομονή, είναι φυσικό ύστερα από δύο μετασχηματισμούς πολλές από τις ιδέες μας να γίνουν λειψές, να χαθούν, ή να αλλοιωθούν²⁵.

Καταρχάς, μια επικοινωνιακή δεξιότητα που θα πρέπει να διαθέτει ο/η διευθυντής/διευθύντρια της σχολικής μονάδας είναι η ορθή χρήση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου προσαρμόζοντάς τον στις εκάστοτε συνθήκες^{26, 27}. Στην επικοινωνία με προφορικό λόγο το μήνυμα εκπέμπεται από τον πομπό και την ίδια χρονική στιγμή προσλαμβάνεται από το δέκτη που βρίσκεται συνήθως στον ίδιο χώρο. Αντίθετα, η επικοινωνία με γραπτό λόγο είναι κατά κανόνα μοναχική δραστηριότητα, στην οποία ο πομπός απευθύνεται σε δέκτη απόντα που προσλαμβάνει το μήνυμα ύστερα από ένα χρονικό διάστημα²⁸. Στην ουσία, η γλώσσα είναι οι μέθοδοι προφορικού και γραπτού λόγου που χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων²⁹.

Η ομιλία και η γραφή είναι τα πιο σημαντικά εργαλεία επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ενώ η ομιλία θεωρείται παλαιότερη και ευρύτερα χρησιμοποιούμενη, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δεν αντιμετωπίζονται ισότιμα. Ο προφορικός λόγος θεωρείται ως το φυσικό παραγωγικό εργαλείο μεταξύ των ανθρώπων που είναι πιο συνηθισμένο και φυσιολογικό, ενώ ο γραπτός λόγος θεωρείται πολύπλοκος και περίπλοκος λόγω των εκτεταμένων κανόνων του. Ως εκ τούτου, ο προφορικός λόγος έχει προσελκύσει την προσοχή των ερευνητών σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τον γραπτό λόγο λόγω της πεποίθησης ότι η προφορική γλώσσα έχει υπεροχή έναντι του γραπτού. Επιπλέον, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τόσο η ομιλία όσο και η γραφή είναι σημαντικά μέσα επικοινωνίας χωρίς να δίνεται προτεραιότητα το ένα έναντι του άλλου. Ωστόσο, οι συμβάσεις είναι οι πραγματικοί δείκτες ως προς το ποιο μέσο επικοινωνίας είναι καταλληλότερο. Ειδικότερα, φαίνεται ότι τόσο ο λόγος όσο και η γραφή είναι εξίσου σημαντικά, παραγωγικά και αυτόνομα³⁰.

25 Πετρούνας, Ε. (2013). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική («αντιπαραθετική») ανάλυση. Τόμος Α': Φωνητική και εισαγωγή στη φωνολογία, Μέρος Α': Θεωρία (2^η Έκδοση)*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

26 Κοψίδου, Ι. (2006). *Νέες δεξιότητες επικοινωνίας σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Διδακτορική διατριβή, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*.

27 Τσομπανάκη, Α. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της: Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη, σ. 94.

28 Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2014). *Έκφραση Έκθεση για το Γενικό Λύκειο. Α' Τεύχος, αναθεωρημένη έκδοση. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΙΤΥΕ «Διόφαντος», σ. 92.

29 Eggen, P. & Kauchak, D. (2017). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία (1^η Έκδοση)* [Π. Δημητράκοπούλου (Επιμ.) - Κ. Λυκίτσάκου & Α. Μπακοπούλου (Μετ.)]. Αθήνα: Κριτική, σ. 174.

30 Alsaawi, A. (2019). Spoken and Written Language as Medium of Communication: A Self-Reflection. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 8 (2), 194-198.

Βέβαια, υπάρχουν πολλές διακρίσεις μεταξύ γραπτού και προφορικού λόγου. Η ομιλία με τον τρόπο με τον οποίο θα γράφονταν κανονικά τα πράγματα ή η γραφή με τον τρόπο που μιλούν οι άνθρωποι, μπορεί να οδηγήσει σε γλώσσα που ακούγεται περιέργη, αφύσικη ή ακατάλληλη. Όταν μιλούν, οι άνθρωποι χρησιμοποιούν συσπάσεις όπως θα ήθελα ή όχι που δεν είναι κατάλληλες στον επίσημο γραπτό λόγο. Υπάρχουν επίσης πολλές αργκό λέξεις που χρησιμοποιούνται στον προφορικό λόγο αλλά δεν είναι αυστηρά σωστές στον γραπτό λόγο ανάλογα με το πλαίσιο. Άλλες γλωσσικές συμβάσεις που συχνά παραβιάζονται στον προφορικό λόγο ακολουθούνται πιο αυστηρά στον γραπτό λόγο. Κάποια γραμματική χρησιμοποιείται σχεδόν αποκλειστικά στη γραφή και όχι στην ομιλία. Επειδή η προφορική γλώσσα είναι πολύ πιο δυναμική και άμεση, έχει μικρότερη ακρίβεια. Μια βασική διαφορά μεταξύ γραπτής και προφορικής γλώσσας είναι ότι η γραπτή γλώσσα τείνει να είναι πιο επίσημη και πολύπλοκη από την προφορική γλώσσα³¹.

Καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η γενικά ομιλούμενη γλώσσα εκφράζει προτάσεις με γραμματική πυκνότητα, ενώ η γραπτή γλώσσα εκφράζει εκφράσεις σε λεξιλογική πυκνότητα. Στην προφορική γλώσσα, ο ομιλητής εκχωρεί το μήνυμα απευθείας στον ακροατή.

Πράγματι, οι άνθρωποι χρειάζονται επικοινωνία για να βοηθήσουν στην επιβίωση, ένα από τα οποία είναι η χρήση της γλώσσας ως μέσου επικοινωνίας. Η γλώσσα είναι το πιο αποτελεσματικό εργαλείο επικοινωνίας για τη μετάδοση μηνυμάτων, σκέψεων, συναισθημάτων, στόχων σε άλλους και επιτρέπει τη δημιουργία συνεργασίας μεταξύ των ανθρώπων³².

Επιπλέον, οι δύο μορφές λόγου, ο προφορικός και ο γραπτός λόγος, οι κινήσεις του σώματος αποτελούν μέσα που διαχωρίζουν την επικοινωνία σε λεκτική και μη λεκτική³³. Ειδικότερα, σχετικά με τη λεκτική επικοινωνία, αυτή διεξάγεται μέσω της ομιλίας (προφορικός λόγος) ή του γρανίματος (γραπτός λόγος), ενώ αποτελείται από λέξεις και νοήματα και διέπεται από γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Αντίθετα, η μη λεκτική επικοινωνία αποτελείται από όλα εκείνα τα μέσα (π.χ. από τη γλώσσα του σώματος, τις κινήσεις, τη στάση του σώματος, την εξωτερική εμφάνιση, το άγγιγμα, τον τόνο της φωνής, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου, το βλέμμα, το χαμόγελο ή την απουσία αυτού), που σχετίζονται με την ανθρώπινη συμπεριφορά και δεν εκφράζονται με τη χρήση και μεσολάβηση του λόγου (προφορικού ή γραπτού)³⁴.

31 Darmawati, B. (2022, June 1). *Spoken Language vs Written Language*.

32 Apriyanto, A. (2020). Language as a Communication tool in human lie. *Fox Justi: Jurnal Ilmu Hukum*, 10 (2), 45-54.

33 Λαφαζάνη, Π. (2022). Η επικοινωνία ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων Διευθυντή και εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 3 (1), 95.

34 Μερκούρη, Ε. (2015). *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου: Το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας -

2.2.3. Η προσωπική αυτοαποκάλυψη

Επιπρόσθετα, μια άλλη σημαντική και απαραίτητη δεξιότητα επικοινωνίας του/της διευθυντή/διευθύντριας της σχολικής μονάδας είναι αυτή της προσωπικής αυτοαποκάλυψης και αποτελεσματικότητας (με επίκεντρο τις ατομικές μας ανάγκες). Μας βοηθά να χτίσουμε την αυτοπεποίθησή μας, να κατακτήσουμε τον αυτοσεβασμό μας και να αναλάβουμε προσωπικά την ευθύνη για τη ζωή μας³⁵. Η αυτοαποκάλυψη είναι μια διαδικασία επικοινωνίας μέσω της οποίας ένα άτομο αποκαλύπτει πληροφορίες για τον εαυτό του σε έναν άλλο. Συγκεκριμένα, το είδος της λεκτικής επικοινωνίας που συζητείται γενικά στις αρχικές αλληλεπιδράσεις ονομάζεται αυτοαποκάλυψη. Ιδιαίτερα, η αμοιβαιότητα της αυτοαποκάλυψης στη διαδικασία της γνωριμίας αυξάνει την πιθανότητα θετικών αποτελεσμάτων (π.χ. αρέσκεια)³⁶. Η αυτοαποκάλυψη -η διαδικασία αποκάλυψης προσωπικών πληροφοριών σε άλλους για τον εαυτό- μπορεί να είναι ιδιαίτερα έντονη στα αρχικά στάδια των σχέσεων. Η αποκάλυψη του εαυτού που συμβαίνει κατά τη διαδικασία της γνωριμίας μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στην αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και τον βαθμό στον οποίο βλέπουν ότι οι αντιλήψεις τους για τον εαυτό τους αλληλεπικαλύπτονται³⁷.

Ειδικότερα, οι πληροφορίες που αποκαλύπτονται μπορεί να είναι περιγραφικές ή αξιολογικές και μπορεί να ποικίλλουν, για παράδειγμα, από σκέψεις, συναισθήματα και στόχους έως αποτυχίες και αντιπάθειες. Διαφορετικοί άνθρωποι αυτοαποκαλύπτονται για ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών λόγων και σκοπών, όπως:

1. Χαρακτηριστικά προσωπικότητας (π.χ. οι ντροπαλοί άνθρωποι αυτοαποκαλύπτονται λιγότερο από τους εξωστρεφείς).
2. Πολιτισμικό υπόβαθρο (π.χ. οι δυτικοί πολιτισμοί αποκαλύπτουν περισσότερα από τους ανατολικούς πολιτισμούς).
3. Συναισθηματική κατάσταση (π.χ. οι χαρούμενοι άνθρωποι αυτοαποκαλύπτονται περισσότερο από τους λυπημένους ή καταθλιπτικούς).
4. Βιολογικό φύλο (π.χ. τα θηλυκά αυτοαποκαλύπτουν περισσότερα από τα αρσενικά).
5. Ψυχολογικό φύλο (π.χ. τα ανδρόγυνα άτομα είχαν μεγαλύτερη συναισθηματική επίγνωση, εμπλέκονταν τοπικά και επένδυναν στις αλληλεπιδράσεις τους, τα

Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

35 Adams, L. (2017). *Τα μυστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Δεξιότητες για να βελτιώσετε τις διαπροσωπικές σας σχέσεις και να επιτύχετε τους προσωπικούς σας στόχους (1^η Έκδοση)* [Λ. Βεΐκου (Επιστ. Επιμ.) - Μ. Τζιαντζή (Μετ.)]. Αθήνα: Μάρτης & Gordon Hellas, σ. 113.

36 Sprecher, S., Treger, S., Wondra, J., Hilaire, N., & Wallpe, K. (2013). Taking turns: Reciprocal self-disclosure promotes liking in initial interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49 (5), 860-866.

37 Sprecher, S. (2020). Influence of self-disclosure in the acquaintance process on changes in people's self-concept, how people feel about themselves, and how people feel about others. In: B. Mattingly, K. McIntyre & G. Lewandowski (Eds.), *Interpersonal relationships and self-concept* (Chapter 3, p. 37). Springer, Cham.

θηλυκά άτομα αποκαλύπταν περισσότερα σε κοινωνικές καταστάσεις και τα αρσενικά άτομα γενικά δεν έδειχναν ουσιαστική αυτοαποκάλυψη σε διάφορα πλαίσια).

6. Διαφορά κατάστασης (π.χ. άτομα χαμηλότερης θέσης είναι πιο πιθανό να αποκαλύψουν προσωπικά στοιχεία από τον εαυτό τους από άτομα υψηλότερης θέσης).
7. Φυσικό περιβάλλον (π.χ. μαλακά, ζεστά δωμάτια ενθαρρύνουν την αυτοαποκάλυψη ενώ τα σκληρά, ψυχρά δωμάτια αποθαρρύνουν την αυτοαποκάλυψη).
8. Σωματική επαφή (π.χ. το άγγιγμα μπορεί να αυξήσει την αυτοαποκάλυψη, εκτός εάν το άλλο άτομο αισθάνεται ότι ο προσωπικός του χώρος υφίσταται εισβολή, γεγονός που μπορεί να μειώσει την αυτοαποκάλυψη).
9. Διάυλος επικοινωνίας (π.χ. τα άτομα συχνά αισθάνονται πιο άνετα να αποκαλύπτουν τον εαυτό τους όταν δεν είναι πρόσωπο με πρόσωπο, π.χ. στο τηλέφωνο ή μέσω επικοινωνίας με υπολογιστή)³⁸.

Ωστόσο, η αυτοαποκάλυψη μπορεί να φέρει στην επιφάνεια διαφωνίες και συγκρούσεις. Ακόμη, παίρνει τη μορφή μηνυμάτων-εγώ και χωρίζεται σε τέσσερα διαφορετικά είδη:

1. Μηνύματα-εγώ απλής δήλωσης (με μικρότερο ρίσκο) που περιγράφουν την εσωτερική μας πραγματικότητα και είναι το μέσο με το οποίο αυτοαποκαλυπτόμαστε στους άλλους ως προς τις ιδέες, τις πεποιθήσεις, τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις, τις στάσεις και τις προθέσεις μας.
2. Ξεκάθαρα μηνύματα όχι.
3. Προληπτικά μηνύματα-εγώ.
4. Μηνύματα-εγώ αντιπαράθεσης³⁹.

Όμως, η αυτοαποκάλυψη εμπεριέχει απαραίτητα κινδύνους, όπως ο κίνδυνος να μην αποδεχτούν οι άλλοι αυτό που αποκαλύπτουμε ή μπορεί να τους αρέσουμε λιγότερο ή να μας απορρίψουν. Υπάρχει επίσης η πιθανότητα άλλοι να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες που έχουμε αποκαλύψει εναντίον μας. Τέλος, η αυτοαποκάλυψη μπορεί να βλάψει τους άλλους. Παρ' όλα αυτά η αυτοαποκάλυψη έχει αξιοσημείωτα οφέλη. Πρώτον, μας επιτρέπει να μάθουμε για τον εαυτό μας. Μερικές φορές οι σκέψεις και τα συναισθήματά μας γίνονται πιο ξεκάθαρα σε εμάς κατά τη διαδικασία της αποκάλυψής τους σε άλλους. Δεύτερον, η αυτοαποκάλυψη μπορεί να είναι καθαρτική. Μπορεί να είναι πολύ χρήσιμο να αφήσουμε ένα μυστικό μοιράζοντάς το με κάποιον που μπορούμε πραγματικά να εμπιστευτούμε. Τρίτον, το να λέμε προσωπικές πληροφορίες σε άλλους μπορεί

38 Ignatius, E. & Kokkonen, M. (2007). Factors contributing to verbal self-disclosure. *Nordic Psychology*, 59 (4), 362-391.

39 Adams, L. (2017). *Τα μυστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Δεξιότητες για να βελτιώσετε τις διαπροσωπικές σας σχέσεις και να επιτύχετε τους προσωπικούς σας στόχους (1^η Έκδοση)* [Λ. Βεΐκου (Επιστ. Επιμ.) - Μ. Τζιαντζή (Μετ.)]. Αθήνα: Μάρτης & Gordon Hellas, σ.σ. 44-46.

να επιβεβαιώσει τον εαυτό μας. Επιπλέον, εκείνοι στους οποίους αποκαλύπτουμε μπορεί να ανταποκριθούν με τρόπους που μας δίνουν νέες προοπτικές για το ποιο είμαστε και τι έχουμε κάνει. Τέταρτον, η αυτοαποκάλυψη μπορεί να είναι ηθική. Εάν εκτιμάτε την ειλικρίνεια, μπορεί να αισθάνεστε υποχρεωμένοι να αποκαλύψετε πληροφορίες σε άλλους προκειμένου να διατηρήσετε τον αυτοσεβασμό σας. Η διαδικασία της αμοιβαίας αυτοαποκάλυψης γενικά αυξάνει τα θετικά συναισθήματα μεταξύ των ανθρώπων και μπορεί να ενισχύσει τις διαπροσωπικές σχέσεις⁴⁰.

Επομένως, η αυτοαποκάλυψη μπορεί να γίνει μια πολύ ευχάριστη και δημιουργική διαδικασία όταν είναι αμοιβαία και συμμετρική. Στην αμοιβαία αυτοαποκάλυψη ο πρώτος αποκαλύπτει τον εαυτό του αργά αργά, με την ελπίδα πως, όταν ο άλλος αρχίσει να τον βλέπει όπως είναι, θα ενθαρρυνθεί να μάθει σε σημαντικό βαθμό περισσότερο, αλλά και να συμμετάσχει με ενδιαφέρον στην αυτοαποκάλυψή του. Επίσης μια αυτοαποκάλυψη προχωράει συμμετρικά (συνήθως όταν οι άνθρωποι αυτοαποκαλύπτονται στον ίδιο περίπου βαθμό), καθώς χτίζεται η εμπιστοσύνη, υπάρχει βαθιά προσωπική επαφή και αλληλεπίδραση, ενδιαφέρον για τις απαντήσεις που μας δίνουν, αλλά και σύνδεση αυτών των απαντήσεων με τις δικές μας γνώσεις και εμπειρίες⁴¹.

Εντούτοις, κατά την διαδικασία της αυτοαποκάλυψης γίνονται και ορισμένα λάθη που καλό είναι να αποφεύγονται για να υπάρχει ένα πιο υγιές και ασφαλές κλίμα επικοινωνίας. Τέτοια συνηθισμένα λάθη είναι όταν προβάλλουμε μια ψεύτικη εικόνα, όταν δεν γινόμαστε πιστευτοί, όταν δεν δεχόμαστε την πατρότητα των δηλώσεων μας και όταν υπάρχει αυτοπεριορισμός λόγου του φόβου μην κάνουμε τον άλλο να βαρεθεί⁴².

2.2.4. Η ενσυναίσθηση

Μια άλλη χρήσιμη δεξιότητα που πρέπει να κατέχει ο/η διευθυντής/διευθύντρια της σχολικής μονάδας είναι η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης (που δεν συνεπάγεται με μια ταύτιση συναισθημάτων) που αποτελεί βασική αρχή της διαπροσωπικής επικοινωνίας (και ιδίως ατόμων που είναι ανεκτικοί και ανοικτοί στη διαφορετικότητα), ενώ θεωρείται μια βασική διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης. Έτσι, γνωρίζοντας και κατανοώντας το συναισθηματικό κλίμα που υφίσταται στους εκπαιδευτικούς μπορεί ο/η διευθυντής/ διευθύντρια να κατευθύνει με ευελιξία το παρεχόμενο έργο της σχολικής μονάδας, αποφεύγοντας

40 Wood, J. (2016). *Interpersonal Communication: Everyday Encounters (8th Ed.)*. USA, Boston, MA: Cengage Learning, p.p. 64-65.

41 Γκάρνερ, Α. (2018). *Η τέχνη της επικοινωνίας. Πώς να γίνετε περισσότερο αποτελεσματικοί σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (14^η Έκδοση)* [Γ. Σίμος (Επιστ. Επιμ.) - Β. Λαμπάδη (Μετ.)]. Αθήνα: Πατάκη, σ.σ. 58-59.

42 Γκάρνερ, Α. (2018). *Η τέχνη της επικοινωνίας. Πώς να γίνετε περισσότερο αποτελεσματικοί σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (14^η Έκδοση)* [Γ. Σίμος (Επιστ. Επιμ.) - Β. Λαμπάδη (Μετ.)]. Αθήνα: Πατάκη, σ.σ. 65-69.

εντάσεις, προστριβές και προβλήματα μεταξύ των εκπαιδευτικών⁴³. Συνεπώς, ο/η διευθυντής/διευθύντρια πρέπει να έχει μια στοιχειώδη ευελιξία και προσαρμοστικότητα, ώστε οι εκπαιδευτικοί να βρουν τρόπους να συντονίσουν μέσα από την επίγνωση τις δικές τους ανάγκες, κίνητρα και επιθυμίες με τους μαθησιακούς και διοικητικούς στόχους της σχολικής μονάδας.

Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας δηλαδή ασχολείται με τη διαπροσωπική πλευρά του διοικητικού έργου που καλείται να πραγματοποιήσει. Ωστόσο, η ενσυναίσθηση ή συναισθηματική επικοινωνία (δηλαδή, η επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, καθώς και η αποδοχή της διαφορετικότητας) είναι συνάρτηση και βιολογικών παραγόντων (γενετικοί και νευροαναπτυξιακοί) αλλά και περιβαλλοντικών παραγόντων ή επιρροών. Και το σημαντικότερο στην ενσυναίσθηση είναι η προσπάθεια μας να μπούμε στη θέση του άλλου και να κατανοήσουμε τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια. Η ενσυναίσθηση που απαιτεί αρκετή ηρεμία και δεκτικότητα μπορεί να γίνει η απαραίτητη θεμελιώδης ανθρώπινη δεξιότητα και να συνεισφέρει πολύ θετικά τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Τα άτομα που αναλαμβάνουν διευθυντικές θέσεις σε σχολικές μονάδες πρέπει να επιδεικνύουν ένα συνδυασμό πολλών δεξιοτήτων, ώστε να δημιουργούν τις κατάλληλες συνθήκες ηρεμίας, δέσμευσης και ευτυχίας στον εργασιακό χώρο, αλλά και την ανάγκη ανάπτυξης ποιοτικής απόδοσης διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς αλλά και μαθησιακών αποτελεσμάτων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες. Η ενσυναίσθηση είναι μια ζωτική και καθολική δεξιότητα που είναι σημαντική για τη συνύπαρξη στις κοινωνίες των σχολείων και την ηθική ανάπτυξη στο χώρο εργασίας.

Σε μια ποιοτική μελέτη, με δομημένη συνέντευξη σε 5 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην πολιτεία της Γεωργίας, εξετάζεται η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας των διευθυντών/διευθυντριών τους σε σχέση με την απόδοση των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αποκάλυψαν την πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία ως το πιο κοινό μέσο που προτιμούν οι εκπαιδευτικοί στη δυάδα εκπαιδευτικού-διευθυντή/διευθύντριας. Οι στάσεις, οι ιδέες, οι συμπεριφορές των διευθυντών/διευθυντριών επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές/διευθύντριες διατύπωναν εύκολα τους στόχους και τις αποστολές του σχολείου, αλλά οι πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπιδράσεις ήταν πιο δύσκολες για τους/τις διευθυντές/διευθύντριες. Η κακή διαπροσωπική επικοινωνία του/της διευθυντή/διευθύντριας επηρέασε τις συναισθηματικές και σωματικές καταστάσεις των εκπαιδευτικών, όπως η κατάθλιψη, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα συναισθήματα ανικανότητας και η αναζήτηση νέου τόπου εργασίας. Όταν οι διευθυντές/διευθύντριες επέδειξαν καλές δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί παρακινήθηκαν

43 Kelleth, J., Humphrey, R. & Sleeth, R. (2002). Empathy and complex task performance: Two routes to leadership. *The Leadership Quarterly*, 13 (5), 523-544.

να δώσουν περισσότερο από 100% προσπάθεια. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον/την διευθυντή/διευθύντριά τους εκδηλώθηκαν στις προσπάθειές τους να κάνουν την εργασία τους. Επιπλέον, από τη μελέτη αυτή προέκυψαν αρκετά συμπεράσματα. Πρώτον, οι διευθυντές/διευθύντριες που έχουν διακριθεί στην επίδειξη δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας έχουν βιώσει ένα σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν σε ένα κλίμα ευνοϊκό για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Δεύτερον, οι διευθυντές/διευθύντριες που δεν έχουν επιδείξει καλές δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας έχουν έμπειρους εκπαιδευτικούς που επέλεξαν να μην επεκταθούν πέρα από κάθε προσδοκία. Τέλος, οι διευθυντές/διευθύντριες επηρέασαν την απόδοση των εκπαιδευτικών με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, ανεξάρτητα από την ικανότητά τους να επιδείξουν αποτελεσματικά τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας⁴⁴.

2.2.5. Η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ)

Στα μέσα της δεκαετίας του 1990, ο Daniel Goleman έκανε δημοφιλή την έρευνα για τη συναισθηματική νοημοσύνη (EQ), επισημαίνοντας ότι η EQ είναι βασική προϋπόθεση για την κατάλληλη χρήση της διανοητική νοημοσύνης (IQ)⁴⁵. Διαπιστώνεται ότι η διανοητική νοημοσύνη (IQ) και η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) είναι δύο διακριτές και ξεχωριστές ικανότητες (που αποτελούν την διαπιστωμένη επάρκεια γνώσεων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων) του ανθρώπου. Ωστόσο, συνδέονται μεταξύ τους, καθώς η μία συμπληρώνει την άλλη. Πιο ειδικά οι διαφορές μεταξύ των δυο είναι: 1. Ο δείκτης IQ αφορά στο αριθμητικό και διανοητικό μέρος του εγκεφάλου, ενώ ο δείκτης EQ σχετίζεται με τα συναισθήματα. 2. Η διανοητική νοημοσύνη είναι κάτι προκαθορισμένο από τη γέννηση του ανθρώπου, που εξελίσσεται μέχρι κάποια ηλικία και σταματά, ενώ η συναισθηματική νοημοσύνη είναι κάτι το οποίο μπορεί να αναπτυχθεί σε οποιαδήποτε ηλικία. 3. Το IQ ελέγχει τη λογική, ενώ το EQ τα συναισθήματά μας τόσο απέναντι στον ίδιο μας τον εαυτό όσο και απέναντι στους άλλους 4. Το IQ επηρεάζει ελάχιστα τις σχέσεις μας με τους άλλους, ενώ το EQ παίζει καθοριστικό ρόλο στις σχέσεις μας με τους άλλους 5. Το IQ είναι απαραίτητο για τη διεκπεραίωση κάθε μορφής εργασίας, ενώ το EQ είναι απαραίτητο για τη διαχείριση κάθε μορφής σχέσης⁴⁶.

Καταρχάς, η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) αποτελεί μια ακόμη σημαντική δεξιότητα για τη δημιουργία και εξασφάλιση ενός κατάλληλου και θετικού επικοινωνιακού σχολικού κλίματος. Συναισθηματική νοημοσύνη είναι η

44 Kambeya, N.-V. (2008). *Georgia teachers' perceptions of principals' interpersonal communication skills as they relate to teacher performance*. Electronic Theses and Dissertations. Georgia Southern University.

45 Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. London: Bloomsbury.

46 Ρεκέλιτης, Π., Στεφοπούλου, Ε. & Χαλάς, Ι. (2010). *Εκπαίδευση προϊσταμένων τμημάτων για αποτελεσματική δημόσια διοίκηση*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α., σ. 55.

ικανότητα να ερμηνεύει κανείς τα συναισθήματα των άλλων και να διαχειρίζεται διαπροσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Επίσης, είναι η ικανότητα για λογικό έλεγχο των παρορμήσεων και των συναισθημάτων και για χειρισμό της συναισθηματικής ζωής με βάση τη νοημοσύνη (είναι, κατά τον Αριστοτέλη το έλλογον θυμικόν)^{47, 48}. Η συναισθηματική νοημοσύνη είναι η αξιολόγηση και έκφραση των συναισθημάτων ενός ατόμου και των συναισθημάτων των άλλων με τρόπο που ενισχύει τη σκέψη, τη ζωή και τις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις⁴⁹.

Επομένως, η συναισθηματική νοημοσύνη (ως μία σημαντική παράμετρος της διαχείρισης του συναισθηματικού κόσμου των εργαζομένων) αποτελεί τη δεξιότητα που μας επιτρέπει να αντιλαμβανόμαστε και να συλλογίζομαστε (εξηγούμε) τα δικά μας συναισθήματα αλλά και τα συναισθήματα των άλλων ατόμων. Απαραίτητη είναι τόσο η ικανότητα κατανόησης όλων των μηνυμάτων/πληροφορίας που στέλνουν αυτά τα συναισθήματα για την προαγωγή των σχέσεων, όσο και η ικανότητα διαχείρισης αποτελεσματικής ρύθμισης των δικών μας συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων των άλλων ατόμων.

Η εισαγωγή της έννοιας της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συμβάλλει και δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης το οποίο επιδιώκει την υλοποίηση των στόχων του. Θα λέγαμε επομένως ότι η συναισθηματική νοημοσύνη χαρακτηρίζεται από ικανότητες όπως: 1. τη γνώση του εαυτού μας (αυτογνωσία). 2. τη διαχείριση της ψυχικής διάθεσής μας. 3. την κινητοποίηση του εαυτού μας. 4. τον έλεγχο της παρόρμησης. 5. πόσο ανοιχτοί είμαστε απέναντι στους άλλους⁵⁰. Είναι λοιπόν επιτακτική ανάγκη ο/η διευθυντής/διευθύντρια να διαθέτει τις ικανότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης (ή νοημοσύνη της καρδιάς), ώστε να διαχειριστεί επιτυχώς ποικίλα και έντονα συναισθήματα των ανθρώπων, επικοινωνώντας έξυπνα και αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς, τους/τις μαθητές/μαθήτριες και το υπόλοιπο προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό χώρο η συναισθηματική νοημοσύνη εξασφαλίζει και τονίζει την δέσμευση και αφοσίωση των εκπαιδευτικών και του/της διευθυντή/διευθύντριας για να εκφράζουν χωρίς φόβο τα συναισθήματά τους, και με αυτοεπίγνωση να αναζητούν τις καταλληλότερες λύσεις αλλά και να εφαρμόζουν με λειτουργικό τρόπο στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων. Το σημαντικό σημείο είναι πως το άτομο (εκπαιδευτικός ή διευθυντής/διευθύντρια) αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αυτοδιαχειρίζεται όχι μόνο τα δικά

47 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. 1864.

48 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. 1103.

49 Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

50 Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης, σ. 342.

συναισθήματα αλλά και των άλλων ατόμων με τα οποία έρχεται σε επαφή κατά την επικοινωνιακή διαδικασία⁵¹. Επομένως, οι τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης, η αυτοεπίγνωση και η αυτοδιαχείριση που αφορούν τις προσωπικές ικανότητες (που αποτελούν την διαπιστωμένη επάρκεια γνώσεων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων) είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τον έλεγχο των αντιδράσεων μας απέναντι στα συναισθήματά μας.

Επιπρόσθετα, παρουσιάζονται άλλοι δύο τομείς της συναισθηματικής νοημοσύνης, η κοινωνική_επίγνωση και η διαχείριση σχέσεων που αφορούν τις κοινωνικές ικανότητες (που αποτελούν την διαπιστωμένη επάρκεια γνώσεων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων) και είναι ιδιαίτερα σημαντικοί για τον τρόπο με τον οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας. Ειδικότερα, η κοινωνική επίγνωση ως κοινωνική ικανότητα (που αφορά τον τρόπο με το οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας) περιλαμβάνει δεξιότητες όπως: την ενσυναίσθηση, την οργανωτική επίγνωση και την εξυπηρέτηση, ενώ η διαχείριση σχέσεων ως μια ακόμη κοινωνική ικανότητα (που αφορά τον τρόπο με το οποίο διαχειριζόμαστε τις σχέσεις μας) περιλαμβάνει δεξιότητες όπως: την έμπνευση, την επιρροή, την ανάπτυξη των άλλων, τον καταλύτη αλλαγών, την διαχείριση συγκρούσεων και τέλος τη συνεργατικότητα και ομαδική εργασία⁵².

2.2.6. Το χιούμορ

Το χιούμορ αποτελεί μια άλλη πολύ σημαντική κοινωνική δεξιότητα επικοινωνίας⁵³. Αντιπροσωπεύει ένα πολυλειτουργικό επικοινωνιακό εργαλείο διαχείρισης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την επίτευξη πολλών μαθησιακών στόχων. Ως ένα κοινό στοιχείο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης χρησιμοποιείται το χιούμορ για να μειώσει το άγχος και να ενισχύσει την ηγεσία, τη συνοχή της ομάδας, την επικοινωνία, τη δημιουργικότητα και την οργανωτική κουλτούρα⁵⁴.

Ειδικότερα, το χιούμορ, ως μέσω ανάπτυξης δημιουργικότητας, έχει άμεση σχέση με την αυτοπεποίθηση, ενώ μπορεί και δημιουργεί τις προϋποθέσεις να εκφραστούν σκέψεις και συναισθήματα τα οποία, κάτω από άλλες συνθήκες, θα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά ως στοιχεία συγκαλυμμένης επιθετικής συμπεριφοράς⁵⁵.

51 Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-20.

52 Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών (4^η Έκδοση)* [Ο. Παπακόστα (Επιμ.) - Χ. Ξανάκη & Μ. Κουμπάρηλη (Μετ.)]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 59.

53 Jonas, P. (2004). *Secrets of Connecting Leadership and Learning with Humor*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.

54 Romero, E. & Cruthirds, K. (2006). The USE of humor in the workplace. *Academy of Management Perspectives*, 20 (2), 58.

55 Κρασσάς, Α. (2016). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος και της διευθέτησης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. *PRIME*, 9 (1), 80.

Επιπλέον, περιορίζει το φόβο, την ανασφάλεια και τη δυσπιστία, ενώ συμβάλλει στη διαμόρφωση ευνοϊκού σχολικού κλίματος με μείωση των συγκρουσιακών καταστάσεων⁵⁶. Ακόμη, το χιούμορ ως μία συναισθηματική επικοινωνιακή δεξιότητα είναι ένα από τα πιο σημαντικά «όπλα» που μπορεί να διαθέτει ο/η διευθυντής/διευθύντρια σε έναν οργανισμό, γιατί συνδέεται τόσο με την αποτελεσματική ηγεσία όσο και με την ομαλή προσαρμογή των εκπαιδευτικών σε ένα κοινωνικό - εργασιακό πλαίσιο⁵⁷.

3. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συνοψίζοντας, η επικοινωνία είναι μια σύνθετη υπόθεση. Είναι ευκαιρία να αποκτηθούν και να αναπτυχθούν οι κατάλληλες δεξιότητες που είναι απαραίτητες για μία σωστή και αποτελεσματική παιδαγωγική σχέση. Απαιτείται σχεδιασμός και προετοιμασία (αποφασίζω τι σχεδιάζω ή κάνω και πότε και που θα δράσω, επιλέγω τον κατάλληλο τόπο και προσωπικό χρόνο), εξάσκηση (με αξιολόγηση) και εντατική πρόβα (π.χ. δοκιμή, παιχνίδι ρόλων) αλλά και η απαιτούμενη χαλάρωση (π.χ. μυνών, βαθιές εισπνοές) κατά την διαδικασία ανάπτυξης των δεξιοτήτων επικοινωνίας⁵⁸. Είναι γνωστό όμως ότι τα άτομα μαθαίνουν με διαφορετικό ρυθμό και γι' αυτό ο χρόνος μάθησης κάποιας επικοινωνιακής δεξιότητας είναι μεταβλητός⁵⁹.

Εν κατακλείδι, οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι άκρως απαραίτητες για την οικοδόμηση εμπιστοσύνης μεταξύ των διευθυντών/τριών του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, χωρίς εμπιστοσύνη, οι προσπάθειες επικοινωνίας σταματούν. Με την εμπιστοσύνη δημιουργούνται σχέσεις συνεργασίας που είναι ζωτικής σημασίας για την καθοδήγηση και παρακίνηση των εκπαιδευτικών προς μια πιο αποτελεσματική διδασκαλία⁶⁰.

Πλέον όμως είναι επιβεβλημένη η προετοιμασία, εκπαίδευση και κατάρτιση των διευθυντών/διευθυντριών πάνω στην ορθή εκμάθηση και διδασκαλία των δεξιοτήτων επικοινωνίας που λαμβάνουν χώρα στις σχολικές μονάδες. Το σχολείο άλλωστε ως μανθάνων οργανισμός είναι ο κατ' εξοχήν πολυδιάστατος παιδαγωγικός χώρος στον οποίο οι συμμετέχοντες βρίσκονται σε μια συνεχή αέναη ροή ανάπτυξης, βελτίωσης και καλλιέργειας σύνθετων

56 Βελώνης, Θ. (2021). *Η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην οργάνωση μιας σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης, σ. 42.

57 Τσομπανάκη, Α. (2020). Η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία (Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.)*, 7 (1), 340.

58 Adams, L. (2017). *Τα μυστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Δεξιότητες για να βελτιώσετε τις διαπροσωπικές σας σχέσεις και να επιτύχετε τους προσωπικούς σας στόχους (1^η Έκδοση)* [Λ. Βεΐκου (Επιστ. Επιμ.) - Μ. Τζιαντζή (Μετ.)]. Αθήνα: Μάρτης & Gordon Hellas, σ.σ. 107-112.

59 Ζαβλανός, Μ. (2022). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Ίων, σ. 292.

60 Tyler, D. (2016). Communication behaviors of principals at high performing title I elementary schools in Virginia: School leaders, communication, and transformative efforts. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2 (2), 2.

αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Είτε οι άνθρωποι το αναγνωρίζουν είτε όχι, η κατοχή ισχυρών δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι ζωτικής σημασίας για την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία. Οι διευθυντές/διευθύντριες ως ηγέτες/ηγέτιδες, στους/στις οποίους/οποίες έχουν ανατεθεί οι ομάδες καθοδήγησης προς κοινούς στόχους, πρέπει να ακονίσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες για να εμπνεύσουν, να καθοδηγήσουν και να προωθήσουν τη συνεργασία. Για την ακρίβεια, για τους/τις διευθυντές/διευθύντριες, οι δεξιότητες επικοινωνίας δεν είναι απλώς ωφέλιμες, αλλά είναι και απαραίτητες.

Για περαιτέρω διερεύνηση των δεξιοτήτων επικοινωνίας των διευθυντών/διευθυντριών πρέπει να γίνει στοχευμένη αξιολόγηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων που θα μετρούσε τον βαθμό στον οποίο αυτές οι επιλεγμένες δεξιότητες (η προσεκτική ακρόαση, η ορθή χρήση τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου, η προσωπική αυτοαποκάλυψη, η ενσυναίσθηση, η συναισθηματική νοημοσύνη (EQ) και το χιούμορ) είναι ήδη εμφανείς κατά την επιλογή στελεχών και θα αναπτυχθούν περαιτέρω μετά από πρόσθετη εκπαίδευση. Άλλωστε, ο εντοπισμός, η βελτίωση και η ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των διευθυντών/ διευθυντριών χρησιμεύουν ως βασικά συστατικά των επιτυχημένων οργανισμών μάθησης.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Abitbol, J. (2022). *Η δύναμη της φωνής. Η φωνή ως εργαλείο επικοινωνίας, γοητείας, πειθούς, χειραγώγησης* [N. Χαραλαμπίκου (Επιμ.) - Γ. Σπανδωνής & Ε. Κεκροπούλου (Μετ.)]. Αθήνα: Ενάλιος.
- Adams, L. (2017). *Τα μυστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας. Δεξιότητες για να βελτιώσετε τις διαπροσωπικές σας σχέσεις και να επιτύχετε τους προσωπικούς σας στόχους (1^η Έκδοση)* [Λ. Βεΐκου (Επιστ. Επιμ.) - Μ. Τζιαντζή (Μετ.)]. Αθήνα: Μάρτης & Gordon Hellas.
- Βελώνης, Θ. (2021). *Η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων στην οργάνωση μιας σχολικής μονάδας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Γιαννουλέας, Μ. (2011). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο Νέος Ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών (4^η Έκδοση)* [Ο. Παπακώστα (Επιμ.) - Χ. Ξενάκη & Μ. Κουμπαρέλη (Μετ.)]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκάρνερ, Α. (2018). *Η τέχνη της επικοινωνίας. Πώς να γίνετε περισσότερο αποτελεσματικοί σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (14^η Έκδοση)* [Γ. Σίμος (Επιστ. Επιμ.) - Β. Λαμπάδη (Μετ.)]. Αθήνα: Πατάκη.

- DeVito, J. (2004). *Ανθρώπινη Επικοινωνία (1^η Έκδοση)* [Δ. Κουβαράκου (Μετ.)]. Αθήνα: Έλλην.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2017). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Νέοι ορίζοντες στη μάθηση και τη διδασκαλία (1^η Έκδοση)* [Π. Δημητρακοπούλου (Επιμ.) - Κ. Λυκιστάκου & Α. Μπακοπούλου (Μετ.)]. Αθήνα: Κριτική.
- Ζαβλανός, Μ. (2022). *Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: Ίων.
- Κούτρας, Γ. (2011). Η αποτελεσματική επικοινωνία στους οργανισμούς και ειδικότερα μεταξύ διευθυντή και διδακτικού προσωπικού του σχολείου. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Διαπολιτισμική Πραγματικότητα - 3^ο Διεθνές Συνέδριο* (Τόμος Ι, σ.σ. 98-112). Πάτρα: Παντελής Γεωργογιάννης.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης (1^η Έκδοση)* [Ε. Αρβανίτη (Εισαγ. & Επιμ.) - Γ. Χρηστίδης (Μετ.)]. Αθήνα: Κριτική.
- Κουφίδου, Ι. (2006). *Νέες δεξιότητες επικοινωνίας σε πολύγλωσσα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Διδακτορική διατριβή, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στις Επιστήμες της Γλώσσας και της Επικοινωνίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Κρασσάς, Α. (2016). Οι επικοινωνιακές δεξιότητες στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως παράγοντας βελτίωσης του σχολικού κλίματος και της διευθέτησης των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. *PRIME*, 9 (1), 77-87.
- Λαφαζάνη, Π. (2022). Η επικοινωνία ως μέσο επίλυσης των συγκρούσεων Διευθυντή και εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 3 (1), 93-103.
- Μερκούρη, Ε. (2015). *Ο ρόλος της επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου: Το αίτημα για αποτελεσματικό σχολείο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής - Ψυχολογίας, Τομέας Παιδαγωγικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- 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.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές*

- (1^η Έκδοση). Αθήνα: Μπένου.
- Μπουραντάς, Δ. (2022). *Μάνατζμεντ: Διοικητικές και ηγετικές ικανότητες - Οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων. Γ' Λυκείου (2^η Έκδοση)*. Λευκωσία: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου - Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Νικολάου, Κ. (2014). Δεξιότητες ζωής: Η σημασία της μη λεκτικής επικοινωνίας. Στο: Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.), *Ανα-στοχασμοί για την παιδική ηλικία - Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή* (σ.σ. 1544-1546). Θεσσαλονίκη: Τ.Ε.Π.Α.Ε. - Α.Π.Θ.
- Νικολάου, Κ. (2020). Επικοινωνιακές δεξιότητες μέσω οπτικοακουστικών μέσων και οπτικοακουστικού περιεχομένου. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία (Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.)*, 7 (1), 166-174.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή (1^η Έκδοση)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρούνιας, Ε. (2013). *Νεοελληνική γραμματική και συγκριτική («αντιπαραθετική») ανάλυση. Τόμος Α': Φωνητική και εισαγωγή στη φωνολογία, Μέρος Α': Θεωρία (2^η Έκδοση)*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Piasecki, M. (2008). *Η τέχνη της επικοινωνίας στο χώρο της υγείας: Ένας πρακτικός οδηγός* [Ε. Γκαγκάτσιου & Θ. Μπελλάλη (Επιμ.) - Ε. Γκαγκάτσιου (Μετ.)]. Αθήνα: Παπασωτηρίου.
- Πολεμικός, Ν., Κοντάκος, Α. & Καΐλα, Μ. (2011). Οργανωτική - διοικητική επικοινωνία: Μη λεκτικές επιρροές σε διαπροσωπικές επαγγελματικές σχέσεις ισχύος. Στο: Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων* (Τόμος IV, σ.σ. 92-114). Αθήνα: Διάδραση.
- Ρεκλείτης, Π., Στεφοπούλου, Ε. & Χαλάς, Ι. (2010). *Εκπαίδευση προϊσταμένων τμημάτων για αποτελεσματική δημόσια διοίκηση*. Αθήνα: Ε.Κ.Δ.Δ.Α.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων*. Αθήνα: Σαΐτη Άννα.
- Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη (4^η Έκδοση)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τσολάκης, Χ., Αδαλόγλου, Κ., Αυδή, Α., Λόππα, Ε. & Τάνης, Δ. (2014). *Έκφραση Έκθεση για το Γενικό Λύκειο. Α' Τεύχος, αναθεωρημένη έκδοση. Βιβλίο Μαθητή*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - ΙΤΥΕ «Διόφαντος».
- Τσομπανάκη, Α. (2017). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του Διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της: Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Σχολή Επιστημών

της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης - Τομέας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

- Τσομπανάκη, Α. (2020). Η συμβολή των επικοινωνιακών δεξιοτήτων του διευθυντή σχολικής μονάδας στην εύρυθμη λειτουργία της. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία (Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ.)*, 7 (1), 334-348.
- Verderber, R. (1998). *Η Τέχνη της Επικοινωνίας (8^η Έκδοση)* [Γ. Παρίκος & Θ. Θωμάς (Επιμ.) - Ν. Σαρρής (Μετ.)]. Αθήνα: Έλλην.

Ξενόγλωσση

- Adler, R. & Proctor, R. (2014). *Looking out/looking in (14th Ed.)*. Boston, MA: Belmont.
- Alsaawi, A. (2019). Spoken and Written Language as Medium of Communication: A Self-Reflection. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 8 (2), 194-198. DOI: 10.2139/ssrn.3488566.
- Apriyanto, A. (2020). Language as a Communication tool in human lie. *Fox Justiti: Jurnal Ilmu Hukum*, 10 (2), 45-54. DOI: 10.58471/justi.v10i02.91.
- Darmawati, B. (2022, June 1). *Spoken Language vs Written Language*. DOI: 10.31219/osf.io/xncg4.
- Fazli, Y., Mehni, O., Feyzi, A. & Abdollahi, B. (2022). Investigating the Relationship between Managers Communication Skills and Teachers' Classroom Management Effectiveness. *Journal of Sociology of Education*, 7 (2), 27-38. DOI: 10.22034/ijes.2021.530577.1058.
- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59 (8), 16-20.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Hunt, O., Tourish, D. & Hargie, O. (2000). The communication experiences of education managers: Identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *International journal of educational management*, 14 (3), 120-129. DOI: 10.1108/09513540010322393.
- Ignatius, E. & Kokkonen, M. (2007). Factors contributing to verbal self-disclosure. *Nordic Psychology*, 59 (4), 362-391. DOI: 10.1027/1901-2276.59.4.362.
- Jonas, P. (2004). *Secrets of Connecting Leadership and Learning with Humor*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Kambeya, N.-V. (2008). *Georgia teachers' perceptions of principals' interpersonal communication skills as they relate to teacher performance*. Electronic Theses and Dissertations. Georgia Southern University.
- Kellett, J., Humphrey, R. & Sleeth, R. (2002). Empathy and complex task performance: Two routes to leadership. *The Leadership Quarterly*, 13 (5),

- 523-544. DOI: 10.1016/S1048-9843(02)00142-X.
- Romero, E. & Cruthirds, K. (2006). The USE of humor in the workplace. *Academy of Management Perspectives*, 20 (2), 58-69. DOI: 10.5465/amp.2006.20591005.
- Sprecher, S. (2020). Influence of self-disclosure in the acquaintance process on changes in people's self-concept, how people feel about themselves, and how people feel about others. In: B. Mattingly, K. McIntyre & G. Lewandowski (Eds.), *Interpersonal relationships and self-concept* (Chapter 3, p.p. 37-51). Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-43747-3_3.
- Sprecher, S., Treger, S., Wondra, J., Hilaire, N. & Wallpe, K. (2013). Taking turns: Reciprocal self-disclosure promotes liking in initial interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49 (5), 860-866. DOI: 10.1016/j.jesp.2013.03.017.
- Tyler, D. (2016). Communication behaviors of principals at high performing title I elementary schools in Virginia: School leaders, communication, and transformative efforts. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership*, 2 (2), 2-16. DOI: 10.17062/cjil.v2i2.51.
- William, J. (2004). Good communication skills essential for your practice. *Ophthalmology Times*, 29 (16), 73-74.
- Wood, J. (2016). *Interpersonal Communication: Everyday Encounters (8th Ed.)*. USA, Boston, MA: Cengage Learning.
- Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual intelligence, the ultimate intelligence*. London: Bloomsbury.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Κούτρας Γεώργιος** 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», στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση» και στις «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης». Επιπλέον, είναι απόφοιτος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.). Σήμερα υπηρετεί ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπήρξε Υποδιευθυντής στο Δ.Ι.Ε.Κ. Ρόδου και στο Γυμνάσιο Καλυθιών Ρόδου. Ακόμη, έχει ενταχθεί στο Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) και στο Υπο-Μητρώο Αξιολογητών για την Πιστοποίηση της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Επίσης, είναι εκπαιδευτής σε Δ.Ι.Ε.Κ. και στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., αλλά και επιμορφωτής στο Ι.Ε.Π. και στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. Επιπρόσθετα, είναι κριτής εργασιών σε Πανελλήνια Συνέδρια και περιοδικά. Το συγγραφικό και επιστημονικό του έργο περιλαμβάνει

κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους βιβλίων, εισηγήσεις σε Διεθνή-Πανελλήνια συνέδρια και δημοσιεύσεις άρθρων σε περιοδικά με κριτές.

E-mail: georgios_koutras@yahoo.gr

Ολίδης Γεώργιος

Εκπαιδευτικές καινοτομίες στο σχολείο: Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου

Περίληψη

Το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στις ταχύτερες κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις, με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνεται πλήρως στις ανάγκες των μαθητών. Η έλλειψη αυτονομίας των σχολικών μονάδων και η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δημιουργούν εμπόδια στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών. Η εισαγωγή σύγχρονων τεχνολογιών, όπως η Επαυξημένη Πραγματικότητα, μπορεί να προσφέρει νέες ευκαιρίες μάθησης και να ενισχύσει τη διαδραστικότητα στη διδασκαλία. Παράλληλα, ο ρόλος του διευθυντή είναι κρίσιμος, καθώς πρέπει να καθοδηγήσει την αλλαγή, ενισχύοντας τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός πιο ευέλικτου και προσαρμοστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Ωστόσο, η επιτυχής εφαρμογή αυτών των αλλαγών απαιτεί στρατηγικό σχεδιασμό και συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση πρέπει να πάψει να βασίζεται αποκλειστικά σε κεντρικές επιβαλλόμενες μεταρρυθμίσεις και να δώσει έμφαση στην προοδευτική ενσωμάτωση των καινοτομιών. Επιπλέον, η

ανάπτυξη μιας σχολικής κουλτούρας που ενθαρρύνει τη συνεχή εξέλιξη και την προσαρμογή στις νέες απαιτήσεις είναι ζωτικής σημασίας. Κατά συνέπεια, η αλλαγή δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια στατική διαδικασία, αλλά ως μια διαρκής προσπάθεια βελτίωσης. Μόνο έτσι το σχολείο θα μπορέσει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις του 21ου αιώνα και να προσφέρει στους μαθητές του τα απαραίτητα εφόδια για το μέλλον.

Λέξεις-κλειδιά: Κουλτούρα, καινοτομίες, εκπαιδευτικοί, σχολείο, διευθυντής, αλλαγή.

Educational innovations in school: The role of the school principal

Olidis George

In the contemporary education system, teachers of all tutoring levels are provided the opportunity to implement innovative activities, fresh ideas, and new perspectives into their classrooms. The key to efficient innovation management depends on the principal's personality and leadership, since they are the one responsible for not only providing an efficient school environment, but also encouraging teachers to embrace these innovative ideas. The principal holds a profound part in the introduction of innovative ideas and methods in educational organizations since the ways through which they manage the school administration can lead toward achieving success in their focused vision by altering the school culture underlying the organization's functionality. By taking into consideration all stakeholders involved in this process, the principal ensures the effectiveness via adaptation and improvement of already existing structures, under the spectrum of proper functioning which aims at the students' development, growth of creativity, and education. After all, the school and the education system both serve as the core of these aforementioned values apart from the family. When someone views innovation as a concept, it can be concluded that it is not something new to the educational context as a whole.

Key words: culture, innovation, education, teachers, school, principal, change.

1.Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες της σύγχρονης κοινωνίας, καθώς καθορίζει όχι μόνο τη μετάδοση της γνώσης, αλλά και τη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα μελέτη εστιάζει στην εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών στη σχολική πραγματικότητα, αναδεικνύοντας τη σημασία της εκπαιδευτικής ηγεσίας και των σχολικών

διοικήσεων στη διαχείριση της αλλαγής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) ως εργαλείου εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας και προσαρμογής της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών του 21ου αιώνα.

Η τρέχουσα έρευνα στον τομέα των εκπαιδευτικών καινοτομιών έχει οδηγήσει σε σημαντικές εξελίξεις που ενισχύουν τη μαθησιακή εμπειρία. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών έχει αλλάξει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο της μάθησης, ενσωματώνοντας νέες προσεγγίσεις όπως η προσαρμοστική μάθηση και η εξατομικευμένη διδασκαλία. Παράλληλα, η διεθνής εκπαιδευτική πολιτική προσανατολίζεται στη μεγαλύτερη αυτονομία των σχολικών μονάδων, επιτρέποντάς τους να προσαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών σύμφωνα με τις τοπικές ανάγκες.

Η σχολική ηγεσία αναγνωρίζεται ως κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας για την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, καθώς οι διευθυντές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην προώθηση μιας κουλτούρας ανοιχτής στην αλλαγή. Παράλληλα, η χρήση εκπαιδευτικών μεθόδων που στηρίζονται στη συνεργατική και βιωματική μάθηση αποτελεί πλέον βασικό ζητούμενο, προκειμένου οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να γίνονται συνδημιουργοί της γνώσης. Παρόλο που το σχολείο καλείται να έχει άμεση αλληλεπίδραση με την κοινωνία και τις ανάγκες της, σήμερα φαίνεται πως η επικοινωνία του με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία δεν είναι αυτή που θα μπορούσε να είναι. Έτσι, δημιουργείται ένα ευρύ φάσμα ουσιαστικών και υλοποιήσιμων εκπαιδευτικών και επαγγελματικών ευκαιριών και επιλογών¹.

2. Σκοπός της εργασίας

Η παρούσα εργασία εξετάζει την αναγκαιότητα εισαγωγής καινοτόμων εκπαιδευτικών δράσεων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης. Η υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων στοχεύει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αλλά συναντά σημαντικές δυσκολίες, όπως η γραφειοκρατία, ο αργός ρυθμός προσαρμογής των εκπαιδευτικών πολιτικών και η ανεπαρκής χρηματοδότηση.

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας αναδεικνύεται ως καθοριστικός στη διαχείριση αυτών των αλλαγών, καθώς οι διευθυντές καλούνται να δημιουργήσουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη προτείνει ένα μοντέλο εισαγωγής καινοτόμων πρακτικών,

1 Τζέλλος, Γ. (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*, Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, σ.109-136

εστιάζοντας στην ηγεσία και τη διοίκηση, και αναγνωρίζει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και στην ενσωμάτωση της Επαυξημένης Πραγματικότητας (AR) ως εργαλείου μάθησης, αν και η εφαρμογή της περιορίζεται από την έλλειψη τεχνολογικής υποδομής. Η εκπαιδευτική μονάδα πρέπει να διαμορφώσει ένα διαφορετικό πλαίσιο λειτουργίας ώστε να αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση και άσκηση της εκπαιδευτικής πολιτικής².

Η εργασία υπογραμμίζει τη σημασία της οργανωσιακής αναδιάρθρωσης των σχολικών μονάδων και προτείνει τη σύνδεση των εκπαιδευτικών καινοτομιών με στρατηγικές σχεδίασης που να αντανακλούν τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων. Η ενίσχυση της επιμόρφωσης και η αναβάθμιση των υποδομών είναι κρίσιμες για την αναβάθμιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με τους διευθυντές να έχουν κεντρικό ρόλο στην προώθηση αυτών των αλλαγών.

3. Θεωρητικές προσεγγίσεις του ρόλου του/της διευθυντή/τιας της σχολικής μονάδας

3.1. Σχολική κουλτούρα

Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός παρουσιάζει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, (ανεξάρτητα από εκείνα των ατόμων ή των ομάδων που εργάζονται ή συμμετέχουν σε αυτόν. Η σχολική κουλτούρα είναι οι στάσεις, οι απόψεις, οι αξίες και οι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τα άτομα στη σχολική μονάδα όπου φοιτούν ή εργάζονται).³ Η κουλτούρα ορίζεται ως η ταυτότητα του σχολικού οργανισμού, (καθώς και κοινοί προσανατολισμοί του σχολείου που συμβάλλουν στην ενότητά του, όπως είναι οι παραδόσεις, οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες και κυρίως το όραμα της σχολικής μονάδας. Η σχολική κουλτούρα επί της ουσίας αντανακλά τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τα πιστεύω των ατόμων που εργάζονται στο πλαίσιο του σχολείου. Η διαμόρφωση της κατάλληλης κουλτούρας στο σχολικό περιβάλλον συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του σχολείου, στη διαμόρφωση και βελτίωση του πνεύματος συνεργασίας, συναδελφικότητας, ενεργητικότητας, στην αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο έργο τους).⁴

2 Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. Στο *Νέα Παιδεία*, (103): σ.16-23.

3 Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Μαρία, Γιουμούκη, Θωμάς Μπαμπάλης (2018). Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Άρθρο. *Επιστήμες αγωγής* τεύχος 3/2018- σ.4-6

4 Μπουτσκού Λεμονιά. (2012-2013) Παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας ενός σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας ΚΑΙ Αττικής. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Εργασία σ.3-16

3.2 Καινοτομία

Η καινοτομία αποτελεί θεμελιώδη έννοια στη σύγχρονη βιβλιογραφία και τη μελέτη της εξέλιξης σε διάφορους τομείς, όπως η τεχνολογία, η εκπαίδευση, η διοίκηση και η επιχειρηματικότητα.

Η καινοτομία έχει σαφείς ορισμούς στη βιβλιογραφία. Υπάρχει σύγχυση των όρων «καινοτομία», «αλλαγή», «νεωτερισμός», «μεταρρύθμιση»⁵. Η αποσαφήνιση αυτών των εννοιών είναι απαραίτητη για την ορθή κατανόηση και εφαρμογή τους.

Ιδιαίτερα κρίσιμη είναι η διάκριση μεταξύ «καινοτομίας» και «αλλαγής».

Ο όρος της καινοτομίας δε θα πρέπει να συγχέεται με τον όρο της αλλαγής. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη η «καινοτομία» εναλλάσσεται με τον όρο «αλλαγή». Ο όρος αλλαγή έχει πιο ευρύ περιεχόμενο από τον όρο καινοτομία, διότι η αλλαγή είναι η μετάβαση από μία κατάσταση σε μία άλλη, είναι η αντικατάσταση, η μεταβολή. Η καινοτομία αποτελεί το άνοιγμα νέου δρόμου, την καθιέρωση νέων μεθόδων, την ουσιαστική τροποποίηση, τη ριζική αλλαγή. Με άλλα λόγια, μία καινοτομία φέρνει μαζί της την αλλαγή, ενώ η αλλαγή δεν φέρνει την καινοτομία. Η αλλαγή θα μπορούσε να οριστεί ως «η οριστική και πλήρης μετάβαση από μια κατάσταση (μορφή, σχήμα) σε μια άλλη»⁶.

Συνεπώς, η κατανόηση της καινοτομίας δεν πρέπει να περιορίζεται σε μια απλή αλλαγή ή τροποποίηση. Αντιθέτως, απαιτείται να αναγνωρίζεται ως μια στοχευμένη και συνειδητή διαδικασία ανατροπής παλαιών δεδομένων και δημιουργίας νέων προτύπων που επηρεάζουν σημαντικά το εκάστοτε πεδίο εφαρμογής.

3.3 Εκπαιδευτικές καινοτομίες στο σχολείο

Η καινοτομία, η εισαγωγή της και η διαχείρισή της ερευνήθηκε αρχικά από τις οικονομικές και τις διοικητικές επιστήμες στον τομέα των επιχειρήσεων. Όσον αφορά τη σχολική πραγματικότητα, η καινοτομία θεωρείται ως το κύριο χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων και για τον λόγο αυτό προωθείται σε πολλές χώρες με μεταρρυθμίσεις που στοχεύουν στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού τους συστήματος προς όφελος της αυτονομίας και της βελτίωσης της σχολικής μονάδας⁷. Σύμφωνα με τον Fullan οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αλλάζουν τις αντιλήψεις, τις αρχές και τις πεποιθήσεις των μαθητών και των δασκάλων, αλλά και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο σχολείο και

5 Μαυροσκούφης Κ. (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σ. 231-240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2019.

6 Μπαμπινιώτης, Δ.Γ. (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

7 McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational Planning, σ 124-138

στη μαθησιακή διαδικασία.⁸ Για να μπορέσει δηλαδή, ένας οργανισμός να παραμείνει ζωντανός θα πρέπει να πραγματοποιεί αλλαγές στο εσωτερικό του, ώστε να προσαρμόζεται στο περιβάλλον γύρω του. Οι καινοτομίες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα δράσεων και προσφέρουν πλεονεκτήματα, όπως ευελιξία και προσαρμοστικότητα.

Η εισαγωγή αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα ή σε μια σχολική μονάδα δεν είναι απλή διαδικασία, καθώς απαιτεί ταυτόχρονα αλλαγές στις καθημερινές συνθήκες. Η αλλαγή και η καινοτομία δεν αποτελούν σπάνιο φαινόμενο στην εκπαίδευση, ειδικά τα πρόσφατα χρόνια με τη ραγδαία εξέλιξη των ψηφιακών τεχνολογιών και την επίδραση που έχουν στην ατομική και κοινωνική ζωή. Για την εφαρμογή της, απαιτείται ικανή και δυναμική ηγεσία που να διευκολύνει τη διαδικασία αλλαγής. Παρά τις διάφορες προσεγγίσεις για την καθοδήγηση καινοτομιών, πολλές παρουσιάζουν αδυναμίες, καθώς οι οργανισμοί είναι πολύπλοκες οντότητες. Η ορθολογιστική προσέγγιση και το θεωρητικό μοντέλο της επιστημονικής διοίκησης συχνά αγνοούν τις ατομικές ανάγκες και τις κοινωνικές σχέσεις, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την αποτελεσματικότητα της καινοτομίας στην εκπαίδευση.

Ο όρος εκπαιδευτικές καινοτομίες χρησιμοποιείται για να περιγράψει σκόπιμες και συστηματικές (δράσεις, ενέργειες, δραστηριότητες ή/και ολοκληρωμένα προγράμματα που εντάσσουν, αξιοποιούν και προωθούν βελτιώσεις, αλλαγές και νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις συγκεκριμένων πλευρών της σχολικής πραγματικότητας σε τέσσερα, κατά βάση, επίπεδα)⁹:

- α) εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών,
- β) χρήση νέων εκπαιδευτικών μέσων,
- γ) ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων που δεν συνδέονται με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο (π.χ. δεξιότητες διερεύνησης ή συνεργατικής επίλυσης προβλημάτων), και
- δ) αλλαγή παιδαγωγικών αρχών και πεποιθήσεων για τους στόχους, τις προτεραιότητες και τις εκπαιδευτικές πρακτικές.¹⁰

Τα καινοτόμα στοιχεία αφορούν στην οργάνωση της σχολικής μονάδας, στο αναλυτικό πρόγραμμα, στις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, στους τρόπους μάθησης, στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, στις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων, στις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και, γενικά, στις αξίες που διαμορφώνονται στην κοινότητα κάθε σχολείου. Τελικά, εκπαιδευτική καινοτομία συνιστά κάθε δυναμική αλλαγή που προσθέτει αξία στην

8 Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-13.

9 Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309.

10 Κυριακώδη Δέσποινά 1, Αθανάσιος Τζιμογιάννης 1,2. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών" Διοικητική Ενήμερωση, τ. 23, Μάιος 2002. σ. 123-151

εκπαιδευτική διαδικασία και οδηγεί σε μετρήσιμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (π.χ. ικανοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών, βελτιωμένες επιδόσεις, νέες παιδαγωγικές ιδέες, εκπαιδευτικές τεχνικές που αλλάζουν τις αντιλήψεις και οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα κ.λπ.). Οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις δεν στοχεύουν να αποτελέσουν ένα νέο γνωστικό αντικείμενο στο σχολικό πρόγραμμα ή, απλά, να προσφέρουν στους μαθητές νέες πληροφορίες ή γνώσεις. Περιλαμβάνουν πρωτίστως νέες μεθοδολογίες και παιδαγωγικές στρατηγικές, οι οποίες συμβάλλουν στην υιοθέτηση και στην εξέλιξη νέων μορφών μάθησης και στην αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων. Η ένταξη στα σχολεία είναι μια συνεχής και εξελισσόμενη διαδικασία, η οποία αξιοποιεί νέες ιδέες και διαμορφώνει δυναμικά συνθέσεις και μετασχηματισμούς καθιερωμένων πρακτικών-ιδεών, οι οποίες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην πράξη. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες αλλάζουν τις αντιλήψεις, τις αρχές και τις πεποιθήσεις των μαθητών και των δασκάλων, αλλά και τη γενικότερη στάση τους απέναντι στο σχολείο και στη μαθησιακή διαδικασία.

Η κύρια διάκριση μεταξύ των εκπαιδευτικών καινοτομιών εστιάζει στις διαφορές ανάμεσα στη *στοιχειώδη καινοτομία* και στη *ρίζοσπαστική καινοτομία*. Στην πρώτη περίπτωση, οι αλλαγές είναι μικρές και κοντά στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, με στόχο τη βήμα-προς-βήμα εξέλιξη μιας καθιερωμένης πρακτικής. Στη δεύτερη εκδοχή, η αλλαγή είναι θεμελιώδης και υπάρχει ασυνέχεια μεταξύ της παλαιότερης πρακτικής και της νέας που επιχειρείται να καθιερωθεί. Υπάρχει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ της καινοτομίας και της εκπαίδευσης. Από τη μία πλευρά, *η καινοτομία είναι αναγκαία για τη βελτίωση της εκπαίδευσης* και της δια-βίου μάθησης, ώστε να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών-σπουδαστών συμβάλλοντας καθοριστικά στο να γίνουν δημιουργικοί και δυναμικοί πολίτες του 21ου αιώνα. Από την άλλη πλευρά, *η ποιοτική εκπαίδευση* και κατάρτιση των εμπλεκόμενων αποτελούν βασικά προαπαιτούμενα για τον *πειραματισμό* και την *προώθηση της καινοτομίας* στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η εκπαιδευτική καινοτομία θεωρείται σήμερα πλαίσιο, το οποίο επαναπροσδιορίζει την εκπαίδευση ως ένα *ανοικτό, δυναμικό, πολύπλοκο, και προσαρμόσιμο σύστημα*. Πέρα από αυτό, η σχετιζόμενη έννοια της καινοτομίας σύμφωνα και με τον Hargreaves¹¹ αποτελεί «*τη διαδικασία εκμάθησης διαφόρων πραγμάτων με ένα αλλιότιμο τρόπο, ούτως ώστε να γίνουν καλύτερα*». Δεδομένου ότι η αλλαγή αποτελεί μία φυσική και συνεχή διαδικασία στη ζωή, η εισαγωγή της καινοτομίας, αποτελεί κάτι το καινούριο και πρωτοποριακό, ούτως ώστε να μπορεί κανείς να κάνει τα πράγματα είτε με ένα διαφορετικό τρόπο, είτε με έναν απλούστερο τρόπο.

11 Hargreaves, A. (2010). Change from without: lessons from other countries, systems, and sectors. Στο A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 105-119). New York: Springer

Ως εκ τούτου, οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να γνωρίζουν το συναισθηματικό κόστος που συνεπάγεται με την αλλαγή και να βεβαιωθούν ότι όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας έχουν πλήρη ενημέρωση, χρόνο και ευκαιρία ούτως ώστε να συζητήσουν για την αλλαγή. Πρόσθετα, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να προσπαθήσουν να ενδυναμώσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό, προκειμένου να δημιουργηθεί μία συμφωνημένη συλλογική κουλτούρα, ενθαρρύνοντας το κοινό περιβάλλον μάθησης τόσο για το διδακτικό προσωπικό όσο και για τους μαθητές του σχολείου ¹².

3.4. Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην ανάπτυξη καινοτομιών στη σχολική μονάδα.

Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία εισαγωγής μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας αποτελεί η στάση των εκπαιδευτικών και η διαχείριση του ενδεχόμενου σκεπτικισμού και προβληματισμού τους για την αλλαγή που επέρχεται. Ακόμα πιο σημαντικό είναι να συνδυαστεί η διαχείριση αυτή με ένα υψηλό επίπεδο κατάρτισης στη Διδακτική και την Παιδαγωγική, οι οποίες αποτελούν την καλύτερη πηγή για μια διαρκή αλλαγή στο σχολείο, τη διαχείριση της αλλαγής και της καινοτομίας στη σχολική μονάδα.

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, θεωρείται ως ένα από τα πιο βασικά στοιχεία για την ανάπτυξη κουλτούρας που να επιτρέπει το άνοιγμα στην καινοτομία και στην αλλαγή. Είναι επίσης σημαντικό, οι εκπαιδευτικοί να έχουν συνεχή υποστήριξη στην προσπάθεια αυτή από την ηγεσία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος και να ενισχυθούν με την απαραίτητη βοήθεια και ενθάρρυνση.¹³ Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι επίσης σημαντικό για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, την ενίσχυση των σχέσεων με εξωτερικούς παράγοντες (γονείς, τοπική κοινωνία, άλλα σχολεία, επιστημονικοί φορείς, ΜΚΟ κ.λπ.), την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών και την ένταξη των καινοτόμων δράσεων στην πολιτική του σχολείου. Θετική επίδραση αναφορικά με τη συνέχιση των δράσεων είχε το κλίμα συνεργασίας και αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και στην τοπική ή ευρύτερη κοινωνία. Σημαντικός παράγοντας για τη βιωσιμότητα των καινοτόμων δράσεων, ο οποίος αναφέρεται και στη βιβλιογραφία ¹⁴, είναι η παράδοση του σχολείου μέσω της συμμετοχής σε δίκτυα και σε ευρωπαϊκά προγράμματα. Καθοριστικό

12 Earl, L., and Fullan, M. (2003) Using data in leadership for learning, *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 383-94.

13 Zuljan and Z. Vogrinc (Eds. (2010), *Facilitating effective student learning through teacher research and innovation* (pp. 455-470). Ljubljana

14 Hargreaves, A. (2010). Change from without: lessons from other countries, systems, and sectors. Στο A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 105-119). New York: Springer

ρόλο παίζουν, επιπρόσθετα, οι υποδομές, οι συνεργασίες του σχολείου και ο στρατηγικός σχεδιασμός της σχολικής μονάδας, όταν εντάσσει τις καινοτόμες δράσεις στην πολιτική του σχολείου. Διαπιστώθηκε ότι τα σχολεία, στα οποία υπήρχε παράδοση και συνέχεια των καινοτόμων δράσεων, είχαν διαμορφώσει ένα κοινό όραμα και κλίμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Τέλος, οι δράσεις που μελετήθηκαν αναδείχθηκε ως σημαντικότερος παράγοντας ο εκπαιδευτικός-συντονιστής της δράσης, ο οποίος συνέλαβε, σχεδίασε, προώθησε και υλοποίησε την εκάστοτε δράση. Η ατομική πρωτοβουλία, η έμπνευση και επινοητικότητα αποδείχθηκαν καταλύτες για την επίτευξη των στόχων της καινοτόμου δράσης. Η επιμονή και η προσήλωση των εκπαιδευτικών στον στόχο τους βοήθησαν στην υπέρβαση των εμποδίων που προέκυψαν (κυρίως σε υποδομές, εξοπλισμό και πόρους) ή της αδιαφορίας για τη δράση που υπήρξε, σε κάποιες περιπτώσεις, από το σχολικό περιβάλλον.

Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός και πολυδιάστατος στην πιο πάνω διαδικασία αφού αυτός διευκολύνει την εφαρμογή των αλλαγών, προβαίνει στη διαχείριση των δομών του συστήματος ανάλογα με την υπάρχουσα κατάσταση αλλά και τις μελλοντικές προοπτικές, προωθεί την υιοθέτηση ενός ξεκάθਾਰου οράματος και διαμορφώνει μια κουλτούρα για την αλλαγή¹⁵.

Για την εφαρμογή των καινοτομιών είναι ανάγκη οι συμμετέχοντες στο εκπαιδευτικό σύστημα να περάσουν από τη θέση του θεατή στη θέση του ενεργού εκπαιδευτικού είτε ως λειτουργού είτε ως επαγγελματία. Το ευνοϊκότερο σύστημα για την προώθηση των καινοτομιών αποτελεί το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης¹⁶, όπου η εξουσία και η λήψη απόφασης αποδίδεται στις τοπικές και περιφερειακές δομές και αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν μεγάλη αυτονομία και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό τους, βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών. Η διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο οφείλει να ακολουθεί τη διαδικασία προγραμματισμού και λήψης απόφασης στην εκπαιδευτική μονάδα.

Κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει ένα μοναδικό περιβάλλον, μια ιστορία και μια συγκεκριμένη δυναμική, την οποία προσανατολίζει και χειρίζεται ο διευθυντής, ο οποίος προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει ο ίδιος ή έχουν τεθεί από κοινού με τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης που ακολουθεί. Όταν οι καινοτομίες προτείνονται από την κορυφή της ιεραρχίας, κυρίως μέσω ενός προγράμματος, τότε η αυτονομία των μονάδων περιορίζεται στη διαχείριση αυτού του προγράμματος στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Αυτό αφορά κατά κανόνα τον διευθυντή και σχεδόν καθόλου τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι

15 Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing Change: Patterns, principles and potholes*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

16 Παπακωνσταντίνου Γιώργος (2008) *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή* *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, (σσ. 231-240).

περιορίζονται στο να υλοποιούν όσο το δυνατόν καλύτερα στο προκαθορισμένο πλαίσιο το πρόγραμμα, το οποίο ουσιαστικά δεν τους «αγγίζει» δεδομένου ότι το θεωρούν ξένο γι' αυτούς με αποτέλεσμα να μην επιτυγχάνει.

Ο ρόλος του διευθυντή γίνεται καθοριστικός στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα όπου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δίνεται μεγάλη αυτονομία στις σχολικές μονάδες. Οι τομείς στους οποίους παρέχεται αυτονομία δράσης είναι: η οργάνωση και η κατανομή των χώρων του σχολείου, του χρόνου εργασίας, των ωραρίων, της προσωπικής δέσμευσης σε δραστηριότητες του σχολείου, η διαχείριση του προϋπολογισμού, η ανάπτυξη των σχέσεων με την τοπική κοινωνία, οι σχέσεις με τους συλλογικούς φορείς και, τέλος, μια αυτονομία που αφορά το πρόγραμμα σπουδών και σχετίζεται με τον καθορισμό των αντικειμενικών στόχων, τη διάρθρωση και το περιεχόμενο των αντικειμένων. Το μεγαλύτερο μέρος της επιτυχίας των καινοτομιών εξαρτάται από τη στάση των εκπαιδευτικών και από τον σκεπτικισμό και προβληματισμό τους για την αλλαγή, που επέρχεται σε συνδυασμό με ένα υψηλό επίπεδο κατάρτισης στη διδακτική και την παιδαγωγική, οι οποίες αποτελούν την καλύτερη πηγή για μια διαρκή αλλαγή στο σχολείο. Κάθε οργανισμός χρειάζεται την εφαρμογή καινοτομιών, προκειμένου να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις μεταβολές της κοινωνίας, να εξελίσσεται και να διατηρεί την ποιότητά του. Πόσο μάλλον όταν ο οργανισμός αυτός είναι το σχολείο, το οποίο χαρακτηρίζεται όχι μόνο από τον λειτουργικό αλλά και από τον κοινωνικό του χαρακτήρα. Άλλωστε, η προβληματική του «καλού» σχολείου ενδιαφέρει κάθε κοινωνική ομάδα που έμμεσα ή άμεσα συμμετέχει στις δραστηριότητές του και επηρεάζεται από τον τρόπο λειτουργίας του ¹⁷.

Η εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες έχει συσχετιστεί με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης ¹⁸. Κάθε σχολείο χρειάζεται να μπορεί να εμπνέει τη μάθηση, να αποτελεί τόπο εξέλιξης και ανάπτυξης τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς που απασχολούνται σε αυτό. Επομένως, η αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον θεωρείται ένα σημαντικό πρώτο βήμα, μια καινοτομία που μπορεί να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή στην εκπαίδευση. Η παραδοσιακή σχολική τάξη χρειάζεται να αναχθεί σε περιβάλλον μάθησης (learning environment), στο οποίο το παιδί θα μπορεί να κινείται ελεύθερα, να χρησιμοποιεί τις αισθήσεις αλλά και τη φαντασία του, να αλληλοεπιδρά με τους συνομηλίκους του και να αποκτά τη δυνατότητα να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα, αξιοποιώντας τις πληροφορίες του χώρου που το περιβάλλει ¹⁹.

17 Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας., σ. 75-92.

18 Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων., Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας. σ. 243-270

19 Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe

Η έννοια της καινοτομίας, λοιπόν, δεν είναι νέα για το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ωστόσο, στην εκπαίδευση συχνά φαίνεται να υπάρχει μια σύγχυση μεταξύ των όρων ‘καινοτομία’, ‘αλλαγή’ και ‘μεταρρύθμιση’, με αποτέλεσμα να μην είναι πάντα διακριτό το περιεχόμενο αλλά και τα όρια μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να επιχειρηθεί η αποσαφήνισή τους. Ακόμη, ως εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να χαρακτηριστεί «κάθε νέα ιδέα, φιλοσοφία ή μέθοδος η οποία εισηγείται την αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του επίσημου και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος»²⁰

Στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας μπορούν να διακριθούν τρεις βασικές κατηγορίες καινοτομιών. Η πρώτη αφορά αυτές που έχουν εκπαιδευτικό – παιδαγωγικό χαρακτήρα και αφορούν κυρίως την εφαρμογή οποιασδήποτε δράσης συνδέεται με τα τέσσερα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος (στόχοι, περιεχόμενα, μέθοδοι, μέσα υλοποίησης της διδασκαλίας/μέθοδοι αξιολόγησης). Η δεύτερη κατηγορία συνδέεται με τη διοίκηση και την οργάνωση της σχολικής μονάδας, δηλαδή τους καινοτόμους τρόπους που χρησιμοποιούνται για τη διευθέτηση των ζητημάτων που αφορούν τον οργανωτικό χαρακτήρα της. Η τελευταία κατηγορία σχετίζεται με τις δραστηριότητες που αναφέρονται στο σχολικό κλίμα και τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολείου, τις στάσεις, τις πεποιθήσεις, την εργασιακή κουλτούρα κλπ. Οι παραπάνω κατηγορίες αλληλοεπηρεάζονται, ενώ τα όρια μεταξύ τους δεν είναι πάντα ευδιάκριτα²¹.

Τα τελευταία χρόνια έχουν συμβεί μεγάλης έκτασης αλλαγές σε πολλούς τομείς του δημόσιου και ιδιωτικού βίου. Ωστόσο, στην εκπαίδευση οι αλλαγές αυτές φαίνεται να ακολουθούν περισσότερο αργούς ρυθμούς, παρόλο που, συγκριτικά με προηγούμενες δεκαετίες, το σύνολό τους παρατηρείται να αυξάνεται. Ακόμη, πολλές αλλαγές επιβάλλονται με τρόπο βιαστικό και επιβλητικό από τις ανώτατες διοικητικές βαθμίδες, με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διαχείρισή τους και να κωλυσιεργούν ως προς την εφαρμογή τους²². Η βασική εκπαίδευση συνιστά ιδανικό περιβάλλον για την εφαρμογή καινοτομιών, την απόκτηση εμπειριών και την ανάπτυξη ικανοτήτων, τις οποίες μπορούν οι μαθητές να μεταφέρουν, στη συνέχεια, σε συνθήκες της πραγματικής ζωής. Οι παράγοντες οι οποίοι προσδιορίζουν μια εκπαιδευτική καινοτομία δεν είναι αυστηρά οριοθετημένοι αλλά αλληλεξαρτώμενοι μεταξύ τους.

traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. Στο *Synergies/Sud-est Europeen*, GERFLINT1(2): 85-101

20 Κουλουμπαρίση, Χ. Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου., Αθήνα: Μεταίχμιο. σ. 66-73.

21 Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καυγάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας., σ. 243-270

22 Ιορδανίδης, Δ. Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο σ. 90-97.

Τον διευθυντή και τον εκπαιδευτικό που συμμετέχει σε μια καινοτομία δεν τον ενδιαφέρει η αυτονομία διαχείρισης, αλλά η αυτονομία δράσης και η συμμετοχή του στον προγραμματισμό της σχολικής μονάδας, στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της, στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, τα οποία οδηγούν τον εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη νέων δραστηριοτήτων που συνδέονται με τα προβλήματα του κοινωνικού περιβάλλοντος και του περιβάλλοντος του σχολείου, με τις αναδυόμενες τεχνολογίες και τεχνολογικές εφαρμογές στην εκπαίδευση και που, επαγωγικά, μπορούν να τον οδηγήσουν στο να ανανεώσει τις πρακτικές εκπαίδευσης και μάθησης τόσο του ίδιου, αναπτύσσοντας τον επαγγελματικά, όσο και των μαθητών του. Η διεύθυνση του σχολείου οφείλει να αναλαμβάνει με υπεύθυνο τρόπο την εκπόνηση κάθε καινοτόμου προγράμματος, να δεσμεύεται για την εφαρμογή του και να συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς για την ολοκλήρωσή του. Καθώς σε αυτό το μοντέλο διοίκησης κυρίαρχο ρόλο έχει το ανθρώπινο δυναμικό και η ικανοποίηση των αναγκών του, ο διευθυντής είναι σημαντικό να μεριμνά για την επιμόρφωση και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να τους παρέχει τον απαραίτητο χρόνο, προκειμένου να αποδεχθούν τη νέα κατάσταση. Ο φόβος προς το νέο, που προκαλεί αντίσταση στην αλλαγή, χρειάζεται να αντικαθίσταται από την εμπιστοσύνη, την επικοινωνία και τον σεβασμό. Με τον τρόπο αυτό, καλλιεργείται ένα θετικό κλίμα, εξαλείφονται τα εμπόδια για την εφαρμογή της νέας κατάστασης, ενώ παράλληλα αυξάνεται το ηθικό των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιδιώκουν πια τη συνεχή βελτίωση, τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τη σχολική τους μονάδα²³.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η θέση του διευθυντή σε ένα σχολείο είναι ζωτικής σημασίας, καθώς από αυτόν εξαρτάται η επιτυχία των στόχων που έχουν τεθεί μέσα από κάθε νέα καινοτομία. Ιδιαίτερα όσον αφορά τα θέματα καινοτομίας, η σχολική ηγεσία έχει μεγάλη σημασία για την εφαρμογή τους. Ο διευθυντής χρειάζεται να γνωρίζει πολύ καλά την έννοια και το περιεχόμενο της εκάστοτε καινοτομίας, προκειμένου να μπορεί να τη μεταδώσει στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους γονείς. Επιπλέον, ο ίδιος δεν μπορεί να επαναπαύεται αλλά να ενημερώνεται διαρκώς και να ανανεώνει τις γνώσεις του, διαμορφώνοντας μια ισχυρή προσωπικότητα, ικανή να ανταπεξέλθει σε όποια εμπόδια συναντήσει²⁴. Ακόμη, προκειμένου ένας διευθυντής να μπορεί να ανταπεξέρχεται στα συναισθήματα φόβου ή δυσπιστίας των εκπαιδευτικών και να εμπνέει την εμπιστοσύνη τους, επιτυγχάνοντας τον καινοτόμο ρόλο του, χρειάζεται αρχικά να γνωρίζει ποιο σκοπό θέλει να επιτύχει και με ποιους τρόπους μπορεί να τον πραγματοποιήσει. Χρειάζεται να εκτιμά την καινοτομία

23 Ζαβλανός, Μ. (2003). Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης, σ.39-45

24 Σιακοβέλη, Π. (2011). Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Συγγραφέας σ.42

και την αλλαγή αλλά παράλληλα, να λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα που αυτές προκαλούν στους εκπαιδευτικούς, ώστε να μην απογοητεύεται από μια πιθανή αποτυχία και να μην εγκαταλείπει την τόλμη και την αποφασιστικότητά του.

Ένας ορισμός που αποτελεί συνισταμένη πολλών άλλων και παρουσιάζεται ως πλέον ολοκληρωμένος ορίζει την καινοτομία ²⁵ «ως μη συνηθισμένη, σημαντική και ασυνεχής οργανωσιακή αλλαγή που περικλείει μια νέα ιδέα, η οποία δε συμφωνεί με την υφιστάμενη γενική ιδέα λειτουργίας του οργανισμού ...και συνεπάγεται οργανωσιακή ευφυΐα, γιατί ακολουθείται από αλλαγές στις τρέχουσες οργανωσιακές ικανότητες, στα τρέχοντα γνωστικά πρότυπα, στα εννοιολογικά μοντέλα και στις εφαρμοζόμενες θεωρίες». Έτσι, ακόμα και όταν η ανάγκη για την εισαγωγή μιας καινοτομίας είναι επιτακτική για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, η επιτυχία δεν είναι δεδομένη. Η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση από κοινού με τον όγκο εργασίας που μπορεί να απαιτείται, λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες, επιστρατεύουν τις ήδη δοκιμασμένες μεθόδους τους, αποφεύγουν την πλήρη ενασχόλησή τους με την καινοτομία και καλλιεργούν ένα αρνητικό κλίμα. Ακόμη, η υποβάθμιση του ρόλου τους σε αυτό του απλού διεκπεραιωτή και εντολοδόχου, χωρίς να έχουν λόγο στον σχεδιασμό της εκάστοτε αλλαγής που προορίζεται για τη μονάδα τους, ενισχύει την επιφυλακτικότητα και την έλλειψη εμπιστοσύνης απέναντι στη διοίκηση, με αποτέλεσμα να προκαλούνται αντιδράσεις.

4. Ψηφιακές τεχνολογίες και έρευνα

Το θέμα της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μια σχολική μονάδα μπορεί να διαχειριστεί την αλλαγή και την καινοτομία που φέρνει η Επαυξημένη Πραγματικότητα (Επ. Π.), με έμφαση στην αξιοποίηση εφαρμογών (αυτοτελών συστημάτων λογισμικού - apps) και βιβλίων Επ. Π. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που εξετάζει τη συστηματική διαχείριση της εισαγωγής της Επ. Π. ως εκπαιδευτικής καινοτομίας στη σχολική πραγματικότητα.

Οι ψηφιακές τεχνολογίες στις μέρες μας εξελίσσονται και διαδίδονται ραγδαία και βρίσκονται έντονα στην καθημερινότητα όλων μας, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών. Τα τεχνολογικά αυτά επιτεύγματα (ηλεκτρονικοί υπολογιστές, φορητές ηλεκτρονικές συσκευές, έξυπνα τηλεφωνά, τάμπλετ, λογισμικά, εφαρμογές κ.ά.), μπορούν να γίνουν ισχυρά εκπαιδευτικά εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών συμβάλλοντας στη δημιουργία πιο ελκυστικών και αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων.

Δεδομένου ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι ήδη μέρος του κοινωνικού

25 Ρεκλείτης Π., Μάιος 2002 «Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 23, σ. 36-38

περιβάλλοντος των παιδιών, είναι κρίσιμο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, που βρίσκονται σε καθημερινή αλληλεπίδραση με αυτά, να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη σωστή και ωφέλιμη αξιοποίησή τους. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της τεχνολογίας μπορεί να αξιοποιήσει την έμφυτη εξοικείωση των μαθητών με τα ψηφιακά μέσα, καθιστώντας τη μάθηση πιο διαδραστική και αποτελεσματική.

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών τεχνολογιών και συγκεκριμένα της Επ. Π. στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί μια ολιστική και στρατηγική προσέγγιση σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών και τη διαχείριση της οργανωσιακής αλλαγής από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών, των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Πρόκειται, συνεπώς, για ένα συστημικό πρόβλημα διαχείρισης της καινοτομίας, το οποίο απαιτεί σχεδιασμό, εκπαίδευση και συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η επιτυχής εισαγωγή και αξιοποίηση της Επ. Π. στην εκπαίδευση μπορεί να προσφέρει πολλαπλά οφέλη, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία και προωθώντας την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η δημιουργικότητα. Συνεπώς, η παρούσα μελέτη εστιάζει στη στρατηγική υλοποίησης αυτής της καινοτομίας και στις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν κατά την εφαρμογή της.

5. Εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στην Ελληνική πρακτική

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει στη χώρα μας σημαντικές προσπάθειες αλλαγών και ένταξης νέων στοιχείων στην εκπαίδευση που ξεκίνησαν, κατά βάση, από πρωτοβουλίες της πολιτείας. Ενδεικτικά, πρόσφατα παραδείγματα αποτελούν τα Νέα Προγράμματα Σπουδών²⁶, η δράση Ψηφιακό Σχολείο²⁷, ο Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου²⁸, το πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση κ.α.

Παράλληλα, έχουν καθιερωθεί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη μορφή των παράλληλων δράσεων, δύο μεγάλες ομάδες καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων:

1. Διεπιστημονικά προγράμματα, όπως είναι η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα, Μαθητικοί Καλλιτεχνικοί Αγώνες, Αγωγή

26 Νέο Σχολείο (2011). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΔΜΘ), Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2015, από <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php>

27 Ψηφιακό Σχολείο (2011). *Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων*. Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΔΙΘ), Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2015, από <http://dschool.edu.gr>

28 Φωτόδεντρο (2012). Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου. <http://photodentro.edu.gr/aggregator>

Σταδιοδρομίας και Επιχειρηματικότητα των Νέων κ.α. Οι Εκπαιδευτικές Καινοτομίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Αυτά τα προγράμματα ενισχύουν τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη των μαθητών.

2. **Ευρωπαϊκά προγράμματα και συμπράξεις**, που υποστηρίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση, όπως το Comenius, το e-Twinning και το Teachers4Europe, προωθώντας τη διακρατική συνεργασία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών στην εκπαίδευση.

Παρότι υπάρχουν μελέτες περίπτωσης που δείχνουν ενθαρρυντικά αποτελέσματα από την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στα ελληνικά σχολεία²⁹, στη βιβλιογραφία απουσιάζουν συστηματικές έρευνες που να αποτυπώνουν τα *ειδικά χαρακτηριστικά* των καινοτόμων προγραμμάτων, την *αποτελεσματικότητα* ως προς τη μάθηση, τις *αλλαγές* που έχουν επιφέρει και τη *βιωσιμότητά* τους στα σχολεία που έχουν υλοποιηθεί.³⁰

Τα τελευταία χρόνια, η έρευνα αναφορικά με την ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας μέσω της τεχνολογίας έχει αυξηθεί σημαντικά στη συλλογή δεδομένων αναφορικά με την ικανοποίηση των χρηστών από τεχνολογικά εμπλουτισμένα μαθησιακά περιβάλλοντα.

Οι εφαρμογές της Επ.Π. στην εκπαίδευση είναι πολλές κι έχει δημοσιευτεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών για αυτές πράγμα που ενισχύει την παιδαγωγική αξία της συγκεκριμένης τεχνολογίας.

Οι σχολικές μονάδες και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί διαρκώς ψάχνουν τους τρόπους εκείνους που θα τους οδηγήσουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση διδασκαλιών, οι οποίες, εκτός από αποτελεσματικές, θα είναι ελκυστικές για τα παιδιά και θα αυξάνουν τα κίνητρά τους.

Τα κίνητρα είναι μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς ένα στόχο. Επειδή, βεβαίως, δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε τα κίνητρα κάποιου, συνάγουμε συμπεράσματα γι' αυτά από τη συμπεριφορά του. Συγκεκριμένα, η διέγερση απαντά στο ερώτημα *γιατί κάποιος κάνει κάτι*; Τέλος, η διατήρηση προσπαθεί να ερμηνεύσει το *γιατί κάποιος συνεχίζει να κάνει κάτι*.³¹ Η διαχείριση επιτυγχάνεται μέσα από δράσεις και γεγονότα που διαδραματίζονται σε μια σχολική μονάδα με σκοπό να επηρεαστεί η διαδικασία της αλλαγής με θετικά αποτελέσματα.

Επομένως η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στην ελληνική εκπαίδευση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, που απαιτεί συνεχή αξιολόγηση

29 Κωστής, Ν., Σιόρεντα, Α., & Τζιμογιάννης, Α. (2009). Η αξιοποίηση συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και μελέτη των σχολικών δικτύων ΣΕΠ του Νομού Δωδεκανήσου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 53-76.

30 Παλακωνσταντίνου, Γ., (2005), «Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση Α' / θμιας και Β' / θμιας Εκπαίδευσης, Αρτα, 2-4/12/2005

31 Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία κινήτρων. Θεσσαλονίκη: Art of Tex 127 σ.38-42

και προσαρμογή. Η σύνδεση εκπαιδευτικής πολιτικής, ερευνητικών δεδομένων και πρακτικών εφαρμογών μπορεί να ενισχύσει τη βιωσιμότητα και την αποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων, διαμορφώνοντας ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

6. Συμπεράσματα

Στην παρούσα ανάλυση, αναδείξαμε τη σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής πολιτικής και της εκπαιδευτικής μονάδας. Διαπιστώσαμε ότι ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος περιορίζει σημαντικά τις δυνατότητες πρωτοβουλίας σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Αυτή η πραγματικότητα επιφέρει συγκεκριμένες συνέπειες, καθιστώντας αναγκαία την αναθεώρηση του ρόλου της εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία καλείται να διαμορφώσει τη δική της «εσωτερική» πολιτική. Σε αυτήν τη διαδικασία, ο ρόλος του διευθυντή είναι καθοριστικός. Για να ανταποκριθεί αποτελεσματικά, χρειάζεται να διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες διοίκησης, όπως σχεδιασμό, λήψη αποφάσεων, διαχείριση χρόνου και οικονομικών πόρων. Συνοψίζουμε τον Ρόλο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας για την Εισαγωγή και Υιοθέτηση Καινοτομιών από τους Εκπαιδευτικούς στα παρακάτω:

1. Ηγεσία και Καθοδήγηση:

- Παροχή σαφούς οράματος για την καινοτομία.
- Ενίσχυση της κουλτούρας αλλαγής και καινοτομίας.
- Δημιουργία ενός θετικού και υποστηρικτικού κλίματος στη σχολική μονάδα.

2. Στρατηγικός Σχεδιασμός:

- Ανάπτυξη και εφαρμογή στρατηγικών για την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών.
- Σύνδεση των καινοτομιών με τους στόχους και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας.
- Δημιουργία πλαισίου για την αξιολόγηση και αναθεώρηση των καινοτομιών.

3. Επιμόρφωση και Υποστήριξη Εκπαιδευτικών:

- Οργάνωση επιμορφωτικών δραστηριοτήτων και σεμιναρίων.
- Παροχή ευκαιριών για συνεχή εκπαίδευση και ανάπτυξη δεξιοτήτων.
- Υποστήριξη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία υιοθέτησης νέων μεθόδων διδασκαλίας.

4. Δημιουργία Συνεργατικού Περιβάλλοντος:
 - Ενθάρρυνση συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών.
 - Δημιουργία ομάδων εργασίας για την ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων.
 - Αξιοποίηση των εμπειριών και των γνώσεων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας.
5. Διαχείριση Αλλαγών:
 - Αντιμετώπιση επιφυλάξεων και αντιστάσεων που προκύπτουν από τις αλλαγές.
 - Παροχή ενίσχυσης και κίνητρων στους εκπαιδευτικούς για την υιοθέτηση καινοτομιών.
 - Δημιουργία δομών υποστήριξης για την ομαλή μετάβαση σε νέες πρακτικές.
6. Επικοινωνία με την Τοπική Κοινωνία:
 - Σύνδεση του σχολείου με γονείς, τοπικούς φορείς και άλλες εκπαιδευτικές μονάδες.
 - Συνεργασία με εξωτερικούς εταίρους για την υποστήριξη καινοτόμων δράσεων.
 - Προώθηση του σχολείου ως κόμβου καινοτομίας στην κοινότητα.
7. Αξιολόγηση και Ανατροφοδότηση:
 - Συλλογή δεδομένων και ανατροφοδότησης για την αποτελεσματικότητα των καινοτομιών.
 - Ανάλυση των αποτελεσμάτων και προσαρμογή στρατηγικών με βάση τη συνεισφορά των εκπαιδευτικών.
 - Δημιουργία μηχανισμών για την αναγνώριση των προσπαθειών και επιτευγμάτων των εκπαιδευτικών.
8. Δημιουργία Θεσμικού Πλαισίου:
 - Υποστήριξη της υιοθέτησης πολιτικών που ενισχύουν την καινοτομία.
 - Διασφάλιση της υποστήριξης από τις ανώτερες διοικητικές βαθμίδες για τις καινοτόμες πρωτοβουλίες.
 - Δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου που να ευνοεί την εφαρμογή καινοτομιών.

7. Επίλογος

Ο στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση έχει μεταβληθεί τα τελευταία χρόνια, με τα δεδομένα να αποκτούν σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι διεθνείς έρευνες, όπως οι TIMSS και PISA, προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τη διαμόρφωση μιας τεκμηριωμένης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο, η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση είναι πολύπλοκη, καθώς η ευμετάβλητη ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και οι υποχρεωτικές διαδικασίες δημιουργούν αρνητικές προδιαθέσεις.

Για να επιτευχθεί πραγματική αλλαγή, είναι αναγκαίο να αναγνωριστεί η καινοτομία ως μια συνεχής διαδικασία με μακροπρόθεσμους στόχους. Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικός, καθώς πρέπει να δώσει περιθώρια στους εκπαιδευτικούς για να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να επιμορφώνονται, έτσι ώστε να αισθάνονται ικανοί να υποστηρίξουν τις καινοτόμες δράσεις. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας ως αναπόσπαστου μέρους του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να καλλιεργήσουν το δικό τους συλλογικό όραμα.

Η εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων ευέλικτης και συνεργατικής μάθησης μπορεί να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στον ρόλο τους ως σχεδιαστές αποτελεσματικών περιβαλλόντων μάθησης. Συνολικά, η εκπαιδευτική καινοτομία είναι απαραίτητη για το μέλλον των σχολείων και απαιτεί αλλαγή νοοτροπίας από όλους τους εμπλεκόμενους, με τους διευθυντές να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία αυτή.

Τέλος..

«Η άποψη μας είναι πως αν δεν μπορείς να κάνεις ένα σχολείο να είναι ένας εξαιρετικός επαγγελματικός χώρος για τους εκπαιδευτικούς τότε δεν θα μπορέσει ποτέ να είναι ένα αποτελεσματικό σχολείο για τα παιδιά»

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Οργάνωση, διοίκηση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Νηπιαγωγείο, Δημοτικό Σχολείο*. Κριτική.
- Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σ. 243-270. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Σταμούλης.
- Ιορδανίδης, Δ. Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής. Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, σ. 90-97. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καψάλης, Α. (2005). Χαρακτηριστικά του καλού σχολείου. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, σ. 75-92. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

- Κεραυνός Νίκος. Προσαρμογή του θεωρητικού μοντέλου οργανωσιακής αλλαγής του John Kotter, στην εισαγωγή και εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών(Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης 2022, Τεύχος 8e-ISSN: 2459-3737).
- Κουλουμπαρίτση, Χ. Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή; Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, σ. 66-73. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κυριακώδη Δέσποινα 1, Αθανάσιος Τζιμογιάννης 1,2. Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών” Διοικητική Ενημέρωση, τ. 23, Μάιος 2002.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία κινήτρων. Θεσσαλονίκη: Art of Tex 127.
- Κωστής, Ν., Σιόρεντα, Α., & Τζιμογιάννης, Α. (2009). Η αξιοποίηση συστημάτων ασύγχρονης εκπαίδευσης σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Σχεδιασμός και μελέτη των σχολικών δικτύων ΣΕΠ του Νομού Δωδεκανήσου. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 53-76.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, 103, 16-23.
- Μαυροσκούφης Κ. (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή (σ. 231-240). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε στις 5 Απριλίου 2019.
- Μπαμπινιώτης, Δ.Γ. (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (2η εκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.
- Μπουτσκου Λεμονιά. (2012-2013) Παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας ενός σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας ΚΑΙ Αττικής. Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Εργασία σ.3-16.
- Νέο Σχολείο (2011). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΔΜΘ), Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2015, Παπακωνσταντίνου Γιώργος *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή* (σ. 231-240). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη, 2008.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., (2005), «Κράτος και αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος», πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση Α΄/θμιας και Β΄/θμιας Εκπαίδευσης, Αρτα, 2-4/12/2005.
- Πολυζοπούλου Αθανασία. Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η

στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας πτυχιακή εργασία 2017. ΔΠΜΣ Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Καινοτόμες Εφαρμογές στην Εκπαίδευση Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης & Τμήμα Οικονομικών Επιστημών Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

- Ρεκλείτης Π., «Η καινοτομία ως «κρίσιμη» διάσταση στην ανάπτυξη των επιχειρήσεων», Διοικητική Ενημέρωση, τ. 23, Μάιος 2002
- Σιακοβέλη, Π. (2011). Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Συγγραφέας
- Τζέλλος, Γ. (2008). *Διοίκηση της εκπαίδευσης και σχολική αυτονομία*, Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Φωτόδεντρο (2012). Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου. <http://photodentro.edu.gr/aggregator>
- Ψηφιακό Σχολείο (2011). *Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα, Διαδραστικά Βιβλία και Αποθετήριο Μαθησιακών Αντικειμένων*. Υπουργείο Παιδείας (ΥΠΑΙΘ), Ανακτήθηκε 2 Ιουνίου 2015, από <http://dschool.edu.gr>.
- Άρθρο. Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Μαρία, Γιουμούκη, Θωμάς Μπαμπάλης (2018). Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Άρθρο. Επιστήμες αγωγής τεύχος 3/2018- σ.4-6

Ξενογλώσση

- Earl, L., and Fullan, M. (2003) Using data in leadership for learning, *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 383-94.
- Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. Στο *Synergies/Sud-est Europeen*, 1(2): 85-101. GERFLINT
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10, 101-13.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2011). *Implementing Change: Patterns, principles and potholes*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: Emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287-309.
- Hargreaves, A. (2010). Change from without: lessons from other countries, systems, and sectors. Στο A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 105-119). New York: Springer
- McGinn, N., & Welsh, T. (1999). *Decentralization of education: why, when, what and how?*. Paris: UNESCO: International Institute for Educational

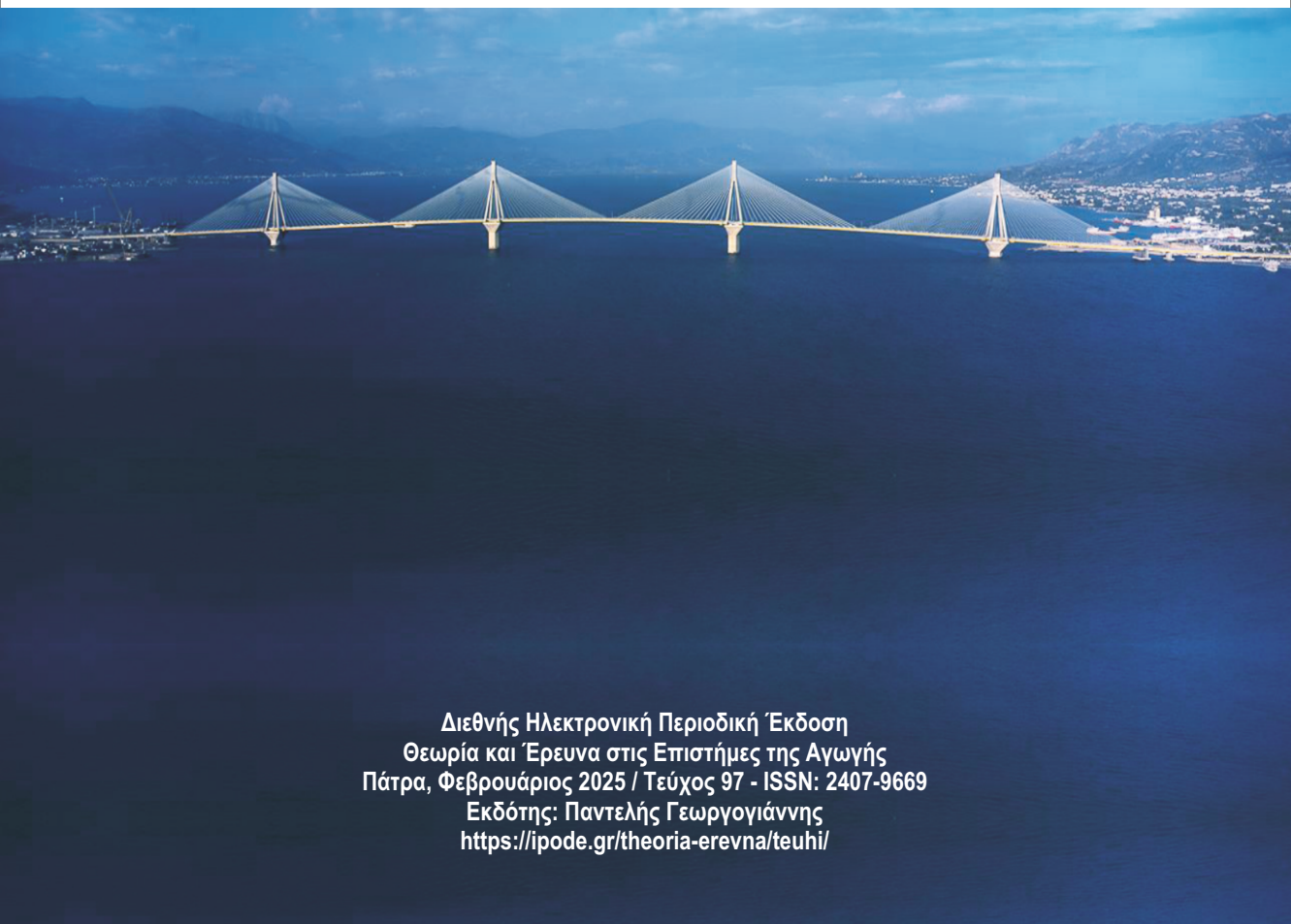
Planning³².

Zuljan and Z. Vogrinc (Eds. (2010), *Facilitating effective student learning through teacher research and innovation* (pp. 455-470). Ljubljana

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Ολίδης Γεώργιος** γεννήθηκε και κατοικεί στη Φλώρινα. Είναι δάσκαλος. Αποφοίτησε από την Παιδαγωγική Ακαδημία Φλώρινας το 1988. Είναι πτυχιούχος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος). Το 1998 ήταν Υποψήφιος Διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αιγαίου (Ρόδος) στο τμήμα Νηπιαγωγών. Είναι κάτοχος master, *M.Ed* στη «Διοίκηση και Ηγεσία σχολικών Μονάδων». Δίδαξε στα Π.Ε.Κ ως επιμορφωτής πρωτοδιόριστων και αναπληρωτών εκπαι/κών Π/Δ εκπαί/σης. Είναι ενταγμένος στο Εισαγωγικό Μητρώο Εκπαιδευτών Ενηλίκων του Ε.ΚΕ.ΠΙΣ. Υπηρετεί στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 30 χρόνια. Είναι στέλεχος εκπαίδευσης (διευθυντής σχολικής μονάδας). Έχει επιμορφωθεί σε σημαντικά προγράμματα επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Έχει εκδώσει δυο βιβλία.

Email επικοινωνίας: geolidis@sch.gr



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Φεβρουάριος 2025 / Τεύχος 97 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>