

ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΙ.ΠΑ.Ε.
ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΕ.ΚΕ.Σ.
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ



**Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία:
η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση,
Τόμος Α΄**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ
ΤΗΛΕΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ

26-27 ΜΑΡΤΙΟΥ 2021

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
ΝΙΚΟΛΑΟΣ Γ. ΣΟΥΤΟΠΟΥΛΟΣ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΛΟΓΙΑ/LOGIA
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΔΙ.ΠΑ.Ε.
ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΠΕ.ΚΕ.Σ.
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΗΠΕΙΡΟΥ

*Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία:
η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση,
Τόμος Α΄*

ΠΡΑΚΤΙΚΑ
ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΤΗΛΕΔΙΗΜΕΡΙΔΑΣ
26-27 ΜΑΡΤΙΟΥ



ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ: ΝΙΚΟΛΑΟΣ Γ. ΣΟΥΤΟΠΟΥΛΟΣ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΛΟΓΙΑ/LOGIA
ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2021

Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση, Τόμος Α΄
Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικής Τηλεδιημερίδας, 26-27 Μαρτίου 2021

ISBN: 978-618-83974-7-7
978-618-83974-8-4

Ιούνιος 2021

Πληροφορίες για το Συνέδριο στο Σύνδεσμο:
<https://blogs.sch.gr/nsoutop/tilediimerida/>

Εκδόσεις Λογία/Logia,

Επιστημονικός Υπεύθυνος: Κωνσταντίνος Ι. Γεωργιάδης,
<http://kigeorgiad.wixsite.com/philipporum>

ΚΟΙΝΣΕΠ «ERGO CULTURE-HUMAN TRACES»

Ναυπλίου 1, 64003 Κρηνίδες Καβάλας

Τηλ.: 2510 232738/ 2510516016

Κιν.: 694 8210296

e-mail: logiaph@gmail.com

website: <https://www.echtr.com/>



COPYRIGHT – ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ

* Στο κοινό επιτρέπεται η οποιαδήποτε χρήση του έργου, μέρους ή και του συνόλου του, με αναφορά της δημοσίευσης και την επιφύλαξη του εμπορικού σκοπού, της αλλοίωσης του περιεχομένου και της λογοκλοπής.

* Σε κάθε Εισηγητή επιτρέπεται η όποιοι είδους, ακόμη και με εμπορικό σκοπό, αναδημοσίευση και αναπαραγωγή του μεμονωμένου Άρθρου του, με αναφορά της αρχικής δημοσίευσης.

* Δεν επιτρέπεται σε κανέναν Ιδιώτη η εμπορική εκμετάλλευση του παρόντος Τόμου, που εκδίδεται δωρεάν με τη μορφή ebook.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----------------|
| ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ | 7-30 |
| ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ | 31-32 |
| <hr/> | |
| ΑΔΑΜΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ: <i>Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και Στρατηγική Αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη – θύματος</i> | 35-50 |
| ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΑΝΔΡΟΥΤΣΟΥ: <i>Ηγεσία, σχολικό κλίμα και αποτελεσματικό σχολείο</i> | 51-59 |
| ΕΥΘΥΜΙΟΣ ΒΑΛΚΑΝΟΣ & ΑΔΑΜΟΣ ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ: <i>Ικανότητες απόδοσης και ανάγκη για επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την εμπειρία τους και την οργανικότητα των σχολικών μονάδων που διευθύνουν</i> | 61-85 |
| ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΒΛΑΧΟΣ: <i>Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση</i> | 87-95 |
| ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΓΕΩΡΓΙΤΣΗΣ: <i>Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως ενθαρρυντής καινοτόμων δράσεων. Το παράδειγμα με θέμα: «Περιβαλλοντική Αγωγή με τη χρήση Διαδραστικού πίνακα -Το αειφόρο σχολείο»</i> | 97-114 |
| ΕΥΔΟΚΙΑ ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ: <i>Λειτουργικότητα του μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική διοίκηση</i> | 117-127 |
| ΜΑΙΡΗ ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ & ΑΝΔΡΕΑΣ ΔΑΛΙΤΗΣ: <i>Η κατ' οίκον εργασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Ο σκοπός και η διαφορετική αντιμετώπισή της από γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές</i> | 129-141 |
| ΑΛΜΠΑ ΠΑΠΑΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ & ΕΛΕΝΗ ΔΗΜΟΥ: <i>Αίτια και συνέπειες της παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο. Απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης</i> | 143-158 |
| ΑΡΧΟΝΤΟΥΛΑ ΔΙΑΚΟΓΕΩΡΓΙΟΥ: <i>Η αξιολόγηση του μαθητή – Περιγραφική αξιολόγηση</i> | 159-174 |
| ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΔΡΟΓΙΔΗΣ: <i>Η μετάβαση από την ηγεσία της διαχείρισης στην ηγεσία των οραμάτων και το σύνδρομο του ρίσκου</i> | 175-181 |
| ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΖΟΥΡΙΔΑΚΗΣ <i>Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας</i> | 183-197 |
| <hr/> | |

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



ΔΙΕΘΝΕΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΤΜΗΜΑ ΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ

ΑΙΓΙΑ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Υπουργείο Παιδείας
και Θρησκευμάτων



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΗΠΕΙΡΟΥ



ΔΗΜΟΣ
ΚΟΝΙΤΣΑΣ

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος: Σουτόπουλος Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Μέλη: Δρογίδης Δημήτριος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Ακριτίδης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Αμανατίδης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Ανδρέου Ελένη, ΣΕΕ ΠΕ79, 3ο, 4ο & 6ο ΠΕΚΕΣ

Βασιλείου Κλεοπάτρα, Προϊσταμένη ΔΙΠΕ Ν. Άρτας

Βαμβάκη Άννα, ΣΕΕ ΠΕ60, 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Βλάχος Γεώργιος, Συντονιστής Εκπαίδευσης Ν. Αφρικής

Βολάκης Παναγιώτης, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Βρετουδάκη Ελένη, ΣΕΕ ΠΕ60 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Γεωργιάδης Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ03 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου

Γεωργίτσης Νίκος, Διευθυντής 21^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων

Γιαννούλη Μαριλένα, ΠΕ70, 1ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου

Γλυνού Αικατερίνη, ΣΕΕ ΠΕ03 1ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Γραίκος Νικόλαος, ΟΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Γράψια Ειρήνη, PhD, Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Η.Π.Α

Δελημπανίδου Γεωργία, ΣΕΕ ΠΕ06 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Διακογεωργίου Αρχοντούλα, ΣΕΠ Ν. Αιγαίου, Κως

Δούλης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Καμήλος Νίκος, ΟΣΕΕ ΠΕ70, 4ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Καραγιάννη Ευαγγελία, ΣΕΕ ΠΕ06 5ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Καραγιάννης Ιωάννης, ΣΕΕ ΠΕ03 2ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου

Καράμηνας Ιγνάτιος, ΟΣΕΕ ΠΕ70 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής

Καρύδας Απόστολος, ΣΕΕ ΠΕ70 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Κατσανάκης Απόστολος, Προϊστάμενος ΔΙΔΕ Ν. Πρέβεζας

Κατσανδρή Αικατερίνη, ΠΕ02 Ε.Α.Ε. και Ε.Ε. 1ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου

Κέκια Αιμιλία, ΣΕΕ ΠΕ70 1^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Κοτσίνης Γεώργιος, Προϊστάμενος ΔΙΔΕ Ν. Θεσπρωτίας

Κουρτίδης Απόστολος, Προϊστάμενος ΚΕΣΥ Ν. Θεσπρωτίας
Κρέκης Δημήτριος, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Παρακαλάμου
Κωνσταντέλλιας Χαράλαμπος, ΠΕ02 1ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου
Κωσταδήμας Ευάγγελος, Προϊστάμενος ΔΙΔΕ Ν. Ιωαννίνων
Λαμπροπούλου Αικατερίνη, ΣΕΕ ΠΕ70 1ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Μανιάκας Θεόδωρος, ΣΕΕ ΠΕ06 1^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Μανούσου Ευαγγελία, ΣΕΕ ΠΕ70 5ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Μαρκαντωνάκης Στέλιος, ΠΕ05, 1ο, 2ο, 3ο, 4ο, 5ο & 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Μαρτίνου Σωτηρία, ΣΕΕ ΠΕ070 ΠΕΚΕΣ Κρήτης
Μαστρογιάννης Αλέξιος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδα
Μαυρομάτη Ιωάννα, ΣΕΠ Ν. Αιγαίου Λέρος
Μότσιος Γεώργιος, Προϊστάμενος ΔΙΠΕ Ν. Πρέβεζας
Μπαρμπόπουλος Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ86 2ο ΠΕΚΕΣ Ιονίων Νήσων
Μπελτέ Ουρανία-Αναστασία, ΣΕΕ ΠΕ87, 2ο, 3ο, 4ο & 6ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Μπέση Μαρίνα, Προϊσταμένη ΔΙΠΕ Ν. Θεσπρωτίας
Μποταΐτη Αρετή, ΣΕΕ ΠΕ60 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Νάτσκος Χρήστος, ΣΕΕ ΠΕ70 4^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Νικολαΐδης Αλέξανδρος, ΣΕΕ ΠΕ02 1^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Νταμάνη Αικατερίνη, ΣΕΕ ΠΕ60 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
Ντούτσης Δημήτριος, Προϊστάμενος ΔΙΠΕ Ν. Ιωαννίνων
Ξανθίδου Πηνελόπη, ΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Ορφανός Στυλιανός, ΣΕΕ ΠΕ04 2ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου
Πανκίδου Ειρήνη, ΣΕΠ Ν. Αιγαίου Ρόδος
Παπαγεωργίου Δημήτριος, Προϊστάμενος ΚΕΣΥ Ν. Πρέβεζας
Παπαδάκης Σπύρος, ΟΣΕΕ ΠΕ86 ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδα
Παπαευσταθίου Μαρία, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
Παπαζήσης Χρήστος, Προϊστάμενος ΚΕΣΥ Ν. Άρτας
Παρασκευάς Απόστολος, ΣΕΕ ΠΕ70 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Ραμουτσάκη Ιωάννα, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Ράπτης Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ11 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Σόλαρης Ιωάννης, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου
Σχολίδης Χρήστος, ΣΕΕ ΕΑΕ 4^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Τσαβαλά Ειρήνη, ΟΣΕΕ ΠΕ70 1ο ΠΕΚΕΣ Ν. Αιγαίου
Τσιαμπάση Φανή, ΣΕΕ ΠΕ70 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Φανιόπουλος Χριστόδουλος, ΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας
Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Προϊσταμένη ΔΙΔΕ Ν. Άρτας
Χατζηπέτρου Μαρία, ΣΕΕ ΠΕ87 1ο ΠΕΚΕΣ Αττικής
Χριστοφορίδου Καλυψώ, ΣΕΕ ΕΑΕ ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
Χρονοπούλου Αθανασία, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου
Ψαραδέλλης Στρατής, ΣΕΕ ΕΑ & ΕΕ 1ο & 2ο ΠΕΚΕΣ Β. Αιγαίου

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Πρόεδρος: Δρογίδης Δημήτρης , ΣΕΕ ΠΕ70-ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Μέλη: Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια Παν/ίου Κύπρου, Πρόεδρος ΔΙΠΑΕ Κύπρου

Ακριτίδης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Αμανατίδης Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Αναστασίου Αδάμος, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, Μεταδιδάκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης - Ηγεσίας και Ψυχολογίας.

Ανδρούτσου Δέσποινα, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, Δρ Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ψυχολογίας.

Βαλκάνος Ευθύμιος, Καθηγητής Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής ΠΑΜΑΚ Βαμβάκη

Άννα, ΣΕΕ ΠΕ60, 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Βολάκης Παναγιώτης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ01–ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Βρετουδάκη Ελένη, ΣΕΕ ΠΕ60 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Γεωργιόπουλος Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ03 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου

Γκότοβος Αθανάσιος, Ομ. Καθηγητής ΦΠΨ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Γκουτζιαμάνη Καλλιόπη

Γραίκος Νικόλαος, ΟΣΕΕ ΠΕ70 3^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Γράψια Ειρήνη, PhD, Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70 Η.Π.Α

Δελημπανίδου Γεωργία, ΣΕΕ ΠΕ06 2^ο ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Δεσπότης Σωτήριος , Μουσικολόγος Συνθέτης Δρ. Πανεπιστημίου Βιέννης

Ναούμ Μυλωνάς, Δρ. Τμήματος Τουρισμού Ιονίου Πανεπιστημίου

Καρύδας Απόστολος, ΣΕΕ ΠΕ70 2° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Κέκια Αιμιλία, ΣΕΕ ΠΕ70 1° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Κουτσουπιάς Νικόλαος, Αναπλ. Καθηγητής Διεθνών & Ευρωπαϊκών Σπουδών Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μανιάκας Θεόδωρος, ΣΕΕ ΠΕ06 1° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Μαρδίρης Θοδωρής, Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτ. Μακεδονίας

Μαρτίνου Σωτηρία, ΣΕΕ ΠΕ070 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Μαστρογιάννης Αλέξιος, ΣΕΕ ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδα

Μεντζέλου Παρασκευή, Αναπλ. Καθηγήτρια Μηχανικής Περιβάλλοντος ΔΙΠΑΕ

Μούτσογλου Σύλβα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Μποταΐτη Αρετή, ΣΕΕ ΠΕ60 2° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Νάτσκος Χρήστος, ΣΕΕ ΠΕ70 4° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Νικολαΐδης Αλέξανδρος, ΣΕΕ ΠΕ02 1° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Νταμάνη Αικατερίνη, ΣΕΕ ΠΕ60 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Ξανθίδου Πηνελόπη, ΣΕΕ ΠΕ70 3° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Παπακωνσταντίνου Αντιγόνη, Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Ομ. Καθηγητής ΦΠΨ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Παρασκευάς Απόστολος, ΣΕΕ ΠΕ70 2° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Ραμουτσάκη Ιωάννα, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Κρήτης

Ράπτης Γεώργιος, ΣΕΕ ΠΕ11 3° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Σόλαρης Ιωάννης, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου

Σουτόπουλος Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Σχολίδης Χρήστος, ΣΕΕ ΕΑΕ 4° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Τρύφωνας Θεόδωρος , Καθηγητής Ευφυών Επιστημών & Καινοτομίας Παν. Bristol, UK

Φανιόπουλος Χριστόδουλος, ΣΕΕ ΠΕ70 3° ΠΕΚΕΣ Κεντρ. Μακεδονίας

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Διευθύντρια Δ.Ε. Ν. Άρτας

Χρονοπούλου Αθανασία, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ

Γεωργία Κοσμά (ΠΕ01), ΠΕΚΕΣ Ηπείρου (Υπεύθυνη Γραμματείας)

Καλλιόπη Γκουτζαμάνη (ΠΕ05)

Αθηνά Πανάγιου (ΤΕ22)

Αλεξάντρα Σιόντη (ΠΕ02)

Όλγα Πότση (ΠΕ70)

Άννα Καρατζήμου (ΠΕ70)

Αρετή Τσουμάνη (ΠΕ70)

Δημήτρης Τσίγγρος (ΠΕ70)

Βασίλης Λιόντος (ΠΕ70)

Χάρις Κουτονια (ΠΕ02)

ΟΜΑΔΑ ΤΕΧΝΙΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

Σουτόπουλος Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Ούρδας Ιωάννης, εκπαιδευτικός ΠΕ70

Πλαχούρης Στέργιος, εκπαιδευτικός ΠΕ86

Παπαδάκης Σπύρος, ΟΣΣΕ ΠΕ86, ΠΕΚΕΣ Δυτ. Ελλάδας

Κατσαρός Χρήστος, Δημοσιογράφος

Σάρλη Μαρία, εκπαιδευτικός ΤΕ89.01

Σταύρου Θανάσης, Προϊστάμενος Τεχνικής Υπηρεσίας Δήμου Κόνιτσας

Νέος Κωνσταντίνος, Νομικός Σύμβουλος ΠΕΔΙΕΚ Ηπείρου

Δάρας Αλέξανδρος, εκπαιδευτικός ΠΕ80

Οικονόμου Βασιλεία, εκπαιδευτικός ΠΕ70, Εκπαιδευτήρια Όλγας Ντότη-Οικονόμου

ΓΡΑΦΕΙΟ ΤΥΠΟΥ (Μ.Μ.Ε) & ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ

Σουτόπουλος Νίκος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Παπαευσταθίου Μαρία, ΣΕΕ ΠΕ02 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Βολάκης Παναγιώτης, ΣΕΕ ΠΕ01 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Δρογίδης Δημήτριος, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

Γεωργίτσης Νίκος, Διευθυντής 21^{ου} Δ.Σ. Ιωαννίνων

Κατσαρός Χρήστος, Δημοσιογράφος

Τσουμάνη Αρετή, Διευθύντρια Δ.Σ. Δελβινακίου

Μαγειρίας Ιωάννης, ΠΕ86

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΤΗΛΕΔΙΗΜΕΡΙΔΑ

26 - 27 Μαρτίου 2021

“Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία : η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση”

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Παρασκευή 26 Μαρτίου 2021 (Πρωινή συνεδρία)

9.00-10.45 Χαιρετισμοί

- **Συντονιστές:** Σουτόπουλος Νικόλαος, Μεντζέλου Παρασκευή
Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: <https://minedu-primary2.webex.com/meet/nsoutop>

- Πρόεδρου της Βουλής των Ελλήνων, κ. Κώστα Τασούλα
- Υφυπουργού Παιδείας & Θρησκευμάτων, κας Ζωής Μακρή
- Υφυπουργού Εσωτερικών (Μακεδονίας-Θράκης), κ. Σταύρου Καλαφάτη
- Υφυπουργού Προστασίας Περιβάλλοντος, κ. Γ. Αμυρά
- Βουλευτή Ν.Δ. Ιωαννίνων, κας Μαρίας Κεφάλας
- Βουλευτή ΣΥΡΙΖΑ Θεσσαλονίκης, κ. Ιωάννη Αμανατίδη
- Βουλευτή Ν.Δ. Θεσσαλονίκης, κ. Κώστα Γκιουλέκα
- Γ. Γ. Α/θμιας, Β/θμιας και Ειδικής Αγωγής κας Αναστασίας Γκίκα
- Γ.Γ. Δημόσιας Διπλωματίας & Απόδημου Ελληνισμού, κ. Ιωάννη Χρυσουλάκη
- τέως Γραμματέας Σ.Α.Ε., κας Όλγας Σαραντοπούλου
- Δ/ντή Δημοτικής Εκπαίδευσης ΥΠΠΑΝ Κύπρου, κ. Μάριου Στυλιανίδη
- Πρόεδρου ΟΕΛΜΕΚ Κύπρου, κ. Θέμη Πολυβίου
- Πρόεδρου ΠΟΕΔ Κύπρου, κας Μύριας Βασιλείου
- Πρόεδρου Ομοσπονδίας Ελλήνων Δασκάλων ΗΠΑ, κας Στέλλας Κοκόλη
- Πρόεδρου Οργανισμού "Hellenic Paideia of America", Vasiliki Filiotis, New York, USA
- Πρόεδρου ΠΙΕΜ-ΔΟΕ, κ. Κώστα Λολίτσα
- Περιφερειάρχη Ηπείρου, κ. Αλέξανδρου Καχριμάνη
- Δημάρχου Αρταίων, κ. Χρήστου Τσιρογιάννη
- Δημάρχου Κόνιτσας, κ. Νικολάου Εξάρχου
- Δ/ντή ΠΕΔΙΕΚ Κεντρ. Μακεδονίας, κ. Αλέξανδρου Κόππη
- Δ/ντή ΠΕΔΙΕΚ Δυτ. Μακεδονίας, κ. Θοδωρή Μαρδίρη
- Δ/ντή Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων, κ. Δημήτριου Ντούτση
- Δ/ντριας Π.Ε. Ν. Άρτας, κας Κλεοπάτρας Βασιλείου
- Δ/ντή Π.Ε. Πρέβεζας, κ. Γεώργιου Μότσιοι
- Δ/ντή Δ.Ε. Ν. Θεσπρωτίας, κ. Γεώργιου Κοτσίνα
- Προέδρου Τμήματος Μηχανικών Περιβάλλοντος ΔΠΠΑΕ, Καθηγητή κ. Δημητρίου Κωνσταντινίδη

Παρασκευή 26 Μαρτίου 2021 (Πρωινή συνεδρία)

Ηγεσία στην εκπαίδευση

11.00-12.30 Α΄ Κεντρική συνεδρία

- Προεδρείο: Νικόλαος Σουτόπουλος, Παρασκευή Μεντζέλου, Νικόλαος Ακριτίδης
Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: <https://minedu-primary2.webex.com/meet/nsoutop>

- 11.00-11.15 «*Πτυχές του Νεοελληνικού Διαφωτισμού: το όραμα της αναγέννηση της παιδείας στην προεπαναστατική Ελλάδα*», Μ.Α. Καλλιόπη Γκουτζιαμάνη Εκπαιδευτικός ΠΕ05
- 11.15-11.30 «*Ο συνδυασμός Ηγετικών ικανοτήτων και παιδευτικής κατάρτισης στους πρωτοπόρους του Αγώνα το 1821. Η επίδραση της προεπαναστατικής Παιδείας στους αγωνιστές που πρωτοστάτησαν στην Εθνεγερσία*», Γεώργιος Κουρκούτας, εκπαιδευτικός ΠΕ02
- 11.30-11.45 «*Ήγεσία σε έχθρικό περιβάλλον. Έκκλησιαστικοί και λαϊκοί ηγέτες τους τελευταίους αιώνες τής τουρκοκρατίας*», Παναγιώτης Χαβαράνης, εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψ. Δρ Παντείου Πανεπιστημίου
- 11.45-12.00 «*Ο Ηγέτης κατά τον Αριστοτέλη: Σύγχρονες Εφαρμογές στην εκπαιδευτική Διοίκηση και στην Κυπριακή Πραγματικότητα*», Δρ Κυριακή Τσίτσου, Φιλολόγος
- 12.00-12.20 Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
- 12.20-12.30 Διάλειμμα

12.30-14.00 Α1 Συνεδρία

- Προεδρείο: Παρασκευή Μεντζέλου, Γεώργιος Γεωργιόπουλος, Νικ. Γεωργίτσης
Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: <https://minedu-primary2.webex.com/meet/nsoutop>

- 12.30-12.45 «*Μορφές ηγεσίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό*», Αθανάσιος Γκότοβος, Ομότ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
- 12.45-13.00 «*Ο ρόλος των διευθύνσεων των σχολείων στη διαχείριση παιδαγωγικών παρεμβάσεων*», Μαίρη Κουτσελίνη Καθηγήτρια Παν/μίου Κύπρου
- 13.00-13.15 «*Ικανότητες απόδοσης και ανάγκη για επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την εμπειρία τους και την οργανικότητα των σχολικών μονάδων που διευθύνουν*», Αδάμος Αναστασίου, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ & Ευθύμιος Βαλκάνος, Καθηγητής Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής ΠΑΜΑΚ
- 13.15-13.30 «*Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) στην Εκπαίδευση*», Γεώργιος Βλάχος, Συντονιστής Εκπαίδευσης Ν. Αφρικής
- 13.30-13.50 Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση
- 13.50-14.00 Διάλειμμα

14.00-15.30 Α2 Συνεδρία

- Προεδρείο: Βολάκης Παναγιώτης, Νικόλαος Καμήλος, Ευαγγελία Καραγιάννη
Σύνδεσμος τηλεκπαίδευσης: <https://minedu-secondary.webex.com/meet/pyolakis>

- 14.00-14.15 «*Η επίδραση της σχολικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των Κύπριων εκπαιδευτικών: Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*», Κωμοδρόμου Λυδία, Υποψ. Δρ Παν/μίου Κύπρου & Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια Παν/μίου Κύπρου

| | |
|--|--|
| 14.15-14.30 | «Από τον επιθεωρητή, στον σχολικό σύμβουλο (μέντορα;), στον Συντονιστή Εκπαίδευσης», Σύλβα Μούτσογλου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 |
| 14.30-14.45 | «Περιπτωσιακή ηγεσία», Δρ Άγγελος Τσαμπαλάς, εκπαιδευτικός |
| 14.45-15.00 | «Ο ρόλος της ηγεσίας στο συμπεριληπτικό σχολείο», Δρ Πέτρος Σταγιόπουλος, ειδ. παιδαγωγός, Προϊστ. 1 ^{ου} Κ.Ε.Σ.Υ. Ανατ. Θεσ/νίκης |
| 15.00-15.20 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 15.20-15.30 | Διάλειμμα |
| 15.30-17.00 | Μεσημεριανό διάλειμμα |
| Παρασκευή 26 Μαρτίου 2021 (Απογευματινή συνεδρία) | |
| Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων | |
| 17.00-18.30 | Β΄ Κεντρική συνεδρία |
| - Προεδρείο: Πηνελ. Ξανθίδου, Χαράλαμπος Κωνσταντέλλιας, Ευάγγ. Κωσταδήμας Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/xanthippg | |
| 17.00-17.15 | «Οι στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρήση και τη συμβολή των Τεχνολογιών Πληροφορικής & Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ΕξΑΕ) κατά τη διάρκεια της πανδημικής κρίσης COVID-19», Νικόλαος Σουτόπουλος, ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕΚΕΣ Ηπείρου & Ναούμ Μυλωνάς, Επίκ. Καθηγητής Σχολής Τουρισμού Ιόνιου Παν/μίου |
| 17.15-17.30 | «Η μετάβαση από την ηγεσία της διαχείρισης στην ηγεσία των οραμάτων και το σύνδρομο του ρίσκο», Δημήτριος Δρογίδης, ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου |
| 17.30-17.45 | «Η λήψη αποφάσεων στη (διεθνή) πολιτική», Κυριάκος Μικέλης, Επίκ.Καθηγητής ΠΑΜΑΚ |
| 17.45-18.00 | «Προβλήματα διαχείρισης εικονικής τάξης: Με ακούει κανείς;», Γεωργία Δελημπανίδου, ΣΕΕ ΠΕ06 του 2 ^{ου} ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας, Γεώργιος Ράπτης, ΣΕΕ ΠΕ11 3 ^{ου} ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας, MSc Πελαγία Ράπτη, εκπαιδευτικός ΠΕ06 |
| 18.00-18.20 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 18.20-18.30 | Διάλειμμα |
| 18.30-20.00 | Β1 Συνεδρία |
| - Προεδρείο: Ευστράτιος Ψαραδέλης, Θεόδωρος Μανιάκας, Ευαγγελία Μανούσου Σύνδεσμος τηλεεκπαίδευσης: https://minedu-primary.webex.com/minedu-primary/j.php?MTID=m1dbd0e5a272a5118d5f1c9ba1ae2bf54 | |
| 18.30-18.45 | «Η μαθητική παραβατικότητα σύμφωνα με την εκπαιδευτική ηγεσία: απόψεις διευθυντών πρωτοβάθμιας», Ελένη Δήμου, Εκπαιδευτικός, υποψ. ΜΔΕ ΕΚΠΑ & Αντιγόνη-Άλμπα Παπακωνσταντίνου, Επίκ. Καθηγήτρια της Κοινωνιολογίας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ |
| 18.45-19.00 | «Η αντιμετώπιση των κρίσεων στην γενική και ειδική αγωγή και ο ρόλος του διευθυντή», Δ/ντής Δ.Σ. Αγκαιριάς Πάρου |
| 19.00-19.15 | «Διαχείριση προβλημάτων γονιών των μαθητών/-τριών (γενικών τμημάτων και τμήματος ένταξης) στην εποχή της πανδημίας», Δρ Χρυσάνθη Παλάζη, Δ/ντρια Γυμνασίου Λιβαδιάς Σερρών, Μάγδα Καλαϊτζή, εκπαιδευτικός ΠΕ02, Msc Ειδικής Αγωγής |

| | |
|---|--|
| 19.15-19.30 | « <i>Μελέτη περίπτωσης: μια σύγκρουση εκπαιδευτικών απ' το παρελθόν</i> », Βασίλειος Ζώνιος, Δ/ντής 27 ^ο Δ.Σ. Ιωαννίνων |
| 19.30-19.50 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 19.50-20.00 | Διάλειμμα |
| 20.00-21.30 | B2 Συνεδρία |
| - Προεδρείο: Ευθύμιος Βαλκάνος, Αδάμ Αναστασίου, Δημήτριος Δρογίδης | |
| Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/adanastas | |
| 20.00-20.15 | « <i>Διαχείριση συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες Π.Ε.: η περίπτωση της Περιφερειακής Ενότητας Δράμας</i> », MSc Ράιδα Πετσάνη, εκπ/κός ΠΕ 70 |
| 20.15-20.30 | « <i>Ο ρόλος του Διευθυντή-ηγέτη στη σχολική μονάδα αναφορικά με τη δημιουργία θετικού κλίματος και ήθους στο σχολείο: το παράδειγμα της πρόληψης του εργασιακού εκφοβισμού (mobbing)</i> », Δρ Ιωάννα Κουμή, Εκπαιδευτική Ψυχολόγος, Κ.Ε.Σ.Υ. Χίου |
| 20.30-20.45 | « <i>Ανιχνεύοντας, αγγίζοντας & αντιμετωπίζοντας κρίσεις στο σχολείο</i> », Γεώργιος Ράπτης, ΣΕΕ ΠΕ11 3 ^ο ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας, Γεωργία Δελημπανίδου, ΣΕΕ ΠΕ06 του 2 ^ο ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας, Χαράλαμπος Παυλίδης, Δ/ντής Γυμνασίου Πολυκαρπίου Αριδαίας |
| 20.45-21.00 | « <i>Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και Στρατηγική Αντιμετώπισης του Σχολικού Εκφοβισμού σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη – θύματος</i> », Δρ Αδάμος Αναστασίου, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ |
| 21.00-21.20 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 21.20-21.30 | Διάλειμμα |
| 21.30-22.00 | Επετειακό πολιτιστικό πρόγραμμα έναρξης |
| Σάββατο 27 Μαρτίου 2021 (Πρωινή συνεδρία) | |
| Αξιολόγηση & Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός | |
| 9.00-10.30 | Γ' Κεντρική συνεδρία |
| - Προεδρείο: Ιγνάτιος Καράμηνας, Δημ. Παπαγεωργίου, Σπύρος Παπαδάκης | |
| Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/ikara | |
| 9.00 - 9.15 | « <i>Τα a priori-προλεγόμενα-του νοήματος αξιολόγησης στην παιδεία/εκπαίδευση</i> », Σταμάτης Πορτελάνος, τ. Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων, Πρόεδρος Ολυμπιακού Κέντρου Φιλοσοφίας και Παιδείας |
| 9.15 – 9.30 | « <i>Παιδαγωγική κανονικότητα και εκπαιδευτική πραγματικότητα: η εφαρμογή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου σε δοκιμασία</i> », Χαράλαμπος Κωνσταντίνου, Ομότ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων |
| 9.30 – 9.45 | « <i>Ένα συνοπτικό ιστορικό του θέματος αξιολόγησης των εκπαιδευτικών την Ελλάδα από το 1970 ως το 2021</i> , Δημήτριος Κρέκης, Δ/ντής Δ.Σ. Παρακαλάμου |
| 9.45 – 10.00 | « <i>Περιγραφική Αξιολόγηση</i> »: Από την περίοδο του Μεσοπολέμου (Ν. Καραχρίστος) έως τον 21 ^ο αιώνα (Μικροέρευνα – απόψεις εκπαιδευτικών», Χριστόδουλος Φανιόπουλος, ΣΕΕ ΠΕ70 3 ^ο Π.Ε.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας & Κωνσταντίνος Πιπεράς, Δ/ντής 4 ^ο Δ.Σ. Έδεσσας |
| 10.00-10.20 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |

| | |
|-------------|--|
| 10.20-10.30 | Διάλειμμα |
| 10.30-12.00 | Γ1 Συνεδρία - Προεδρείο: Ιωάννης Σόλαρης, Γεώργιος Μότσιος, Γεώργιος Μπαρμπούπουλος Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-secondary2.webex.com/meet/isolaris |
| 10.30-10.45 | « Αξιολόγηση του μαθητή- Περιγραφική Αξιολόγηση », Δρ Διακογεωργίου Αρχοντούλα, ΣΕΠ Ν. Αιγαίου - Κως |
| 10.45-11.00 | « Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας », Νεκτάριος Ζουριδάκης, Δ/ντής ΕΠΑΛ Κισάμου |
| 11.00-11.15 | « Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας σε σχέση με τον ρόλο του σχολικού συμβούλου », Αικατερίνη Τζάμου, Υποδ/ντρια Προτύπου Λυκείου Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά |
| 11.15-11.30 | « Αξιολόγηση του μαθητή-portfolio , Δάφνη Παναγιώτου, Δ/ντρια 2 ^{ου} Δ.Σ. πόλεως Σάμου |
| 11.30-11.50 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 11.50-12.00 | Διάλειμμα |
| 12.00-13.30 | Γ2 Συνεδρία - Προεδρείο: Μαρία Παπαευσταθίου, Μαρίνα Μπέση, Αρετή Μποταΐτη Σύνδεσμος τηλεδ/ψης: https://minedu-secondary2.webex.com/meet/theodemi |
| 12.00-12.15 | « Τα δημοτικά σχολεία ως επαγγελματικές κοινότητες μάθησης και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών », Δρ Αικατερίνη Μπαλάση, Γεώργιος Ιορδανίδης, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν/μιου Δυτ. Μακεδονίας |
| 12.15-12.30 | « Η διδακτική του μαθήματος της μουσικής στο δημοτικό: Σκέψεις και προβληματισμοί για μια ουσιαστική αξιολόγηση », Δρ Σωτήρης Δεσπότης, Μουσικολόγος-Συνθέτης |
| 12.30-12.45 | « Σχολική αποτελεσματικότητα στη σύγχρονη κοινωνία », Ιωάννης Σόλαρης, ΣΕΕ ΠΕ02 του ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου, Αθανασία Χρονοπούλου, ΣΕΕ ΠΕΚΕΣ Πελοποννήσου |
| 12.45-13.00 | « Το μοντέλο λειτουργίας των charter schools στην πολιτεία της Φλόριντα », Δρ Χαράλαμπος Νταλάκας, εκπαιδευτικός ΠΕ70 |
| 13.00-13.20 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 13.20-13.30 | Διάλειμμα |
| 13.30-15.00 | Γ3 Συνεδρία - Προεδρείο: Χριστόδουλος Φανιόπουλος, Απ. Παρασκευάς, Ιωάννα Ραμουτσάκη Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary2.webex.com/meet/faniopoulos |
| 13.30-13.45 | « Η λήψη αποφάσεων του Συλλόγου Διδασκόντων και η σχέση της με το μοντέλο διοίκησης της σχολικής μονάδας », Τσιαμπάση Φανή, ΣΕΕ ΠΕ70, 3 ^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Καράμηνας Ιγνάτιος, ΣΕΕ ΠΕ70, 3 ^ο ΠΕΚΕΣ Αττικής |
| 13.45-14.00 | « Ηγεσία, σχολικό κλίμα και αποτελεσματικό σχολείο », Δέσποινα Ανδρούτσου, εκπαιδευτικός ΠΕ06, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ |
| 14.00-14.15 | « Η κατ' οίκον εργασία μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Κύπρου: Εισηγήσεις για τον επαναπροσδιορισμό της », Ανδρέας Δαλίτης, Υποψ. Δρ Παν/μίου Κύπρου, Μαίρη Κουτσελίνη, Καθηγήτρια Παν/μίου Κύπρου |

| | |
|---|--|
| 14.15-14.30 | « <i>Η συμβολή του μέντορα στην επαγγελματική ανάπτυξη του νέοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού στο ελληνικό δημόσιο σχολείο</i> », Γεωργία Κούτρα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 |
| 14.30-14.50 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 14.50-15.00 | Διάλειμμα |
| 15.00-16.00 | Γ4 Συνεδρία (Σύντομων ανακοινώσεων) - Προεδρείο: Δούλης Νικόλαος, Ειρήνη Τσαβαλά, Παρασκευή Χαμπηλομάτη Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-secondary2.webex.com/meet/ndoulis |
| 15.00-15.15 | « <i>Η ηγεσία μέσα από το ρόλο του διευθυντή και του εκπαιδευτικού της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα</i> » Καρατζήμου Άννα, MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 |
| 15.15-15.30 | « <i>Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης</i> », Αρετή Τσουμάνη, Δ/ντρια του Δ.Σ. Δελβινακίου |
| 15.30-15.45 | « <i>Ο εκπαιδευτικός-ηγέτης ως coach ζωής και εκπαίδευσης</i> », Κοπακάκη Στυλιανή, Δ/ντρια, Life-coacher |
| 15.45-16.00 | « <i>Λειτουργικότητα του μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική διοίκηση</i> », Ευδοκία Δημητριάδου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70 |
| Σάββατο 27 Μαρτίου 2021 (Απογευματινή συνεδρία) | |
| Δυνατότητες, θεσμικοί ρόλοι στελεχών εκπαίδευσης & Εκπαιδευτική πολιτική | |
| 17.00-18.30 | Δ' Κεντρική συνεδρία - Προεδρείο: Δημήτριος Δρογίδης, Χρήστος Νάτσκος Χρήστος, Αλεξ. Νικολαΐδης Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/didrogidis |
| 17.00-17.15 | « <i>Συντονιστής Ελληνόγλωσσας Εκπαίδευσης στο Εξωτερικό: τα χαρακτηριστικά και η Ταυτότητά που πρέπει να έχει ως αποτελεσματικός και επιτυχημένος Ηγέτης στο χώρο της Εκπαίδευσης του μέλλοντος</i> », Δρ. Γράψια Ειρήνη, Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Η.Π.Α. |
| 17.15-17.30 | « <i>Διαπολιτισμική Επικοινωνία και Διεύθυνση Σχολικής Μονάδας</i> », Παναγιώτα Σουρίδη Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Γλωσσολόγος, MSc, MA |
| 17.30-17.45 | « <i>Ο Διευθυντής σχολικής μονάδας (διευθυντής, ηγέτης, διευθυντής-ηγέτης, αρμοδιότητες και προτάσεις τηλεεκπαίδευσης)</i> », Παπαχαρίτων Αναστάσιος, Διευθυντής 2 ^{ου} Δ.Σ. Μακροχωρίου Ημαθίας |
| 17.45-18.00 | « <i>Στρες στο σχολικό περιβάλλον</i> », Παπαστρατή Ελένη, Εκπ/κός ΠΕ70 |
| 18.00-18.20 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 18.20-18.30 | Διάλειμμα |
| 18.30-20.00 | Δ1 Συνεδρία - Προεδρείο: Καλυψώ Χριστοφορίδου, Μαρία Χατζηπέτρου, Αθαν. Χρονοπούλου Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary.webex.com/meet/didrogidis |
| 18.30-18.45 | « <i>Ο ρόλος του Διευθυντή σε μια σύγχρονη σχολική μονάδα</i> », Γεώργιος Μπαρμπόπουλος, Σ.Ε.Ε. ΠΕ86, 2 ^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ιονίων Νήσων |
| 18.45-19.00 | « <i>Ο επιμορφωτικός και καθηγητικός ρόλος των Σ.Ε.Ε. Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών ως Παιδαγωγικών Ηγετών-Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών δράσεων του 1821-2021, Λογοτεχνία και Ιστορία (Γενική και Τοπι-</i> |

| | |
|---|---|
| 19.00-19.15 | <p>κή), στο πλαίσιο της ενίσχυσης συνεργασίας και του θετικού κλίματος στο σχολείο, Ιωάννα Α. Ραμουτσάκη, ΣΕΕ ΠΕ02 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κρήτης & Σωτηρία Μαρτίνου, ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕ.Κ.Ε.Σ Κρήτης</p> <p>«Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας παράγοντας επιτυχίας η αποτυχίας μιας εκπαιδευτικής πολιτικής», Ι. Διακομανόλης, Δ/ντής 5^{ου} Δ.Σ. Κω</p> |
| 19.15-19.30 | «Οι διδακτικές ευκαιρίες αυτοβελτίωσης του εμπροχωτή και απελευθέρωσης των παιδιών μέσα από την Έρευνα Δράσης», Μάτσα Κ. & Μαίρη Κουτσελίνη, Καθηγήτρια Παν/μίου Κύπρου |
| 19.30-19.50 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 19.50-20.00 | Διάλειμμα |
| 20.00-21.30 | Δ2 Συνεδρία |
| - Προεδρείο: Νικόλαος Ακριτίδης, Αικατερίνη Νταμάνη, Δημήτριος Ντούτσης Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary2.webex.com/meet/nakritidis | |
| 20.00-20.15 | «Never let a good crisis go to waste» ή «Πώς οικονομική κρίση και πανδημία μπορούν να διαμορφώσουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση που χρειάζεται η Ελλάδα», Θεόδωρος Τρύφωνας, Καθηγητής Υποδομών και Αστικής Καινοτομίας, Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Bristol, Ηνωμένο Βασίλειο |
| 20.15-20.30 | «Διαχείριση κρίσεων και νέες τεχνολογίες», Παρασκευή Μεντζέλου, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Μηχανικών Περιβάλλοντος, ΔΠΠΑΕ |
| 20.30-20.45 | «Εκπαιδευτική ηγεσία, επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών (teachers' stress) και σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (teachers' burnout), στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον», Δρ. Ελένη Μούζουρα, Πειραματικό Γυμνάσιο ΠΑΜΑΚ |
| 20.45-21.00 | Από τον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου στον Σύμβουλο Εκπαίδευσης : Αλλαγή ονόματος ή καθηκοντολογίου;», Ξανθίδου Πηνελόπη, ΣΕΕ ΠΕ70 3 ^ο ΠΕΚΕΣ Κ. Μακεδονίας |
| 21.00-21.20 | Ερωτήσεις & διαλογική συζήτηση |
| 21.20-21.30 | Διάλειμμα |
| 21.30-22.00 | Απολογισμός & κλείσιμο τηλεδημερίδας |
| - Συντονιστές: Σουτόπουλος Νικόλαος, Μεντζέλου Παρασκευή Σύνδεσμος τηλεδιάσκεψης: https://minedu-primary2.webex.com/meet/nsoutop | |

ΖΩΝΤΑΝΗ ΑΝΑΜΕΤΑΔΟΣΗ (LIVE-STREAMING)

- Διαδικτυακό κανάλι KONITSA-Web-TV//

link [KONITSA-Web-TV tiledinmerida](https://www.youtube.com/channel/UCNBIij8VbZ_Nc7dGjvfCspA)

https://studio.youtube.com/channel/UCNBIij8VbZ_Nc7dGjvfCspA/livestreaming

Για την ιστορική επέτειο 200 ετών από την Εθνικής μας Παλιγγενεσία (1821-2021)
ευχόμαστε ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΑ σε όλους!

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ (ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ)

| A/A | ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ | ΤΙΤΛΟΣ ΕΙΣΗΓΗΣΗΣ | ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ |
|-----|----------------------|--|--|
| 1 | ΓΕΩΡΓΙΤΣΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ | <i>Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας ως ενθαρρυντής καινοτόμων δράσεων το παράδειγμα με θέμα: "Περιβαλλοντική Αγωγή με τη χρήση διαδραστικού πίνακα - Το αειφόρο σχολείο"</i> | Γεωργίτσης Νικόλαος Εκπαιδευτικός ΠΕ70 (ΜEd), Διευθυντής του 21ου Δ.Σ. Ιωαννίνων ngeorgits@gmail.com |
| 2 | ΓΡΑΨΙΑ ΕΙΡΗΝΗ | <i>Μονάδες Ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό: Ενταξιακό πλαίσιο διδασκαλίας Ελληνικών σε φυσικούς ή μη ομιλητές ελληνικής γλώσσας, με η χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.</i> | Δρ. Γράψια Ειρήνη, Αποσπ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Η.Π.Α. egrapsia@gmail.com |
| 3 | ΚΩΤΣΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ | <i>Διαπολιτισμική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση – Δύο σύγχρονες προτάσεις στην εκπαιδευτική πράξη</i> | Κώτσης Χρήστος ΠΕ 79.01 Μουσικής Επιστήμης, Υποψ. ΜEd Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ch.kotsis@hotmail.com |
| 4 | ΚΩΤΣΗΣ ΧΡΗΣΤΟΣ | <i>Οι Τεχνολογίες Αιχμής Πληροφορικής και Επικοινωνίας στην Υπηρεσία της Εκπαίδευσης στο Σύγχρονο Σχολείο</i> | Κώτσης Χρήστος ΠΕ 79.01 Μουσικής Επιστήμης, Υποψ. ΜEd Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ch.kotsis@hotmail.com |
| 5 | ΜΑΓΓΑΒΕΛΑΣ ΣΤΑΥΡΟΣ | <i>«Οι συναισθηματικές και κοινωνικές ικανότητες του σχολικού Διευθυντή υπό το πρίσμα των εκπαιδευτικών και των μαθητών»</i> | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΠΕ11- ΑΠΕΒΙΩΣΕ |
| | ΔΡΟΓΙΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ | | ΣΕΕ ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ ΗΠΕΙΡΟΥ drogidis1@gmail.com |
| | ΓΑΓΑΛΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ | | Msc ΓΑΓΑΛΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΕΚΠ/ΚΟΣ ΠΕ03 ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΩΝ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ dgagalis@gmail.com |
| 6 | ΣΟΥΤΟΠΟΥΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ | <i>Ο Συντονιστής ελληνόγλωσσης Εκπαίδευσης εξωτερικού: θεσμικός ρόλος, δυνατότητες και προοπτικές</i> | Σουτόπουλος Νικόλαος, ΣΕΕ ΠΕ70 του ΠΕΚΕΣ Ηπείρου, niksoutop@gmail.com |

ΧΟΡΗΓΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ



Κόνιτσα Web-TV



The Panhellenic Post
THE ONLINE NEWSPAPER OF HELLENISM



HOTEL OLYMPIC
Ι Ο Α Ν Ν Ι Ν Α



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

- Στο Δήμαρχο Κόνιτσας κ. Νικ. Εξάρχου, αλλά και τον Αντιδήμαρχο Παιδείας & Πολιτισμού κ. Αριστεΐδη Λαζογιάννη για τη διάθεση του Προϊσταμένου Τεχνικής Υπηρεσίας κ. Αθανάσιου Σταύρου και την τεχνική υποστήριξη για τη διαδικτυακή κάλυψη της διεθνούς επιστημονικής τηλεδιημερίδας μας.
- Στα «Εκπαιδευτήρια Όλγας Ντότη-Οικονόμου» για την άδεια παρουσίασης μουσικού προγράμματος στο πλαίσιο του εορτασμού της επετείου των 200 ετών της Εθνικής μας Ανεξαρτησίας (1821-2021)
- Στις εκδόσεις «Εν πλώ» για την άδεια δημοσίευσης μέρους του έργου «1821-2021: 200 χρόνια από την Ελληνική Επανάσταση»
- Στον εκπαιδευτικό ΠΕ80 και ποιητή κ. Αλέξη Δάρα για την απαγγελία και την ειδική αφιέρωση του ποιήματός του «Ελευθερία ή Θάνατος».
- Στον εκπαιδευτικό ΠΕ79, μουσικολόγο-συνθέτη Δρα Σωτήρη Δεσπότη για την ειδική αφιέρωση και άδεια παρουσίασης σε παγκόσμια πρώτη του μουσικού του έργου “Smyrne”.

Αφιέρωμα στην ιστορική επέτειο των 200 ετών από την Εθνική μας Παλιγγενεσία (1821-2021)



Εορτασμός 25^{ης} Μαρτίου σε Δημοτικό Σχολείο δεκαετίας του '60

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

**ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΑΣΟΥΛΑΣ,
ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΒΟΥΛΗΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ, ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ ΝΔ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

Ο Πρόεδρος της Βουλής σας ευχαριστεί ιδιαίτερως για την πρόσκληση. Δυστυχώς οι κοινοβουλευτικές υποχρεώσεις δεν του επιτρέπουν να συμμετάσχει.

Καλή επιτυχία στο έργο σας και ΧΡΟΝΙΑ ΠΟΛΛΑ για την επέτειο της Εθνικής μας Ανεξαρτησίας! Σας ευχαριστώ.

Χριστίνα Φλούδα
Γραφείο Προέδρου Βουλής των Ελλήνων
τηλ.: +30 210-3708014
fax : +30 210-3708010
president@parliament.gr
ch.flouda@parliament

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΓΚΙΚΑ,

**ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ, ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (ΥΠΑΙΘ)**

(απομαγνητοφώνηση)

Καλημέρα σε όλους σας, Χρόνια πολλά για την εθνική μας γιορτή της 25ης Μαρτίου! Είμαι πολύ χαρούμενη που συμμετέχω σε αυτή τη διημερίδα και βρίσκομαι ανάμεσα σε συναδέλφους μου, σε διακεκριμένους συναδέλφους, πραγματικούς επιστήμονες, συναδέλφους που ασχολούνται με την διοίκηση τώρα και αυτό είναι πολύ σημαντικό για μένα. Χαιρετίζω λοιπόν με την ιδιότητα της Γενικής Γραμματέως Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ.

Το θέμα «Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση», ένα θέμα πάρα πολύ σημαντικό ειδικά σε μία περίοδο που αντιμετωπίζουμε συνέχεια κρίσεις –αντιμετωπίζουμε κρίσεις, γιατί πρώτα-πρώτα ήρθαμε κατά πρόσωπο με έναν πολύ επικίνδυνο εχθρό, την πανδημία, κι έχουμε σε διάφορα μέρη της πατρίδας μας θέματα με διάφορα καιρικά φαινόμενα. Τελευταία, στα Τρίκαλα, στη Λάρισα, που εκπαιδευτικοί έβγαλαν από το σχολείο, ένα σχολείο που κατέρρευε, τα παιδιά μας, αλλά εκτός από αυτά και τα διάφορα προβλήματα που δημιουργούνται στη σχολική μονάδα εξαιτίας εξωτερικών και εσωτερικών γεγονότων.

Θεωρώ ότι η διημερίδα σας στοχεύει στο να αναδείξει προβληματισμούς που υπάρχουν πάνω στην πορεία της εκπαίδευσης σήμερα και την αξία της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διαχείριση κρίσεων και για το αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου. Μελετώντας το πρόγραμμά σας έχω δει ότι αποτυπώνονται θέματα εξέχουσας σημασίας, δεδομένου ότι υπάρχουν ενδιαφέρουσες ομιλίες, που άπτονται ποικίλων ζητημάτων όπως είναι η αντιμετώπιση κρίσεων στη γενική και ειδική αγωγή και ο ρόλος του διευθυντή στο σχολείο, που είναι πάρα πολύ σημαντικός. Τα καινοτόμα μοντέλα μάθησης, η δημιουργικότητα στην

τάξη του σχολείου, η ανταλλαγή εμπειριών για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στην οποία νομίζω οι εκπαιδευτικοί δώσανε όλη τους την ψυχή, γιατί κανένας μας ξέρετε –και ξέρετε ότι είμαι εκπαιδευτικός- κανένας μας δεν είχε επιμόρφωση και προετοιμασία για ένα τεράστιο άλμα που έγινε. Και έγινε με βάση την ευσυνειδησία και την πολυπραγμοσύνη και το φιλότιμό των εκπαιδευτικών.

Μιλάτε επίσης για πρωτοπόρες, πολλές δράσεις ανάπτυξης όπως και της διαχείρισης της κρίσης στα σχολεία, για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διδασκαλία, το οποίο είναι κάτι που το κερδίσαμε, αλλά πρέπει να το μεγιστοποιήσουμε πάνω σε αυτές τις δεξιότητες που και εμείς αλλά και οι μαθητές μας κατέκτησαν. Απ' ό,τι θυμάμαι μιλάτε και για τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις της σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα, θέμα που εμάς τους εκπαιδευτικούς μας αγγίζει, γιατί αφορά την καθημερινότητά μας.

Εμείς στο Υπουργείο Παιδείας, όπως ξέρετε, αναγνωρίζοντας και τη μεγάλη αξία που έχουν όλα αυτά που εσείς διαπραγματεύεστε στο συνέδριό σας και αφορούν την εξέλιξη, προσπαθούμε να δώσουμε όσο το δυνατό περισσότερα εφόδια μπορούμε στα παιδιά μας. Έχουμε εισάγει από φέτος πιλοτικά σε 218 σχολεία νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια τα εργαστήρια δεξιοτήτων, τα οποία επικεντρώνονται σε ποικίλες χρήσιμες θεματικές κι είναι οργανωμένα σε 4 κύκλους: «ευ ζείν», «κοινωνική συναίσθηση και ευθύνη», «δημιουργική σκέψη και πρωτοβουλία», «περιβάλλον». Αυτές οι θεματικές σχετίζονται με θέματα που θίγετε και εσείς τις εισηγήσεις σας, όπως είναι η πρόληψη και προστασία από καταστροφές, από τη μέριμνα η ασφάλεια των παιδιών μας, η ψυχική υγεία, τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η επιχειρηματικότητα, οι νέες τεχνολογίες.

Βλέπουμε λοιπόν ότι καταφέρνετε στη διημερίδα αυτή, που έχω την τιμή να συμμετέχω και να χαιρετίζω, ότι οι θεματικές σας είναι πολύ κοντά σε θέματα που εμείς αυτή τη στιγμή εισάγουμε μέσω των πιλοτικών σχολείων και, αφού αξιολογηθούν και προσαρμοστούν με βάση την αξιοποίησή τους στα πιλοτικά σχολεία, θα τα εισάγουμε σε όλα τα νηπιαγωγεία, σε όλα τα γυμνάσια, σε όλα τα δημοτικά της χώρας. Γιατί σκοπός μας είναι να μεριμνούμε για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα οπλίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες μας με γνώσεις αλλά και ήπιες και ψηφιακές δεξιότητες της ζωής, αυτά που κάνουν τα παιδιά μας, όλα εκείνα που θα τα βοηθήσουν να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και να εξελιχθούν σε ενεργούς σκεπτόμενους πολίτες του 21ου αιώνα.

Ο βασικός πυλώνας της πολιτικής μας για την εκπαίδευση είναι η ανάπτυξη ενός ανοιχτού εξωστρεφούς δραστήριου σχολείου, το οποίο θα αξιοποιεί σύγχρονες διαδραστικές μεθόδους διδασκαλίας και θα εισάγει νέες εκπαιδευτικές θεματικές. Στο πλαίσιο αυτό θεωρώ ότι η διημερίδα σας συμβάλλει στην εφαρμογή από τους εκπαιδευτικούς καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα που δίνουν στους μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη σκέψη τους, την κριτική και τον προβληματισμό, να επιτυγχάνουν την επίλυση προβλημάτων με ομαδική δουλειά, φαντασία ενθάρρυνση και να καλλιεργούν τις κλίσεις τους και την προσωπικότητά τους. Επίσης γνωρίζετε ότι το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί σε αυτή την κατεύθυνση, και κινούμαστε και μέσω διαφόρων άλλων προγραμμάτων όπως είναι οι σχολικές δραστηριότητες στις οποίες οι εκπαιδευτικοί, τις οποίες στηρίζουν θα έλεγα με πάρα πολύ ενδιαφέρον, και έχουμε καταφέρει εν μέσω πανδημίας κι έχουμε πάρα πολλά προγράμματα τα οποία είναι πάνω σε εθελοντική βάση αλλά παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και αυτά.

Θα ήθελα κλείνοντας, συνάδελφοι, να σας συγχαρώ για την πρωτοβουλία αυτή, να συγχαρώ για τη διημερίδα, να συγχαρώ τους συμμετέχοντες, διοργανωτές, γιατί είναι πάρα πολύ πλούσιο το πρόγραμμά σας, πραγματικά με εντυπωσίασε. Εύχομαι αυτή η διημερίδα να είναι έναυσμα για παρόμοιες πολλές τέτοιες, όπου θα ανοίγει ο διάλογος μεταξύ των

εκπαιδευτικών μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, για να μπορούμε να προάγουμε την εκπαίδευση προς όφελος των μαθητών μας. Σας ευχαριστώ πάρα πολύ, είναι μεγάλη μου τιμή, συγχαρητήρια! Καλή συνέχεια και να ξέρετε ότι στο Υπουργείο Παιδείας βρίσκεται μια συνάδελφός σας η οποία είναι έτοιμη να ακούσει τις προτάσεις σας, για να δημιουργήσουμε τις συνθήκες για ένα καλύτερο εκπαιδευτικό σύστημα στην πατρίδα μας. Να είστε καλά!

**ΓΙΑΝΝΗΣ ΑΜΑΝΑΤΙΔΗΣ,
ΒΟΥΛΕΥΤΗΣ ΣΥΡΙΖΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ/ ΤΕΩΣ ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΠΟΔΗΜΟΥ
ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΥ**

(απομαγνητοφώνηση)

Αγαπητοί Διοργανωτές και συμμετέχοντες στην επιστημονική Τηλεδημερίδα, όχι μόνο ως βουλευτής αλλά και ως εκπαιδευτικός θα ήθελα να μοιραστώ κάποιες σκέψεις μου μαζί σας σε σχέση με το θέμα του συνεδρίου σας. Νομίζω ότι είναι πιο επίκαιρο από ποτέ αυτό το οποίο βάζετε στη διεθνή επιστημονική δημερίδα σας, γιατί αυτή τη στιγμή είμαστε αντιμέτωποι με μία πρωτόγνωρη οικονομική, κοινωνική και θανατηφόρο πανδημία.

Κυρίες και κύριοι, εκλεκτοί καλεσμένοι και σύνεδροι, ο ρόλος του ηγέτη στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς όλων των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι καθοριστικός στη διαμόρφωση της κουλτούρας και του κλίματος συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων στο εσωτερικό ή στο εξωτερικό περιβάλλον του οργανισμού. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μετα-ανάλυσης 69 ερευνών μεταξύ του διαστήματος 1978 για 2001, αντικαθιστώντας ένα μέτριο διευθυντή με έναν εξαιρετικό διευθυντή σε ένα μέτριο σχολείο μπορεί να βελτιωθούν οι επιδόσεις των μαθητών πάνω από το 20%. Το όραμά του, το ηγετικό προφίλ του, οι ηγετικές ικανότητες του και ο τρόπος που καθοδηγεί εκπαιδευτικούς και μαθητές με στόχο την ανάπτυξη όλων έχουν βαρύνουσα σημασία.

Ανεξάρτητα όμως από τις πρωτοβουλίες που ο ηγέτης θα πάρει και για να ενδυναμώσει τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, να διασφαλίσει την ομαλή λειτουργία του σχολείου ή να εισαγάγει παιδαγωγικές και διδακτικές καινοτομίες της, τις περισσότερες φορές η σχολική κοινότητα θα τον θυμάται πολύ περισσότερο για την ικανότητά του να διαχειριστεί με επιτυχία μία σημαντική κρίση. Μόνο μέσω μια πραγματικής ηγεσίας που κάτω από μεγάλη πίεση κάνει δύσκολες επιλογές και αντιμετωπίζει αντιθέσεις μπορεί ένας οργανισμός μία κοινότητα ή ένα έθνος να επιβιώσουν. Η αποτυχία της ηγεσίας στη διάρκεια μιας κρίσης δεν είναι απλώς μία αποτυχία. Είναι μία τραγωδία.

Σύμφωνα με τον Peter Drager, οποιοσδήποτε μπορεί να κυβερνήσει ένα πλοίο σε ήρεμα νερά. Αυτό που θα σε βοηθήσει να ξεχωρίσεις είναι η απόδοσή σου στις δύσκολες στιγμές. Μην ικανοποιείσαι, μην χαλαρώνεις, επειδή τα πράγματα πάνε καλά. Να είσαι έτοιμος για τη δυσάρεστη αλλαγή. Θα ήθελα να κλείσω με τα λόγια του Αμερικανού Προέδρου John Anderson: «Αν οι πράξεις σου εμπνέουν άλλους ανθρώπους να ονειρεύονται περισσότερο, να μαθαίνουν περισσότερο, να κάνουν περισσότερα, να γίνονται κάτι περισσότερο, τότε είσαι ηγέτης».

Επίσης να ευχαριστήσω και τον πρόεδρο της επιστημονικής επιτροπής, τον κύριο Δρογίδη Δημήτρη, όπως και όλη την επιστημονική επιτροπή. Πραγματικά πιστεύω ότι το συνέδριο αυτό έχει να δώσει. Και τα συμπεράσματα του, κ. Σουτόπουλε και κ. Μεντζέλου, θα ήθελα να κοινοποιηθούν. Γνωρίζετε τα email μου. Είμαι σίγουρος ότι μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα συμπεράσματά του.

Πιστεύω στη συλλογική ηγεσία και υπάρχουν πολλές θεωρίες για την παιδαγωγική και τη διοίκηση. Όμως η προσωπικότητά του ηγέτη είναι πολύ σημαντική. Με τα λόγια αυτά να ευχαριστήσω για την προσοχή σας. Να πω ότι χαίρομαι που σας βλέπω, γιατί βλέπω συναδέλφους εκλεκτούς από τη διδασκαλική ομοσπονδία από την Κύπρο κλπ. και τον κ. Χρυσουλάκη που τον βλέπω τακτικά σε ημερίδες. Με τα λόγια αυτά σας εύχομαι καλή επιτυχία.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΙΟΡΔΑΝΙΔΗΣ,

Αντιπρύτανης Οικονομικών, Προγραμματισμού και Ανάπτυξης στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Καθηγητής Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτικής Ηγεσίας στο ΠΤΔΕ Φλώρινας - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Πρόεδρος ΚΕΔΙΒΙΜ ΠΔΜ, Διευθυντής ΠΜΣ ΠΔΜ

Κυρίες και Κύριοι Σύεδροι, Αγαπητοί συμμετέχοντες,

με μεγάλη μου χαρά χαιρετίζω την έναρξη των εργασιών της διεθνούς επιστημονικής Τηλεδιημερίδας με θέμα: «Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση» που διοργανώνεται από το Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδας, το Τμήμα Μηχανικών Περιβάλλοντος και την Ομάδα Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕΚΕΣ Ηπείρου, και διεξάγεται στις 26 και 27 Μαρτίου 2021. Λόγω των τελευταίων δυσμενών συνθηκών που προκάλεσε η πανδημία, η διημερίδα διεξάγεται διαδικτυακά.

Ωστόσο, δεν παύει να αποτελεί μία καίρια σημασία ευκαιρία για συζήτηση και ανάλυση των θεμάτων της εκπαίδευσης μέσω επιστημονικής, παιδαγωγικής, και ακαδημαϊκής οπτικής, αναδεικνύοντας παράλληλα τον σημαντικό ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ανέκαθεν, αλλά σήμερα πολύ περισσότερο, ο ρόλος της ηγεσίας κρίνεται ουσιώδης και καταλυτικός για την αποτελεσματική και ομαλή λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς και για την περαιτέρω βελτίωση, ανάπτυξη και εξέλιξη αυτών, αποσκοπώντας πάντα στο καλό των μαθητών μας.

Όλα τα παραπάνω, καθώς και άλλα κρίσιμα ζητήματα παρουσιάζονται στην παρούσα Τηλεδιημερίδα και εξετάζονται τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, επισημαίνοντας τις ευκαιρίες και τις προκλήσεις στον χώρο της εκπαίδευσης γενικά, και της σχολικής μονάδας ειδικά. Σας ευχαριστώ και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες της Τηλεδιημερίδας.

**ΜΥΡΙΑ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ,
ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΠΑΓΚΥΠΡΙΑΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΕΛΛΗΝΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ (ΠΟΕΔ)**

Εκλεκτοί προσκεκλημένοι, Φίλες και Φίλοι,

με ιδιαίτερη χαρά απευθύνω χαιρετισμό, έστω και εξ αποστάσεως, εκ μέρους της Παγκύπριας Οργάνωσης Ελλήνων Δασκάλων στη σημερινή Επιστημονική Τηλεδημερίδα με θέμα: «Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση».

Ζούμε στην εποχή των συνεχών αλλαγών. Οι εκπαιδευτικές μονάδες, ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα που αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους, είναι άμεσοι παραλήπτες οποιωνδήποτε αλλαγών και καλούνται να προσαρμοσθούν σε αυτές τις νέες συνθήκες, προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής. Για να επιτευχθεί αυτό, επιβάλλεται η παρουσία μιας ηγεσίας ικανής να διαχειριστεί τις απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου αφενός και αφετέρου να μπορέσει να διαχειριστή μια πολύπλοκη καθημερινότητα. Μια καθημερινότητα που έχει κάνει ακόμα πιο δύσκολη η πανδημία που ταλανίζει εδώ και περίπου ένα χρόνο ολόκληρη την ανθρωπότητα.

Η θεματική επομένως της σημερινής Επιστημονικής Τηλεδημερίδας είναι άκρως ενδιαφέρουσα αλλά και επίκαιρη. Να συγχαρώ τους εισηγητές και τις εισηγήτριες της σημερινής τηλεδημερίδας, τον Πρόεδρο και τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής καθώς επίσης τον Πρόεδρο και τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής.

Κλείνω με την ευχή τέτοιες δράσεις να συνεχίσουν να γίνονται και ελπίζω η επόμενη να μας δώσει την ευκαιρία να γνωριστούμε και από κοντά είτε στην Κύπρο είτε στην Ελλάδα. Εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες της σημερινής τηλεδημερίδας. Σας ευχαριστώ πολύ!

**ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΦΙΛΙΩΤΗ,
ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥ "HELLENIC PAIDEIA OF AMERICA INC."**

Με ιδιαίτερη χαρά, έλαβα την πρόσκλησή σας για την επιστημονική και επιμορφωτική Τηλεδημερίδα, που διοργανώνετε με διεθνείς συμμετοχές και με θέμα: "Αναζητώντας την παιδαγωγική ηγεσία: Διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση, με στόχο την αξία της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διαχείριση κρίσεων". Μου δίδεται η ευκαιρία να σας απευθύνω έναν θερμό χαιρετισμό και να σας συγχαρώ για το σπουδαίο έργο που επιτελείτε, για το ενδιαφέρον σας, τους προβληματισμούς και την προτεραιότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας της κοινωνίας για το μέλλον.

Με τη συνεργασία και τη συμμετοχή επιστημόνων και εκπαιδευτικών, ευχόμεθα μετά την ολοκλήρωση της Τηλεδημερίδας και με το σύνολο του έργου σας να αποδείξετε με τον καλύτερο τρόπο τη σημασία και τον κεντρικό ρόλο που μπορεί και καλείται να διαδραματίσει σε όλες τις σχολικές μονάδες η παιδαγωγική ηγεσία. Ευχής έργον είναι τώρα και στο μέλλον να αναδειχθεί η προσωπικότητα που θα αναλάβει ηγετικό ρόλο στην εκπαίδευση, ώστε να διαχειρίζεται σωστά τις κρίσεις στο χώρο αυτό.

Θα προσπαθήσουμε να προωθήσουμε και να διαδώσουμε μέσα από τη συμμετοχή μας και τον οργανισμό μας τα προγράμματά σας στον ευρύτερο κύκλο εκπ/κών και άλλων φορέων των Η.Π.Α. Συγχαίρουμε από καρδιάς τους διοργανωτές, ιδιαίτερα τους κυρίους Σουτόπουλο και Δρογίδη, τους ομιλητές και όλους τους συμμετέχοντες στη σπουδαία αυτή Τηλεδημερίδα, μια σημαντική πρωτοβουλία, αφιερωμένη στις πνευματικές μορφές της Εθνικής

Παλιγγενεσίας 1821 - 2021. Να αναφέρω και τους σπουδαίους διδασκάλους του *Γένους*, Άγιο Κοσμά τον Αιτωλό και Αδαμάντιο Κοραή.

Στο πλαίσιο της Επετείου των 200 χρόνων από την Επανάσταση του 1821, ο οργανισμός "Ελληνική Παιδεία Αμερικής" συμμετέχει στους εορτασμούς του απανταχού Ελληνισμού. Τιμούμε και δοξάζουμε τους Αθάνατους Ήρωες Έλληνες και Φιλέλληνες άνδρες και γυναίκες που με ηρωισμό και αυτοθυσία αγωνίστηκαν για τη δημιουργία ελεύθερου και ανεξάρτητου Ελληνικού Κράτους. Πολέμησαν και θυσιάστηκαν "για του Χριστού την Πίστη την αγία και της Πατρίδος την ελευθερία".

Οι αξίες που ενέπνευσαν τους Ήρωες του 1821, ας μας εμπνέουν και ας μας καθοδηγούν στην ομοψυχία και την ενότητα τους δύσκολους αυτούς καιρούς που διανύει ο Ελληνισμός και όλη η ανθρωπότητα γενικότερα και ας μας βοηθήσουν να ξεπεράσουμε τις όποιες δυσκολίες για να αποκτήσουμε την αισιοδοξία για ένα καλύτερο αύριο. Ο Αγώνας του 1821 παραμένει διαχρονικός και επίκαιρος. "Η Ελευθερία θέλει αρετήν και τόλμην". Ευχόμεθα κάθε επιτυχία στην εκπλήρωση των στόχων και σκοπών αυτής της τηλεδιημερίδας, υγεία, δύναμη σε όλους κι ελπίδα για επίλυση των προβλημάτων στην Ελληνική Εκπαίδευση. Με συναδελφικούς χαιρετισμούς!

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Αγαπητοί συνάδελφοι, στελέχη εκπαίδευσης και εκπαιδευτικοί, φίλοι αναγνώστες, βρισκόμαστε στην ευχάριστη θέση να δίνουμε σήμερα στη δημοσιότητα και σε ψηφιακή μορφή τον παρόντα Α΄ Τόμο των Πρακτικών ως επιστημονικό τεκμήριο και παραγόμενο μιας επίπονης αλλά και δημιουργικής προσπάθειας διερεύνησης, στα πλαίσια ενός γόνιμου επιστημονικού διαλόγου που φιλοξενήθηκε στη διεθνή επιστημονική Τηλεδημερίδα μας με θέμα: «Αναζητώντας την εκπαιδευτική ηγεσία: η διαχείριση κρίσεων στην εκπαίδευση». Η Τηλεδημερίδα πραγματοποιήθηκε διαδικτυακά την Παρασκευή και το Σάββατο 26-27 Μαρτίου 2021, με πρωτοβουλία της Ομάδας Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) του ΠΕΚΕΣ της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου και την επιστημονική συνεργασία από το Τμήμα Μηχανικής Περιβάλλοντος του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδας.

Σε μία εποχή που όλα είναι υπό αμφισβήτηση ο ρόλος της ηγεσίας είναι πολύ σημαντικός. Η αναζήτηση μιας προσωπικότητας που θα πάρει επάνω της την ευθύνη στο χώρο της εκπαίδευσης, όπως και της κοινωνίας, είναι μία φιλόδοξη αλλά και με κινδύνους προσπάθεια, που τα χαρακτηριστικά της πρέπει να διερευνηθούν με βάση τις ανάγκες της εποχής μας. Επιπλέον, η διαχείριση διάφορων κρίσεων, όπως αυτή που ζούμε, της διάδοσης δηλαδή του κορωνοϊού COVID-19, απαιτούν ψυχραιμία για τη διαβούλευση και συλλογική δράση για την αντιμετώπισή τους, με τη λήψη κρίσιμων και στρατηγικών αποφάσεων.

Κατά τη διάρκεια του πλούσιου διήμερου προγράμματος των ανακοινώσεων κατατέθηκαν επιστημονικά τεκμηριωμένες προτάσεις στις θεματικές ενότητες που αυτή περιλάμβανε, περιγράφηκαν με ενάργεια τα χαρακτηριστικά και η ταυτότητα του προσώπου ή προσώπων στο χώρο της εκπαίδευσης που θα πρέπει να έχει την ευθύνη ανάληψης δράσης, οι διαδικασίες συλλογής, αξιολόγησης και αξιοποίησης ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων που προηγούνται αλλά και λήψης αποφάσεων για να επιτευχθούν οι επιθυμητοί και επιδιωκόμενοι εκπαιδευτικοί στόχοι, ιδιαίτερα στη σημερινή συγκυρία που είναι μία παρατεταμένη περίοδος αλληπάλληλων και πολύπλευρων κρίσεων. Πρώτος στόχος της επιστημονικής επιμορφωτικής δράσης μας ήταν να αναδείξουμε τους προβληματισμούς που υπάρχουν πάνω στην πορεία της παιδείας σήμερα και την αξία της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διαχείριση κρίσεων αλλά και τη θέση που μπορεί να έχει αυτή στην κοινωνία μας μελλοντικά.

Σκοπός της Τηλεδημερίδας ήταν να διερευνηθούν όλες εκείνες οι παράμετροι που επηρεάζουν την εικόνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε κάθε εποχή, που καθορίζουν τα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής ηγεσίας, και παράλληλα να αναδειχτεί η αναγκαιότητα παρέμβασης των ηγετών σε περιόδους κρίσης. Δηλαδή ο καταλυτικός τους ρόλος σε κάθε εποχή και συγκυρία, όπως η σημερινή, όπου η κοινωνία έχει ανάγκη από προσωπικότητες που μπορούν να δώσουν αποφασιστικά και μεθοδικά τις κατάλληλες λύσεις, με στρατηγικό σχεδιασμό και εφαρμογή τους. Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από μια πλούσια θεματολογία εισηγήσεων που μπόρεσαν να καλύψουν τους παρακάτω θεματικούς άξονες: i) Ηγεσία στην εκπαίδευση, ii) Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός, iii) Εκπαιδευτική πολιτική, iv) Αξιολόγηση, v) Εκπαιδευτική ηγεσία και διαχείριση κρίσεων, vi) Δυνατότητες και θεσμικοί ρόλοι των στελεχών εκπαίδευσης.

Στον παρόντα Α΄ Τόμο Πρακτικών οι φιλομαθείς αναγνώστες μας μπορούν να μελετήσουν τις εμπειριστατωμένες εισηγήσεις σχετικά με τις στρατηγικές των Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων και τους τρόπους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη – θύματος (Αδάμος Αναστασίου), τη συμβολή της ηγεσίας για τη δημιουργία του κατάλληλου σχολικού κλίματος σε ένα αποτελεσματικό σχολείο (Δέσποινα Ανδρούτσου), ποιες ικανότητες απόδοσης απαιτούνται και ποια είναι η ανάγκη για επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με βάση την εμπειρία τους και την οργανικότητα των σχολικών μονάδων που διευθύνουν (Ευθύμιος Βαλκάνος & Αδάμος Αναστασίου), τα χαρακτηριστικά και τα αποτελέσματα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση (Γεώργιος Βλάχος), μελέτες περίπτωσης του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας ως ενθαρρυντή καινοτόμων δράσεων (Νικόλαος Γεωργίτσος).

Επίσης γίνεται αναφορά στη λειτουργικότητα του μετασχηματιστικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας στη σύγχρονη εκπαιδευτική διοίκηση (Ευδοκία Δημητριάδου), στην κατ' οίκον εργασία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα στον σκοπό και τη διαφορετική αντιμετώπισή της από γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές (Μαίρη Κουτσελίνη και Ανδρέας Δαλίτης), στις απόψεις των Διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα αίτια και τις συνέπειες της παραβατικότητας των μαθητών στο σχολείο (Άλμπα Παπακωνσταντίνου & Ελένη Δήμου), στην περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή (Αρχοντούλα Διακογεωργίου), στη μετάβαση από την ηγεσία της διαχείρισης στην ηγεσία των οραμάτων και το σύνδρομο του ρίσκου (Δημήτριος Δρογίδης) και, κατακλείοντας, στο επίκαιρο όσο ποτέ σήμερα ζήτημα της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Νεκτάριος Ζουριδάκης).

Εκφράζοντας την άποψη αλλά και τις προσδοκίες της Οργανωτικής και της Επιστημονικής Επιτροπής, οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν ή συμμετείχαν δημιουργικά στην συλλογική επίτευξη αυτού του φιλόδοξου αλλά και πρωτοποριακά καινοτόμου επιστημονικού επιτεύγματος για τα χρονικά και τα δεδομένα του ΠΕΚΕΣ Ηπείρου, ως του επιμορφωτικού εκπαιδευτικού οργανισμού, θεσμικά υπεύθυνου επιστημονικά, καθοδηγητικά και συμβουλευτικά για τα στελέχη εκπαίδευσης και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς. Θέλω επίσης να ευχηθώ η δημοσίευση αλλά και η διάχυση όλων των τόμων πρακτικών σε ψηφιακή μορφή της διεθνούς επιστημονικής Τηλεδημερίδας μας να αποτελέσει μια πολλαπλά ωφέλιμη προστιθέμενη αξία για την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να μπορέσουμε να υποστηρίξουμε κι εμείς ότι επιτύχαμε να περιγράψουμε τις ανάγκες, τους προβληματισμούς αλλά και να διαμορφώσουμε δημιουργική άποψη για τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής ηγεσίας της κοινωνίας του αύριο.

Τελικά, η διαχείριση των κρίσεων, αλλά και όλων των ζητημάτων στη σύγχρονη εποχή απαιτεί συλλογική δράση και κάτω από οποιαδήποτε φιλοσοφία και αν την προσεγγίσουμε, κοινός τόπος είναι πάντα το βέλτιστο αποτέλεσμα ανάλογα με τις συνθήκες και τη στόχευση των εκάστοτε ηγετών. Η λήψη αποφάσεων θα μπορούσε να έχει την αξία ενός ηγέτη πρότυπου, που θα προηγείται της εποχής του.

Ιωάννινα, Ιούνιος 2021

Νίκος Σουτόπουλος,
Συντονιστής και Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής
ΣΕΕ ΠΕ70 – ΠΕΚΕΣ ΗΠΕΙΡΟΥ

ΔΙΕΥΘΥΝΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΩΝ ΚΑΙ ΘΥΤΗ - ΘΥΜΑΤΟΣ

Αδάμος Αναστασίου

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ,

Μεταδιδάκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης-Ηγεσίας και Ψυχολογίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σχολικός εκφοβισμός (bullying) αποτελεί μία από τις πλέον δυσάρεστες καταστάσεις, παρουσιάζοντας ιδιαίτερα αυξητικές τάσεις, με πάρα πολύ αρνητικά αποτελέσματα για την ψυχική υγεία των μαθητών, αναγκάζοντας αναπόφευκτα τα διευθυντικά στελέχη να αναζητήσουν τρόπους αντιμετώπισής του. Στη συγκεκριμένη εισήγηση επιχειρήθηκε να εξεταστεί η στρατηγική που ακολουθούν οι διευθυντές δημοσίων δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη - θύματος για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, σε ό,τι αφορά ζητήματα που σχετίζονται με την ορθή προσέγγιση του φαινομένου. Ένα δείγμα 11 διευθυντών δημοσίων δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης αποτέλεσε, μέσω ημιδομημένης συνέντευξης, το πεδίο του ενδιαφέροντος συγκεκριμένης έρευνας προς αυτήν την κατεύθυνση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το πρόβλημα του εκφοβισμού απασχολεί ιδιαίτερα τους διευθυντές, οι οποίοι επιδιώκουν μέσω κάποιας επιδιωκόμενης στρατηγικής να βρουν ενδεδειγμένες λύσεις σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη - θύματος για την άμεση και αποτελεσματική αντιμετώπισή του. Ωστόσο, οι διευθυντές αυτοί ακολουθούν σε κάποιον βαθμό κοινές πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου, από τις οποίες προκύπτουν σημαντικές ελλείψεις.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

σχολικός εκφοβισμός, στρατηγική, συνομήλικοι, θύτης - θύμα

Εισαγωγή

Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών είναι ένα πολύ παλιό και γνωστό φαινόμενο. Παρά το γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι γνώστες του προβλήματος, οι ερευνητές άρχισαν να μελετούν συστηματικά τον εκφοβισμό τη δεκαετία του 1970 και επικεντρώθηκαν κυρίως σε σχολεία στη Σκανδιναβία. Τη δεκαετία του 1980 και στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ωστόσο, οι μελέτες του εκφοβισμού μεταξύ των μαθητών άρχισαν να προσελκύουν ευρύτερη προσοχή σε ορισμένες άλλες χώρες, συμπεριλαμβανομένων και των Η.Π.Α. (Olweus, 2003). Στις μέρες μας, η έκταση του φαινομένου είναι τέτοια, ώστε η παρέμβαση για την επίλυσή του να αποτελεί προτεραιότητα για το σχολείο (Βεγιάννη, 2011).

Είναι γεγονός ότι τα σχολεία δεν αποτελούν πλέον απλώς ένα μέρος, όπου μελετώνται η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική. Έχουν γίνει ένας τόπος, όπου οι μαθητές θα πρέπει να μαθαίνουν κοινωνικές δεξιότητες και αυτοεκτίμηση. Η συγκεκριμένη συνιστώσα της εκπαίδευσης έχει καταστήσει ιδιαίτερα σαφές ότι ο εκφοβισμός είναι υπαρκτός και ότι θα πρέπει να αναζητηθούν τα κατάλληλα προγράμματα, τα οποία θα βοηθήσουν να τεθεί το αρνητικό αυτό φαινόμενο υπό έλεγχο (Long & Alexander, 2010). Εύλογα, τόσο οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, όσο και οι πολιτικές των κυβερνήσεων, προσπαθούν να θέσουν ένα τέλος στις πρακτικές του εκφοβισμού (Βεγιάννη, 2011).

Η αποτελεσματική ηγεσία, η οποία υποστηρίζει εκείνη τη σχολική κουλτούρα και το κλίμα που επευφημούν τη διαφορά, είναι το κλειδί καλής πρακτικής. Ο ρόλος των παραπάνω στις ηγεσίες μέσα στο σχολείο έχει μεγάλη σημασία για το ερέθισμα προς μια ευρεία σχολική προσέγγιση για την πρόληψη και την αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Ο διευθυντής, ειδικότερα, έχει καθοριστικό ρόλο στην αντιμετώπιση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο σχολείο, επειδή είναι σε ισχυρή θέση να επηρεάσει τη στάση και τον καθορισμό προτύπων για την ουσιαστική αντιμετώπιση αυτής της συμπεριφοράς (Department of Education and Skills Anti-Bullying Procedures, 2013). Συνεπώς, κρίνεται ενδιαφέρον να εξεταστεί η στρατηγική που ακολουθούν οι διευθυντές δημοσίων δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη - θύματος για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, σε ό,τι αφορά ζητήματα που σχετίζονται με την ορθή προσέγγιση του φαινομένου.

1. Σχολικός εκφοβισμός και στρατηγική αποτελεσματικής αντιμετώπισής του

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα σύγχρονο κοινωνικό φαινόμενο που καθημερινά παίρνει ολοένα και πιο απειλητικές διαστάσεις διεθνώς (Long & Alexander, 2010). Όπως κάθε άλλο κοινωνικό φαινόμενο, το ίδιο και ο σχολικός εκφοβισμός έχει χαρακτήρα δυναμικό και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια του χρόνου, ακολουθώντας τις ευρύτερες μεταβολές στον κοινωνικό χώρο στον οποίο αναφέρεται (Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού, 2012). Αποτελεί παγκόσμιο πρόβλημα που έχει απλωθεί εκτεταμένα τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα. Νομοθετικά μέτρα έχουν αναθεωρηθεί και θεσπιστεί, σε μια προσπάθεια να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα, κυρίως σε ό,τι αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με την Axisa (2013), κατά μέσο όρο, ο σχολικός εκφοβισμός πλήττει έναν στους τέσσερις νέους, προκαλώντας έντονες ανησυχίες για το μέλλον (Koonce & Mayo, 2013). Είναι γεγονός ότι αποτελεί ένα καταστροφικό πρόβλημα που δυσχεραίνει τις ανθρώπινες σχέσεις (Craig & Pepler, 2007), μια ολέθρια, σκόπιμη πράξη που προκαλεί σωματική ή και ψυχολογική βλάβη σε έναν ή περισσότερους μαθητές, οι οποίοι είναι αδύναμοι και δυσκολεύονται να αμυνθούν (Rigby, 1996).

Ουσιαστικά, ο εκφοβισμός σε γενικό επίπεδο αποτελεί μια συμπεριφορά που περιλαμβάνει μια μορφή άσκησης εξουσίας, η οποία επηρεάζει αρνητικά τα θύματα της συγκεκριμένης συμπεριφοράς (Hinduja & Patchin, 2009). Σύμφωνα με τον Olweus, ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται «η επαναλαμβανόμενη υποβολή ενός μαθητή σε αρνητικές καταστάσεις από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Κοκκέβη κ. συν., 2011). Επιπρόσθετα, όπως τονίζει ο Charrell (2006), μπορεί να οριστεί και ως «η επιθετική συμπεριφορά ή η εκ προθέσεως πρόκληση βλάβης, η οποία πραγματοποιείται κατ' επανάληψη και σε διάρκεια χρόνου εντός μιας διαπροσωπικής σχέσης που χαρακτηρίζεται από ανισορροπία της εξουσίας» (McCarthy, 2008: 1). Επίσης, οι Tattum και Tattum (1992) τονίζουν ότι ο εκφοβισμός είναι «η εκούσια και συνειδητή επιθυμία να προκληθεί βλάβη σε κάποιο άτομο και να του προκαλέσουν αισθήματα πίεσης και στρες. Όποιος επιθυμεί να βλάψει κάποιον και έχει συνείδηση της βλάβης που επιθυμεί να προκαλέσει, χαρακτηρίζεται ως bully, δηλαδή νταής - θύτης» (Αρτέμη, 2014: 8). Ωστόσο, ο εκφοβισμός δεν πρέπει να συγχέεται με την απλή διαμάχη μεταξύ των μαθητών, αφού διαφέρουν εντελώς μεταξύ τους (Σαγιά & Μαγνήσαλης, 2015)

Γενικότερα, η ασφάλεια στις σχέσεις αποτελεί θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα. Κάθε παιδί και κάθε έφηβος έχει το δικαίωμα να είναι ασφαλής και απαλλαγμένος από συμμετοχή σε εκφοβισμό (Craig & Pepler, 2007). Ο καθορισμός των στρατηγικών στόχων και η επακόλουθη διαμόρφωση της στρατηγικής επίτευξής τους αποτελούν ζητήματα εξέχουσας σημασίας για κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό, αν αναλογιστούμε ότι μπορούν να συνεισφέρουν στη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου και της διδασκαλίας στην τάξη. Ωστόσο, τα ελληνικά δημόσια σχολεία δεν έχουν μεγάλες δυνατότητες να διαμορφώσουν τη δική τους στρατηγική, άρα δεν μπορούν να έχουν στρατηγικούς στόχους, με το δεδομένο ότι αυτοί εμφανίζονται σε άλλα

υψηλότερα επίπεδα διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Αθανασούλα-Ρέππα κ.ά, 2008). Πρέπει όμως να λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι γενικά τα άτομα επιχειρούν να αναπτύξουν στρατηγικές, ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς όλες τις αντίζοες καταστάσεις που βιώνουν (Μανσούρ, 2005),

Σε ό,τι αφορά γενικά την εφαρμογή μιας νέας στρατηγικής στο σχολείο, αυτή μπορεί να λάβει χώρα ακόμη και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι ήδη εξαιρετικά (Filder, 2002). Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι η ύπαρξη στρατηγικής συμβάλλει σε πολύ καθοριστικό βαθμό στην επίτευξη των αντικειμενικών στόχων, αυτό δε συνεπάγεται αυτόματα την ασφαλή οδό προς την επιτυχία. Κατά συνέπεια, δεν υπάρχουν σωστές και λάθος στρατηγικές, απλά, κατά τον σχεδιασμό, οι στρατηγικές επιλογές διακρίνονται σε κατάλληλες και λιγότερο κατάλληλες. Η καταλληλότητα μίας στρατηγικής κρίνεται τελικά από το αποτέλεσμά της (Βασιλακοπούλου, 2015).

Προς την κατεύθυνση αυτήν, η ικανότητα αποτελεσματικής αντιμετώπισης διαπροσωπικών συγκρουσιακών καταστάσεων έχει αναγνωριστεί ως σημαντική συνιστώσα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Η επίλυση προβλημάτων, η αποστασιοποίηση (distancing) και η αναζήτηση κοινωνικής στήριξης που θεωρούνται ως στρατηγικές προσέγγισης, είναι τρεις βασικοί τρόποι αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους, ενώ η εσωτερίκευση και η εξωτερίκευση, οι οποίες θεωρούνται ως στρατηγικές αποφυγής, αντιπροσωπεύουν δύο ομάδες συναισθηματικών αντιδράσεων στο στρες. Οι Kristensen & Smith (2003) τόνισαν ότι τα παιδιά προτιμούν τυπικά τη χρήση των *στρατηγικών προσέγγισης* ως απάντηση στον εκφοβισμό (Στάμος, 2004: 47). Εύλογα με βάση όλα τα παραπάνω, είναι σημαντικό να εξεταστεί η στρατηγική που ακολουθείται από τους διευθυντές δημοσίων δημοτικών σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη - θύματος για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, σε ό,τι αφορά ζητήματα που σχετίζονται με την ορθή προσέγγιση του φαινομένου και να διαπιστωθεί αν υπάρχουν κάποιες ελλείψεις στην κοινή ή όχι στρατηγική που ασκείται από την πλευρά τους.

2. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

2.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο βασικός σκοπός της προτεινόμενης έρευνας είναι να καθοριστεί η στρατηγική που ακολουθούν σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη - θύματος οι διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, στα πλαίσια της γενικότερης τους στρατηγικής κατά του εκφοβισμού. Παράλληλα, επιχειρείται να διαπιστωθεί σε ποιον βαθμό οι διευθυντές δημοτικών σχολείων ακολουθούν κοινή στρατηγική ενάντια στο συγκεκριμένο φαινόμενο. Τέλος, γίνεται απόπειρα να αποκαλυφθεί αν υπάρχουν κάποιες ελλείψεις στη στρατηγική από την πλευρά των σχολικών διευθυντών για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού.

2.2. Το δείγμα έρευνας

Ένα δείγμα συνολικά έντεκα διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτέλεσε το πεδίο του ενδιαφέροντος της συγκεκριμένης έρευνας. Κάθε διευθυντικό στέλεχος από τα παραπάνω έδωσε ξεχωριστά συνέντευξη, με τη χρήση ενός ερευνητικού εργαλείου δομημένης συνέντευξης που δημιουργήθηκε στην ελληνική γλώσσα, αποκλειστικά με βάση την υπάρχουσα ελληνική και ξένη βιβλιογραφία.

2.3. Οι τεχνικές ανάλυσης των αποτελεσμάτων

Το σημαντικό στοιχείο που χαρακτήριζε το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης δομημένης συνέντευξης, ήταν το δεδομένο ότι χωρίζεται σε συγκεκριμένους τομείς που αφορούν τις στρατηγικές των διευθυντών, με απλές και γενικές ερωτήσεις, οι οποίες στις περισσότερες περιπτώσεις εξειδικεύονται όλο και περισσότερο, ώστε τελικά να καταγραφούν οι απόψεις και οι συμπεριφορές των ερωτώμενων απέναντι στο υπό διερεύνηση αντικείμενο. Οι ερωτήσεις προέκυψαν από την ενδελεχή έρευνα που αφορούσε τα υπάρχοντα προγράμματα παγκοσμίως που σχετίζονται με την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου.

Σύμφωνα με τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας, η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή τεχνικών της περιγραφικής στατιστικής. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων, τα οποία συλλέχθηκαν, παρουσιάζονται σε πίνακες κατανομών συχνοτήτων. Η στατιστική ανάλυση περιελάμβανε την εφαρμογή του ελέγχου Fisher's exact test σε επίπεδο σημαντικότητας 0,05 ($\text{sig} < 0,05$).

2.4. Παρουσίαση - Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Όλες οι επιμέρους ερωτήσεις αφορούσαν τις στρατηγικές των σχολικών διευθυντών σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη - θύματος. Σε ό,τι αφορά το επίπεδο των συνομηλίκων, στην ερώτηση «*Ως τι εκλαμβάνονται οι συνομήλικοι - μαθητές στον αγώνα κατά του εκφοβισμού στο σχολείο σας;*» στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες υπερτερεί με ποσοστό 91% η επιλογή «*μέρος της λύσης του προβλήματος*». Επίσης, απαντήθηκαν σε ποσοστό 36% η επιλογή «*μέρος του προβλήματος*», ενώ τέλος δεν απαντήθηκαν καθόλου, δηλαδή ποσοστό 0%, οι επιλογές «*μη σχετικό μέρος του προβλήματος*», «*μη σχετικό μέρος με τη λύση του προβλήματος*» και «*άλλο*» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Η αντιμετώπιση των μαθητών στον αγώνα κατά του εκφοβισμού

| μέρος του προβλήματος | | | | |
|---|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 7 | 63.6 | 63.6 | 63.6 |
| Ναι | 4 | 36.4 | 36.4 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| μη σχετικό μέρος του προβλήματος | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| μέρος της λύσης του προβλήματος | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 1 | 9.1 | 9.1 | 9.1 |
| Ναι | 10 | 90.9 | 90.9 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| μη σχετικό μέρος της λύσης του προβλήματος | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| άλλο | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

Στην ερώτηση «Αν οι συνομηλικοί - μαθητές θεωρούνται μέρος της λύσης του προβλήματος, πως αξιοποιούνται;» στις απαντήσεις των συμμετεχόντων υπερτερούν με ποσοστό 73% δύο επιλογές, δηλαδή «εκπαιδεύονται να γίνονται σύμβουλοι και υποστηρικτές των θυμάτων (π.χ. αναπτύσσουν δεξιότητες ενεργού ακρόασης), με στόχο οι αμέτοχοι παρατηρητές του εκφοβισμού να μετατραπούν σε υποστηρικτές των θυμάτων και ενθαρρύνονται να αναφέρουν τον εκφοβισμό στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να εγγυηθούν την προστασία των θυμάτων». Επίσης, απαντήθηκαν σε ποσοστό 64% η επιλογή «διαμορφώνονται φίλιες ως «ασπίδα προστασίας» κατά του εκφοβισμού (δηλαδή, ανατίθεται σε ένα παιδί να γίνει φίλος με ένα θύμα)», σε ποσοστό 45% η επιλογή «εκπαιδεύονται να αποδοκιμάζουν ανοιχτά τον εκφοβισμό», σε ποσοστό 36% η επιλογή «εκπαιδεύονται ορισμένοι μαθητές ως «διαμεσολαβητές» στις συγκρούσεις», ενώ τέλος δεν απαντήθηκε καθόλου, δηλαδή ποσοστό 0%, η επιλογή «άλλο» (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Η αξιοποίηση των μαθητών ως μέρος της λύσης του προβλήματος

| εκπαιδεύονται να αποδοκιμάζουν ανοιχτά τον εκφοβισμό | | | | |
|---|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 6 | 54.5 | 54.5 | 54.5 |
| Ναι | 5 | 45.5 | 45.5 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

| εκπαιδεύονται να γίνονται σύμβουλοι και υποστηρικτές των θυμάτων (π.χ. αναπτύσσουν δεξιότητες ενεργού ακρόασης), με στόχο οι αμέτοχοι παρατηρητές του εκφοβισμού να μετατραπούν σε υποστηρικτές των θυμάτων | | | | |
|--|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 3 | 27.3 | 27.3 | 27.3 |
| Ναι | 8 | 72.7 | 72.7 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

| διαμορφώνονται φίλιες ως «ασπίδα προστασίας» κατά του εκφοβισμού (δηλαδή, ανατίθεται σε ένα παιδί να γίνει φίλος με ένα θύμα) | | | | |
|--|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 4 | 36.4 | 36.4 | 36.4 |
| Ναι | 7 | 63.6 | 63.6 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

| εκπαιδεύονται ορισμένοι μαθητές ως «διαμεσολαβητές» στις συγκρούσεις | | | | |
|---|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 7 | 63.6 | 63.6 | 63.6 |
| Ναι | 4 | 36.4 | 36.4 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

| ενθαρρύνονται να αναφέρουν τον εκφοβισμό στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να εγγυηθούν την προστασία των θυμάτων | | | | |
|--|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 3 | 27.3 | 27.3 | 27.3 |
| Ναι | 8 | 72.7 | 72.7 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

| άλλο | | | | |
|---------------|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

Σε ό,τι αφορά τον τομέα θύτη - θύματος, στην ερώτηση «Γίνονται στοχευμένες παρεμβάσεις προς τους δράστες και τα θύματα του εκφοβισμού στο σχολείο σας;» σε ποσοστό 91% οι συμμετέχοντες του δείγματος απάντησαν θετικά, ενώ σε ποσοστό 9% αρνητικά. Στη συνέχεια, στην ερώτηση «Αν ναι, ποιες είναι αυτές οι παρεμβάσεις προς τους δράστες;» στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες υπερτερεί με ποσοστό 64% η επιλογή «οι σοβαρές συζητήσεις μαζί τους». Επίσης, απαντήθηκαν σε ποσοστό 55% η επιλογή «η εκπαίδευσή τους στην ενσυναίσθηση, τη διαχείριση του θυμού και τον αυτοέλεγχο», σε ποσοστό 45% η επιλογή ««η απο-ενοχοποιητική προσέγγιση» ή η «μέθοδος της υποστηρικτικής ομάδας»», σε ποσοστό 36% η επιλογή «η επανορθωτική

δικαιοσύνη», σε ποσοστό 18% δύο επιλογές, δηλαδή η «μέθοδος της μεριστής έγνοιας» και «οι διάφορες κυρώσεις (π.χ. στέρηση προνομίων)». Τέλος, δεν απαντήθηκαν καθόλου, δηλαδή ποσοστό 0%, οι τέσσερις άλλες επιλογές, δηλαδή «η αποβολή», «η αλλαγή τάξης», «η αλλαγή σχολείου» και «άλλο» (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Οι παρεμβάσεις προς τους δράστες

| | | | | |
|--|----|-------|-------|-------|
| οι σοβαρές συζητήσεις μαζί τους | | | | |
| Όχι | 4 | 36.4 | 36.4 | 36.4 |
| Ναι | 7 | 63.6 | 63.6 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η εκπαίδευσή τους στην ενσυναίσθηση, τη διαχείριση του θυμού και τον αυτοέλεγχο | | | | |
| Όχι | 5 | 45.5 | 45.5 | 45.5 |
| Ναι | 6 | 54.5 | 54.5 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η «μέθοδος της μεριστής έγνοιας» | | | | |
| Όχι | 9 | 81.8 | 81.8 | 81.8 |
| Ναι | 2 | 18.2 | 18.2 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η «απο-ενοχοποιητική προσέγγιση» ή «μέθοδος της υποστηρικτικής ομάδας» | | | | |
| Όχι | 6 | 54.5 | 54.5 | 54.5 |
| Ναι | 5 | 45.5 | 45.5 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η επανορθωτική δικαιοσύνη | | | | |
| Όχι | 7 | 63.6 | 63.6 | 63.6 |
| Ναι | 4 | 36.4 | 36.4 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

| οι διάφορες κυρώσεις (π.χ. στέρηση προνομίων) | | | | |
|--|----|-------|-------|-------|
| Όχι | 9 | 81.8 | 81.8 | 81.8 |
| Ναι | 2 | 18.2 | 18.2 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η αποβολή | | | | |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η αλλαγή τάξης | | | | |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η αλλαγή σχολείου | | | | |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| Άλλο | | | | |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

Αμέσως μετά, στην ερώτηση «Αν ναι, ποια ή ποιες είναι αυτές οι παρεμβάσεις για τα θύματα;» στις απαντήσεις που έδωσαν οι συμμετέχοντες υπερτερεί με ποσοστό 73% η επιλογή «οι σοβαρές ατομικές συζητήσεις μαζί τους». Επίσης, απαντήθηκαν σε ποσοστό 64% η επιλογή «η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες», σε ποσοστό 55% δύο επιλογές, δηλαδή «η εκπαίδευση στη διεκδικητική συμπεριφορά» και «η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων», ενώ τέλος δεν απαντήθηκε καθόλου, δηλαδή ποσοστό 0%, η επιλογή «άλλο» (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Οι παρεμβάσεις για τα θύματα

| οι σοβαρές ατομικές συζητήσεις μαζί τους | | | | |
|--|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 3 | 27.3 | 27.3 | 27.3 |
| Ναι | 8 | 72.7 | 72.7 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η εκπαίδευση στις κοινωνικές δεξιότητες | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 4 | 36.4 | 36.4 | 36.4 |
| Ναι | 7 | 63.6 | 63.6 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η εκπαίδευση στη διεκδικητική συμπεριφορά | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 5 | 45.5 | 45.5 | 45.5 |
| Ναι | 6 | 54.5 | 54.5 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| η εκπαίδευση στην επίλυση συγκρούσεων | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 5 | 45.5 | 45.5 | 45.5 |
| Ναι | 6 | 54.5 | 54.5 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| Άλλο | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

Στην ερώτηση «Για ποιο ή ποια καθοδηγούνται οι μαθητές στο σχολείο σας;» στις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ποσοστό 91% υπερτερεί η επιλογή «για τις συνέπειες του εκφοβισμού». Επίσης, απαντήθηκαν σε ποσοστό 82% η επιλογή «για το πώς να αμυνθούν ενάντια στον εκφοβισμό», σε ποσοστό 55% η επιλογή «για τους ευρείς σχολικούς κανόνες κατά του εκφοβισμού», σε ποσοστό 18% η επιλογή «για το πώς να ανταποκρίνονται στον εκφοβισμό», ενώ τέλος δεν απαντήθηκε καθόλου, δηλαδή ποσοστό 0%, η επιλογή «άλλο» (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Τα ζητήματα καθοδήγησης των μαθητών

| για τους ευρείς σχολικούς κανόνες κατά του εκφοβισμού | | | | |
|--|------------------|----------------|----------------------|---------------------------|
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 5 | 45.5 | 45.5 | 45.5 |
| Ναι | 6 | 54.5 | 54.5 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| για τις συνέπειες του εκφοβισμού | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 1 | 9.1 | 9.1 | 9.1 |
| Ναι | 10 | 90.9 | 90.9 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| για το πώς να αμυνθούν ενάντια στον εκφοβισμό | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 2 | 18.2 | 18.2 | 18.2 |
| Ναι | 9 | 81.8 | 81.8 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| για το πώς να ανταποκρίνονται στον εκφοβισμό | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 9 | 81.8 | 81.8 | 81.8 |
| Ναι | 2 | 18.2 | 18.2 | 100.0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |
| άλλο | | | | |
| <u>Choice</u> | <u>Frequency</u> | <u>Percent</u> | <u>Valid Percent</u> | <u>Cumulative Percent</u> |
| Όχι | 11 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |
| Ναι | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Σύνολο | 11 | 100.0 | 100.0 | |

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές της συγκεκριμένης έρευνας έχουν αναπτύξει κάποια συγκεκριμένη στρατηγική σε επίπεδο τάξης για την επιτυχή αντιμετώπιση του εκφοβισμού. Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι το φαινόμενο αυτό κάνει την εμφάνισή του από το δημοτικό, επιβεβαιώνοντας ουσιαστικά ότι πλέον αποτελεί ένα από τα σημαντικά προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν τα σύγχρονα σχολεία, ακόμη και αυτά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ωστόσο, με βάση τις ενδεδειγμένες προτάσεις - λύσεις για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού, οι απαντήσεις του δείγματος διέφεραν σε σημαντικό βαθμό, σε ό,τι αφορά την κοινή στρατηγική αντιμετώπισής του.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τη στρατηγική σε επίπεδο συνομηλίκων, οι συνομήλικοι - μαθητές αποτελούν κυρίως μέρος της λύσης του προβλήματος στον αγώνα κατά του εκφοβισμού και λιγότερο μέρος του προβλήματος. Συνήθως επιλέγεται να εκπαιδεύονται οι μαθητές, εστιάζοντας την προσοχή σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις. Παράλληλα, σε ό,τι αφορά τη στρατηγική σε επίπεδο θύτη - θύματος, γίνονται συγκεκριμένες στοχευμένες παρεμβάσεις προς τους δράστες, ενώ κάποιες άλλες συγκεκριμένες αφορούν τα θύματα του εκφοβισμού. Το δεδομένο ότι οι συνομήλικοι - μαθητές στον αγώνα κατά του εκφοβισμού στα σχολεία των διευθυντών κυρίως αποτελούν μέρος της λύσης του προβλήματος και λιγότερο μέρος του προβλήματος, φανερώνει τη σημαντική προσπάθεια να εμπλακούν και οι ίδιοι στη διευθέτηση των προβλημάτων εκφοβισμού. Επίσης, το γεγονός ότι σε επίπεδο θύτη - θύματος δεν απαντήθηκαν καθόλου οι επιλογές, δηλαδή η αποβολή, η αλλαγή τάξης, η αλλαγή σχολείου, καθιστά σαφές ότι δε χρησιμοποιούνται τέτοιου είδους αναχρονιστικές παρεμβάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Ουσιαστικά, είναι αξιοσημείωτο ότι γίνονται στοχευμένες παρεμβάσεις τόσο προς τους δράστες όσο και τα θύματα του εκφοβισμού, δεδομένο που σίγουρα αυξάνει ιδιαίτερα σημαντικά τις πιθανότητες λύσης του προβλήματος. Συνολικά, διαπιστώνουμε ότι όλοι οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης που απαρτίζουν το δείγμα της έρευνας αυτής επιχειρούν να ακολουθήσουν συγκεκριμένες κοινές πρακτικές αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, σε ό,τι αφορά το επίπεδο των συνομηλίκων και θύτη - θύματος, επιδιώκοντας να διαμορφώσουν με τον τρόπο αυτόν σε κάποιον βαθμό μια κοινή στρατηγική, στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται. Ωστόσο, λόγω των διαφορετικών επιμέρους στρατηγικών που ακολουθούνται, διαπιστώθηκαν από μικρό έως σημαντικό βαθμό συγκεκριμένες ελλείψεις από την πλευρά των διευθυντών στις ενδεδειγμένες προτάσεις σε επίπεδο συνομηλίκων και θύτη - θύματος που αφορούσαν τα ζητήματα που ερευνήθηκαν, όπως είναι για παράδειγμα η μέθοδος της μεριστής έγνοιας και η επανορθωτική δικαιοσύνη.

Κατά συνέπεια, με βάση το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί σημαντικό πρόβλημα συμπεριφοράς των μαθητών και λαμβάνοντας υπόψη τις αδυναμίες - ελλείψεις που εκφράστηκαν στη συγκεκριμένη έρευνα από πλευράς

διευθυντών, γίνεται εύκολα αντιληπτή η ανάγκη επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των διευθυντών σχολικών μονάδων στη χώρας μας. Μολονότι μπορούμε να ισχυριστούμε ότι οι εποχές έχουν αλλάξει και πλέον στον 21^ο αιώνα το μορφωτικό επίπεδο των διευθυντών σχολείων γενικά είναι υψηλό, εντούτοις, επειδή το πρόβλημα του εκφοβισμού είναι πολυσύνθετο, απαιτείται επιπρόσθετη επίπονη προσπάθεια των διευθυντών, ώστε, παράλληλα με την επιμόρφωση που οφείλει να τους προσφερθεί, να υπάρξει η δυνατότητα μείωσης ή εξάλειψης του προβλήματος. Εύλογα καθίσταται σαφές ότι θα ήταν χρήσιμο να οργανωθούν προγράμματα επιμόρφωσης των σχολικών διευθυντών, με βάση τις εκφρασμένες αδυναμίες από την πλευρά τους, με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων τους, ώστε να υιοθετηθούν από αυτούς οι πιο κατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Τόμος Α', (2η έκδ.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αρτέμη, Ε. (2014). *Σχολικός εκφοβισμός. Μαθητές και εκπαιδευτικοί σε δράση και αντίδραση*. Διαθέσιμο (13/4/2017) στον δικτυακό τόπο: https://www.researchgate.net/publication/267154571_SCHOLIKOS_EKPHOBISMOS?enrichId=rgreq-cec7d157c42bd4d63fbad5270bee0bce-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzl2NzE1NDU3MTtBUzoxNTY4NjMxNjExODQyNTZAMTQxNDQxMDUwMDU0NQ%3D%3D&el=1_x_3
- Βασιλακοπούλου, Α. (2015). *Marketing Growth Strategies/Ansoff product-market matrix: case study SANITAS brand*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Βεγιάννη, Ε. (2011). *Η αντίληψη και η συμβουλευτική παρέμβαση του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γύρω από το σχολικό εκφοβισμό*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ευρωπαϊκή Έρευνα για το Φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού (2012). Διαθέσιμο (24/4/2017) στον δικτυακό τόπο: http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf.
- Κοκκέβη, Α., Σταύρου, Μ., Φωτίου, Α. & Καναβού, Ε. (2010). *Έφηβοι και βία*. Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής.
- Μανσούρ, Α. (2005). *Στρατηγικές αντιμετώπισης αντίξων καταστάσεων κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης: ο ρόλος των προσδοκιών επίτευξης στόχου*. Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Σαγιά, Σ. & Μαγνήσαλης, Σ. (2015). *Σχολικός εκφοβισμός και παιδιά με ΔΑΦ*. Διαθέσιμο (18/8/2017) στον δικτυακό τόπο: http://www.autismhellas.gr/files/el/%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%92%CE%99%CE%A3%CE%9C%CE%9F%CE%A3_%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%9F%CE%A5%CE%A3%CE%99%CE%91%CE%A3%CE%97.pdf.
- Στάμος Σ. (2004). *Το φαινόμενο του εκφοβισμού-θυματοποίησης σε σχέση με την καταθλιπτική διάθεση και τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων*. Διπλωματική εργασία. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ξενόγλωσσες

- Craig, W.M. & Pepler, D.J. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology*, 48(2), 86-93.
- Department of Education and Skills (2013). *Anti-Bullying Procedures for Primary and Post-Primary Schools*. Retrieved 20/10/2016 from <http://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/Anti-Bullying-Procedures-for-Primary-and-Post-Primary-Schools.pdf>
- Filder, B. (2002). *Strategic Management for School Development. Leading your School's Improvement Strategy*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hinduja, S. & Patchin, J.W. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications - Corwin Press.
- Koonce, G.L. & Mayo, S.S. (2013). Effects of Elementary School Students' Gender and Grade Level on Bullying. *American International Journal of Social Science*, 2(7), 16-25.
- Long, T. & Alexander, K. (2010). Bullying: Dilemmas, Definitions, And Solutions. *Contemporary Issues In Education Research*, 3(2), 29-34.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17.
- McCarthy, W.J. (2008). BULLYING: What Administrators Need To Know. *Rivier Academic Journal*, 4(1), 1-4.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools and what to do about it*. Melbourne, ACER.

ΗΓΕΣΙΑ, ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Δέσποινα Ανδρούτσου

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, Εξωτερικός Συνεργάτης Μεταπτυχιακού Τμήματος
Πανεπιστημίου Μακεδονίας// Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, εκπαιδευτικοί και ερευνητές αναγνωρίζουν όλο και περισσότερο τη σπουδαιότητα του πλαισίου μέσα στο οποίο ασκείται η μάθηση, καθώς επίσης και την επίδραση του σχολικού κλίματος στα ακαδημαϊκά, κοινωνικά και συναισθηματικά αποτελέσματα των μαθητών. Ένα μεγάλο σύνολο ερευνητικών διαδικασιών συνδέει το θετικό σχολικό κλίμα με βελτιώσεις στη μάθηση των παιδιών και τη σχολική αποτελεσματικότητα. Το ευνοϊκό κλίμα και η κουλτούρα που διαμορφώνονται στο σχολικό περιβάλλον εξαρτώνται άμεσα από τις σχέσεις και τις στάσεις που δημιουργούνται μεταξύ του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού αλλά και τη σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωσή του κατέχει ο διευθυντής, καθώς θεωρείται το κεντρικό πρόσωπο που είναι κατεξοχήν υπεύθυνο για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής, ως ηγέτης της σχολικής μονάδας, δίνοντας παράλληλα ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς, πρέπει να δημιουργεί θετικές διαπροσωπικές σχέσεις μαζί τους, με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Μέσα από τη δημιουργία αρμονικού σχολικού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση της εμπιστοσύνης, η ανάπτυξη της συναδελφικότητας καθώς και η καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος (Γουρναρόπουλος, 2007). Όταν ο υπεύθυνος για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας διαθέτει αυτά τα σημαντικά χαρακτηριστικά, δημιουργείται θετικό κλίμα μεταξύ των μελών και δίνεται η ευκαιρία να ανταλλάξουν ιδέες, να εργαστούν από κοινού όλα τα μέλη καθιερώνοντας νοοτροπία συνεργασίας η οποία αναβαθμίζει τις ανθρώπινες σχέσεις (Hoy & Miskel, 2008) και ταυτόχρονα λειτουργεί ως καθοριστικός παράγοντας για την επίτευξη της αποτελεσματικότητας στη σχολική μονάδα.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

*σχολικό κλίμα, σχολική κουλτούρα, αποτελεσματικό σχολείο,
ρόλος του ηγέτη διευθυντή*

Εισαγωγή

Το σχολικό κλίμα αποτελεί έναν από τους βασικότερους παράγοντες που παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη δημιουργία των αποτελεσματικών σχολείων και στην επιτυχία του σχολείου ως χώρου ανάπτυξης και μάθησης. Η διαμόρφωση θετικού ψυχολογικού σχολικού κλίματος κρίνεται απαραίτητη για να προωθηθούν και να επιτευχθούν οι συγκεκριμένοι στόχοι της σχολικής μονάδας με το δεδομένο ότι το ευνοϊκό ψυχολογικό κλίμα στην τάξη επιδρά θετικά τόσο στη μάθηση των μαθητών όσο και στην παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών. Η επιτυχία της σχολικής μονάδας συνδέεται άμεσα με το θετικό ψυχολογικό κλίμα, δεδομένου ότι επιδρά βελτιωτικά στη σχολική μάθηση των μαθητών, στις σχέσεις όλων αυτών που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη βελτίωση γενικά της παραγωγικότητας και της αποτελεσματικότητας του σχολείου (Norton, 1984: 45).

Το σχολικό περιβάλλον απαρτίζεται από τον φυσικό χώρο του σχολείου και από το ψυχολογικό – κοινωνικό περιβάλλον το οποίο δημιουργείται μέσα από το πλέγμα σχέσεων που αναπτύσσουν το μαθητικό δυναμικό και το διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας. Διακριτά στοιχεία του ψυχολογικού – κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου αποτελούν η γενικότερη κουλτούρα που διέπει τη σχολική μονάδα, το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης, το στυλ της διδασκαλικής συμπεριφοράς και η σχέση των μαθητών μεταξύ τους (Ματσαγγούρας, 2000: 171). Για τον λόγο αυτόν είναι ανάγκη να τονίσουμε στο συγκεκριμένο σημείο ότι το σχολικό αυτό περιβάλλον δημιουργεί κίνητρα, αναπτύσσει στάσεις και αξίες που, ανάλογα, ενισχύουν ή αναιρούν τις επιδιώξεις του σχολείου, ασκεί τις κοινωνικο– γνωστικές δεξιότητες των μαθητών και, γενικά, συμβάλλει στο ρυθμό και στον προσανατολισμό της ανάπτυξης (Bozel, 1991: 3828).

Το θετικό κλίμα ενός σχολείου και η αποτελεσματικότητά του καθορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τον ηγετικό ρόλο που ασκεί ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, από τις προσπάθειες και το όραμά του. Συνεπώς, η επιτυχία του σχολείου εξαρτάται από την ποιότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας, με τον διευθυντή του σχολείου να θεωρείται ως ο «βασικός μοχλός» στην προσπάθεια το σχολείο να ενδυναμωθεί πιο αποτελεσματικά. Ιδιαίτερα καθοριστικός είναι ο ρόλος του στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος και κουλτούρας στη σχολική μονάδα καθώς αυτός αποτελεί την κινητήρια δύναμη που θα διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που θεωρεί αρμόζουσα, λειτουργώντας ο ίδιος ως παράδειγμα προς μίμηση (Πήλικα, 2019).

Συμπερασματικά, για όλους τους παραπάνω λόγους, η ανάλυση του σχολικού κλίματος και η σύνδεσή του με την ηγεσία αποτελούν ζητήματα που χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και προσεκτικής μελέτης.

1. Σχολικό κλίμα, παράμετροι και κατηγορίες

1.1 Εννοιολογικός προσδιορισμός του σχολικού κλίματος

Με τον όρο «κλίμα της τάξης» εννοούμε την ποιότητα εκείνη η οποία χαρακτηρίζει τις διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην τάξη και θα μπορούσε να οριστεί ως μία σειρά εσωτερικών χαρακτηριστικών που βοηθούν να ξεχωρίσει το ένα σχολείο από το άλλο (Πασιαρδή, 2001: 25). Το κλίμα διαμορφώνεται ως σύνθεση εμπειριών και των αντικειμενικών και υποκειμενικών πιστεύω, εκφράζοντας τους κανόνες, τους στόχους, τις διαπροσωπικές σχέσεις, την εκπαίδευση, τη μάθηση, αλλά και τις οργανωτικές δομές του συνθέτοντας έτσι την καθημερινότητα σε μια σχολική μονάδα. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των μαθητών καθώς και την κοινωνικοσυναισθηματική τους απόδοση (Zullig et al., 2010).

Ο τρόπος με τον οποίον το κάθε μέλος της τάξης βιώνει την ποιότητα αυτή χαρακτηρίζεται ως «ψυχολογικό κλίμα της τάξης» και καθορίζεται από την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα της συγκεκριμένης αυτής σχολικής κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα συμβολικά στοιχεία όπως είναι οι αξίες, οι φιλοσοφίες και οι ιδεολογίες αλλά και ορατά στοιχεία όπως είναι τα προγράμματα, οι σκοποί του οργανισμού και η δομή του (Beare, Caldwell & Millikan, 1989: 172). Ανάμεσα στα ορατά και στα αόρατα αυτά στοιχεία υπάρχει μία δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης με αφετηρία της το κοινό σύστημα πεποιθήσεων, αξιών και προτύπων που καθιστά την επικοινωνία και τη συνεργασία πιο αποτελεσματική. Το κλίμα της τάξης αποτελεί από την σκοπιά αυτή αντικείμενο έρευνας κυρίως της Κοινωνικής Ψυχολογίας, αφού επηρεάζει τις στάσεις, τις διαθέσεις και τα συναισθήματα του κάθε μέλους στα πλαίσια της συμβίωσης μέσα στην σχολική τάξη.

1.2 Παράμετροι του σχολικού κλίματος

Σε γενικές γραμμές, το κλίμα αποτελεί την προσωπικότητα της σχολικής οργάνωσης, η οποία και αυτή διαπλάθεται, επηρεάζεται από τη δομή και όλα τα (υπό)συστήματα της οργάνωσης. Τομείς, που συνθέτουν το κλίμα της σχολικής τάξης είναι ο συναισθηματικός (αναφέρεται στις καταστάσεις που βιώνει ο μαθητής μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές και το δάσκαλό του), της κοινωνικής οργάνωσης (αναφέρονται στις δημοκρατικές διαδικασίες), της εργασίας (αναφέρεται στον τρόπο εργασίας αλλά και στην υλικοτεχνική υποδομή) (Κατσάμπουλα, 2019: 20-21).

Σύμφωνα με τον Σαϊτή (2002), τα (υπο)συστήματα ή αλλιώς οι παράγοντες, που επηρεάζουν το κλίμα του σχολείου, είναι σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία οι εξής: η δομή, το μέγεθος, το εξωτερικό περιβάλλον και οι ατομικές διαφορές των ανθρώπων.

Σε ό,τι αφορά τη δομή υποστηρίζεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός της τυποποίησης της εργασίας που ανατίθεται από έναν οργανισμό σε κάθε άτομο ξεχωριστά, τόσο πιο αυστηρό και απειλητικό γίνεται το κλίμα εργασίας. Απεναντίας, η ατομική αυτονομία και ελευθερία βούλησης καλλιεργούν ένα εργασιακό περιβάλλον αρκετά πιο ευνοϊκό για τον εργαζόμενο. Σε σχέση με το μέγεθος του οργανισμού και της σχολικής μονάδας, σχετική μελέτη έδειξε πως στις μικρές σχολικές μονάδες επικρατεί πιο ανοικτό κλίμα σε σύγκριση με τα μεγάλα σχολεία. Σχετικά με την ατομικότητα και την ιδιαιτερότητα κάθε ανθρώπου οφείλουμε να τονίσουμε πως το σχολείο αποτελείται από άτομα με διαφορετικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το γένος, η ηλικία, η μόρφωση, τα χρόνια υπηρεσίας και οι φιλοδοξίες. Συνεπώς, οι ψυχικές διαθέσεις των ατόμων αυτών μέσα στο σχολείο επιδρούν πάνω στο κλίμα που επικρατεί και οι επιδιώξεις τους διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα (Κατσάμπουλα, 2019).

Εν κατακλείδι, στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί ότι το κλίμα του σχολείου επηρεάζεται άμεσα τόσο από την πολυπλοκότητα της οργανωτικής δομής που το διέπει όσο και από τον ρόλο που διαδραματίζει η σχολική ηγεσία με τη στάση και τις ενέργειές της.

1.3 Κατηγορίες-Τύποι σχολικού κλίματος

Οι Hoy & Clover (1986), επιδιώκοντας να εντοπίσουν την κοινωνική αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τον διευθυντή μιας σχολικής μονάδας, αναφέρουν τα παρακάτω είδη κλίματος:

- **κλειστό (σχολικό) κλίμα**, όταν οι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν στην κατευθυντήρια στάση του ηγέτη τους,
- **ανοικτό κλίμα**, όταν υπάρχει αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και παροχή υποστήριξης από έναν δημοκρατικό ηγέτη,
- **κλίμα αποστασιοποίησης**, όταν ο διευθυντής και το προσωπικό απλά συμβιώνουν χωρίς ενδιαφέρον για επαφή και συνεργασία,
- **κλίμα ενεργούς εμπλοκής**, όταν οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για δράση προκειμένου να δημιουργήσουν, αγνοώντας την κλειστή στάση των διευθυντών.

Στο ίδιο μήκος κύματος, έρευνες των Sergiovanni & Starratt (2002) εντοπίζουν και άλλες διαστάσεις του σχολικού κλίματος που επεκτείνονται από την κατηγορία του ανθρώπινου-δημοκρατικού στην κατηγορία του κηδεμονικού-αυστηρού ελέγχου των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς.

Επιπρόσθετα, οι Sink & Spencer (2005) θεωρούν ότι το σχολικό κλίμα ανακλά το πώς τα παιδιά αισθάνονται και βιώνουν τα βασικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος δηλαδή ολόκληρου του φυσικού και ψυχολογικού περιβάλλοντος, καθώς επίσης και του διδακτικού προσωπικού, του υπόλοιπου προσωπικού και των διαχειριστών. Συνεπώς, το σχολικό κλίμα εστιάζει στην ποιότητα της ζωής στο σχολείο και στην τάξη, σχετίζεται με το οργανωσιακό περιβάλλον για διδασκαλία και για μάθηση και συνδέεται με το άθροισμα συγκεκριμένων κλιμάτων της τάξης (Johnson & Johnson, 1999).

Με το δεδομένο ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει άμεσα την ποιότητα των εργασιών στη σχολική μονάδα καθώς και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών λειτουργιών (Menon & Christou, 2002), κρίνεται επιτακτική η ανάγκη για προσεκτική αντιμετώπιση και ανάλογη διαμόρφωσή του.

2. Ο ρόλος του ηγέτη-διευθυντή στη διαμόρφωση θετικού σχολικού κλίματος

Η έννοια «εκπαιδευτικός ηγέτης» αναφέρεται στον διευθυντή της σχολικής μονάδας και χρησιμοποιείται με στόχο να περιγράψει έναν ιδιαίτερο συνδυασμό τόσο προσωπικών χαρακτηριστικών, ικανοτήτων, όσο και γνώσεων που οφείλει να διαθέτει ο ίδιος για να διοικεί αποτελεσματικά τη σχολική του μονάδα (Πήλικα, 2019).

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη είναι πολύπλευρος, πολυδιάστατος και οφείλει να ανταποκρίνεται ανά πάσα στιγμή στα καθήκοντά του για να αποδειχθεί αποτελεσματικός. Σύμφωνα με την Παπαναούμ (1995:76-109), υπάρχουν πέντε πτυχές που αν ακολουθήσει ο διευθυντής θα θεωρηθεί αποτελεσματικός:

1. **Συνεργασία:** ο σχολικός ηγέτης οφείλει να καθοδηγεί και να συντονίζει τις ομάδες της σχολικής κοινότητας, να εντοπίζει τις ανάγκες του σχολείου, να προάγει τη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα.
2. **Επικοινωνία:** θεωρείται πρωταρχικός στόχος του ηγέτη η σωστή ενημέρωση και σχέση με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς.
3. **Μαθησιακή διαδικασία:** καθήκον του διευθυντή είναι να στηρίζει και να κατευθύνει το εκπαιδευτικό προσωπικό, ώστε να υιοθετήσουν τις καταλληλότερες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες για τους μαθητές.
4. **Καινοτομία:** η δεξιότητα αυτή έχει σχέση με το όραμα που διαθέτει ο σχολικός ηγέτης και την ικανότητά του να το προωθήσει στη σχολική κοινότητα και να εμπνέει και να παρακινεί με αυτό τον τρόπο τους εκπαιδευτές.
5. **Διοικητικές δεξιότητες:** η πτυχή, αυτή, προϋποθέτει εκτός από τις προσωπικές ικανότητες του διευθυντή και τη συνεχή επιμόρφωσή του, για να ανταποκριθεί στα αυξανόμενα καθήκοντά του.

Στο ίδιο μήκος κύματος, ερευνητές συμφώνησαν ότι οι υποστηρικτικοί και ισχυροί διευθυντές δημιουργούν θετικό σχολικό κλίμα. Πιο συγκεκριμένα, το θετικό σχολικό κλίμα εξαρτάται από τις πρακτικές που εφαρμόζει ένας διευθυντής για να εξασφαλίσει ένα ασφαλές σχολείο, στο οποίο οικοδομείται εμπιστοσύνη και σεβασμός (Karakose, 2008), ένα κοινό όραμα και μια καλή σχέση (Pepper & Thomas, 2002). Οι MacNeil et al. (2009) πρόσθεσαν ότι οι

διευθυντές είναι το κεφάλαιο που απαιτείται για τη δημιουργία δομών που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το σχολείο σε περιόδους έντασης.

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας και αυτοβελτίωσης από τον διευθυντή, ο οποίος αποκτά έναν εμπυχωτικό, διευκολυντικό και συντονιστικό ρόλο, επιτρέπει στον οργανισμό να είναι φορέας αλλαγής και προωθεί το θετικό κλίμα στην σχολική μονάδα. Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι εκπαιδευτικοί αυτονομούνται και αναλαμβάνουν ρόλους σε ζητήματα που υπερβαίνουν τα όρια της τάξης, μέσα από την κοινή συναδελφική επαγγελματική κουλτούρα, και, επομένως, ο σχολικός οργανισμός, μετατρέπεται σε φορέα διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής (Σιακοβέλη, 2011).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι το θετικό κλίμα ενός σχολείου και η αποτελεσματικότητά του καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον ηγετικό ρόλο που ασκεί ο διευθυντής του, από τις δράσεις, τις προσπάθειες και το όραμά του. Η επιτυχία του σχολείου, συνεπώς, εξαρτάται από την ποιότητα της ηγεσίας της σχολικής μονάδας. Με άλλα λόγια ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου θεωρείται ως ο «βασικός μοχλός» στην προσπάθεια το σχολείο να ενδυναμωθεί πιο αποτελεσματικά (Πήλικα, 2019). Ιδιαίτερα κρίσιμος θεωρείται ο ρόλος του στη διαμόρφωση του θετικού κλίματος και κουλτούρας στη σχολική μονάδα καθώς αυτός, λειτουργώντας ως παράδειγμα προς μίμηση, συμβάλει στη δημιουργία των συνθηκών εκείνων που καθιστούν τη σχολική μονάδα που προΐσταται, αποτελεσματική.

3. Ο ρόλος της ηγεσίας και η σύνδεσή της με το αποτελεσματικό σχολείο

Σύμφωνα με τη παιδαγωγική και κοινωνική αποστολή του σχολείου, αποτελεσματικό θεωρείται το σχολείο που επιτυγχάνει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, δηλαδή επιτυγχάνει τους στόχους των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών που αφενός είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και αφετέρου η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύστημα (Κωνσταντίνου, 2015: 89). Οι στόχοι που θέτει ένα σχολείο πρέπει να είναι απόρροια των δικών του αναγκών. Να έχει ξεκάθαρη εικόνα για το που βρίσκεται και το που θέλει να πάει (Λιακοπούλου, 2011: 45).

Ο αποτελεσματικός ηγέτης απαιτείται να έχει καινούριες ιδέες για να κατορθώσει να ανανεώσει και να αναβαθμίσει το σχολείο του, να αναπτύσσει καινοτόμες σκέψεις που προάγουν το φαινόμενο της αγωγής και δραστηριότητες οι οποίες προβάλλουν και αναδεικνύουν το σχολείο στην τοπική κοινωνία, δίνοντας κύρος στον εκπαιδευτικό και προάγοντας το κοινωνικό του γόητρο (Αναστασίου, 2008: 16). Επιπρόσθετα, ο αποτελεσματικός διευθυντής δημιουργεί το δικό του όραμα για το σχολείο που διοικεί, το οποίο μεταδίδει με έναν δυναμικό τρόπο στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου του καθώς και στα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όπως γονείς και τοπική κοινωνία. Ακόμη, οργανώνει, συντονίζει και χειρίζεται αποτελεσματικά όλες τις καταστάσεις, λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές ικανότητες των υφισταμένων του

και τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών και προσπαθεί να δημιουργήσει θετικό κλίμα συνεργασίας στο σχολείο του (Σαγρή & Βουρνούκα, 2015: 1182).

Στο ίδιο μήκος κύματος, οι Hoy & Miskel (2005: 378-380) ταξινόμησαν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας στις παρακάτω κατηγορίες:

1. **Προσωπικότητα** (αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, αντοχή και συναισθηματική ωριμότητα).
2. **Εργασιακή παρακίνηση** (καθήκοντα, διαπροσωπικές ανάγκες, αξίες και προσδοκίες).
3. **Δεξιότητες** (τεχνικές, διαπροσωπικές και διοικητικές δεξιότητες).

Σύμφωνα με τους Θεοφιλίδη & Στυλιανίδη (2000: 16-23), κάποια από τα βασικά συστατικά του αποτελεσματικού διευθυντή είναι τα ακόλουθα:

- Το όραμα.
- Η ικανότητα του διευθυντή να μετασχηματίζει και να αλλάζει τους στόχους, τις πηγές και τους πόρους.
- Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων ώστε να αποκτήσουν δύναμη για να δραστηριοποιηθούν.
- Η σταθερότητα και η συνείδηση.
- Η δημιουργικότητα.
- Η ευαισθησία στις ανάγκες, τα συναισθήματα και τις φιλοδοξίες των υφισταμένων του.
- Η επαγγελματική πληρότητα, δηλαδή, η ικανότητα να εκτελεί διδακτική και διοικητική εργασία αποτελεσματικά.

Εν κατακλείδι, ο διευθυντής με έναυσμά του τις ηγετικές ικανότητες, την κατάλληλη επιστημονική γνώση, την παιδαγωγική κατάρτιση και τις σωστές επιλογές, δύναται να συμβάλει στην πρόοδο, την αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα της Σχολικής Μονάδας.

Επίλογος

Το σχολικό κλίμα κάθε σχολικού οργανισμού παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο και συσχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με την αποτελεσματικότητά του, με την άσκηση ηγεσίας - διεύθυνσης του και με τη δημιουργία θετικού κλίματος μεταξύ των μελών, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να ανταλλάξουν ιδέες, να εργαστούν από κοινού και να καθιερώσουν νοοτροπία συνεργασίας η οποία όχι μόνο αναβαθμίζει τις ανθρώπινες σχέσεις, αλλά δημιουργεί το σύγχρονο, επιτυχημένο και αποτελεσματικό σχολείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αναστασίου, Α. (2008). *Αποτελεσματική Διεύθυνση Σχολείου*. Διπλωματική Εργασία. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Γουρναρόπουλος, Γ. (2007). *Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Θεοφιλίδης, Χ., Στυλιανίδης, Μ. (2000). *Φιλοσοφία και Πρακτική της Διοίκησης Δημοτικού Σχολείου στην Κύπρο*. Λευκωσία.
- Κατσάμπουλα, Μ. (2019). *Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης και Διαπροσωπικές Σχέσεις των Μαθητών. Εμπειρική Έρευνα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιακοπούλου, Μ. (2011). *Βελτιώνοντας την αποτελεσματικότητα του σχολείου: προγραμματισμός και αυτοαξιολόγηση*. Ανακτήθηκε στις 19 Μαΐου 2018, από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/
- Ματσαγγούρας. Η.Γ., (2000). *Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. (Β' Έκδοση Βελτιωμένη), Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Παπαναούμ, Ζ.Π. (1995). *Η διεύθυνση του σχολείου: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Κυριακίδης.
- Πήλικα, Π. (2019). *Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στη διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος*. Διπλωματική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πασιαρδή. Γ., (2001): *Το Σχολικό Κλίμα, Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Σαγρή, Θ. & Βουρνούκα, Ι. (2015). *Αποτελεσματικός Διευθυντής και ο ρόλος του. Απόψεις εκπαιδευτικών*. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1179-1191.
- Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ., (2012), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαΐτης. Χ., (2002). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, (Β' έκδοση), Αθήνα, Αυτοέκδοση.
- Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Beare, H., Caldwell, B.J., & Millikan, R. (1989). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
- Bozel, K. (1991). *Περιβάλλον και Αγωγή*. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, τομ. 7. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3818-3831.
- Hoy, W.K. & Clover, S.I.R. (1986). *Elementary School Climate: A Revision of the OCDQ*. *Educational Administration Quarterly*, 22, 93-110.

- Hoy, K.W. & Miskel, G.C., (2008). *Educational Administration, Theory, Research and Practice*. New York: Mac Graw Hill.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Karakose, T. (2008). *The Perceptions of Primary School Teachers on Principal Cultural Leadership Behaviors*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831168.pdf>.
- MacNeil, A., Prater, D., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal Of Leadership In Education*, 12(1), 73-84. doi: 10.1080/13603120701576241
- Menon, M. E. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teacher of the organization of elementary school: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Education Research*, 44, Spring, 97-110.
- Norton, M. S. (1984). What's so Important about School Climate? *Contemporary Education*, 56(1), 43-45.
- Pepper, K., & Thomas, L. (2019). *Making a Change: The Effects of the Leadership Role on School Climate*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ664891>
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (2002). *Supervision: a Redefinition*. (7th ed.). Singapore: McGraw-Hill.
- Zullig, K., J., Koopman, T., M., Patton, J., M., Ubbes, V., A., (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development and School Assessment. *Journal of Physchoeducational Assessment*, 28 (2).

**ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΙΚΩΝ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΗΝ
ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ
ΠΟΥ ΔΙΕΥΘΥΝΟΥΝ**

Ευθύμιος Βαλκάνος

Καθηγητής Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Αδάμος Αναστασίου

Δρ Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Ψυχολογίας – Επιστημονικός Συνεργάτης

Τμ. Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Παν. Μακεδονίας

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ, Μεταδιδάκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης-Ηγεσίας και
Ψυχολογίας// Εκπαιδευτικός

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η επιλογή των ικανοτήτων απόδοσης αποτελεί την πιο σημαντική διαδικασία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για διευθυντικά στελέχη. Οι σχολικοί ηγέτες θα έπρεπε να επιλέγονται με βάση αποδεδειγμένες ικανότητες απόδοσης. Στη συγκεκριμένη εισήγηση εξετάστηκε αν υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων σε σχέση με τις ικανότητες απόδοσής τους, εστιάζοντας στην εμπειρία τους και την οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν, με απώτερο στόχο την κατάλληλη επιμόρφωσή τους στο μέλλον. Ένα σύνολο 412 διευθυντικών στελεχών (261 διευθυντές και 151 υποδιευθυντές) του νομού Θεσσαλονίκης ανταποκρίθηκε στην έρευνα που αφορούσε τις αντιλήψεις τους για 41 ικανότητες απόδοσής τους. Με βάση τα αποτελέσματα της συσχέτισης μεταξύ εμπειρίας και οργανικότητας, γίνεται αντιληπτό ότι τη μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση φαίνεται να την έχουν αρχάρια διευθυντικά στελέχη σχολείων μεγάλης οργανικότητας, ενώ αντίθετα τη μικρότερη τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη, τόσο μικρής όσο και μεγάλης οργανικότητας.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

διευθυντικά στελέχη σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ικανότητες απόδοσης, εμπειρία, οργανικότητα

Εισαγωγή

Ο όρος 'competence' χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό, αλλά εξαιτίας των διαφορετικών πληθυντικών αριθμών που μπορούν να δημιουργηθούν από τον συγκεκριμένο όρο, δεν είναι πάντα ξεκάθαρο ποιος από τους πολλούς τύπους του χρησιμοποιείται (Robotham & Jubbs, 1996). Ως 'competence' μπορεί να οριστεί η ικανότητα του ασκούμενου να εξασκηθεί με ασφάλεια και αποτελεσματικά σε ένα επαγγελματικό πρότυπο. Και ως τέτοιοι (οι ασκούμενοι) θα έπρεπε να είναι ικανοί να καθορίσουν το επίπεδο της ικανότητας απόδοσής τους στην εκτέλεση συγκεκριμένων λειτουργιών και να πάρουν μετρήσεις, για να αναπτύξουν και να διατηρήσουν την ικανότητα απόδοσης. Το να είναι κάποιος ικανός δεν είναι αρκετό, ώστε να μπορεί να ικανοποιήσει μία συγκεκριμένη λειτουργία. Ο ικανός ασκούμενος πρέπει να έχει την ικανότητα να λύνει προβλήματα, να σκέφτεται κριτικά και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά στοιχεία, πάνω στα οποία θα βασιστεί η εξάσκηση του και η εργασία μέσα σε μία πολυπειθαρχική ομάδα (Storey, Howard & Gillies, 2002: 1).

Ωστόσο, δεν πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι οι όροι «ικανότητες απόδοσης»-«επάρκεια» και «δεξιότητες» (skills) πολύ συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Αν και υπάρχει κάποια ομοιότητα, εντούτοις είναι αξιοσημείωτα διαφορετικές (Sperry, 2010). Η δεξιότητα είναι το εκτελεστικό κομμάτι της ικανότητας, το οποίο αποτελεί αποτέλεσμα μάθησης και κατάρτισης που έχει προηγηθεί και αφορά σε συγκεκριμένες δράσεις για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος. Αντίθετα, η επάρκεια περιλαμβάνει ευρύτερες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, προσωπικές στάσεις, πεποιθήσεις, μη γνωστικά στοιχεία και ποιότητες της προσωπικότητας, δεδομένα τα οποία συμβάλλουν στις επιτελέσεις. Δηλαδή, η έννοια «επάρκεια» δεν ισοδυναμεί με την έννοια «δεξιότητα», αφού η πρώτη είναι ευρύτερη της δεύτερης, συμπεριλαμβάνοντας τις δεξιότητες και εκφράζοντας αυτό που μπορεί να κάνει το υποκείμενο σε πραγματικές καταστάσεις (Συτζιούκη, 2011: 445).

Η επιλογή των ικανοτήτων απόδοσης αποτελεί την πιο σημαντική διαδικασία στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για διευθυντικά στελέχη (Wilburn & Summers, 1983). Επίσης, ο Roberts συνδέει τις ικανότητες απόδοσης με τα αρχικά στάδια της διαδικασίας στρατολόγησης και επιλογής των διευθυντικών στελεχών (Wilson, 2005: 170-171), Κατά συνέπεια, δεδομένης της σημασίας των ικανοτήτων απόδοσης για την αποτελεσματική άσκηση διοίκησης, κρίνεται ενδιαφέρον να εξεταστούν οι αντιλήψεις που αφορούν τις ικανότητες απόδοσης των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων, με απώτερο στόχο την κατάλληλη επιμόρφωσή τους στο μέλλον.

Ικανότητες απόδοσης σχολικών ηγετών

Η πρόκληση και η ευκαιρία για τους σχολικούς ηγέτες είναι να καλλιεργήσουν την τεχνογνωσία του προσωπικού και των μαθητών στη δουλειά τους, τον τρόπο σκέψης τους και τις καθημερινές τους δράσεις. Μέσω των ικανοτήτων απόδοσης, της εμπειρίας και της γνώσης έρχεται η επίτευξη (Deal & Peterson, 2010). Σε ό,τι αφορά στους εκπαιδευτικούς ειδικότερα, οι ικανότητες απόδοσης συνδέονται άμεσα με την επαγγελματική τους επάρκεια, η οποία προϋποθέτει και απαιτεί από την πλευρά τους γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και διδακτική ικανότητα, διαγνωστικές και συμβουλευτικές ικανότητες, ικανότητα διαχείρισης της σχολικής τάξης, ικανότητα αξιολογητή - κριτή, ερευνητική διάθεση και ενδιαφέρον για καινοτομίες, επικοινωνιακή ικανότητα και τέλος ετοιμότητα για συνεχή εκπαίδευση και επιμόρφωση (Ξωχέλλης, 2005).

Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας των σχολικών ηγετών εξαρτάται από το αν αυτοί μπορούν να διευκολύνουν τη συμμετοχή και την ανάμιξη των μελών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού, την επικοινωνία ανάμεσα στις πολλαπλές ομάδες του σχολείου, τη συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών μονάδων, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και σχέσεις ανάμεσα στα μέλη, την ανάπτυξη του σχολικού κλίματος, καθώς και τις βασικές δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης (Cheng, 2005). Οι ικανότητες απόδοσης στη σχολική ηγεσία απαιτούν, όχι μόνο να εμπνευστούν οι εκπαιδευτικοί στη δέσμευσή τους με τους μαθητές, αλλά επίσης να προκληθούν και να υποστηριχθούν αυτοί, οι οποίοι υστερούν - αποτυγχάνουν στο καθήκον της βελτίωσης της καθοδηγητικής - εκπαιδευτικής τους πρακτικής (Diraola & Forsyth, 2011).

Ουσιαστικά δηλαδή, το ζήτημα των ικανοτήτων απόδοσης απαιτεί από τους σχολικούς ηγέτες να βλέπουν το κάθε άτομο ως ικανό να προσεγγίσει τη μέγιστη απόδοση με την ελάχιστη επίβλεψη (McAndrew, 2005). Ωστόσο, οι ικανότητες απόδοσης είναι πιο δύσκολο να ανιχνευτούν σε σχέση με τα προσόντα, τις δεξιότητες ή τη γνώση, παρότι επηρεάζουν εμφανώς τα προαναφερθέντα (Steiner & Hassel, 2010).

Στη θεωρία υπάρχει πληθώρα απόψεων σχετικά με τις ικανότητες απόδοσης του διευθυντή και πιο συχνά υπάρχει μία ταύτιση μεταξύ τους. Οι ικανότητες απόδοσης μπορούν να διαιρεθούν σε δύο ομάδες (Dyrda & Pryzbylska, 2008: 131):

- τις εσωτερικές, δηλαδή το σχεδιασμό, τον έλεγχο, τη διαχείριση, την οργάνωση, τα καθήκοντα του εργοδότη και
- τις εξωτερικές, δηλαδή την αντιπροσώπευση του σχολείου, τη συνεργασία με άλλους οργανισμούς, τη δόμηση της εικόνας του σχολείου ή του ιδρύματος.

Οι σχολικοί ηγέτες θα έπρεπε να επιλέγονται με βάση τις αποδεδειγμένες ικανότητες απόδοσης. Αυτοί πρέπει να έχουν ξεκάθαρους ρόλους, ευθύνες και γραμμές ανταπόκρισης προς όλους τους σχολικούς κυβερνητικούς φορείς και στα εκπαιδευτικά γραφεία (Bank, 2008). Μεταξύ άλλων λειτουργιών, οι διευθυντές θα πρέπει να επιδεικνύουν ικανότητα απόδοσης σε συγκεκριμένους τομείς (Hughes, 2005). Συνεπώς, δεδομένης της σημασίας των ικανοτήτων απόδοσης για την αποτελεσματική άσκηση διοίκησης, κρίνεται ενδιαφέρον να εξεταστεί αν υπάρχει διαφορά στις αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων σε σχέση με τις ικανότητες απόδοσής τους, εστιάζοντας στην εμπειρία τους και την οργανικότητα του σχολείου που υπηρετούν, με απώτερο στόχο να ληφθούν πολύ σοβαρά τα συγκεκριμένα δεδομένα για τη δημιουργία προγραμμάτων είτε προετοιμασίας είτε καθοδήγησης.

Έρευνα

Σκοπός

Η συγκεκριμένη έρευνα επιχείρησε να καθορίσει αν υπάρχει σημαντική διαφορά στο αντιληπτό επίπεδο ικανοτήτων απόδοσης συνολικά των αρχάριων - μη έμπειρων διευθυντικών στελεχών σε σχέση με αυτό των έμπειρων, αλλά και ξεχωριστά μεταξύ αρχάριων και έμπειρων διευθυντικών στελεχών 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων, καθώς επίσης και μεταξύ των αντίστοιχων αρχάριων και έμπειρων διευθυντικών στελεχών 12/θέσιων και άνω σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης, σε ό,τι αφορά στα 41 στοιχεία - ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο των Αντιλήψεων για τις Ικανότητες Απόδοσης των Διευθυντικών Στελεχών.

Συμμετέχοντες

Στο δείγμα της έρευνας περιλαμβάνονταν τα 496 εν ενεργεία διευθυντικά στελέχη του νομού, δηλαδή οι 305 διευθυντές και οι 191 υποδιευθυντές. Ένα σύνολο 412 διευθυντικών στελεχών (261 διευθυντές και 151 υποδιευθυντές) του νομού Θεσσαλονίκης ανταποκρίθηκε στην έρευνα που αφορούσε τις αντιλήψεις τους για 41 ικανότητες απόδοσής τους.

Εργαλείο

Στο εργαλείο της έρευνας που συμπληρώθηκε, δηλαδή αυτό των *Αντιλήψεων για τις Ικανότητες Απόδοσης των Διευθυντικών Στελεχών (Principals' Perception of Competence Survey)* του αμερικανού Kelly Glodt μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα και προσαρμοσμένο στην ελληνική πραγματικότητα, περιλαμβάνονται 41 ερωτήσεις - θέματα στοιχεία (από τη 12.1 - έως τη 12.41 πεντάβαθμης κλίμακας Likert), βάσει των οποίων το κάθε διευθυντικό στέλεχος (διευθυντής/τρια ή υποδιευθυντής/τρια) αξιολογεί τις ικανότητες απόδοσής του σε σχέση με συνήθεις διοικητικές αρμοδιότητες που αναλαμβάνει σε ένα σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα στοιχεία αυτού του ερωτηματολογίου περιλαμβάνουν τις εξής τιμές: 1=απόλυτα επαρκής, 2=σχετικά επαρκής, 3=οριακά επαρκής, 4=μη επαρκής και 5=δίχως εμπειρία. Συνεπώς, όσο μικρότερη είναι η τιμή που επιλέγεται από τον ερωτώμενο/η τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα απόδοσης που θεωρεί ότι έχει στο αντίστοιχο θέμα.

Μεθοδολογία

Η σύγκριση μεταξύ των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με τις αντιλήψεις που έχουν για τις ικανότητες απόδοσής τους πραγματοποιήθηκε για κάθε μία ερώτηση ξεχωριστά, λαμβάνοντας υπόψη τους παράγοντες «ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ» και «ΕΜΠΕΙΡΙΑ», όπως επίσης και την ενδεχόμενη αλληλεπίδραση των δύο αυτών παραγόντων. Η στατιστική σύγκριση πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή της Ανάλυσης Διακύμανσης με 2 Παράγοντες (two-way ANOVA). Της ανάλυσης αυτής προηγήθηκε έλεγχος για την ισότητα των διακυμάνσεων μεταξύ των αντίστοιχων ομάδων (Levene's test). Οι ερωτήσεις κατά τις οποίες παραβιάζεται η προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων εξαιρέθηκαν από τα αποτελέσματα. Το επίπεδο σημαντικότητας έχει τεθεί ίσο με 5% ($p=0,05$). Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν τα συμπεράσματα που παρατίθενται στη συνέχεια:

- οι ερωτήσεις που εξαιρέθηκαν από την ανάλυση είναι οι εξής: 1, 10, 11, 22, 29, 31, 34, 37 (διότι $p<0,05$, οπότε δεν πληρείται η προϋπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, η οποία πληρείται μόνο όταν: $p>0,05$).
- Οι ερωτήσεις στις οποίες δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι οι εξής: 3, 4, 9, 19, 20, 21, 24, 27, 40, 41.
- Οι ερωτήσεις που βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μόνο ως προς τον παράγοντα «ΕΜΠΕΙΡΙΑ» είναι οι εξής: 5, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 26, 28, 32, 33, 35, 36, 38, 39.
- Στην ερώτηση 2 βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα «ΕΜΠΕΙΡΙΑ» και στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων «ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ» και «ΕΜΠΕΙΡΙΑ».
- Στην ερώτηση 23 βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση και ως προς τους δύο παράγοντες (μεμονωμένα) «ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ», «ΕΜΠΕΙΡΙΑ», όπως επίσης και στατιστική αλληλεπίδρασή τους.
- Στην ερώτηση 25 βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση και ως προς τους δύο παράγοντες (μεμονωμένα) «ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ», «ΕΜΠΕΙΡΙΑ».
- Στην ερώτηση 30 βρέθηκε μόνο στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων «ΟΡΓΑΝΙΚΟΤΗΤΑ» και «ΕΜΠΕΙΡΙΑ».

Η σύγκριση μεταξύ έμπειρων και μη έμπειρων διευθυντικών στελεχών συνολικά, μεταξύ έμπειρων και μη έμπειρων διευθυντικών στελεχών 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων, καθώς και μεταξύ έμπειρων και μη έμπειρων διευθυντικών στελεχών 12/θέσιων και άνω σχολείων, σε σχέση με τις αντιλήψεις που έχουν για τις ικανότητες απόδοσής τους, πραγματοποιήθηκε για κάθε μία ερώτηση χωριστά. Για την κάθε μία, οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα και τα μη έμπειρα διευθυντικά στελέχη συνολικά, για τα έμπειρα και τα μη έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων, καθώς και για τα έμπειρα και τα μη έμπειρα διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων, συγκρίθηκαν ξεχωριστά με τη χρήση μίας σειράς από t-test για ανεξάρτητα δείγματα.

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό τα τονιστεί ότι τα διευθυντικά στελέχη που είχαν μέχρι τρία χρόνια εμπειρίας θεωρήθηκαν ως αρχάρια - μη έμπειρα για την παρούσα έρευνα, ενώ όσα είχαν από τρία χρόνια και πάνω θεωρήθηκαν ως έμπειρα. Αυτό έγινε, γιατί τα τρία χρόνια κρίθηκαν ως επαρκές διάστημα για έναν διευθυντή, για να έρθει αντιμέτωπος με κάποιες καταστάσεις και με συγκεκριμένα καθήκοντα και ευθύνες. Ο ίδιος ακριβώς διαχωρισμός σε ό,τι αφορά στην εμπειρία είχε γίνει και στην έρευνα του Kelly Glodt στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο.

Γενικά αποτελέσματα

Ο πίνακας 1 παρακάτω περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία - ερωτήσεις - ικανότητες απόδοσης του ερωτηματολογίου των *Αντιλήψεων για τις Ικανότητες Απόδοσης των Διευθυντικών Στελεχών* με ταξινόμηση από το καλύτερο προς το χειρότερο, βασισμένη στο μέσο όρο αποτελεσμάτων της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων (N=55). Ο αριθμός αυτών που απάντησαν στην έρευνα ποικίλει ανά στοιχείο – ερώτηση. Οι μέσοι όροι προέκυψαν με βάση τις τιμές: 1=απόλυτα επαρκής, 2=σχετικά επαρκής, 3=οριακά επαρκής και 4=μη επαρκής.

Πίνακας 1: Ο μέσος όρος αποτελεσμάτων της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων (μέχρι 3 χρόνια διοικητική εμπειρία)

| Αριθμός | Ικανότητες απόδοσης | Στατιστικά | | |
|---------|---|------------|------------|-----------------|
| | | N | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση |
| 34. | <i>Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων</i> | 54 | 1,48 | 0,540 |
| 7. | <i>Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας</i> | 54 | 1,54 | 0,605 |
| 27. | <i>Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών</i> | 54 | 1,54 | 0,539 |
| 22. | <i>Συμπλήρωση των αναφορών-εκθέσεων προς το ΥΠΔΒΜΘ</i> | 51 | 1,63 | 0,799 |
| 36. | <i>Αντιμετώπιση 'ανησυχούντων' / θυμωμένων γονιών</i> | 55 | 1,64 | 0,557 |
| 8. | <i>Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού</i> | 52 | 1,67 | 0,678 |
| 12. | <i>Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων</i> | 55 | 1,67 | 0,640 |
| 28. | <i>Ερμηνεία και εφαρμογή ζητημάτων που σχετίζονται με τους σχολικούς νόμους</i> | 55 | 1,67 | 0,695 |

| | | | | |
|-----|---|----|------|-------|
| 39. | Απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης (προσωπικό εναντίον προσωπικού και ή μαθητή εναντίον μαθητή) | 54 | 1,69 | 0,609 |
| 35. | Οργάνωση και εποπτεία σχολικών / αθλητικών δραστηριοτήτων | 52 | 1,71 | 0,605 |
| 15. | Διευθέτηση ζητημάτων του βοηθητικού προσωπικού | 54 | 1,74 | 0,705 |
| 18. | Καθοδήγηση της διαδικασίας βελτίωσης της σχολικής μονάδας | 55 | 1,75 | 0,615 |
| 31. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοσίων σχέσεων | 55 | 1,75 | 0,726 |
| 40. | Απόκτηση απαραίτητων τεχνολογικών δεξιοτήτων | 55 | 1,76 | 0,637 |
| 10. | Εποπτεία του προσωπικού | 54 | 1,78 | 0,572 |
| 19. | Ανάλυση των δεδομένων των μαθητών | 54 | 1,78 | 0,839 |
| 37. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων | 54 | 1,78 | 0,572 |
| 11. | Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου | 55 | 1,80 | 0,779 |
| 25. | Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας | 50 | 1,80 | 0,756 |
| 13. | Θέματα ενώσεων-συλλόγων εκπαιδευτικών | 52 | 1,81 | 0,768 |
| 14. | Διευθέτηση ζητημάτων συντήρησης κτηρίων | 54 | 1,81 | 0,803 |
| 23. | Χειρισμός αποκεντρωμένης διοίκησης της σχολικής μονάδας | 50 | 1,82 | 0,748 |
| 38. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου | 53 | 1,83 | 0,700 |
| 20. | Καθοδήγηση ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος | 51 | 1,84 | 0,758 |
| 4. | Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων | 52 | 1,85 | 0,724 |
| 32. | Κατοχή δεξιοτήτων δημοσίων ομιλιών | 55 | 1,85 | 0,678 |
| 30. | Διευθέτηση ζητημάτων δίγλωσσων μαθητών | 53 | 1,87 | 0,652 |
| 16. | Διευθέτηση ζητημάτων πυροπροστασίας | 53 | 1,89 | 0,824 |
| 41. | Ανάπτυξη και προετοιμασία για παρουσιάσεις σε διοικητικά συμβούλια | 48 | 1,90 | 0,751 |
| 33. | Δημιουργία αποτελεσματικού σχολικού συμβουλίου | 51 | 1,92 | 0,688 |
| 6. | Δημιουργία κλίματος υψηλών επιδιώξεων | 54 | 1,93 | 0,669 |
| 17. | Διευθέτηση ζητημάτων του προσωπικού γραμματειακής υποστήριξης | 48 | 1,98 | 0,863 |

| | | | | |
|-----|--|----|------|-------|
| 1. | <i>Κατοχή δεξιοτήτων καθοδηγητικής ηγεσίας</i> | 53 | 2,02 | 0,537 |
| 24. | <i>Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού</i> | 41 | 2,05 | 0,835 |
| 5. | <i>Αποτελεσματική καθοδήγηση της εξέλιξης-βελτίωσης του προσωπικού</i> | 54 | 2,06 | 0,712 |
| 29. | <i>Διαχείριση θεμάτων-νόμων που σχετίζονται με τα ΑΜΕΑ</i> | 54 | 2,07 | 0,773 |
| 3. | <i>Διδασκαλία-εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας</i> | 52 | 2,10 | 0,748 |
| 26. | <i>Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής</i> | 44 | 2,11 | 0,920 |
| 21. | <i>Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης</i> | 46 | 2,13 | 0,909 |
| 2. | <i>Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές)</i> | 53 | 2,28 | 0,662 |
| 9. | <i>Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων</i> | 44 | 2,39 | 1,039 |

Παρατηρούμε ότι ο καλύτερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη των 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων εμφανίζεται στην *Ερώτηση 34: Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων* με μέσο όρο 1,48. Αμέσως μετά ακολουθούν με τον ίδιο μέσο όρο, δηλαδή 1,54, συνολικά δύο ερωτήσεις. Αυτές είναι η *Ερώτηση 7: Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας* και η *Ερώτηση 27: Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών*, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι *Ερωτήσεις 22: Συμπλήρωση των αναφορών-εκθέσεων προς το Υ.Π.ΔΒ.Μ.Θ.* και *36: Αντιμετώπιση 'ανησυχούντων' / θυμωμένων γονιών* με μέσο όρο 1,63 και 1,64 αντίστοιχα.

Αντίθετα, ο χειρότερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη των 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων εμφανίζεται στην *Ερώτηση 9: Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων* με μέσο όρο 2,39, ενώ ακολουθούν με τα χειρότερα ποσοστά οι *Ερωτήσεις 2: Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές)* και *21: Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης* και με μέσους όρους 2,28 και 2,13 αντίστοιχα.

Ο πίνακας 2 που ακολουθεί περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία - ερωτήσεις - ικανότητες απόδοσης του ερωτηματολογίου των *Αντιλήψεων για τις Ικανότητες Απόδοσης των Διευθυντικών Στελεχών* με ταξινόμηση από το καλύτερο προς το χειρότερο, βασισμένη στο μέσο όρο αποτελεσμάτων της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη των 12/θέσιων και άνω σχολείων (N=127). Ο αριθμός αυτών που απάντησαν στην έρευνα ποικίλει ανά στοιχείο -- ερώτηση. Οι μέσοι όροι προέκυψαν με βάση τις τιμές: 1=απόλυτα επαρκής, 2=σχετικά επαρκής, 3=οριακά επαρκής και 4=μη επαρκής.

Πίνακας 2: Ο μέσος όρος αποτελεσμάτων της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη των 12/θέσιων και άνω σχολείων (μέχρι 3 χρόνια διοικητική εμπειρία)

| Αριθμός | Ικανότητες απόδοσης | Στατιστικά | | |
|---------|--|------------|------------|-----------------|
| | | N | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση |
| 27. | <i>Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών</i> | 125 | 1,60 | 0,609 |
| 36. | <i>Αντιμετώπιση 'ανησυχούντων' / θυμωμένων γονιών</i> | 126 | 1,63 | 0,601 |
| 34. | <i>Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων</i> | 124 | 1,66 | 0,639 |
| 12. | <i>Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων</i> | 124 | 1,73 | 0,725 |
| 39. | <i>Απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης (προσωπικό εναντίον προσωπικού και ή μαθητή εναντίον μαθητή)</i> | 124 | 1,73 | 0,664 |
| 37. | <i>Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων</i> | 123 | 1,73 | 0,702 |
| 7. | <i>Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας</i> | 127 | 1,75 | 0,690 |
| 8. | <i>Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού</i> | 124 | 1,75 | 0,706 |
| 35. | <i>Οργάνωση και εποπτεία σχολικών / αθλητικών δραστηριοτήτων</i> | 121 | 1,79 | 0,710 |
| 11. | <i>Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου</i> | 123 | 1,80 | 0,796 |
| 38. | <i>Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου</i> | 124 | 1,80 | 0,650 |
| 40. | <i>Απόκτηση απαραίτητων τεχνολογικών δεξιοτήτων</i> | 125 | 1,82 | 0,688 |
| 31. | <i>Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοσίων σχέσεων</i> | 122 | 1,87 | 0,802 |

| | | | | |
|-----|--|-----|------|-------|
| 28. | Ερμηνεία και εφαρμογή ζητημάτων που σχετίζονται με τους σχολικούς νόμους | 124 | 1,90 | 0,752 |
| 32. | Κατοχή δεξιοτήτων δημοσίων ομιλιών | 124 | 1,90 | 0,840 |
| 20. | Καθοδήγηση ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος | 122 | 1,93 | 0,752 |
| 17. | Διευθέτηση ζητημάτων του προσωπικού γραμματειακής υποστήριξης | 112 | 1,93 | 0,802 |
| 19. | Ανάλυση των δεδομένων των μαθητών | 125 | 1,94 | 0,755 |
| 4. | Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων | 124 | 1,95 | 0,795 |
| 10. | Εποπτεία του προσωπικού | 124 | 1,96 | 0,748 |
| 15. | Διευθέτηση ζητημάτων του βοηθητικού προσωπικού | 125 | 1,97 | 0,772 |
| 18. | Καθοδήγηση της διαδικασίας βελτίωσης της σχολικής μονάδας | 125 | 1,97 | 0,772 |
| 33. | Δημιουργία αποτελεσματικού σχολικού συμβουλίου | 120 | 1,98 | 0,739 |
| 3. | Διδασκαλία-εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας | 120 | 1,98 | 0,745 |
| 1. | Κατοχή δεξιοτήτων καθοδηγητικής ηγεσίας | 120 | 2,03 | 0,634 |
| 14. | Διευθέτηση ζητημάτων συντήρησης κτηρίων | 118 | 2,04 | 0,841 |
| 6. | Δημιουργία κλίματος υψηλών επιδιώξεων | 123 | 2,04 | 0,729 |
| 41. | Ανάπτυξη και προετοιμασία για παρουσιάσεις σε διοικητικά συμβούλια | 114 | 2,06 | 0,823 |
| 13. | Θέματα ενόσεων-συλλόγων εκπαιδευτικών | 120 | 2,07 | 0,753 |
| 25. | Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας | 116 | 2,08 | 0,846 |
| 5. | Αποτελεσματική καθοδήγηση της εξέλιξης-βελτίωσης του προσωπικού | 122 | 2,11 | 0,795 |
| 16. | Διευθέτηση ζητημάτων πυροπροστασίας | 117 | 2,12 | 0,811 |
| 2. | Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές) | 120 | 2,13 | 0,709 |
| 30. | Διευθέτηση ζητημάτων δίγλωσσων μαθητών | 119 | 2,18 | 0,840 |
| 22. | Συμπλήρωση των αναφορών-εκθέσεων προς το ΥΠΔΒΜΘ | 119 | 2,20 | 0,926 |
| 23. | Χειρισμός αποκεντρωμένης διοίκησης της σχολικής μονάδας | 118 | 2,27 | 0,893 |

| | | | | |
|-----|--|-----|------|-------|
| 29. | Διαχείριση θεμάτων-νόμων που σχετίζονται με τα ΑΜΕΑ | 117 | 2,29 | 0,891 |
| 26. | Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής | 105 | 2,35 | 0,930 |
| 24. | Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού | 102 | 2,41 | 0,927 |
| 21. | Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης | 102 | 2,46 | 0,908 |
| 9. | Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων | 105 | 2,53 | 0,833 |

Διαπιστώνουμε ότι ο καλύτερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη των 12/θέσιων και άνω σχολείων εμφανίζεται στην Ερώτηση 27: Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών με μέσο όρο 1,60. Αμέσως μετά ακολουθούν η Ερώτηση 36: Αντιμετώπιση 'ανησυχούντων' / θυμωμένων γονιών με μέσο όρο 1,63 και η Ερώτηση 34: Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων με μέσο όρο 1,66, ενώ στη συνέχεια με τον ίδιο μέσο όρο, δηλαδή 1,73, ακολουθούν τρεις ερωτήσεις. Αυτές είναι η Ερώτηση 12: Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων, η Ερώτηση 39: Απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης (προσωπικό εναντίον προσωπικού και ή μαθητή εναντίον μαθητή) και η Ερώτηση 37: Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων.

Αντίθετα, ο χειρότερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη των 12/θέσιων και άνω σχολείων εμφανίζεται πάλι στην Ερώτηση 9: Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων με μέσο όρο 2,53, ενώ αμέσως μετά ακολουθούν με χαμηλά ποσοστά η Ερώτηση 21: Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης και η Ερώτηση 24: Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού με μέσους όρους 2,46 και 2,41 αντίστοιχα.

Ο πίνακας 3 παρακάτω περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία - ερωτήσεις - ικανότητες απόδοσης του ερωτηματολογίου των Αντιλήψεων για τις Ικανότητες Απόδοσης των Διευθυντικών Στελεχών με ταξινόμηση από το καλύτερο προς το χειρότερο, βασισμένη στο μέσο όρο αποτελεσμάτων της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων (N=74). Ο αριθμός αυτών που απάντησαν στην έρευνα ποικίλει ανά στοιχείο - ερώτηση. Οι μέσοι όροι προέκυψαν με βάση τις τιμές: 1=απόλυτα επαρκής, 2=σχετικά επαρκής, 3=οριακά επαρκής και 4=μη επαρκής.

Πίνακας 3: Ο μέσος όρος αποτελεσμάτων της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων (περισσότερα από 3 χρόνια διοικητική εμπειρία)

| Αριθμός | Ικανότητες απόδοσης | Στατιστικά | | |
|---------|---|------------|------------|-----------------|
| | | N | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση |
| 34. | Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων | 73 | 1,33 | 0,528 |
| 7. | Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας | 72 | 1,36 | 0,512 |
| 25. | Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας | 70 | 1,41 | 0,712 |
| 8. | Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού | 73 | 1,42 | 0,551 |
| 11. | Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου | 72 | 1,43 | 0,552 |
| 35. | Οργάνωση και εποπτεία σχολικών / αθλητικών δραστηριοτήτων | 72 | 1,44 | 0,603 |
| 12. | Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων | 73 | 1,45 | 0,646 |
| 39. | Απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης (προσωπικό εναντίον προσωπικού και ή μαθητή εναντίον μαθητή) | 69 | 1,45 | 0,557 |
| 37. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων | 73 | 1,47 | 0,555 |
| 27. | Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών | 72 | 1,51 | 0,581 |
| 28. | Ερμηνεία και εφαρμογή ζητημάτων που σχετίζονται με τους σχολικούς νόμους | 73 | 1,52 | 0,648 |
| 10. | Εποπτεία του προσωπικού | 73 | 1,52 | 0,689 |
| 36. | Αντιμετώπιση 'ανησυχούντων' / θυμωμένων γονιών | 73 | 1,55 | 0,602 |
| 15. | Διευθέτηση ζητημάτων του βοηθητικού προσωπικού | 73 | 1,55 | 0,602 |
| 18. | Καθοδήγηση της διαδικασίας βελτίωσης της σχολικής μονάδας | 73 | 1,55 | 0,578 |
| 38. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου | 73 | 1,56 | 0,601 |
| 14. | Διευθέτηση ζητημάτων συντήρησης κτηρίων | 73 | 1,60 | 0,618 |
| 32. | Κατοχή δεξιοτήτων δημοσίων ομιλιών | 72 | 1,62 | 0,638 |
| 6. | Δημιουργία κλίματος υψηλών επιδιώξεων | 71 | 1,65 | 0,635 |

| | | | | |
|-----|--|----|------|-------|
| 13. | Θέματα ενώσεων-συλλόγων εκπαιδευτικών | 74 | 1,66 | 0,781 |
| 31. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοσίων σχέσεων | 73 | 1,68 | 0,685 |
| 17. | Διευθέτηση ζητημάτων του προσωπικού γραμματειακής υποστήριξης | 64 | 1,70 | 0,683 |
| 22. | Συμπλήρωση των αναφορών-εκθέσεων προς το ΥΠΔΒΜΘ | 70 | 1,71 | 0,725 |
| 40. | Απόκτηση απαραίτητων τεχνολογικών δεξιοτήτων | 73 | 1,73 | 0,584 |
| 2. | Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές) | 73 | 1,75 | 0,572 |
| 33. | Δημιουργία αποτελεσματικού σχολικού συμβουλίου | 71 | 1,77 | 0,659 |
| 19. | Ανάλυση των δεδομένων των μαθητών | 71 | 1,77 | 0,741 |
| 1. | Κατοχή δεξιοτήτων καθοδηγητικής ηγεσίας | 73 | 1,77 | 0,541 |
| 5. | Αποτελεσματική καθοδήγηση της εξέλιξης-βελτίωσης του προσωπικού | 72 | 1,81 | 0,725 |
| 16. | Διευθέτηση ζητημάτων πυροπροστασίας | 71 | 1,82 | 0,743 |
| 23. | Χειρισμός αποκεντρωμένης διοίκησης της σχολικής μονάδας | 69 | 1,84 | 0,797 |
| 4. | Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων | 73 | 1,84 | 0,707 |
| 20. | Καθοδήγηση ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος | 72 | 1,86 | 0,718 |
| 41. | Ανάπτυξη και προετοιμασία για παρουσιάσεις σε διοικητικά συμβούλια | 68 | 1,87 | 0,809 |
| 3. | Διδασκαλία-εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας | 73 | 1,90 | 0,649 |
| 30. | Διευθέτηση ζητημάτων δίγλωσσων μαθητών | 71 | 1,92 | 0,824 |
| 29. | Διαχείριση θεμάτων-νόμων που σχετίζονται με τα ΑΜΕΑ | 72 | 2,00 | 0,904 |
| 26. | Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής | 63 | 2,03 | 0,842 |
| 21. | Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης | 59 | 2,15 | 0,761 |
| 24. | Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού | 54 | 2,20 | 0,898 |
| 9. | Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων | 58 | 2,28 | 0,854 |

Παρατηρούμε ότι ο καλύτερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη των 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων εμφανίζεται στην *Ερώτηση 34: Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων* με μέσο όρο 1,33. Αμέσως μετά ακολουθούν η *Ερώτηση 7: Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας* με μέσο όρο 1,36, η *Ερώτηση 25: Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας* με μέσο όρο 1,41, η *Ερώτηση 8: Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού* με μέσο όρο 1,42 και η *Ερώτηση 11: Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου* με μέσο όρο 1,43.

Αντίθετα, ο χειρότερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη των 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων εμφανίζεται στην *Ερώτηση 9: Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων* με μέσο όρο 2,28, ενώ ακολουθούν με τα αμέσως χειρότερα ποσοστά οι *Ερωτήσεις 24: Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού* και *21: Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης* με μέσους όρους 2,20 και 2,15 αντίστοιχα.

Ο πίνακας 4 που ακολουθεί περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία - ερωτήσεις - ικανότητες απόδοσης του ερωτηματολογίου των *Αντιλήψεων για τις Ικανότητες Απόδοσης των Διευθυντικών Στελεχών* με ταξινόμηση από το καλύτερο προς το χειρότερο, βασισμένη στο μέσο όρο αποτελεσμάτων της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων (N=156). Ο αριθμός αυτών που απάντησαν στην έρευνα ποικίλει ανά στοιχείο - ερώτηση. Οι μέσοι όροι προέκυψαν με βάση τις τιμές: 1=απόλυτα επαρκής, 2=σχετικά επαρκής, 3=οριακά επαρκής και 4=μη επαρκής.

Πίνακας 4: Ο μέσος όρος αποτελεσμάτων της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων (περισσότερα από 3 χρόνια διοικητική εμπειρία)

| Αριθμός | Ικανότητες απόδοσης | Στατιστικά | | |
|---------|---|------------|------------|-----------------|
| | | N | Μέσος Όρος | Τυπική Απόκλιση |
| 7. | <i>Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας</i> | 156 | 1,39 | 0,528 |
| 34. | <i>Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων</i> | 155 | 1,39 | 0,564 |
| 37. | <i>Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων</i> | 156 | 1,43 | 0,602 |
| 12. | <i>Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων</i> | 153 | 1,45 | 0,648 |
| 8. | <i>Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού</i> | 155 | 1,46 | 0,627 |

| | | | | |
|-----|---|-----|------|-------|
| 11. | Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου | 153 | 1,46 | 0,573 |
| 28. | Ερμηνεία και εφαρμογή ζητημάτων που σχετίζονται με τους σχολικούς νόμους | 156 | 1,46 | 0,636 |
| 36. | Αντιμετώπιση 'ανησυχούντων' / θυμωμένων γονιών | 156 | 1,46 | 0,549 |
| 39. | Απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης (προσωπικό εναντίον προσωπικού και ή μαθητή εναντίον μαθητή) | 155 | 1,46 | 0,584 |
| 27. | Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών | 156 | 1,47 | 0,573 |
| 15. | Διευθέτηση ζητημάτων του βοηθητικού προσωπικού | 153 | 1,50 | 0,660 |
| 14. | Διευθέτηση ζητημάτων συντήρησης κτηρίων | 153 | 1,51 | 0,689 |
| 25. | Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας | 151 | 1,51 | 0,747 |
| 18. | Καθοδήγηση της διαδικασίας βελτίωσης της σχολικής μονάδας | 155 | 1,57 | 0,624 |
| 35. | Οργάνωση και εποπτεία σχολικών / αθλητικών δραστηριοτήτων | 155 | 1,59 | 0,690 |
| 33. | Δημιουργία αποτελεσματικού σχολικού συμβουλίου | 150 | 1,60 | 0,624 |
| 10. | Εποπτεία του προσωπικού | 151 | 1,64 | 0,733 |
| 19. | Ανάλυση των δεδομένων των μαθητών | 152 | 1,64 | 0,704 |
| 31. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοσίων σχέσεων | 154 | 1,64 | 0,765 |
| 38. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου | 156 | 1,64 | 0,709 |
| 17. | Διευθέτηση ζητημάτων του προσωπικού γραμματειακής υποστήριξης | 145 | 1,65 | 0,672 |
| 22. | Συμπλήρωση των αναφορών-εκθέσεων προς το ΥΠΔΒΜΘ | 150 | 1,66 | 0,818 |
| 13. | Θέματα ενώσεων-συλλόγων εκπαιδευτικών | 156 | 1,67 | 0,772 |
| 20. | Καθοδήγηση ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος | 152 | 1,68 | 0,741 |
| 40. | Απόκτηση απαραίτητων τεχνολογικών δεξιοτήτων | 156 | 1,69 | 0,649 |
| 32. | Κατοχή δεξιοτήτων δημοσίων ομιλιών | 156 | 1,73 | 0,806 |
| 1. | Κατοχή δεξιοτήτων καθοδηγητικής ηγεσίας | 156 | 1,74 | 0,578 |
| 6. | Δημιουργία κλίματος υψηλών επιδιώξεων | 153 | 1,75 | 0,654 |

| | | | | |
|-----|---|-----|------|-------|
| 16. | <i>Διευθέτηση ζητημάτων πυροπροστασίας</i> | 152 | 1,75 | 0,824 |
| 41. | <i>Ανάπτυξη και προετοιμασία για παρουσιάσεις σε διοικητικά συμβούλια</i> | 147 | 1,79 | 0,838 |
| 30. | <i>Διευθέτηση ζητημάτων δίγλωσσων μαθητών</i> | 149 | 1,83 | 0,766 |
| 29. | <i>Διαχείριση θεμάτων-νόμων που σχετίζονται με τα ΑΜΕΑ</i> | 150 | 1,85 | 0,763 |
| 23. | <i>Χειρισμός αποκεντρωμένης διοίκησης της σχολικής μονάδας</i> | 145 | 1,87 | 0,852 |
| 4. | <i>Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων</i> | 154 | 1,92 | 0,792 |
| 2. | <i>Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές)</i> | 154 | 1,93 | 0,658 |
| 5. | <i>Αποτελεσματική καθοδήγηση της εξέλιξης-βελτίωσης του προσωπικού</i> | 154 | 1,93 | 0,809 |
| 26. | <i>Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής</i> | 137 | 1,94 | 0,873 |
| 3. | <i>Διδασκαλία-εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας</i> | 148 | 1,95 | 0,750 |
| 21. | <i>Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης</i> | 136 | 2,13 | 0,838 |
| 24. | <i>Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού</i> | 132 | 2,14 | 0,872 |
| 9. | <i>Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων</i> | 133 | 2,38 | 0,823 |

Διαπιστώνουμε ότι ο καλύτερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη των 12/θέσεων και άνω σχολείων εμφανίζεται ο ίδιος, δηλαδή 1,39 , σε δύο ερωτήσεις. Αυτές είναι η Ερώτηση 7: Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας και η Ερώτηση 34: Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων. Αμέσως μετά ακολουθούν η Ερώτηση 37: Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων με μέσο όρο 1,43 και η Ερώτηση 12: Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων με μέσο όρο 1,45 , ενώ στη συνέχεια ακολουθούν με τον ίδιο μέσο όρο, δηλαδή 1,46 , πέντε ερωτήσεις. Αυτές είναι οι Ερωτήσεις 8: Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού, 11: Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου, 28: Ερμηνεία και εφαρμογή ζητημάτων που σχετίζονται με τους σχολικούς νόμους, 36: Αντιμετώπιση 'ανησυχούντων' / θυμωμένων γονιών και 39: Απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης (προσωπικό εναντίον προσωπικού και ή μαθητή εναντίον μαθητή).

Αντίθετα, ο χειρότερος μέσος όρος αναφορικά με τα αποτελέσματα της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη των 12/θέσιων και άνω σχολείων εμφανίζεται και πάλι στην *Ερώτηση 9: Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων* με μέσο όρο 2,38, ενώ αμέσως μετά ακολουθούν η *Ερώτηση 24: Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού* και η *Ερώτηση 21: Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης* με μέσους όρους 2,14 και 2,13 αντίστοιχα.

Γενικά, οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης των διευθυντικών στελεχών των 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων είναι καλύτεροι από εκείνους των διευθυντικών στελεχών των 12/θέσεων και άνω σχολείων σε 33 από τις 41 ερωτήσεις. Επίσης, σε 2 ερωτήσεις οι μέσοι όροι είναι ίσοι, ενώ σε 6 μόνο ερωτήσεις οι μέσοι όροι των διευθυντικών στελεχών των 12/θέσεων και άνω σχολείων είναι καλύτεροι από τους αντίστοιχους των διευθυντικών στελεχών των 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων. Επομένως, εύλογα ο συνολικός μέσος όρος της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης των διευθυντικών στελεχών 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων είναι καλύτερος από τον αντίστοιχο των διευθυντικών στελεχών 12/θέσεων και άνω σχολείων (Μ.Ο.=1,76 έναντι Μ.Ο.=1,82). Η συγκεκριμένη διαφορά στο μέσο όρο της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης είναι ανάλογη, επίσης, στις επιμέρους συγκρίσεις τόσο μεταξύ έμπειρων και μη έμπειρων διευθυντικών στελεχών 12/θέσεων και άνω σχολείων (Μ.Ο.=1,68 έναντι Μ.Ο.=1,98), όσο και μεταξύ έμπειρων και μη έμπειρων διευθυντικών στελεχών 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων (Μ.Ο.=1,71 έναντι Μ.Ο.=1,84).

Ειδικότερα, οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων είναι καλύτεροι από τους αντίστοιχους για τα αρχάρια - μη έμπειρα σε 35 από τις 41 ερωτήσεις, με μία διαφορά που ποικίλει από 0,01 (*Ερώτηση 4: Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων* με Μ.Ο.=1,84 έναντι Μ.Ο.=1,85), αλλά και *Ερώτηση 19: Ανάλυση των δεδομένων των μαθητών* με Μ.Ο.=1,77 έναντι Μ.Ο.=1,78) έως 0,53 [*Ερώτηση 2: Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές)*]. Στις υπόλοιπες 6 ερωτήσεις, δηλαδή στις 20, 21, 22, 23, 24 και 30, οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης των αρχάριων διευθυντικών στελεχών 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων είναι καλύτεροι από τους αντίστοιχους των έμπειρων με μία διαφορά που ποικίλει από 0,02 (*Ερώτηση 20: Καθοδήγηση ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος* με Μ.Ο.=1,84 έναντι Μ.Ο.=1,86), *Ερώτηση 21: Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης* με Μ.Ο.=2,13 έναντι Μ.Ο.=2,15, αλλά και *Ερώτηση 23: Χειρισμός αποκεντρωμένης διοίκησης της σχολικής μονάδας* με Μ.Ο.=1,82 έναντι Μ.Ο.=1,84) έως 0,15 (*Ερώτηση 24: Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού* με Μ.Ο.=2,05 έναντι Μ.Ο.=2,20).

Αντίθετα, σε ό,τι αφορά τα 12/θέσια και άνω σχολεία, οι μέσοι όροι της αντιληπτής ικανότητας απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη είναι καλύτεροι από τους αντίστοιχους για τα αρχάρια και για τις 41 ερωτήσεις με μία διαφορά που ποικίλει από 0,03 (Ερώτηση 3: Διδασκαλία-εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας με Μ.Ο.=1,95 έναντι Μ.Ο.=1,98 και Ερώτηση 4: Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων με Μ.Ο.=1,92 έναντι Μ.Ο.=1,95) έως 0,57 (Ερώτηση 25: Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας με Μ.Ο.=1,51 έναντι Μ.Ο.=2,08).

Αποτελέσματα και ανάγκη για επιμόρφωση

Σε ό,τι αφορά τους αντιληπτούς μέσους όρους των ικανοτήτων απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων, τα δεδομένα αποκάλυψαν ότι 9 από τους 41 μέσους όρους για τις ικανότητες απόδοσης διοικητικής ευθύνης έπεσαν για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων κάτω από 2,0 . Αυτό σημαίνει ότι τα διευθυντικά στελέχη αυτής της κατηγορίας του νομού Θεσσαλονίκης δεν αισθάνονται ιδιαίτερα επαρκή σε σχέση με τις συγκεκριμένες διοικητικές ευθύνες. Τα εννέα αυτά στοιχεία παρατίθενται στον πίνακα 5 που ακολουθεί, όπου υπάρχουν ζητήματα, για τα οποία τα συγκεκριμένα διευθυντικά στελέχη δεν έχουν υποστεί καμία πανεπιστημιακή εκπαίδευση για τα ζητήματα αυτά.

Πίνακας 5: Οι μέσοι όροι των ικανοτήτων απόδοσης που έπεσαν κάτω από 2,0 για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων

| Ικανότητες απόδοσης | | Μέσος Όρος |
|----------------------------|---|-------------------|
| 1. | Κατοχή δεξιοτήτων καθοδηγητικής ηγεσίας | 2,02 |
| 24. | Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού | 2,05 |
| 5. | Αποτελεσματική καθοδήγηση της εξέλιξης-βελτίωσης του προσωπικού | 2,06 |
| 29. | Διαχείριση θεμάτων-νόμων που σχετίζονται με τα ΑΜΕΑ | 2,07 |
| 3. | Διδασκαλία-εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας | 2,10 |
| 26. | Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής | 2,11 |
| 21. | Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης | 2,13 |
| 2. | Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές) | 2,28 |
| 9. | Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων | 2,39 |

Αναφορικά με τους αντιληπτούς μέσους όρους των ικανοτήτων απόδοσης για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη των 12/θέσιων και άνω σχολείων, τα δεδομένα αποκάλυψαν ότι 17 από τους 41 μέσους όρους για τις ικανότητες απόδοσης διοικητικής ευθύνης έπεσαν για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη των 12/θέσιων και άνω σχολείων κάτω από 2,0 . Αυτό σημαίνει ότι τα συγκεκριμένα διευθυντικά στελέχη του νομού Θεσσαλονίκης δεν αισθάνονται ιδιαίτερα επαρκή σε σχέση με αυτές τις διοικητικές ευθύνες. Τα δεκαεπτά αυτά στοιχεία παρατίθενται στον πίνακα 6 που ακολουθεί, όπου υπάρχουν και σε αυτόν ζητήματα, για τα οποία η συγκεκριμένη κατηγορία στελεχών δεν έχει υποστεί ποτέ στο παρελθόν κάποια πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Πίνακας 6: Οι μέσοι όροι των ικανοτήτων απόδοσης που έπεσαν κάτω από 2,0 για τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη των 12/θέσιων και άνω σχολείων

| Ικανότητες απόδοσης | | Μέσος Όρος |
|----------------------------|--|-------------------|
| 1. | Κατοχή δεξιοτήτων καθοδηγητικής ηγεσίας | 2,03 |
| 14. | Διευθέτηση ζητημάτων συντήρησης κτηρίων | 2,04 |
| 6. | Δημιουργία κλίματος υψηλών επιδιώξεων | 2,04 |
| 41. | Ανάπτυξη και προετοιμασία για παρουσιάσεις σε διοικητικά συμβούλια | 2,06 |
| 13. | Θέματα ενώσεων-συνλόγων εκπαιδευτικών | 2,07 |
| 25. | Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας | 2,08 |
| 5. | Αποτελεσματική καθοδήγηση της εξέλιξης-βελτίωσης του προσωπικού | 2,11 |
| 16. | Διευθέτηση ζητημάτων πυροπροστασίας | 2,12 |
| 2. | Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές) | 2,13 |
| 30. | Διευθέτηση ζητημάτων δίγλωσσων μαθητών | 2,18 |
| 22. | Συμπλήρωση των αναφορών-εκθέσεων προς το ΥΠΔΒΜΘ | 2,20 |
| 23. | Χειρισμός αποκεντρωμένης διοίκησης της σχολικής μονάδας | 2,27 |
| 29. | Διαχείριση θεμάτων-νόμων που σχετίζονται με τα ΑΜΕΑ | 2,29 |
| 26. | Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής | 2,35 |
| 24. | Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού | 2,41 |
| 21. | Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης | 2,46 |
| 9. | Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων | 2,53 |

Σε ό,τι αφορά τους αντιληπτούς μέσους όρους των ικανοτήτων απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων, τα δεδομένα αποκάλυψαν ότι 4 από τους 41 μέσους όρους για τις ικανότητες απόδοσης διοικητικής ευθύνης έπεσαν για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων κάτω από 2,0 . Αυτό σημαίνει ότι τα διευθυντικά αυτά στελέχη του νομού Θεσσαλονίκης δεν αισθάνονται ιδιαίτερα επαρκή σε σχέση με τις συγκεκριμένες διοικητικές ευθύνες. Τα τέσσερα αυτά στοιχεία παρατίθενται στον πίνακα 7 που ακολουθεί, όπου υπάρχουν και πάλι ζητήματα, για τα οποία η συγκεκριμένη κατηγορία στελεχών δεν έχει υποστεί ποτέ στο παρελθόν κάποια πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Πίνακας 7: Οι μέσοι όροι των ικανοτήτων απόδοσης που έπεσαν κάτω από 2,0 για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων

| Ικανότητες απόδοσης | | Μέσος Όρος |
|----------------------------|--|-------------------|
| 26. | Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής | 2,03 |
| 21. | Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης | 2,15 |
| 24. | Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού | 2,20 |
| 9. | Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων | 2,28 |

Αναφορικά με τους αντιληπτούς μέσους όρους των ικανοτήτων απόδοσης για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων, τα δεδομένα αποκάλυψαν ότι μόνο 3 από τους 41 μέσους όρους για τις ικανότητες απόδοσης διοικητικής ευθύνης έπεσαν για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων κάτω από 2,0. Αυτό σημαίνει ότι τα συγκεκριμένα διευθυντικά στελέχη του νομού Θεσσαλονίκης δεν αισθάνονται ιδιαίτερα επαρκή σε σχέση με τις συγκεκριμένες διοικητικές ευθύνες. Τα τρία αυτά στοιχεία παρατίθενται στον πίνακα 8 που ακολουθεί, όπου υπάρχουν εκ νέου ζητήματα, για τα οποία η συγκεκριμένη κατηγορία στελεχών δεν έχει υποστεί ποτέ στο παρελθόν κάποια πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Πίνακας 8: Οι μέσοι όροι των ικανοτήτων απόδοσης που έπεσαν κάτω από 2,0 για τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων

| Ικανότητες απόδοσης | | Μέσος Όρος |
|----------------------------|---|-------------------|
| 21. | Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης | 2,13 |
| 24. | Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού | 2,14 |
| 9. | Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων | 2,38 |

Ολοκληρώνοντας τους επιμέρους πίνακες που αφορούν τη συσχέτιση της εμπειρίας με την οργανικότητα, είναι χρήσιμο να παραθέσουμε ένα συνοπτικό συγκριτικό πίνακα (Πίνακας 9), στον οποίο αναγράφονται ανά ερώτηση οι καλύτεροι και οι χειρότεροι μέσοι όροι των αντιλήψεων των διευθυντικών στελεχών, ώστε να γίνουν πιο κατανοητά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 9: Τα καλύτερα και τα χειρότερα ποσοστά σε ό,τι αφορά τη συσχέτιση Εμπειρίας και Οργανικότητας

| Ικανότητες απόδοσης | | Καλύτερα | Χειρότερα |
|---------------------|--|----------------------------------|----------------------------------|
| 1. | Κατοχή δεξιοτήτων καθοδηγητικής ηγεσίας | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 2. | Γνώση αποτελεσματικών μεθόδων καθοδήγησης (βέλτιστες πρακτικές) | Έμπειρα 6-11/θ | Αρχάρια 6/θ-11/θ |
| 3. | Διδασκαλία-εκπαίδευση εκπαιδευτικών σε αποτελεσματικές τεχνικές διδασκαλίας | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 6/θ-11/θ |
| 4. | Βοήθεια προς τους εκπαιδευτικούς για τη δημιουργία αποτελεσματικότερων σχεδίων μαθημάτων | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 5. | Αποτελεσματική καθοδήγηση της εξέλιξης-βελτίωσης του προσωπικού | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 6. | Δημιουργία κλίματος υγιών επιδιώξεων | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 7. | Βελτίωση του γενικού κλίματος της σχολικής μονάδας | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 8. | Βελτίωση του ηθικού του προσωπικού | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 9. | Διενέργεια επίσημων αξιολογήσεων | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 10. | Εποπτεία του προσωπικού | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 11. | Εκμάθηση τυπικών καθηκόντων / διεργασιών γραφείου | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 6/θ-11/θ Αρχάρια 12/θ |
| 12. | Προετοιμασία και διεξαγωγή αποτελεσματικών συνεδριάσεων του συλλόγου διδασκόντων | Έμπειρα 6/θ-11/θ Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 13. | Θέματα ενώσεων-συλλόγων εκπαιδευτικών | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 14. | Διευθέτηση ζητημάτων συντήρησης κτηρίων | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 15. | Διευθέτηση ζητημάτων του βοηθητικού προσωπικού | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 16. | Διευθέτηση ζητημάτων πυροπροστασίας | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |

| | | | |
|-----|--|----------------------------------|------------------|
| 17. | Διευθέτηση ζητημάτων του προσωπικού γραμματειακής υποστήριξης | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 6/θ-11/θ |
| 18. | Καθοδήγηση της διαδικασίας βελτίωσης της σχολικής μονάδας | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 19. | Ανάλυση των δεδομένων των μαθητών | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 20. | Καθοδήγηση ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 21. | Επίβλεψη της διαδικασίας αξιολόγησης-πιστοποίησης | Αρχάρια 6/θ-11/θ Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 22. | Συμπλήρωση των αναφορών-εκθέσεων προς το ΥΠΔΒΜΘ | Αρχάρια 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 23. | Χειρισμός αποκεντρωμένης διοίκησης της σχολικής μονάδας | Αρχάρια 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 24. | Δεξιότητες συνέντευξης / πρόσληψης του προσωπικού | Αρχάρια 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 25. | Διαχείριση προϋπολογισμού σχολικής μονάδας | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 26. | Εφαρμογή κτηριακής πολιτικής με βάση τους κανόνες της περιοχής | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 27. | Αποτελεσματική διαχείριση ατομικών ζητημάτων πειθαρχίας των μαθητών | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 28. | Ερμηνεία και εφαρμογή ζητημάτων που σχετίζονται με τους σχολικούς νόμους | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 29. | Διαχείριση θεμάτων-νόμων που σχετίζονται με τα ΑΜΕΑ | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 30. | Διευθέτηση ζητημάτων δίγλωσσων μαθητών | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 31. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοσίων σχέσεων | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 32. | Κατοχή δεξιοτήτων δημοσίων ομιλιών | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 33. | Δημιουργία αποτελεσματικού σχολικού συμβουλίου | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 34. | Συνεργασία με συμβούλια ή και συλλόγους γονέων | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 35. | Οργάνωση και εποπτεία σχολικών / αθλητικών δραστηριοτήτων | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |

| | | | |
|-----|---|------------------|------------------|
| 36. | Αντιμετώπιση 'ανησυχούντων' / θυμωμένων γονιών | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 6/θ-11/θ |
| 37. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 6/θ-11/θ |
| 38. | Ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης χρόνου | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 6/θ-11/θ |
| 39. | Απόκτηση δεξιοτήτων διαμεσολάβησης (προσωπικό εναντίον προσωπικού και ή μαθητή εναντίον μαθητή) | Έμπειρα 6/θ-11/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 40. | Απόκτηση απαραίτητων τεχνολογικών δεξιοτήτων | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |
| 41. | Ανάπτυξη και προετοιμασία για παρουσιάσεις σε διοικητικά συμβούλια | Έμπειρα 12/θ | Αρχάρια 12/θ |

Παρατηρούμε πως, σε ότι αφορά τη συσχέτιση εμπειρίας και οργανικότητας, σε πολλές ερωτήσεις, δηλαδή σε 15 από τις 41, τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων εμφανίζουν τα καλύτερα ποσοστά και τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων τα χειρότερα, ενώ σε άλλες 14 από τις 41 ερωτήσεις, τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων εμφανίζουν τα καλύτερα ποσοστά και αρχάρια διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων τα χειρότερα. Σε όλες τις υπόλοιπες ερωτήσεις παρουσιάζονται εντελώς διαφορετικά αποτελέσματα, με μερική ή πλήρη διαφοροποίηση.

Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν 3 ερωτήσεις στις οποίες τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων εμφανίζουν τα καλύτερα αποτελέσματα και τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων τα χειρότερα, καθώς και 3 ερωτήσεις στις οποίες τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων εμφανίζουν τα καλύτερα ποσοστά και τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων τα χειρότερα. Επίσης, υπάρχει 1 ερώτηση στην οποία ισοβαθμούν με τα καλύτερα ποσοστά τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων με αυτά των 12/θέσιων και άνω σχολείων, 1 ερώτηση στην οποία ισοβαθμούν με τα χειρότερα ποσοστά τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων με τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων, καθώς και 1 ερώτηση στην οποία ισοβαθμούν με τα καλύτερα ποσοστά τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων με τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων. Τέλος, υπάρχουν και 3 ερωτήσεις, οι οποίες αποτελούν τις μοναδικές που κάποια κατηγορία αρχαρίων, τα αρχάρια διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων στη συγκεκριμένη περίπτωση, εμφανίζει τις καλύτερες επιδόσεις.

Συμπεράσματα

Διαπιστώνουμε ότι συνολικά τα διευθυντικά στελέχη 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων της συγκεκριμένης έρευνας εμφανίζουν ελαφρώς καλύτερο μέσο όρο αντιληπτής ικανότητας απόδοσης σε σχέση με τα αντίστοιχα των 12/θέσιων και άνω σχολείων. Φαίνεται ότι ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών δημιουργεί αυξημένο φόρτο εργασίας και απαιτεί ανάληψη περισσότερων και μεγαλύτερων ευθυνών, δεδομένα τα οποία ωθούν τα διευθυντικά στελέχη των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα να αισθάνονται λιγότερο επαρκείς για τους εαυτούς τους. Για αυτόν τον λόγο οι διευθυντές που δουλεύουν σε τέτοια σχολεία, πιθανόν να νιώθουν λιγότερο επαρκείς, από ό,τι πραγματικά είναι, επειδή ακριβώς έχουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας και περισσότερες ευθύνες.

Με βάση τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, υπάρχει η πεποίθηση ότι απαιτείται κατάρτιση - επιμόρφωση σε ό,τι αφορά τις ελλείψεις για τις ικανότητες απόδοσης των διευθυντικών στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εκφράστηκαν από τους ίδιους. Με βάση τη συσχέτιση εμπειρίας και οργανικότητας, γίνεται αντιληπτό ότι τη μεγαλύτερη ανάγκη για επιμόρφωση φαίνεται να την έχουν αρχάρια διευθυντικά στελέχη 12/θέσιων και άνω σχολείων, ενώ αντίθετα τη μικρότερη τα έμπειρα διευθυντικά στελέχη, τόσο των 6/θέσιων έως 11/θέσιων σχολείων όσο και των 12/θέσιων και άνω σχολείων. Οι σχεδιαστές επιμορφωτικών προγραμμάτων θα έπρεπε να λάβουν πολύ σοβαρά αυτό το δεδομένο για τη δημιουργία προγραμμάτων είτε προετοιμασίας είτε καθοδήγησης, με έμφαση στην ανάγκη επιμόρφωσης των διευθυντικών στελεχών στο ζήτημα της αξιολόγησης, για το οποίο συνολικά τα διευθυντικά στελέχη της συγκεκριμένης έρευνας δήλωσαν τον χαμηλότερο βαθμό ικανοτήτων απόδοσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσσες

- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σήμερα*, Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.
- Συτζιούκη, Μ. (2011). *Η αξιολόγηση των προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης και Καθοδήγησης ως προς την ανάπτυξη κρίσιμων μορφών επάρκειας (Key Competences) για τη δια βίου μάθηση και την ένταξη στην απασχόληση: συγκριτική ανάλυση και κριτική προσέγγιση*, Στο Β. Καραβάκου (επιμ.), *Δια Βίου Μάθηση: Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ξενόγλωσσες

- Cheng, Y. C. (2005). *New Paradigm for re-engineering education: Globalization, localization and individualization*. Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- Deal, T. & Peterson, K. (2010). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dipaola, M. & Forsyth, P. (2011). *Leading research in educational administration: a festschrift for Wayne K. Hoy*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Dyrda, B. & Przybylska, I. (2008). Dimensions of the role of the head teacher in the educational system in Poland. *The New Educational Review*, 16(3/4), 127-136.
- Hughes, L. (2005). *Current Issues in school leadership*. Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- McAndrew, D. (2005). *Literacy Leadership: Six Strategies for Peoplework*. Indiana: International Reading Association.
- Robotham, D. & Jubb, R. (1996). Competences: measuring the unmeasurable. *Management Development Review*, 9(5), 25-29.
- Sperry, L. (2010). *Core competencies in counseling and psychotherapy: Becoming a highly competent and effective therapist*. New York: Routledge.
- Steiner, L. & Hassel, E.A. (2010). *Using Competencies to Improve School Turnaround Principal Success*. Retrieved 14/4/2013 from: http://www.darden.virginia.edu/web/uploadedFiles/Darden/Darden_Curry_PL E/UVA_School_Turnaround/School_Principal_Turnaround_Competencies.pdf
- Storey, L., Howard, J. & Gillies, A. (2002). *Competency in healthcare: a practical guide to competency frameworks*. Abingdon: Radcliffe Medical Press.
- The World Bank (2008). *Governance, Management, and Accountability in Secondary Education in Sub-Saharan Africa*. U.S.A.: World Bank Publications.
- Wilburn, K. & Summers, I. (1983). *The continuing education of administrators: Identifying competences, the critical first step*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association. New Orleans: LA, 23-27 April 1984.
- Wilson, J. (2005). *Human Resource Development. Learning & training for individuals and organizations*. 2nd edition. London: Kogan Page.

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Γεώργιος Βλάχος

Αναπληρωτής Συντονιστής Εκπαίδευσης Γιοχάνεσμπουργκ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) είναι μια νέα φιλοσοφία μάνατζμεντ για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού ως σύνολο και απαιτεί τη συμμετοχή όλων σε όλες τις εσωτερικές διαδικασίες του οργανισμού. Είναι γεγονός ότι όσο περισσότερο οικοδομεί κάποιος πάνω στην ποιότητα, τόσο λιγότερο αυτή κοστίζει. Για το λόγο αυτό, η ποιότητα πρέπει να επιδιώκεται όχι μόνο στις επιχειρήσεις, τη βιομηχανία και την οικονομία γενικότερα, αλλά και στην εκπαίδευση, καθώς η τελευταία, στη σύγχρονη εποχή είναι άμεσα συνυφασμένη με την οικονομία, αφού «η επένδυση στη μόρφωση αποδίδει τον καλύτερο τόκο». Βασικός στόχος του σχολείου θα πρέπει να είναι η συνεχής βελτίωση των μαθητών και της διδασκαλίας, προκειμένου αυτοί να ανταποκρίνονται ολοένα και πιο αποτελεσματικά στις προκλήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται να διασφαλιστεί η ποιότητα των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας, η καταλληλότητα, η επάρκεια, η βελτίωση και η αξιοποίηση των εκπαιδευτικών μέσα από τη συνεχή και συστηματική επιμόρφωση και τη διαμορφωτική αξιολόγηση, η χρήση και αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, η παρουσία μιας ικανής και αποτελεσματικής ηγεσίας, ο έλεγχος των επιδόσεων των μαθητών, αλλά και η ομαλή μετάβασή τους στην αγορά εργασίας, η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και η αυτονομία των σχολικών μονάδων έτσι ώστε να έχουμε εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο χώρο της Εκπαίδευσης.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.), Εκπαίδευση, Επιμόρφωση, Αξιολόγηση

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη εισήγηση πραγματεύεται τους στόχους και τις γενικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, αλλά και την αναγκαιότητα της ένταξής στην εκπαίδευση. Κατόπιν παρατίθενται τα κριτήρια ποιότητας που αφορούν στην εφαρμογή της στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και τα στοιχεία που καταδεικνύουν την ύπαρξή της. Τέλος, γίνεται κριτική όσον αφορά στην ύπαρξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και παρατίθενται οι λόγοι που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της σε αυτό.

1. Στόχοι και γενικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Με τον όρο ποιότητα, εννοούμε «το σύνολο των θετικών ιδιοτήτων ενός πράγματος», το οποίο σχετίζεται με την ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι μια νέα φιλοσοφία μάλιστα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού ως σύνολο και απαιτεί τη συμμετοχή όλων σε όλες τις εσωτερικές διαδικασίες του οργανισμού (Δερβιτσιώτη, 1993). Έχει ως μοναδικό στόχο την ικανοποίηση του πελάτη ή γενικότερα του χρήστη των υπηρεσιών του οργανισμού παράλληλα με τη συνεχή βελτίωση των επιχειρησιακών και παραγωγικών διαδικασιών του τελευταίου.

Τα μυστικά για την επιτυχημένη εφαρμογή της Δ.Ο.Π. είναι η αποτελεσματική εκπαίδευση, η συμμόρφωση με τις προσδοκίες των πελατών, η αποφυγή της ζημίας, η υπεροχή και η προστιθέμενη αξία ενός προϊόντος, η λήψη των αποφάσεων με βάση αντικειμενικά στοιχεία (Δερβιτσιώτη, 2001), η συστηματική εμπλοκή της ανώτερης διοίκησης σε όλες τις βασικές λειτουργίες (Harrigton, 1987) και η δέσμευσή της για την τήρηση των αρχών και των στόχων της Δ.Ο.Π (Hradesky, 1995).

2. Η αναγκαιότητα ένταξης της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση

Ο Deming, πίστευε ότι όσο περισσότερο οικοδομεί κάποιος πάνω στην ποιότητα, τόσο λιγότερο κοστίζει αυτή (Walton, 1986). Για το λόγο αυτό, η ποιότητα πρέπει να επιδιώκεται όχι μόνο στις επιχειρήσεις, τη βιομηχανία και την οικονομία γενικότερα, αλλά και στην εκπαίδευση, καθώς η τελευταία, στη σύγχρονη εποχή είναι άμεσα συνυφασμένη με την οικονομία, αφού «η επένδυση στη μόρφωση αποδίδει τον καλύτερο τόκο». Η μάθηση, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η ποιότητα, είναι μια συνεργατική προσπάθεια όπου συμμετέχουν από κοινού το Υπουργείο με τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα στελέχη εκπαίδευσης, οι τοπικοί φορείς, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς (Deming, 1986).

Βασικός στόχος του σχολείου θα πρέπει να είναι η συνεχής βελτίωση των μαθητών και της διδασκαλίας, προκειμένου αυτοί να ανταποκρίνονται ολοένα και πιο αποτελεσματικά στις προκλήσεις του διεθνούς ανταγωνισμού. Έτσι, το σχολείο καλείται να εναρμονιστεί με τις απαιτήσεις των καιρών και του ιδιαίτερα

ανταγωνιστικού σύγχρονου περιβάλλοντος, ώστε να προετοιμάσει πολίτες ενεργούς οι οποίοι θα μπορούν άμεσα να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Γι' αυτό το λόγο χρειάζεται να διασφαλιστεί η ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών και των μεθόδων διδασκαλίας, η καταλληλότητα και η επάρκεια των διδασκόντων, η αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής, ο έλεγχος των επιδόσεων των μαθητών, αλλά και η ομαλή μετάβασή τους στην αγορά εργασίας (Μπρίνια, 2008), εξασφαλίζοντας παράλληλα τη συνεχή βελτίωση και αξιοποίηση του διαθέσιμου ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό την επίτευξη υψηλών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Φασούλης, 2001). Τέλος, για την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητη η παρουσία μιας ικανής και αποτελεσματικής ηγεσίας που θα απομακρύνει τα εμπόδια για την πρόοδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θα επηρεάζει προς τη σωστή κατεύθυνση, που θα μεταδίδει το όραμα του σχολείου, θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή και τη συν ευθύνη στη λήψη αποφάσεων.

3. Η ένταξη της ΔΟΠ στην Εκπαίδευση

3.1 Πεδίο εφαρμογής της

Η ΔΟΠ μπορεί να εφαρμοστεί όχι μόνο στη διοίκηση σχολικών οργανισμών, αλλά και μέσα στην τάξη με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Ζαβλανός, 2003). Η διοίκησή της ορίζεται ως η συνεχής και δυναμική διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω προγραμματισμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής προσπάθειας, της οποίας αποδέκτες είναι όχι μόνο οι μαθητές, αλλά και η οικογένεια, οι μελλοντικοί εργοδότες, αλλά και οι κοινωνικοί φορείς ευρύτερα (Πετρίδου, 2005). Επομένως, η ΔΟΠ στα σχολεία προσβλέπει στο να αποκτήσει η εκπαίδευση ανταγωνιστικότητα και η μεγάλη καινοτομία της είναι ότι προσθέτει αξία στις διαδικασίες, ώστε η μάθηση να είναι πραγματικά μια επένδυση μεγαλύτερη από τα χρήματα, τον κόπο και το χρόνο που δαπανήθηκαν για την απόκτησή της. Τα σχολεία που έχουν εφαρμόσει τις αρχές της ΔΟΠ χαρακτηρίζονται ως «σχολεία ποιότητας» και επιδιώκουν την τελειότητα μέσα βέβαια από μακροχρόνιες διαδικασίες που θα επιφέρουν συνεχείς βελτιώσεις αποτελεσμάτων (Ζαβλανός, 2003).

Στα σχολεία ποιότητας, επιβάλλονται αλλαγές στο ρόλο των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Ο εκπαιδευτικός δεν είναι πλέον η αυθεντία και η πηγή της γνώσης, αλλά ο συντονιστής της προσπάθειας και ο διευκολυντής της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Πασιαρδής, 1993). Οι μαθητές δεν είναι πια άβουλοι και παθητικοί αποδέκτες της παρεχόμενης γνώσης, αλλά ενεργά μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία που παροτρύνονται στη διερεύνηση ιδεών, που ανακαλύπτουν τη γνώση και διαθέτουν κρίση και ικανότητα αφαιρετικών συλλογισμών. Οι γονείς από την πλευρά τους δεν είναι αμέτοχοι θεατές, αλλά ισότιμοι συνέταιροι με ρόλο ενεργό στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Επομένως, κάθε σχολική μονάδα είναι ένα επιμέρους σύστημα του όλου εκπαιδευτικού

συστήματος της χώρας που βρίσκεται όμως παράλληλα σε διαρκή αλληλεξάρτηση με άλλα συστήματα του εξωτερικού του περιβάλλοντος. Για την επίλυση των όποιων προβλημάτων λειτουργίας του σχολείου απαιτείται ορθολογική αξιοποίηση των υλικών και άυλων πόρων του για την επίτευξη των στόχων του. Έτσι, η λειτουργία κάθε σχολικής μονάδας κινείται στη λογική, σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ, της ελαχιστοποίησης του κόστους και της μεγιστοποίησης του οφέλους που μπορεί να επιτευχθεί μέσω του προγραμματισμού. Βασικές αξίες και τυπικά χαρακτηριστικά ενός ποιοτικού σχολείου είναι να προσφέρει στους μαθητές του πρόσβαση και δυνατότητα άσκησης και εφαρμογής σε ένα σύνολο γνώσεων, που θα τους προετοιμάσουν να ζήσουν στη σύγχρονη περίπλοκη και ευμετάβλητη κοινωνία (Murray & Charman, 2003). Επιπλέον, χρειάζεται να προωθεί τις αξίες της αριστείας και των υψηλών επιδιώξεων και να είναι δημοκρατικό, δίκαιο, και ισότιμο απέναντι στους μαθητές του. Επιπρόσθετα ένα ποιοτικό σχολείο θα πρέπει να εμψυσάει στους μαθητές το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και της αξιοπρέπειας, καθώς και τις αξίες της προσωπικής αυτονομίας και της κοινωνικής προσφοράς.

3.2 Κριτήρια ποιότητας στην εφαρμογή της ΔΟΠ

Οι σχολικές μονάδες, για να είναι αποτελεσματικές, χρειάζεται να ικανοποιούν συγκεκριμένα παιδαγωγικά, οικονομικά και διοικητικά κριτήρια. Σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ, απαιτείται εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε όλους για τη λήψη αποφάσεων στη σχολική μονάδα, τεχνική υποστήριξη της, προώθηση ευέλικτων διαδικασιών και αλλαγή της γραφειοκρατικής δομής, υπό την επίβλεψη όμως και καθοδήγηση μιας ηγεσίας που συντονίζει, εμψυχώνει και εμπνέει.

Πιο συγκεκριμένα, τα σπουδαιότερα στοιχεία που με ορθολογικό τρόπο μπορούν να βελτιώσουν τις λειτουργίες του σχολείου είναι: ο Διευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων, ο συντονισμός της σχολικής ζωής, η διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος, η πλήρης αξιοποίηση των διατιθέμενων μέσων-πόρων, το διοικητικό, επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό, το σχολικό κλίμα, ο τρόπος επιβολής πειθαρχίας, η κουλτούρα, οι σχέσεις των εμπλεκόμενων, η ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης, η επικοινωνία, οι αμοιβές και η αναγνώριση (Ζωγόπουλος, 2011). Σύμφωνα με τη ΔΟΠ, μια σχολική μονάδα είναι ένας οργανισμός ο οποίος λειτουργεί μέσα σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των μαθητών και των γονέων τους για τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που επιτυγχάνει. Επιπλέον, μια σχολική μονάδα που λειτουργεί σύμφωνα με τις αρχές της ΔΟΠ, κρίνεται σκόπιμο να επιδεικνύει αφοσίωση στη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτή, ώστε να αναπτύσσεται μια καινοτόμος επαγγελματική κουλτούρα με νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές μεθόδους που θα οδηγήσουν στον επιθυμητό στόχο της μαθησιακής διαδικασίας.

3.3 Στοιχεία που καταδεικνύουν την ύπαρξη της ΔΟΠ

Έχοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι ποιοτικό σχολείο θεωρείται εκείνο στο οποίο η γνώση οικοδομείται με βιωματικό τρόπο, και είναι συναφής με τη διαδικασία προετοιμασίας λειτουργικών και ενεργών πολιτών για το μέλλον (Δούκας, 1999), είναι ευέλικτο, ανταγωνιστικό και επαρκές που εκπληρώνει τους στόχους του, λειτουργεί όσο το δυνατόν πιο αυτόνομα, κάνει πράξη την εκπαιδευτική αποκέντρωση και την ίδια στιγμή, μπορεί και προσαρμόζεται στις αλλαγές και στις νέες συνθήκες (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003).

Ένας κεντρικός πυλώνας ανάδειξης της ποιότητας θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι είναι τα τελευταία χρόνια τα νέα αναλυτικά προγράμματα που εκφράζουν τους νέους στόχους της που στηρίζονται στη διερευνητική και εποικοδομητική προσέγγιση της γνώσης (Βεΐκου, Σιγανού & Παπασταμούλη, 2007). Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται ποιοτικότερο εκπαιδευτικό έργο. Παράλληλα, στα νέα προγράμματα εντάσσονται καινοτόμες δράσεις, που αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης. Επίσης, τα νέα αυτά προγράμματα επιδιώκουν να αναπτύξουν την προσωπικότητα, την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την υπευθυνότητα του μαθητή, ώστε αυτός να διαμορφώσει θετικές στάσεις και συμπεριφορές στη ζωή του. Παράλληλα, σε ό,τι αφορά τις διδακτικές μεθόδους, πολύ σημαντικές θεωρούνται οι νέες εκσυγχρονισμένες μέθοδοι διδασκαλίας που προωθούν τις ΤΠΕ στην εκπαίδευση, την ομαδικότητα και τη συνεργασία, τον εποικοδομητισμό και την εννοιολογική μάθηση, την κριτική σκέψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινότητας, προσανατολιζόμενες βέβαια πάντα στο μαθητή και τις ανάγκες του (Πασιαρδής, 2004).

Άλλο σημαντικό στοιχείο είναι η αλλαγή του προσανατολισμού της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αφού, τίθεται ως στόχος η ενημέρωσή τους σε σύγχρονους επιστημονικούς, παιδαγωγικούς, τεχνολογικούς, κοινωνικούς και πολιτικοοικονομικούς τομείς, καθώς και η εξοικείωσή τους με νέα μεθοδολογικά εργαλεία που θα τους οδηγήσουν στην καλύτερη κατανόηση των εξελίξεων, σε αρτιότερη οργάνωση και αποτελεσματικότερη και άρα ποιοτική αναμόρφωση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επίσης, στοχοθετείται η ενημέρωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης σχολικής μονάδας, διαχείρισης τάξης και κρίσεων και εξοικείωσης με τις Νέες Τεχνολογίες που προάγουν την ποιοτική εκπαίδευση. Τέλος, απαραίτητη θεωρείται η χρήση των ψηφιακών μέσων, ώστε οι μαθητές και των πιο απομακρυσμένων περιοχών να μπορούν να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και τα ίδια μέσα με τα παιδιά όλου του κόσμου.

4. Η ΔΟΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Η ΔΟΠ μπορεί να εφαρμοστεί στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων προσφέροντας μια νέα πνοή σε αυτές, βελτιώνοντας την ποιότητα και την αποτελεσματικότητά τους. Ωστόσο, η διοίκηση των δημόσιων εκπαιδευτικών μονάδων διαθέτει όλες τις αδυναμίες της δημόσιας διοίκησης, όπως είναι η πολυνομία, η υπέρμετρη γραφειοκρατία, ο υπερσυγκεντρωτισμός και οι αναχρονιστικές διοικητικές διαδικασίες οι οποίες καθιστούν τη διοίκηση δύσκαμπτη, πολυδάπανη και χρονοβόρα. Επιπλέον, οι υλικοτεχνικές ελλείψεις, η ανεπάρκεια οικονομικών κονδυλίων, η ελλιπής επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού και η έλλειψη κατάρτισης των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα σύγχρονου management δυσχεραίνουν την εφαρμογή της ΔΟΠ στα σχολεία στην Ελλάδα.

Είναι γεγονός ότι στην Ελλάδα η εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο αλλεπάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων και μεταρρυθμίσεων, χωρίς συνήθως μακρόπνοο σχεδιασμό και μακροπρόθεσμους στόχους. Για αυτό χρειάζεται, λοιπόν, να διαμορφωθεί μια μακροπρόθεσμη εκπαιδευτική πολιτική που θα είναι απόρροια της ουσιαστικής συμμετοχής όλων των κοινωνικών εταίρων που επηρεάζονται από τις αλλαγές (κυβερνώντες, γονείς, μαθητές, φορείς επαγγελματικών οργανώσεων) και θα στηρίζεται στον ορθολογισμό, την ποιότητα, και κυρίως στην αποδοχή από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Σαϊτής, 2000). Επιπλέον, η σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού είναι ένα μεγάλο ζητούμενο για την εφαρμογή και επιδίωξη της ποιότητας σε μια σχολική μονάδα, καθώς η ποιότητα είναι ένα όραμα.

Ωστόσο, η διαδικασία στελέχωσης των σχολείων στη χώρα μας μοιάζει περισσότερο με μια απλή διεκπεραιωτική κίνηση που απλώς αποσκοπεί στην κάλυψη κενών θέσεων παρά στη στόχευση μιας ποιοτικότερης εκπαίδευσης, αφού τα κενά καλύπτονται συνήθως την τελευταία στιγμή και ο εκπαιδευτικός καλείται ξαφνικά να διδάξει συχνά πολλά αντικείμενα και σε διαφορετικά σχολεία. Παράλληλα, για να μπορεί να θεωρείται η ποιότητα επιτεύξιμος στόχος στην Ελλάδα, χρειάζεται και η κατάλληλη υλική υποστήριξη από την Πολιτεία. Αν λάβουμε όμως υπόψη μας ότι η Ελλάδα βρίσκεται σταθερά ανάμεσα στις τελευταίες θέσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση στις δημόσιες δαπάνες για την παιδεία γίνεται αντιληπτό πόσο δύσκολος μεν, αλλά όχι ακατόρθωτος στόχος είναι η ποιοτική εκπαίδευση.

Μειονέκτημα, επίσης, του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος παραμένει και η έλλειψη αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών που μέχρι σήμερα δεν υφίσταται ως μια επίσημα θεσπισμένη διαδικασία, η οποία όμως θα προάγει το εκπαιδευτικό έργο και θα συμβάλλει στη βελτίωση των υποδομών και της διδασκαλίας χωρίς, ωστόσο, να αποτελέσει εργαλείο εκφοβισμού των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση είναι προϋπόθεση για μια ποιοτική εκπαίδευση, έτσι ώστε να ενδυναμώνει το εκπαιδευτικό έργο και το κύρος των εκπαιδευτικών ανατροφοδοτώντας το με δημιουργικό τρόπο. Εάν συνέβαινε το τελευταίο, τότε η αξιολόγηση θα είχε περισσότερο την υποστήριξη

της εκπαιδευτικής κοινότητας, με την προϋπόθεση βέβαια πως η τελευταία θα είχε πεισθεί για την αντικειμενικότητα των κριτηρίων εφαρμογής και για τους στόχους της αξιολογικής διαδικασίας.

Όσον αφορά στην επιμόρφωση στελεχών και εκπαιδευτικών και του σημαντικού της ρόλο στην εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, θεωρούμε την έλλειψη ποιοτικών χαρακτηριστικών στην εκπαίδευση στην Ελλάδα και αποτέλεσμα της έλλειψης επιμόρφωσης και πρώτα από όλα των στελεχών της εκπαίδευσης. Είναι γεγονός ότι ο διευθυντής ευθύνεται όχι μόνο για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής, αλλά και την αναβάθμιση του σχολείου και της καλλιέργειας ενός ποιοτικού προφίλ και οράματος για το σχολείο το οποίο καλείται να εμψυχήσει και να μεταδώσει και στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς. Ο διευθυντής όμως του ελληνικού σχολείου, σύμφωνα με το ισχύον συγκεντρωτικό σύστημα, δε διαθέτει πολλές διακριτικές ευχέρειες δράσης ή διστάζει να αναλάβει αποφασιστικές αρμοδιότητες. Εξάλλου, επωμίζεται ένα τόσο μεγάλο και σύνθετο έργο το οποίο μεταξύ άλλων περιλαμβάνει την εποπτεία του έργου των εκπαιδευτικών, τη φροντίδα και υποστήριξη των μαθητών, την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, τη διασφάλιση της αριότητας της κτιριακής και υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου, την ενασχόληση με διάφορα άλλα γραφειοκρατικού τύπου διοικητικά θέματα- ώστε πολλές φορές είναι πρακτικώς δύσκολο να ασχοληθεί με ποιοτικούς στόχους, που βέβαια θα έπρεπε να ήταν η κατεξοχήν ενασχόλησή του. Άλλωστε, πολλοί διευθυντές δεν είναι καν στοιχειωδώς καταρτισμένοι πάνω σε θέματα σύγχρονης διοίκησης ούτε και τους παρέχονται κίνητρα υλικά και μη, για να επιδιώξουν μια σχετική κατάρτιση και επιμόρφωση (Σαϊτή, Φεγγάρη & Βούλγαρη, 1997).

Πέρα από τα διευθυντικά στελέχη, επιμόρφωση χρειάζονται και οι εκπαιδευτικοί, καθώς η ανάπτυξη των παιδαγωγικών επιστημών τα τελευταία χρόνια, οι σύγχρονες κοινωνικογνωστικές προσεγγίσεις και η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας έχουν προκαλέσει ριζικές αλλαγές στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητο να αναλάβουν νέους ρόλους και να εκπαιδούνται διά βίου, ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να διατηρήσουν το κύρος τους απέναντι στους μαθητές τους (Ματθαίου, 1999). Ωστόσο, η μεγάλη μάζα των εκπαιδευτικών ούτε κίνητρα έχει, λόγω έλλειψης αξιολόγησης και επιβράβευσης ούτε τη δυνατότητα, αφού οι συνεχείς οικονομικές περικοπές κάθε άλλο παρά ενθαρρύνουν την επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Μπορεί να ειπωθεί ότι δεν μπορούμε ακόμη να μιλάμε για ύπαρξη ΔΟΠ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεδομένου ότι το σχολείο δεν είναι εναρμονισμένο με το ιδιαίτερα ανταγωνιστικό σύγχρονο περιβάλλον, ώστε να προετοιμάζει πολίτες ενεργούς οι οποίοι θα μπορούν άμεσα και επιτυχώς να ενταχθούν στην αγορά εργασίας. Προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να εναρμονιστούν τα Αναλυτικά Προγράμματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας, η υλικοτεχνική υποδομή και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με συνεχή αξιολόγηση και ανατροφοδότηση.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Βέικου, Χ., Σιγανού, Α., Παπασταμούλη, Ε., (2007). Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 55 - 68
- Δερβιτσιώτη, Κ.Ν., (1993). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Δερβιτσιώτης, Κ.Ν., (2001). *Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Interbooks.
- Deming, W. E., (2002). *Out of the Crisis*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press.
- Δούκας, Χ., (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση - Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 1, 172 - 186.
- Harrington, H. J., (1987). *The Improvement Process*. New York: Mc Graw- Hill.
- Hradesky, J., (1995). *Total quality Management Handbook*. New York: McCraw-Hill
- Ζαβλανός, Μ., (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλης
- Ζωγόπουλος, Ε., (2011). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουτουζής, Μ. & Κόκκος, Α., (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ματθαίου, Α., (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές—Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 13, 10 - 32.
- Μπρίνια, Β., (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλης.
- Murray, P. & Chapman, R., (2003). From continuous improvement to organizational learning: developmental theory. *The Learning Organization*, 10 (5), 278.
- Πασιαρδής Π., (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πετρίδου, Ε., (2002). Διοίκηση Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 22.
- Σαΐτης, Χ., Φέγγαρη, Μ., Βούλγαρης, Δ., (1997). Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ. 7.
- Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τζιμογιάννης, Α., (2011). *Μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Φασούλης, Κ., (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας—Δ.Ο.Π., *Επιθεώρηση Επιστημονικών & Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 4.
- Walton, M., (1986). *The Deming Management Method*. New York: Perigree Books, Putnam.

**Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ ΩΣ ΕΝΘΑΡΡΥΝΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ
ΔΡΑΣΕΩΝ. ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΜΕ ΘΕΜΑ: «ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΜΕ ΤΗ
ΧΡΗΣΗ ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΟΥ ΠΙΝΑΚΑ -ΤΟ ΑΕΙΦΟΡΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»**

Νικόλαος Γεωργίτσης
Διευθυντής 21^{ου} Δ.Σ. Ιωαννίνων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση περιγράφεται ένα καινοτόμο πρόγραμμα περιβαλλοντικής αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με την ενθάρρυνση του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στόχος είναι να περιγράψουμε τα στάδια εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος με την χρήση διαδραστικού πίνακα, ώστε το σχολείο να μετασχηματιστεί σε αειφόρο χρησιμοποιώντας τεχνολογίες πληροφορικής και επικοινωνίας.

Με τη βοήθεια του κατάλληλα σχεδιασμένου πληροφοριακού συστήματος, το πρόγραμμα θα είναι ανοιχτό σε όλους τους μαθητές, γονείς/κηδεμόνες, εκπαιδευτικούς και αρμόδιους φορείς. Η δυνατότητα ενημέρωσης του προγράμματος και των δραστηριοτήτων που αυτό συνεπάγεται, θα τους ενθαρρύνει να αναλάβουν δράση για την προστασία της Γης. Η σχολική μονάδα, υπό την καθοδήγηση του διευθυντή ως κατεξοχήν εμπνευστή καινοτομιών, αλλά και του υπεύθυνου εκπαιδευτικού, θα αξιοποιήσει τις δυνατότητες που προσφέρει ο διαδραστικός πίνακας. Θα δοθούν κίνητρα στους μαθητές, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη σχέση του ανθρώπου με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον του και θα ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που συνδέονται με αυτό αλλά και να δραστηριοποιηθούν με ειδικά προγράμματα, ώστε να συμβάλουν στη γενικότερη προσπάθεια αντιμετώπισής τους.

Παράλληλα, καλλιεργούνται οι απαραίτητες ψυχοκινητικές δεξιότητες και στάσεις των μαθητών που θα τους βοηθήσουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και στη διαμόρφωση κώδικα συμπεριφοράς γύρω από τα προβλήματα, που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος σε ατομικό και στη συνέχεια σε ομαδικό/κοινωνικό επίπεδο. Το αποτέλεσμα αυτής της καινοτόμου δράσης θα είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και τη ζωή.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

*καινοτόμες δράσεις, περιβαλλοντική αγωγή,
διαδραστικός πίνακας, αειφόρο σχολείο*

1. Εισαγωγή

1.1 Η σχολική μονάδα και ο διευθυντής

Σήμερα υπερισχύει η άποψη ότι «Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός ή κοινωνικό σύστημα που αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί) καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του επιμέρους έργο, όλα δε, συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται, για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» (Σαΐτης 2002: 91). Βλέπουμε δηλαδή την σύνδεση των στόχων με την αποτελεσματικότητά της.

Ο διευθυντής βέβαια θα πρέπει να έχει όραμα ως βασικό του χαρακτηριστικό για τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Επιπλέον να λειτουργεί ως ρυθμιστής διαμορφώνοντας αφενός ευνοϊκό κλίμα κι αφετέρου προωθώντας δράσεις και καινοτομίες σε αυτή. Τα καθήκοντά του φυσικά συνδέονται με τη δομή, τη λειτουργία (Πούλης, 2001: 105) και την αύξηση της αποδοτικότητας του σχολείου (Μωυσίδου, 2012: 13). Συμβάλλει αποτελεσματικά (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005: 121) στην προσαρμογή και τροποποίηση των απαιτήσεων και αναγκών της εκπαιδευτικής μονάδας μετασχηματίζοντάς την σε ένα σύγχρονο και αποδοτικό σχολείο.

1.2 Εκπαίδευση και αειφορία

Η παγκόσμια κοινότητα έχει παραδεχτεί και διατυπώσει το ρόλο της εκπαίδευσης στην πορεία προς την αειφορία (Καλαϊτζίδης, κ.α., 2000, Γεωργόπουλος 2002, Φλογαΐτη 2006, Huckle 2009, Huckle 2010), ενώ το σχολείο ως φορέας κοινωνικών αξιών μπορεί να συμμετέχει ενεργά στην αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση της σύγχρονης κοινωνικής και περιβαλλοντικής κρίσης. Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγής (Uzzell, 1999), αφού πρώτα το ίδιο γίνει το αντικείμενο της αλλαγής αυτής (Orr 1992, Sterling 1996, 2002). Η εκπαίδευση για την αειφορία επιτρέπει στους μαθητές να εξετάζουν ποιο πρότυπο παγκόσμιας δημοκρατίας θα μπορούσε να προωθήσει καλύτερα την αειφορία και αναγνωρίζει ότι ένα τέτοιο μοντέλο αμφισβητεί την κυρίαρχη οικονομική σκέψη, προωθώντας την οικονομική δημοκρατία ταυτόχρονα με την πολιτική και πολιτιστική δημοκρατία (Huckle, 2010). Το σχολείο θα πρέπει να προσφέρει στους μαθητές τέτοιες μαθησιακές εμπειρίες κατά τις οποίες θα έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν μεταξύ τους ενισχύοντας έτσι την έννοια της κοινότητας και τη σημασία της αλληλοβοήθειας στην προσπάθεια υλοποίησης στόχων κοινού ενδιαφέροντος (Δημητρίου, 2009).

Με την εισαγωγή των Καινοτόμων Προγραμμάτων επιδιώκεται: α) η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος, η καλλιέργεια αξιών, θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία της ποιότητας ζωής, β) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και η αναβάθμιση του διδακτικού έργου και του ρόλου τους. Η αποτελεσματική εφαρμογή ωστόσο, μίας καινοτομίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπλοκή των ίδιων των

εκπαιδευτικών στη διαδικασία λειτουργίας της (Σπυροπούλου, κ.α., 2007). Μέσα από το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση επιδιώκονται αλλαγές και παρεμβάσεις στο σχολείο και στην κοινότητα, στη βάση του ειδικού ζητήματος διερεύνησης, που το κάθε σχολείο επιλέγει, για να σχεδιάσει τη δική του Αειφόρο Περιβαλλοντική Εκπαιδευτική Πολιτική (Α.Π.Ε.Π.), με γνώμονα το ειδικό πλαίσιο αναφοράς του, τις ανάγκες, τις ιδιαιτερότητες, αλλά και το ενδιαφέρον της ίδιας της σχολικής και τοπικής κοινότητας

Η παρούσα εργασία αφορά την εισαγωγή στο 21ο Δημοτικό σχολείο Ιωαννίνων ενός Καινοτόμου Προγράμματος που αφορά την Περιβαλλοντική Αγωγή και επικεντρώνεται στο μετασχηματισμό του σχολείου μας σε αειφόρο με την επεξεργασία ποικίλων θεματικών ενοτήτων, τη χρήση διαδραστικού πίνακα και τη συνεργασία των μαθητών, του συλλόγου των διδασκόντων, των γονέων και των τοπικών φορέων. Οι δράσεις και οι αλλαγές που θα προωθηθούν στο σχολείο και την κοινότητα συλλογικά, στοχεύουν στην αλλαγή και στη βελτίωση της υφιστάμενης κατάστασης με βάση το συγκεκριμένο ζήτημα που μελετάται κάθε φορά. Οι θεματικές ενότητες που θα παρουσιαστούν εστιάζονται στη διαχείριση των αποβλήτων, τη βιοποικιλότητα, το νερό-ενέργεια-δάσος και ανακύκλωση, τα πράσινα επαγγέλματα, τις κλιματικές αλλαγές-ερμημοποίηση, τη ρύπανση-λιπάσματα, το περιβάλλον και υγεία.

1.3 Σκοπός μάθησης

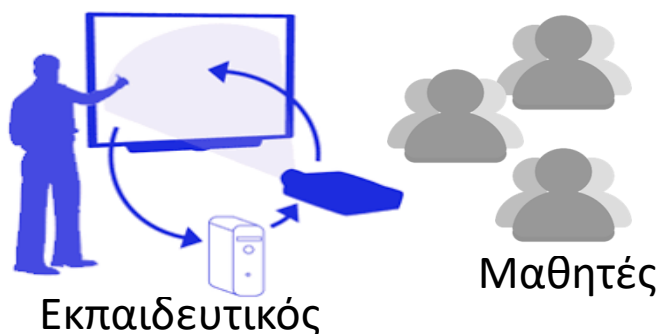
Στους κύριους στόχους της διδασκαλίας των προαναφερθέντων ενοτήτων είναι:

- η υιοθέτηση οικολογικής συνείδησης,
- η ορθολογιστική Διαχείριση Φυσικών Πόρων,
- η διασφάλιση Κοινωνικής Συνοχής και Υγιούς Διαβίωσης,
- η συνεργασία σχολείου με φορείς, οργανισμούς, τοπικούς πληθυσμούς,
- το Αειφόρο σχολείο,
- η παιδαγωγική και κοινωνική κουλτούρα,
- η ενίσχυση του αισθήματος προσωπικής ευθύνης για τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής και
- η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας

Μέσα από αυτές τις ουσιαστικές παρεμβάσεις και αλλαγές, το σχολείο, θα συνεισφέρει στη δημιουργία ήθους και κουλτούρας, στην αλλαγή του τρόπου ζωής των πολιτών στην οικονομική ευρωστία και στη δικαιοσύνη.

2. Περιγραφή της καινοτομίας

2.1 Η ιδέα



2.1.1 Αειφόρο Σχολείο

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση υπήρξε το πρώτο στην Ελλάδα Καινοτόμο Διεπιστημονικό Πρόγραμμα που βασίστηκε στις διεθνείς προτάσεις της U.N.E.S.C.O. Καθώς χαρακτηρίζεται στο μεγαλύτερο μέρος της, από εκπαιδευτικές καινοτομίες στην παιδαγωγική πρακτική, ανταποκρίνεται ουσιαστικά στην ανάγκη για ανανέωση της εκπαίδευσης και του σχολείου (Gough, 1997) διαδραματίζοντας διττό ρόλο, περιβαλλοντικό-κοινωνικό και εκπαιδευτικό-παιδαγωγικό. ενώ ταυτόχρονα στοχεύει στην κατεύθυνση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών αλλαγών (C.I.D.R.E.E., 1999). Η θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (Ν.1892/90, άρθρο 111) ως εκπαιδευτικής πρότασης προέκυψε ύστερα και από τη δέσμευση των Υπουργών Παιδείας των χωρών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για την ανάπτυξη δράσης και την προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο σχολείο. Στόχος της πολιτικής της Ε.Ε. είναι να ενταχθεί η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο επίσημο σχολικό πρόγραμμα, ώστε ο συγκεκριμένος τύπος εκπαίδευσης να παρέχεται σε όλους τους μαθητές.

Στο πλαίσιο αυτό, η διάχυση των εκπαιδευτικών καινοτομιών αποτελεί σήμερα πρώτη προτεραιότητα για τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο (CERI, 2010; European Commission, 2012; Fullan, 2010; Hargreaves et al., 2009; OECD, 2010; US Department of Education, 2013). Επίσης, η στρατηγική Europe 2020 θέτει την ανάπτυξη ως πρώτη προτεραιότητα για τη μετατροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε μια ανταγωνιστική και συνεκτική κοινωνία (European Commission, 2010).

2.1.2 Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση

Αειφόρο είναι το σχολείο που επιδιώκει να αναπτύξει κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και να δημιουργήσει μαθησιακές εμπειρίες, οι οποίες θα καταστήσουν ικανούς τους μαθητές να εργαστούν προς την κατεύθυνση της διασφάλισης καλύτερης ποιότητας ζωής (Gough, 2005). Αυτό σημαίνει ότι: α) στοχεύει στην οικολογική βιωσιμότητα και στη μείωση του περιβαλλοντικού αποτυπώματος, β) ενθαρρύνει το άνοιγμα του σχολείου και την αλληλεπίδραση με τις τοπικές κοινότητες, και γ) προωθεί τον περιβαλλοντικό και πολιτικό εγγραμματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών δ) ενισχύει την διακρατική συνεργασία-δράσεις σε εκπαιδευτικά και περιβαλλοντικά ζητήματα (ευαισθητοποίηση, κ.α.).

Προϋπόθεση η συνολική αναδόμηση του σχολείου (Λιαράκου και Φλογαΐτη, 2007): α) στο παιδαγωγικό πλαίσιο (αλλαγή παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων), β) στο οργανωσιακό πλαίσιο (αξιοποίηση του ίδιου του σχολείου ως παιδαγωγικού και εκπαιδευτικού εργαλείου) και γ) στο κοινωνικό επίπεδο (ανάπτυξη και καθιέρωση σχέσεων και δικτύων συνεργασίας με φορείς, οργανισμούς, τοπικούς πληθυσμούς, κ.λπ.).

2.1.3 Αρχές & στόχοι

Στη δημιουργία αειφόρου σχολείου σημαντικό ρόλο μπορούν να διαδραματίσουν οι καινοτόμες εκπαιδευτικές δράσεις που έχουν στόχο την προώθηση και ενσωμάτωση νέων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση, τη βελτίωση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος και, την καλύτερη προετοιμασία των μαθητών για την ένταξή τους στην κοινωνία της γνώσης.

Με την εισαγωγή των Καινοτόμων Προγραμμάτων επιδιώκεται: α) η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα Περιβάλλοντος και Υγείας, η καλλιέργεια αξιών, θετικών στάσεων και συμπεριφορών για την προστασία του περιβάλλοντος και την ποιότητα ζωής, η ανάδειξη και προώθηση στοιχείων του πολιτισμού και η σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες, β) η εξοικείωση των εκπαιδευτικών με σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης και η αναβάθμιση του διδακτικού έργου και του ρόλου τους.

Η χρήση των σύγχρονων εργαλείων της τεχνολογίας καθώς και των πληροφοριακών συστημάτων στη διοίκηση της εκπαίδευσης έχουν συνδράμει στο έργο της αποδοτικής οργάνωσης και επεξεργασίας της διοικητικής πληροφορίας (Ρεντίφης, 2014), μετασχηματίζοντας το παραδοσιακό σχολείο σε ψηφιακό.

2.1.4 Πληροφοριακά Συστήματα

Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας στην Εκπαίδευση, αξιοποιούν τις πληροφορικές εφαρμογές και τα πληροφορικά συστήματα για την εξασφάλιση των καλύτερων προϋποθέσεων για τις διαδικασίες επικοινωνίας και μάθησης (Nolan & Tatnall, 1995). Η δικτύωση των σχολείων και ο τεχνολογικός τους εξοπλισμός, παρά την εκτεταμένη οικονομική ύφεση της χώρας μας, είναι πλέον γεγονός (Κουστουράκης & Παναγιωτακόπουλος, 2008). Τα περισσότερα σχολεία είναι εξοπλισμένα με Η/Υ, η πλειοψηφία των διευθυντικών στελεχών διαθέτουν Η/Υ στο γραφείο τους, ενώ διαπιστώνεται σαφέστατη βελτίωση και επάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής (Κολέρδα κ.ά., 2013).

Το πληροφοριακό σύστημα που χρησιμοποιείται στο δημοτικό περιλαμβάνει όλα τα στάδια της εφαρμογής των καινοτόμων προγραμμάτων. Με τον τρόπο αυτό θα απλοποιηθούν οι διαδικασίες, θα υπάρχει άμεση πρόσβαση σε όλες τις λεπτομέρειες από όλους τους εμπλεκόμενους και θα δοθεί η δυνατότητα μιας συστηματικής και συνολικής αποτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης

2.1.5 Διαδραστικοί πίνακες

Μία σημαντική συνεισφορά των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση αποτελεί και ο διαδραστικός πίνακας αφής, με προοπτική ν' αντικαταστήσει σταδιακά τον κλασικό μαυροπίνακα. Ο διαδραστικός πίνακας, είναι μια ψηφιακή συσκευή αφής, που συνδέεται με έναν υπολογιστή και ένα βιντεοπροβολέα. Το οπτικό σήμα εξόδου του υπολογιστή προβάλλεται στην επιφάνεια του πίνακα μέσω του βιντεοπροβολέα και ο χρήστης μπορεί να ελέγξει τον υπολογιστή, αγγίζοντας τον πίνακα ή χρησιμοποιώντας μια ειδική γραφίδα. Τα πλέον σύγχρονα μοντέλα προσφέρουν επιφάνεια χωρίς καθόλου αντανάκλασεις, ανταπόκριση σε πραγματικό χρόνο, συνοδευτικά προγράμματα και μπορούν να συνδεθούν με εξωτερικές συσκευές εικόνας και ήχου (οδηγούς οπτικών δίσκων, ψηφιακές κάμερες, φωτογραφικές μηχανές).

Ο διαδραστικός πίνακας αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο της προσπάθειας για τη δημιουργία περισσότερο αποτελεσματικών μαθησιακών περιβαλλόντων (Υπ.Π.Δ.Μ.Θ, 2010).

Η χρήση του Δ.Π. στη διδασκαλία είναι δυνατόν:

- να ενθαρρύνει τις συνεργατικές δραστηριότητες μεταξύ των μαθητών (Higgin et al., 2005; Reed 2001; Somgórek, et al., 2009),
- να υποστηρίξει την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-μαθητών, αυξάνοντας τη συμμετοχή και δίνοντας στους μαθητές νέα κίνητρα για συζήτηση (Higgins et al., 2005; Gerard & Widener, 1999),
- να συμβάλλει στην επικέντρωση της προσοχής των μαθητών στο μάθημα (Αναστασιάδης, κ.α., 2011; Reardon, 2002),
- να καταστήσει τη διδασκαλία πιο παραστατική (Bush, et al., 2004) και
- να διευρύνει τις δυνατότητες μιας κλασικής παρουσίασης (Bell, 2002; Miller & Glover, 2002).

Απαραίτητος κρίνεται ο σχεδιασμός κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων από Απαραίτητος κρίνεται ο σχεδιασμός κατάλληλων μαθησιακών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό, για την αποτελεσματικότερη αξιοποίησή του Δ.Π. στην τάξη, αφού μέσω της χρήσης του είναι δυνατόν να επιτευχθεί η αξιοποίηση διαφόρων λογισμικών σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο ομάδας, αποφεύγοντας, παράλληλα την απομόνωση ενός μαθητή στην οθόνη ενός Η/Υ. Κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών σεναρίων σε Δ.Π., είναι σημαντικό, να λαμβάνεται υπόψη ότι η διαδραστικότητα του εργαλείου ενισχύεται με το συνδυασμό των τεχνολογικών του δυνατοτήτων και της εφαρμογής μαθητο-κεντρικών μοντέλων κατά τη διδασκαλία (Μαχαιρίδου, 2012). Γενικά, ο Δ.Π. είναι ένα εργαλείο που χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα και, για το λόγο αυτό, μπορεί να αξιοποιηθεί από όλες τις ηλικίες των μαθητών και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Becta, 2003; Bell 2002).

Το λογισμικό που έχει προμηθευτεί το σχολείο μας και αφορούν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στα πλαίσια δημιουργίας του Αειφόρου Σχολείου αφορούν τους εξής θεματικούς τίτλους:

- | | |
|---|--|
| ✓ Λιπασματοποίηση ή κομποστοποίηση | ✓ Ασφαλείς διαδρομές, πεζόδρομοι -Χρήση λεωφορείων - Μοιράζομαι το αυτοκίνητό μου - Αειφόρες μεταφορές |
| ✓ Εργαστήρι ανακύκλωσης χαρτιού | ✓ Λαχανόκηπος |
| ✓ Παιχνίδια στην αυλή | ✓ Φωτοβολταϊκά ηλιακά πλαίσια |
| ✓ Σύστημα αποθήκευσης και αξιοποίησης του νερού της βροχής | ✓ Στεγνωτήρες χεριών |
| ✓ Ανακυκλωμένα ελαστικά αυτοκινήτων | ✓ Ποδηλατοστάσιο |
| ✓ Μονοπάτι άσκησης, περιπέτειας και ξεκούρασης – Χρήση του σχολείου εκτός του σχολικού χρόνου | ✓ Αγαθά δίκαιου εμπορίου |
| ✓ Υπαίθριες τάξεις | ✓ Τεμαχιστής χαρτιού |
| ✓ Τοιχογραφίες - Γκράφιτι στους τοίχους | ✓ Φωτοτυπική μηχανή |
| ✓ Κιβώτια πουλιών | ✓ Σημεία επαναφόρτισης μπαταριών - Ανακύκλωση μπαταριών |
| ✓ Προώθηση τοπικών προϊόντων | ✓ Σημεία ανακύκλωσης |
| ✓ Καλυμμένοι χώροι | ✓ Συγκέντρωση μαγειρικών ελαίων |
| ✓ Θερμοκήπια | |
| ✓ Κατάστημα ανταλλαγής και βιβλιοθήκη δανεισμού χρησιμοποιημένων βιβλίων | |
| ✓ Εξοικονόμηση νερού | |
| ✓ Εξοικονόμηση ενέργειας | |

3. Αναμενόμενα αποτελέσματα

Το αποτέλεσμα που περιμένουμε από αυτή την καινοτόμο δράση, έχει να κάνει με την ανάπτυξη κριτικής σκέψης των μαθητών σε θέματα προστασίας του περιβάλλοντος και ενεργειακής οικονομίας για όφελος του πλανήτη, καθώς και με την αναβάθμιση του ρόλου των εκπαιδευτικών μέσω της εξοικείωσής τους με τις ΤΠΕ, την προώθηση νέων μεθόδων διδασκαλίας και μάθησης αλλά και τη συμμετοχής τους στη δημιουργία ενός καινοτόμου σχολείου ανοιχτό σε όλους τους μαθητές, τους γονείς/κηδεμόνες και την κοινωνία. Η ένταξη των ΤΠΕ θα φέρει αλλαγές σε ατομικό επίπεδο (ανάγκη επιμόρφωσης για το χειρισμό Η/Υ, στάσεις, προσδοκίες, αντιλήψεις) και σε ομαδικό επίπεδο (συγκρούσεις που πιθανά θα προκύψουν από την αντίσταση των ομάδων που θα δουν απειλητικά την αλλαγή τρόπου επικοινωνίας). Η ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών, η καλλιέργεια αξιών στην κοινωνική ζωή των μαθητών και στο ρόλο τους ως ενεργών πολιτών και η ανάπτυξη θεμελιωδών δεξιοτήτων για την επίλυση των καθημερινών προβλημάτων αποτελούν το επιθυμητό αποτέλεσμα όλων αυτών των δράσεων.

3.1 Κριτήρια επιτυχίας

Η εξασφάλιση της ποιότητας των καινοτόμων δράσεων προϋποθέτει:

- την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,
- την καθιέρωση χρονικού πλαισίου υλοποίησης των προγραμμάτων εντός του ωρολογίου προγράμματος των σχολικών μονάδων,
- την επιλογή θεμάτων που να καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών, ώστε να εμπλέκονται με μεγαλύτερο ενδιαφέρον,
- τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν Καινοτόμα Προγράμματα,
- την ενημέρωση και ευαισθητοποίηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων για τη φιλοσοφία και τους σκοπούς των Καινοτόμων Προγραμμάτων,
- τη μοριοδότηση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν επιτυχημένα προγράμματα, την επίλυση προβλημάτων που δημιουργούνται από τη γραφειοκρατία,
- την επαρκή και άμεση χρηματοδότηση των σχολικών μονάδων για την κάλυψη των λειτουργικών αναγκών, σε συνδυασμό με τα έξοδα που απαιτούνται για τις επισκέψεις των μαθητών στα κέντρα υποστήριξης των καινοτόμων δράσεων,
- τη δημοσιοποίηση και προβολή των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων, που μπορεί να λειτουργήσει τόσο ως επιβράβευση των παιδιών και των δασκάλων τους, όσο και ως μέσο ελέγχου και εξασφάλισης της ποιότητάς τους,
- την τήρηση του νόμου για τα προσωπικά δεδομένα.

Μελέτες δείχνουν ότι η παράδοση που υπάρχει στο σχολείο και δηλώνει πως οι καινοτόμες δράσεις έχουν ενταχθεί στη στρατηγική και στον προγραμματισμό του καθώς και η δικτύωση των εκπαιδευτικών ενισχύει την ικανότητα και τις προσπάθειές τους να διατηρήσουν τη δυναμική και τη βιωσιμότητα των καινοτόμων παρεμβάσεων στα σχολεία (Coburn et al., 2012).

Ο βαθμός επιτυχίας του προγράμματος διαπιστώνεται κατά την παρουσίασή του και από τους γονείς και τους τοπικούς φορείς. Τα προγράμματα που γίνονται στο σχολείο αξιολογούνται με τους εξής δείκτες μέτρησης:

- Ο βαθμός επίτευξης των στόχων.
- Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε.
- Η πρωτοτυπία αντιμετώπισης του θέματος.
- Η διαθεματική προσέγγιση.
- Η ικανότητα οργάνωσης και επεξεργασίας δεδομένων, πληροφοριών και στοιχείων που συγκεντρώθηκαν.

Η βασική ιδέα είναι οι δείκτες αειφόρου σχολείου βοηθούν τη σχολική κοινότητα, ώστε να δράσει οργανωμένα, προκειμένου να επιτύχει βελτίωση και στα τρία πεδία του αειφόρου σχολείου, δηλαδή στο παιδαγωγικό, κοινωνικό/οργανωσιακό και περιβαλλοντικό (Ali Khan 1996, Posch 1998, Παπαδημητρίου 2010). Οι δείκτες αυτοί παίρνουν υπόψη τους το σετ των «δεικτών αειφόρου ανάπτυξης» του Ο.Η.Ε. (UNESCO 1997, Breiting et al. 2005), τους «δείκτες εκπαίδευσης για την αειφορία» που έχει αναπτύξει η UNECE (2007, 2009) και τους «Δείκτες για ένα αειφόρο σχολείο» της Queensland (Australian Government, 2005).

A. Στο παιδαγωγικό πεδίο (αναλυτικό πρόγραμμα και διαδικασίες/μεθοδολογίες διδασκαλίας και μάθησης), αντιστοιχούν οι δείκτες Π1 έως Π10.

B. Στο κοινωνικό και οργανωσιακό πεδίο (η διοίκηση, η οργάνωση, η κουλτούρα και οι σχέσεις του σχολείου με την κοινωνία) αντιστοιχούν οι δείκτες Κ1 έως Κ14.

Γ. Στο περιβαλλοντικό πεδίο (το τεχνικό και οικονομικό, το κτήριο, η αυλή, οι πόροι), αντιστοιχούν οι δείκτες Ο1 έως Ο6 (www.aeiforum.eu).

Επιπρόσθετα, η σχολική κουλτούρα, η εκπαιδευτική ηγεσία και το κλίμα συνεργασίας και αλληλεγγύης μεταξύ των εκπαιδευτικών στο σχολείο αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την επιτυχία των καινοτόμων δράσεων (Hargreaves & Shirley, 2009, Priestley, 2011).

3.2 Βήματα υλοποίησης

Η διαδικασία εισαγωγής καινοτομιών ακολουθεί την ίδια πορεία σε όλα τα σχολεία ενός κράτους και περιλαμβάνει τρεις φάσεις:

- τη φάση της υιοθέτησης, όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αλλάξουν πρακτικές και τακτικές, να εξετάσουν τις διαφορές ανάμεσα σε αυτό που ισχύει και στο επιθυμητό.

- τη φάση της εφαρμογής, κατά την οποία αλλάζουν οι οργανωτικές δομές και αναπτύσσονται νέες αξίες, στάσεις και συμπεριφορές στα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο ηγέτης θα πρέπει πρώτος από όλους να αλλάξει συμπεριφορά, να λειτουργήσει ως πρότυπο, ώστε να συντελέσει καθοριστικά στην αλλαγή του κλίματος και της κουλτούρας του δημοτικού σχολείου.
- τη φάση της θεσμοθέτησης της καινοτομίας, στη διάρκεια της οποίας σταθεροποιείται η νέα κατάσταση, μέσα από νέους κανόνες εργασίας και νέα πολιτική από τη μεριά της σχολικής μονάδας. Για την επαναπαγιοποίηση, χρειάζεται έλεγχος, απολογισμός και ανατροφοδότηση του συστήματος, ώστε να αποτραπεί η παλινδρόμηση (Fullan, 1988).

Σημαντικοί παράμετροι είναι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, η δυνατότητα πρόσβασης στην καινοτομία, η πίεση που ασκείται στο σχολείο από εξωτερικούς φορείς και η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο (Hopkins, et al., 1997).

Πιο συγκεκριμένα, ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκαλεί ειδική συνεδρίαση με θέμα τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αναλάβουν την υλοποίηση προγράμματος συγκροτούν μαθητική ομάδα. Η μαθητική ομάδα μπορεί να αποτελείται ή να συγκροτείται:

- από το σύνολο των μαθητών/τριών ενός σχολικού τμήματος για τους οποίους έχει συμπληρωθεί ο φάκελος υγείας.
- με διατμηματική συνεργασία περισσότερων τμημάτων.
- με συνεργασία περισσότερων τάξεων.
- με συνεργασία διασχολικών ομάδων, προωθώντας έτσι περαιτέρω την έννοια της δικτύωσης.
- διασχολική συνεργασία με σχολεία του εξωτερικού.

Μετά τη συγκρότηση της μαθητικής ομάδας, ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός επιλέγει σε συνεργασία με τους μαθητές το θέμα του προγράμματος (πράσινο σχολείο). Μετά την επιλογή του θέματος, ακολουθεί ο σχεδιασμός του προγράμματος που περιλαμβάνει τον τίτλο, τις θεματικές ενότητες, τους στόχους, τη μεθοδολογία, το χρονοδιάγραμμα ανάπτυξης, τις ενδεχόμενες συνεργασίες, τα πεδία σύνδεσης με τα αναλυτικά προγράμματα, το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων, τα ονοματεπώνυμα των εκπαιδευτικών και τα ονοματεπώνυμα των μαθητών που θα συμμετέχουν.

4. Διοίκηση και Ηγεσία για την αύξηση της αποτελεσματικότητας

4.1 Εισαγωγικά

Η υλοποίηση των καινοτομιών προϋποθέτει περισσότερο τη μετάβαση σε ένα αποκεντρωμένο διοικητικό σύστημα, όπου το κράτος κατέχει ρόλο συντονιστή, παραχωρώντας σταδιακά όλο και περισσότερες αρμοδιότητες στη τοπική κοινωνία, ενώ οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μάλλον επικουρικό ρόλο και η σχολική

μονάδα αυτοτέλεια (Παπακωνσταντίνου, 2012). Ο συνειδητοποιημένος διευθυντής διαχειριζόμενος εξισορροπητικά τις καταστάσεις που ενδεχομένως θα προκύψουν, θα αντιληφθεί το συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο του και θα λειτουργεί ως εμπυχωτής και διευκολυντής για την εφαρμογή των καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Επομένως και την εφαρμογή της Περιβαλλοντικής αγωγής ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι σημαντικό να λάβει υπόψη του:

- τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών και εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, με τη συνεργασία της τοπικής κοινότητας και όλων των ενδιαφερομένων μερών.
- την ολιστική και διαθεματική προσέγγιση του θέματος με βάση τις κοινωνικο-οικονομικές, οικολογικές και πολιτικές του πτυχές.
- τις παρεμβάσεις και αλλαγές που θα προωθηθούν στο σχολείο και θα είναι αποτέλεσμα μελέτης του ζητήματος επιλογής του, ώστε να είναι εφικτές και όχι αποσπασματικές και μεμονωμένες.
- οι παρεμβάσεις στα σχολεία συνιστούν δράσεις που προσβλέπουν στην αλλαγή και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής μακροπρόθεσμα και σε βάθος χρόνου προκειμένου, συνολικά να καταστήσουν το σχολείο αειφόρο.

4.2 Διοίκηση και Ηγεσία

Η μορφή ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου μπορεί σε μεγάλο βαθμό να επηρεάσει διάφορα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς επίσης και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Bogler, 2005). Είναι απαραίτητο όλοι οι εμπλεκόμενοι να είναι γνώστες των γενικών και ειδικών στόχων της εκπαιδευτικής καινοτομίας, αλλά και να διαθέτουν τις ικανότητες για να ανταπεξέλθουν στο έργο τους (Κορωναίου, 2001).

Το σχολείο μας θα οργανώσει το δικό του Σχέδιο Αειφόρου Διαχείρισης (Σ.Α.Δ.), που αποτελεί μια δέσμευση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας ότι θα εργαστούν αρμονικά και με πνεύμα συνεργασίας, προκειμένου να κινητοποιηθεί το σχολείο και να υιοθετήσει αειφόρο λειτουργία. Πρόκειται για ένα κείμενο ένα κείμενο προθέσεων, διατυπωμένο από τους συμμετέχοντες στην προσπάθεια, (το διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές μέσω των κοινοτήτων τους, του βοηθητικού προσωπικού, των γονέων όπως εκφράζονται από το σύλλογό τους και πιθανώς από την Τοπική Αυτοδιοίκηση), στο οποίο ο διευθυντής και οι άλλοι συμμετέχοντες αποτυπώνουν το όραμά τους για το σχολείο.

Ένα ολοκληρωμένο Σ.Α.Δ. είναι χρήσιμο και αποτελεσματικό μόνο αν υπάρχει δέσμευση και προθυμία από τη σχολική κοινότητα να το υλοποιήσει. Γι' αυτό πρέπει να προηγηθεί διαβούλευση μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, η οποία στη συνέχεια θα αποφασίσει τον τρόπο υλοποίησής του, σχεδιάζοντας το Σχολικό Πρόγραμμα Δράσης (Σ.Π.Δ.). Το Σ.Π.Δ. δεν είναι μια

γραφειοκρατική διαδικασία, αλλά ένας ουσιαστικός σχεδιασμός και χρονοπρογραμματισμός όλων των επιμέρους δράσεων που μπορεί να αναληφθούν από το σχολείο (Καλαϊτζίδης, 2013).

Οι δείκτες του αειφόρου σχολείου μεταφράζονται σε συνεργατικές ενέργειες και δράσεις από τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Ομαδοποιώντας τους δείκτες αειφόρου σχολείου (πχ. κατανάλωση νερού, ηλεκτρικού, πετρελαίου, χαρτιού), οργανώνονται αντίστοιχες ομάδες μαθητών-εκπαιδευτικών (-γονέων) που υλοποιούν τις δράσεις. Η προσέγγιση αυτή θα εφαρμοστεί με καινοτόμες και εναλλακτικές διδακτικές τεχνικές, οι οποίες προωθούν τη συνεργατική, ανακαλυπτική και βιωματική μάθηση, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όλες οι δράσεις της σχολικής ζωής αντιμετωπίζονται ως ενιαίο σύνολο και συνδυάζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Shallcross, 2004).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το αειφόρο σχολείο δεν ασχολείται μόνο με την ποιότητα του περιβάλλοντος και την ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων, αλλά ασχολείται εξίσου με ζητήματα συμμετοχής, ποιότητας ζωής και κοινωνικής δικαιοσύνης, που προετοιμάζουν τους μαθητές να γίνουν ενεργοί και κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες. Για τον αυτοματισμό όλης αυτής της διαδικασίας χρησιμοποιούμε πληροφοριακό σύστημα που η χρήση του αντικατέστησε το μεγαλύτερο ποσοστό χειρόγραφων εγγράφων με αντίστοιχα ηλεκτρονικά. Έτσι, γίνεται πιο οικονομική και γρήγορη η πρόσβαση σε δεδομένα, ενώ σταματά να είναι χρονοβόρα και πολύπλοκη η διαχείρισή τους. Ακόμη, η επεξεργασία των στοιχείων με στατιστικά προγράμματα που παράγονται αυτόματα από τα πληροφοριακά συστήματα προσφέρει νέες λύσεις και προτάσεις για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αφορούν τη διάχυση, ποιότητα και βιωσιμότητα των καινοτόμων προγραμμάτων. Ο διαδραστικός πίνακας συντελεί στο να διαχέονται οι δράσεις του προγράμματος καθώς και να αναλύονται με διασκεδαστικό και δημιουργικό τρόπο όλες οι θεματικές ενότητες στο σύνολο των μαθητών της σχολικής μονάδας.

5. Ενθάρρυνση και βιωσιμότητα

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως παράγοντα βιωσιμότητας είναι σημαντικός για τη διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, την ενίσχυση των σχέσεων με εξωτερικούς παράγοντες (γονείς, τοπική κοινωνία, άλλα σχολεία, επιστημονικοί φορείς), την ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, την αντιμετώπιση των αποσταθεροποιητικών παραγόντων και την ένταξη των καινοτόμων δράσεων στην πολιτική του σχολείου. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για τη βιωσιμότητα των καινοτόμων δράσεων, είναι η παράδοση του σχολείου μέσω της συμμετοχής σε δίκτυα και σε ευρωπαϊκά προγράμματα (Coburn et al., 2012; Hargreaves & Goodson, 2006). Καθοριστικό ρόλο παίζουν, οι υποδομές, οι συνεργασίες του σχολείου και ο στρατηγικός σχεδιασμός της σχολικής μονάδας

(ανάλυση SWOT), όταν εντάσσει τις καινοτόμες δράσεις στην πολιτική του σχολείου και διαμορφώνεται ένα κοινό όραμα μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Ο σημαντικότερος ίσως παράγοντας είναι ο διευθυντής ως ενθαρρυντής - συντονιστής της δράσης, ο οποίος συλλαμβάνει, σχεδιάζει, προωθεί τη δράση. Η ατομική πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, η έμπνευση και επινοητικότητα συνιστούν καταλύτες για την επίτευξη των στόχων της καινοτόμου δράσης. Η επιμονή και η προσήλωση των εκπαιδευτικών στο στόχο τους βοηθούν στην υπέρβαση των εμποδίων που μπορεί να προκύψουν (κυρίως σε υποδομές, εξοπλισμό και πόρους) ή της αδιαφορίας για τη δράση που εκδηλώνεται, σε κάποιες περιπτώσεις, από το σχολικό περιβάλλον.



6. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση που χρησιμοποιείται είναι η απολογιστική αξιολόγηση, με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αξία του προγράμματος και συνδυάζεται με την συνέχιση ή την επέκταση της δράσης. Η απολογιστική αξιολόγηση πραγματοποιείται με τη χρήση του ερωτηματολογίου. Οι μαθητές, αμέσως μετά το τέλος των μαθημάτων συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο, το οποίο έχει ερωτήσεις κλειστού αλλά και ανοικτού τύπου. Οι ερωτήσεις αφορούν τη στάση των εμπλεκομένων, το πώς αξιολογούν το μάθημα, τις ώρες που αφιερώνουν εβδομαδιαία για μελέτη και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του μαθήματος, τα θετικά σημεία της δράσης και προτάσεις βελτίωσης των διαλέξεων.

Συνοψίζοντας, ο ρόλος του διευθυντή, των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών για την επιτυχή εφαρμογή της καινοτομίας είναι πάρα πολύ σημαντικός και καθοριστικός. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πόσο ενήμεροι είναι οι δάσκαλοι οι γονείς και οι μαθητές για την εισαγωγή και την αξία της καινοτομίας και ποια είναι η θέση τους απέναντί της. Παράλληλα, όμως, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη οι όποιες προτάσεις τους και γενικά η κριτική τους για το θεσμό και τις παραμέτρους του (τρόπος εισαγωγής, εφαρμογή, αποτελέσματα, προβλήματα).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, Δ. Χαλκιώτης. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α', Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 71-118). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Αναστασιάδης, Π., Μικρόπουλος, Α., Σοφός, Α. & Φραγκάκη, Μ. (2011). *Ο Διαδραστικός πίνακας στη σχολική τάξη μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας: Παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία», Πάτρα. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://www.cetl.elemedu.upatras.gr/proc2/proceedings/1-0067.pdf>.
- Γεωργόπουλος, Α. (2002). *Περιβαλλοντική Ηθική*. Gutenberg: Αθήνα.
- Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση - Καινοτομία*. Στο: Α., Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Μ., Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α. (σελ.: 165-211). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καλαϊτζίδης, Δ. (2013). *Αειφόρο Σχολείο: Δείκτες Αειφόρου Σχολείου και Μεθοδολογία Οργάνωσης*. Αειφόρουμ, Αθήνα.
- Καλαϊτζίδης, Δ. & Ουζούνης, Κ. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Σπανίδης: Ξάνθη.
- Κολέρδα, Σ., Σαραφίδου, Κ. & Σπυριδάκης, Α. (2013). *Η ανάγκη επιμόρφωσης του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας στις ΤΠΕ*. Εκπαιδευτικός Κύκλος, 1 (1), 83 -99.
- Κουστουράκης, Γ., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2008). *Οι ΤΠΕ Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Επιδράσεις και προβλήματα από την προσπάθεια της εφαρμογής τους στην παιδαγωγική πράξη*. Στο Β. Κόμης (επιμ.), 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική Της Πληροφορικής. (σ. 425-434). Πάτρα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Λιαράκου, Γ. & Φλογαΐτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαχαιρίδου, Μ. (2012). *Αξιοποίηση του διαδραστικού πίνακα στη Φυσική Αγωγή*. Επιμορφωτικό υλικό από το σεμινάριο με θέμα: «Υποβοήθηση του μαθήματος Φυσικής Αγωγής με τη χρήση των ΤΠΕ» της Σχολικής Συμβούλου Φυσικής Αγωγής Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης ν. Δωδεκανήσου, σε συνεργασία με τον Επιστημονικό Σύλλογο Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής Δωδ/σου. Ρόδος. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://users.sch.gr/adamantiaf/?tag=seminaria>.

- Μήτκας, Κ., Τσουλής, Μ. & Πόθος, Δ. (2014). *Αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Ο Ρόλος της σχολικής μονάδας. Μελέτη Περίπτωσης*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στη διδακτική πράξη», (σ.233 - 246), 4 - 6 Απριλίου, Νάουσα.
- Νόμος 1892/1990: «Για τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη και άλλες διατάξεις». Άρθρο 111: Εκσυγχρονισμός Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Παπαδημητρίου, Β. (2010). *Σχολική κουλτούρα, σχολικό κλίμα και αειφόρο σχολείο*. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Τ.44 σ.12-13.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). *Κράτος, αποκέντρωση, αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές*. Νέα Παιδεία, τεύχος 141. Ανακτήθηκε από <https://study.eap.gr/course/view.php?id=192&width=1280>.
- Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και επικοινωνίας, Διδακτική Διατριβή*, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Επιστημών Αγωγής, Αθήνα.
- Ρεντίφης, Γ. (2014). *Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης*. i – teacher, 7, 125 – 131.
- Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). *Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 13. Ανακτήθηκε 04/01/2016 από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos13/069-083.pdf>.
- Υπ.Π.Δ.Μ.Θ. (2010). *Επιμορφωτικό Υλικό από το πρόγραμμα για την «Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη Διδακτική Πράξη» του Ε.Π. «Εκπαίδευση και δια βίου μάθηση»*. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://digitalschool.minedu.gov.gr/manuals/sxoleio.php>.
- Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλάμπους, Κ. (2008). *Η Χρήση των ΤΠΕ στην Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια συνοπτική ματιά*. Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου, Τεύχος 7, 15 - 17.

Ξενόγλωσση

- Afshari, M., Bakar, K.A, Luan, W. S, Samah, B. A. & Foor, F. S. (2009). *Technology and school leadership*. Technology, Pedagogy and Education, 18 (2), 235 - 248.
- Ali Khan, S. (1996). *A vision of a 21st-century community learning centre*. In: J. Huckle and S. Sterling (eds), Education for Sustainability. London: Earthscan, 222-227.

- Australian Government (2005). *Educating for a Sustainable Future - A National Environmental Education Statement for Australian Schools*. Ανακτήθηκε από <http://www.maroochycatchmentcentre.org.au/catchment/wp-content/uploads/2010/04/How-Sustainable-is-Your-School.pdf>.
- BECTA (2003). *What the research says about interactive whiteboards?* Becta ICT Research. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση http://dera.ioe.ac.uk/5318/1/wtrs_whiteboards.pdf
- Bell, M.A. (2002). *Why use an interactive whiteboard? A bakers dozen reasons!* Teachers.Net Gazette, 3 (1). Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://teachers.net/gazette/JAN02/mabell.html>
- Bogler, R. (2005). *Satisfaction of Jewish and Arab Teachers in Israel*. The Journal of Social Psychology, 145 (1), 19-33.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools*. Bush, N., Priest, J. & Coe, R. (2004). An exploration of the use of ICT at the Millennium Primary School, Greenwich. Becta ICT Research. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση http://dera.ioe.ac.uk/1602/1/becta_2004_greenwickschool_report.pdf Vienna: ENSI.
- CERI (2010). *CERI's Innovation Strategy for Education and Training: Better Education for Better Lives*. Retrieved 8 April 2014, from <http://www.oecd.org/edu/ceri/43325673.pdf>.
- C.I.D.R.E.E. (1999). *Across The great Divides: Διεπιστημονική Διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης*, (μτφρ. Ν. Ηλιάδης & Αγ. Γαλανοπούλου). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J. H., & Stein, M. K. (2012). *Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform*. American Journal of Education, 119(1), 137-182.
- European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved 20 March 2014, from http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf.
- European Commission (2010). *Horizon 2010*. Retrieved 20 March 2014, from <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020>.
- Fullan, M. (2010). *All systems go: The change imperative for whole system reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Fullan, M. (1988). "Research into educational innovation", in: R. Glatter a.o. (eds), *Understanding school management*, London: Open University Press, pp. 195-211.
- Gerard, F. & Widener, J. (1999). *A SMARTer Way to Teach Foreign Language: The SMART Board Interactive Whiteboard as a Language Learning Tool*. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://edcompass.smarttech.com/en/learning/research/SBforeignlanguageclass.pdf>.
- Gough, A. (2005). *Sustainable Schools: Renovating Educational Processes*, Applied Environmental Education and Communication, 4, 339-351.
- Gough, A. (1997) *Education and the Environment: Policy, Trends and the Problems of Marginalisation*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Hargreaves, A., & Goodson, I. (2006). *Educational change over time? The sustainability and non sustainability of three decades of secondary school change and continuity*. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3-41.
- Higgins, S. and Falzon, C. and Hall, I. and Moseley, D. and Smith, F. and Smith, H. & Wall, K. (2005). *Embedding ICT in the literacy and numeracy strategies: final report. Project Report*. University of Newcastle upon Tyne, Newcastle από τη διεύθυνση <http://dro.dur.ac.uk/1899/1/1899.pdf?DDD29+ded4ss>.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & M. West (1997). "Making sense of change", in: M. Preedy a.o. (eds), *Educational Management. Strategy, quality and resources*, Buckingham: Open University Press, pp. 66-78.
- Huckle, J. (2010). *Sustainable Schools: exploring the contradictions*. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Τ.44, 5-9.
- Huckle, J. (2009) *Sustainable Schools: responding to new challenges and opportunities*. *Geography Vol 94. part 1*, 13-21.
- Miller, D. & Glover, D. (2002). *The Interactive Whiteboard as a Force for Pedagogic Change: The Experience of Five Elementary School in an English Education Authority*. *Information Technology in Childhood Education Annual, 2002 (1)*, 5-19.
- Nolan, P. & Tatnall, A. (1995). *ITEM as a Catalyst for School Reform. Information Technology in Educational Management*. London.
- OECD (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing.
- Orr, D. (1992). *Ecological Literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany: SUNY Press.
- Posch, P. (1998). *The ecologisation of schools in Austria*. PEB Exchange, Programme on Educational Building, 1998/5, OECD Publishing.
- Priestley, M. (2011). *Schools, teachers, and curriculum change: A balancing act?* *Journal of Educational Change*, 12(1), 1-23.
- Quest, R. (2014). *Principals' perceptions on ICT implementation in secondary schools in the Khomas Education Region, Namibia*. Doctoral Thesis, Master of Education. UNAM University of Namibia.
- Reardon, T. (2002). *Interactive whiteboards in school: Effective uses*. *Media and Methods*, 38 (7), 12.
- Reed, S. (2001). *Integrating an Interactive Whiteboard into the Language Classroom*. Becta ICT Research. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://ferl.becta.org.uk/display.cfm?resid=1569&printable=1>.
- Shallcross A. (2006). *Whole School Approaches, Forging Links and Closing Gaps between Knowledge, Values and Actions*, in Shallcross, Robinson, Pace & Wals (eds) *Creating Sustainable Environments in Our Schools*, Sterling: Trentham Books.
- Somyórek, S., Atasoy, B. & Ozdemir, S. (2009). *Board's IQ: What makes a board smart?* *Computers & Education*, 53 (2), 368–374.

- Sterling, S. (2002). *Sustainable Education*. Schumacher Briefings No 6. Bristol: Green Books.
- Sterling, S. (1996). *Education in Change*, In: J. Huckle & S. Sterling (eds), *Education for sustainability* (σσ. 18-39). London: Earthscan.
- UNESCO (1997) *Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted action, International Conference on Environment and Society*, Thessaloniki, 8-12 December 1997 EPD-97/CONF.401/CLD.1.
- UNECE-UNESCO (2007). *Good Practices in ESD, Sweden Sustainable School Award*. Ανακτήθηκε από <http://www.unece.org/env/esd/welcome.htm>.
- UNECE (2009). *Guidance for reporting on the implementation of the Strategy on ESD*, part III, Indicators.
- U.S. Department of Education (2013). U.S. Department of Education Strategic Plan: Fiscal Years 2014–18. Washington, DC, Retrieved 8 April 2015, from <http://www2.ed.gov/about/reports/strat/plan2014-18/strategic-plan.pdf>.
- Uzzell, D. (1999). *Education for environmental action in the community: new roles and relationships*. Cambridge Journal of Education, 29 (3), 397-413.

ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟ-ΗΘΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΗΓΕΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Ευδοκία Δημητριάδου

Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Υ.ΠΑΙ.Θ.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ποιότητα της σχολικής ηγεσίας αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στην μετασχηματιστική ηγεσία και την αποτελεσματικότητα. Ειδικότερα το μετασχηματιστικό μοντέλο ενέχει τη δυναμικότητα της συλλογικότητας. Αυτό που την καθιστά συλλογική είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των επιθυμιών και των αναγκών των υφισταμένων και η ικανότητα του ηγέτη να τις κατανοήσει. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των ανωτέρω είναι η δημιουργία ανάλογου θετικού κλίματος, αισθήματος ασφάλειας και ικανοποίησης των επικοινωνιακών σχέσεων των εμπλεκομένων. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί και στο πλαίσιο της σχολικής λειτουργικότητας, όπως αυτή διαμορφώνεται από την υφιστάμενη σχολική κουλτούρα, ως ηθική θεμελίωση αξιών, με δυνατότητα αυτοανάπτυξης των εργαζομένων.

Ο μετασχηματιστής ηγέτης πρέπει να προσελκύσει την αίσθηση της δικαιοσύνης, της υποχρέωσης και της καλοσύνης των υφισταμένων του, ως κίνητρο δράσης και εργασίας, ευθυγραμμίζοντας τα συστήματα αξιών, τα δικά τους και των οπαδών τους, προς σημαντικές ηθικές αρχές. Επιπλέον πρέπει ο ίδιος να διακρίνεται από δικαιοσύνη και καλοσύνη και να έχει την αίσθηση της δέσμευσης απέναντι τους. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες, ως "πρότυπα ρόλων προς μίμηση από τους οπαδούς", οφείλουν να αποτελούν «υψηλά πρότυπα δεοντολογικής και ηθικής συμπεριφοράς». Για την επίτευξη των ανωτέρω ο σχολικός ηγέτης, ως καθοριστικού παράγοντα οργάνωσης και εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δύναται μέσω του συνδυασμού του στοιχείου της μετασχηματιστικότητας, στην άσκηση του ηγετικού του ρόλου και του ήθους, στην άσκηση της ηγεσίας αυτής, να επιτύχει τη μέγιστη δυνατή αποτελεσματική διαχείριση των ανακυπτόντων ζητημάτων στη μονάδα που διοικεί.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

ηγεσία, μετασχηματισμός, ήθος

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας εισήγησης αποτελεί η ανάδειξη του «μετασχηματιστικο-ηθικού» μοντέλου ηγεσίας για την επίτευξη αποτελεσματικής διοίκησης της σχολικής μονάδας. Από το συνδυασμό του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας αναδεικνύεται η αναγκαιότητα λειτουργίας μιας διαφοροποιημένης πρότασης εκπαιδευτικής ηγεσίας συσχετισμού των παραγόντων του μετασχηματισμού και της ηθικότητας. Στη μετασχηματιστικο-ηθική ηγεσιακή προοπτική, δομικοί παράγοντες αποτελούν η ηθικότητα και η αξιακότητα της ασκούμενης ηγεσίας, ως βάση ανθρωπιστικής και κοινωνικής δυναμικής συλλογικών διοικητικών σχέσεων των μελών ενός οργανισμού και ειδικότερα της σχολικής μονάδας. Η συνύπαρξη των στοιχείων του μετασχηματισμού και της ηθικής σε ένα μοντέλο εκπαιδευτικής ηγεσίας οδηγεί στην εμφάνιση της αυθεντικής μετασχηματιστικής ηγεσίας, η οποία έρχεται σε αντίθεση με τη ψευτο-μετασχηματιστική ηγεσία.

Το ζήτημα της λειτουργικότητας μιας μετασχηματιστικο-ηθικής διοίκησης αποτελεί ένα επιστημονικό και ερευνητικό πεδίο το οποίο δεν έχει ακόμα μελετηθεί στην έκταση και τη διάσταση που θα αναμενόταν. Για το λόγο αυτό η παρούσα εισήγηση επιχειρεί την ερευνητική προσέγγιση του συγκεκριμένου μοντέλου ανοίγοντας νέες ερευνητικές οδούς και θέτοντας βάσεις περαιτέρω έρευνας και μελέτης.

Διαχρονική εξελικτικότητα του ρόλου του ηγέτη της σχολικής μονάδας

Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη κατά το χρονικό διάστημα 1920-1970 εμφάνιζε αδυναμίες, οι οποίες εντοπίζονταν κυρίως στη δυσχέρεια ανάπτυξης καινοτομιών στη σχολική μονάδα, αλλά και της ευελιξίας επίλυσης εκπαιδευτικών ζητημάτων που προέκυπταν σε αυτήν (Πασιαρδής, 2015α). Ο διευθυντής λειτουργούσε περισσότερο ως διοικητικός παράγοντας που διέθετε γνωστικές δεξιότητες χειρισμού διοικητικών ζητημάτων της σχολικής μονάδας (οργανωτική και διοικητική ικανότητα, ικανότητα ανάθεσης αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς, παροχής επαγγελματικής καθοδήγησης) (Wong, 1998). Γενικότερα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας παρείχε καθορισμένη κατεύθυνση στους εργαζόμενους στη σχολική μονάδα που διοικούσε.

Ωστόσο εξελικτικά διαπιστώθηκε η ανάγκη ο ηγέτης να αντιλαμβάνεται τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε εργαζόμενου και να έχει την ικανότητα, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα κίνητρα, να επηρεάσει τη συμπεριφορά των υφισταμένων του, ώστε αυτοί να εργάζονται με τη θέλησή τους για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Αναδείχτηκε δηλαδή η αναγκαιότητα οι εκπαιδευτικοί ηγέτες να δίνουν έμφαση στη δημιουργία κατάλληλης κουλτούρας για την επαγγελματική ενδυνάμωση των «ακολουθών» τους και στην αποδοχή καινοτόμων επιλογών, ενεργειών και δράσεων (Bass, 1999, όπ. αναφ. στο Θεοφιλίδης, 2012). Αυτή ακριβώς η διαδικασία επηρεασμού της συμπεριφοράς των μελών μιας ομάδας από τον διευθυντή είναι που συνθέτει την έννοια του

«ηγέτη» (Σαΐτης, 2005). Συνεπώς διαπιστώνεται ότι η βασική διαφορά μεταξύ ενός «διευθυντή» και ενός «διευθυντή-ηγέτη» εντοπίζεται στον τρόπο με τον οποίο αξιοποιεί ο καθένας τον ανθρώπινο παράγοντα και στα ποιοτικά και στα ποσοτικά μεγέθη του αποτελέσματος. Ο όρος «ηγεσία» προϋποθέτει (Σαΐτης & Σαΐτη, 2011):

α) *Μέλη ομάδας* (ακόλουθοι) με τις ανάγκες τους και τις φιλοδοξίες τους και β) να αντιλαμβάνεται την ανάγκη παροχής διαφορετικής παρακίνησης στους υφισταμένους του.

Επιπρόσθετα ο ηγέτης της σχολικής μονάδας λειτουργεί στη βάση τριών διαστάσεων (Leithwood et al., 2010, όπ. αναφ. στο Παπαλόη & Μπουραντάς, 2012):

α) Την *ορθολογική διάσταση*, η οποία περιλαμβάνει κυρίως τον σχεδιασμό και τη διαπραγμάτευση των στόχων, αλλά και το υποστηρικτικό και φιλικό πνεύμα.

β) Τη *συναισθηματική διάσταση*, η οποία αναφέρεται στον έλεγχο των συναισθημάτων που πρέπει να έχει ο ηγέτης, προκειμένου να μπορεί να κατανοεί τις ανάγκες της εκπαιδευτικής ομάδας, δημιουργώντας ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ενθάρρυνσης, συνεργασίας και επικοινωνία.

γ) Την *οργανωσιακή διάσταση*, η οποία περιλαμβάνει τη γενική υλικοτεχνική υποδομή, τις τάξεις και τον εξοπλισμό τους, το μέγεθος του σχολείου και τον αριθμό των μαθητών καθώς και τη διαχείριση του εκπαιδευτικού χρόνου.

Τα χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Ο Leithwood (1992) εφάρμοσε τη θεωρία του μετασχηματισμού στο χώρο του σχολείου. Η προσέγγισή του αφορά το σχολείο ως «οργανισμό». Συγκεκριμένα καθόρισε τους στόχους της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως ανάπτυξης και διατήρησης μιας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας που προωθεί την ανάπτυξη του προσωπικού (Taylor et al., 2004). Δημιούργησε έτσι ένα πρότυπο για τη σχολική ηγεσία. Ένα μοντέλο που επιδιώκει να επηρεάσει τους ανθρώπους με την οικοδόμηση από τη βάση προς τα πάνω και όχι από την κορυφή προς τα κάτω, διότι βασίζεται στην κατανόηση των αναγκών του καθενός «ακόλουθου» και όχι στο «συντονισμό και τον έλεγχο» αυτών. Τα ανωτέρω επιτυγχάνονται από:

- *Διαμόρφωση οράματος*. Ο ηγέτης στοχεύει στον εντοπισμό νέων ευκαιριών για το σχολείο του στην ανάπτυξη και την έμπνευση των «ακολούθων» με ένα όραμα για το μέλλον (Skolia et al., 2014).
- *Εμπνευσμένη ενεργοποίηση* μέσω της δημιουργίας ελκυστικών οραμάτων και των στόχων στους «ακολούθους» τους. Με αυτόν τον τρόπο ο ηγέτης βοηθά τους οπαδούς να καινοτομούν (Bass, 1999).
- *Πρώθηση της αποδοχής των στόχων της ομάδας* μεταξύ του προσωπικού και η παροχή βοήθειας σε αυτούς για να συνεργαστούν για την επίτευξη κοινών στόχων (Skolia et al., 2014).

- *Παροχή κατάλληλου μοντέλου συμπεριφοράς του ηγέτη*, που θα ακολουθήσουν οι «οπαδοί» και η οποία είναι σύμφωνη με τις αξίες που ο ηγέτης αναλαμβάνει (Ckolia et al., 2014). Η εξιδανικευμένη επιρροή πηγάζει από την προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του μετασχηματιστή ηγέτη ο οποίος λαμβάνει υπόψη του τις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του. Οι «ακόλουθοι» εμπνέονται από τον μετασχηματιστή ηγέτη και τον ακολουθούν, διότι προκαλεί το θαυμασμό και τον σεβασμό τους επιδεικνύοντας υψηλά ηθικά πρότυπα και αποφεύγοντας τη χρήση της εξουσίας είτε άσκοπα είτε για προσωπικό του όφελος (Geijssel et al., 2003, Bass & Avolio, 1990).
- *Διαμόρφωση προσδοκιών επιτεύξεων* από τον ηγέτη για ποιότητα και υψηλή απόδοση του προσωπικού (Jantzi & Leithwood, 1996. όπ. αναφ. στο Ckolia et al., 2014, Leithwood & Jantzi, 2002).
- *Εξατομικευμένη υποστήριξη* εκ μέρους του ηγέτη που υποδηλώνει σεβασμό για μεμονωμένα μέλη του προσωπικού και ανησυχία για τα προσωπικά συναισθήματα και τις ανάγκες τους (Ckolia et al., 2014). Είναι η ικανότητα του ηγέτη να ενθαρρύνει τους «ακολουθούς» να του μιλήσουν για τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις ανάγκες και τα συμφέροντα κάθε οργανωτικού μέλους (Bass, 1999).

Ωστόσο η λειτουργία του μετασχηματιστή ηγέτη επιτυγχάνεται και συμπληρώνεται με βάση τις ηθικές αρχές, ο προσδιορισμός των οποίων τεκμηριώνεται και αναδεικνύεται μέσω του ηθικού μοντέλου ηγεσίας. Ο συνδυασμός του μοντέλου της μετασχηματιστικής ηγεσίας με το μοντέλο της ηθικής ηγεσίας αναδεικνύει την αναγκαιότητα λειτουργίας μιας διαφοροποιημένης πρότασης εκπαιδευτικής ηγεσίας, αυτής της μετασχηματικο-ηθικής ηγεσίας, η οποία στην παρούσα εισήγηση λαμβάνει τον λειτουργικό χαρακτήρα του μετασχηματικο-ηθικού μοντέλου ηγεσίας, ως διαχειριστικού μοντέλου ανακουπτόντων προβλημάτων στη σχολική μονάδα.

Η αυθεντική μετασχηματιστική ηγεσία

Για τον Bass (1985) οι μετασχηματιστές ηγέτες μπορεί να είναι ηθικοί ή ανήθικοι, ανάλογα με το κίνητρό τους. Η άποψη του Bass (1998α), που είναι σύμφωνη με του Burns (1978), υποστηρίζει ότι η αυθεντική μετασχηματιστική ηγεσία πρέπει να βασίζεται στην ηθική θεμελίωση αξιών. Παρόμοια οι O'Connor, Mumford (1995) έδειξαν πως μια ηγεσία με ηθική βάση ενέχει την αυθεντικότητα στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ του ηγέτη και των μελών του οργανισμού που ηγείται. Σε άλλη περίπτωση πρόκειται για ψευδο-μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία θα μπορούσε να οδηγήσει σε καταστροφικά αποτελέσματα για τον οργανισμό και τα μέλη του (Bass & Steidlmeier, 1999). Η σχέση μεταξύ μετασχηματιστή ηγέτη και αυθεντικού είναι ικανή συνθήκη αλλά όχι αναγκαία (Avolio & Gardner, 2005).

Σύμφωνα με τα ανωτέρω οι Bass & Steidlmeier (1999) προχώρησαν στον διαχωρισμό των αυθεντικών μετασχηματιστών ηγετών από τους ψευδο-μετασχηματιστές ηγέτες (Brown & Trevino, 2006). Η διαφορά τους έγκειται στην αυθεντικότητα των αξιών που υπηρετούν και αναδύουν κατά την άσκηση του ηγετικού τους ρόλου (Bass & Steidlmeier, 1999). Ακόμη οι Henderson & Hoy (1983) ορίζουν έναν ηγέτη ως μη αυθεντικό όταν αυτός ή αυτή είναι υπερβολικά συμβατός/ή με τα στερεότυπα και τις απαιτήσεις που σχετίζονται με τον ρόλο του «ηγέτη». Οι Avolio, Luthans & Walumbwa (2004) χαρακτηρίζουν «αυθεντικούς» τους ηγέτες που έχουν βαθιά συνείδηση για το πώς σκέφτονται και συμπεριφέρονται. Διακρίνονται από αυτοπεποίθηση, αισιοδοξία, διαλλακτικότητα και ισχυρό ηθικό χαρακτήρα (Avolio, et al., 2004, όπ. αναφ. στο Avolio & Gardner, 2005).

Σε αντιστοιχία οι Shamir & Eilam (2005, όπ. αναφ. στο Avolio & Gardner, 2005) καθόρισαν τέσσερα χαρακτηριστικά των αυθεντικών ηγετών: α) είναι αληθινοί για τους εαυτούς τους, αντί να συμμορφώνονται με τις προσδοκίες των άλλων, β) υποκινούνται από προσωπικές πεποιθήσεις και όχι από τα προσωπικά τους οφέλη, γ) είναι πρωτότυποι, δηλαδή καθοδηγούνται από την δική τους προσωπική άποψη και δ) οι πράξεις τους βασίζονται στις προσωπικές τους αξίες και πεποιθήσεις. Υπήρξε ακόμη η άποψη ότι η αυθεντική ηγεσία και η ανάπτυξή της εμπεριέχουν ένα εγγενές ηθικό στοιχείο (Luthans & Avolio, 2003, May et al. 2003). Οι αυθεντικοί ηγέτες αναπτύσσουν και αξιοποιούν αποθεματικά ηθικής ικανότητας, αποτελεσματικότητας, θάρρους και ευελιξίας για την αντιμετώπιση δεοντολογικών ζητημάτων και την επίτευξη αυθεντικών και συνεχών ηθικών ενεργειών (Avolio & Gardner, 2005).

Η αυθεντική ηγεσία απαιτεί αυξημένα επίπεδα αυτογνωσίας. Οι Gardner et al., (2005) θέτουν τέσσερα στοιχεία της αυτογνωσίας που είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ανάπτυξη της αυθεντικής ηγεσίας: α) αξίες, β) γνωστικές γνώσεις σχετικά με την ταυτότητα, γ) τα συναισθήματα και δ) τα κίνητρα και οι στόχοι (Gardner et al., 2005, όπ. αναφ. στο Avolio & Gardner, 2005). Επιπλέον, ο θετικός τρόπος μοντελοποίησης των διαφόρων συνιστωσών της αυθεντικότητας, συμπεριλαμβανομένης της αυτογνωσίας, των διαδικασιών αυτορρύθμισης, των θετικών ψυχολογικών καταστάσεων ή και μιας θετικής ηθικής προοπτικής, αναγνωρίστηκε με συνέπεια ως πρωταρχικός μηχανισμός, όπου οι αυθεντικοί ηγέτες επηρεάζουν και αναπτύσσουν τους «ακολούθους» τους (Avolio et al., 2004, Gardner et al., 2005, Ilies et al., 2005, Luthans & Avolio, 2003, May et al., 2003, Shamir & Eilam, 2005). Ο αυθεντικός μετασχηματιστής ηγέτης είναι γνήσιος για τον εαυτό του και για τους άλλους και χαρακτηρίζεται από υψηλά ηθικά πρότυπα. Ταυτόχρονα στοχεύει στην ανάπτυξη του ηγέτη ως ηθικού προσώπου και δημιουργεί ένα ηθικό περιβάλλον για την οργάνωση. Οι αυθεντικοί μετασχηματιστές ηγέτες συνεπικουρούνται από τις διαδικασίες ενσωμάτωσης των «ακολούθων», διότι όπως υποστηρίζουν οι O'Reilly et al., (1991) καθώς οι οπαδοί κοινωνικοποιούνται σε μια οργάνωση αυξάνεται η συσχέτιση μεταξύ των αξιών τους και των αξιών της οργάνωσης.

Υπογραμμίστηκε επίσης η ανάγκη αυθεντικών μετασχηματιστών ηγετών για την προώθηση δεοντολογικών διαδικασιών εντός των οργανώσεών τους (Howell και Avolio, 1992. όπ. αναφ. στο Bass & Steidlmeier, 1999). Αυτοί οφείλουν να δεσμεύονται για έναν σαφώς διατυπωμένο, συνεχώς επιβαλλόμενο κώδικα δεοντολογικής συμπεριφοράς, ο οποίος συμβάλλει στη θέσπιση αποδεκτών προτύπων. Πρέπει να προωθήσουν μια οργανωτική κουλτούρα με υψηλά ηθικά πρότυπα για να ενσωματωθούν αυτά σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας

Αντίθετα η ψευδο-μετασχηματιστική ηγεσία προωθεί διεφθαρμένα πρότυπα αξιών, αξίες όπως η μεροληψία, η θυματοποίηση, τα ειδικά συμφέροντα και τελικές αξίες όπως η φυλετική υπεροχή, η υποταγή και ο κοινωνικός δαρβινισμός (Carey, 1992, Solomon, 1996). Οι Bass & Steidlmeier (1999) υποστήριξαν ότι ο ψευδο-μετασχηματιστής ηγέτης μπορεί να εφεύρει φανταστικά εμπόδια. Επιπλέον ενέχει μια επίπλαστη αυθεντικότητα. Μπορεί να αναζητεί δύναμη και θέση σε βάρος των επιτευγμάτων των «ακολουθών» του και η συμπεριφορά του να είναι ασυνεπής και αναξιόπιστη. Τα οράματά του είναι συνήθως μεγαλοπρεπή, όμως δεν έχουν την ίδια αίσθηση ευθύνης που έχουν οι αυθεντικοί μετασχηματιστές ηγέτες.

Συμπερασματικά και στη βάση των προαναφερθέντων προκύπτει ότι το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας φαίνεται να λειτουργεί αποτελεσματικά εάν ο μετασχηματιστής ηγέτης διακρίνεται από υψηλά επίπεδα ηθικής συλλογιστικής. Οι Brown & Trevino, (2006) αναφέρουν ότι οι ηθικοί και μετασχηματιστές ηγέτες νοιάζονται για τους υφισταμένους τους, ενεργούν σύμφωνα με τις ηθικές τους αρχές, εξετάζουν τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεών τους και αποτελούν ηθικά πρότυπα για τους άλλους.

Η ηθικο-αξιακή δυναμική της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμφανίζεται *"όταν ένα ή περισσότερα άτομα αλληλεπιδρούν με άλλα με τέτοιο τρόπο ώστε οι ηγέτες και οι οπαδοί να αντλούν οι μεν από τους δε υψηλότερα επίπεδα κινήτρων και ηθικής"* (Geijssel et al., 2003). Υπό αυτήν την έννοια η μετασχηματιστική ηγεσία ενέχει το στοιχείο της συλλογικής συμμετοχικής δράσης, η οποία αναιρεί τον ανταγωνισμό και την άσκοπη σύγκρουση μεταξύ ηγέτη και «ακόλουθου», αναπτύσσοντας μια σχέση που στηρίζεται στην αμοιβαία ηθική στήριξη και την εμπιστοσύνη. Ειδικότερα στη μετασχηματιστική ηγεσία η σχέση μεταξύ ηγεσίας και «ακόλουθου» έχει ηθική βάση που θεμελιώνεται σε επιθυμίες, ανάγκες, φιλοδοξίες και αξίες των ακολούθων (Burns, 1978).

Ο Burns (1978), ο Bass (1985) και οι Howell & Avolio (1992) εντόπισαν και κατέδειξαν τα στοιχεία της ηθικής διάστασης στην προοπτική της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ειδικότερα ο Burns χαρακτηρίζει ως «μετασχηματιστή» τον ηγέτη που εξυψώνεται και αναγνωρίζεται ως ηθική οντότητα. Στο μοντέλο του Burns η κινητήρια δύναμη της ηγεσίας είναι η ηθική και δημοκρατική δέσμευση, που τροφοδοτείται με την αλληλεπίδραση μεταξύ

των ατόμων, τα οποία μέσα από την εμπλοκή τους αναπτύσσουν ένα όραμα που δημιουργεί μια αίσθηση κοινών εννοιών, αξιών, στόχων και δεσμεύσεων (Allix, 2000).

Για τον Bass ο μετασχηματιστής είναι ο ηγέτης που μπορεί να είναι ενάρτετος ανάλογα με τις αξίες του. Οι Howell & Avolio θεώρησαν ότι μόνο οι ηγέτες που ενδιαφέρονται για το κοινό καλό μπορούν να είναι πραγματικά μετασχηματιστές ηγέτες. Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε η σχέση μεταξύ μετασχηματιστικής ηγεσίας και υψηλών ηθικών προτύπων, τονίζοντας ότι η ηθική σχετίζεται θετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία (Turner, et.al., 2002). «Η μετασχηματιστική ηγεσία βρίσκεται στο επίπεδο της "ηθικής εξέλιξης" του Kohlberg, καθώς δίνει έμφαση στις καθολικές αρχές της δικαιοσύνης και στα συμφέροντα όλων των ενδιαφερομένων στην οργάνωση» (Turner & Barling, 1998, όπ. αναφ. στο Bass & Steidlmeier, 1999). Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται ότι περιλαμβάνει την ηθική ωριμότητα (Kuhnert & Lewis, 1987) και την ηθική ανάκτηση των υφισταμένων (Burns, 1978, όπ. αναφ. στο Bass & Steidlmeier, 1999). Για να επιτευχθεί αυτό ο Burns (1978) θα ισχυριστεί ότι οι μετασχηματιστές ηγέτες εμπνέουν τους «ακολουθούς» τους, ευθυγραμμίζοντας τα συστήματα αξιών, τα δικά τους και των «ακολουθών» τους προς τις ηθικές αρχές.

Γενικότερα στη μετασχηματιστική ηγεσία σημαντική θέση κατέχει η δέσμευση των «ακολουθών» στην υλοποίηση του οράματος του οργανισμού. Η δέσμευση των μελών της οργάνωσης και του ηγέτη σε μια κοινή διαθήκη ενισχύεται όταν η ηγεσία αυτή είναι ηθική, βασίζεται δηλαδή σε αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς. Μια τέτοια ηγεσία επηρεάζει και την κουλτούρα της οργάνωσης (Sergiovanni, 1991, Sergiovanni & Corbally, 1986, Vaill, 1986, όπ. αναφ. στο Wong, 1998), αποτελώντας κίνητρο σταθεροποίησης και αποδοτικότητας του σχολείου ταυτόχρονα με την ανάδειξη της ηθικής βάσης της ηγεσιακής δραστηριοποίησης (Wong, 1998).

Ειδικότερα, η ηθική ηγεσία βασίζεται στο δομικό αξιακό σύστημα αλλά και τον προσανατολισμό των ηγετών, οι οποίοι διακρίνονται από το στοιχείο της μετασχηματοποίησης της ηγεσίας τους. Οι ηθικοί ηγέτες ασκούν εξουσία παρουσιάζοντας τις ηθικές αξίες ως γνώμονα για τη λήψη αποφάσεων, αλλά και ως πηγή επιρροής μέσα στην σχολική μονάδα (Leithwood, Jantzi & Steinbach, 1999). Η εξουσία και η επιρροή του ηθικού ηγέτη πρέπει να προέρχονται από τις ισχύουσες αντιλήψεις για το τι είναι σωστό ή λάθος (Leithwood & Duke, 1999).

Η ηθική της κριτικής, ως καθήκον του ηθικού ηγέτη, αποσκοπεί στην κατάργηση των ανισοτήτων μέσα στα σχολεία και στην κοινωνία, αφυπνίζοντας το πνεύμα των ατόμων με το να θέτει συνεχώς δύσκολα ερωτήματα σχετικά με την εφαρμογή του δίκαιου στις διαδικασίες και τους νόμους σε καθημερινά ζητήματα (Rucinski & Bauch, 2006). Ο Carper (1993), υποστήριξε: «Οι διευθυντές των σχολείων πρέπει να μπορούν να αμφισβητούν το τι συμβαίνει στην κοινωνία και στα σχολεία, καθώς και τα δύο αυτά συνδέονται. Πρέπει να γίνουν κριτικοί θεωρητικοί που μπορούν να βοηθήσουν στην αποκατάσταση λανθασμένων πραγμάτων, ενώ ταυτόχρονα εντοπίζουν βασικές ηθικές και αξίες». Οι

εκπαιδευτικοί ηγέτες σήμερα πρέπει να δεσμευτούν για μια ηθική φροντίδας βασισμένη στην πεποίθηση ότι η ακεραιότητα των ανθρώπινων σχέσεων θα πρέπει να γίνεται ιερή και ότι το σχολείο ως οργάνωση πρέπει να κρατήσει το καλό των ανθρώπων μέσα του ως ιερό (Rucinski & Bauch, 2006).

Από τα ανωτέρω προκύπτει ότι τα άτομα διαφέρουν ως προς τον τρόπο με τον οποίο εξετάζουν τα ηθικά ζητήματα αλλά και τον εαυτό τους σε σχέση με άλλους ανθρώπους και γεγονότα. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να ενστερνιστούν τις κατάλληλες αξίες που χαρακτηρίζουν ένα ηθικό άνθρωπο μέσα σε σχολικά πλαίσια. Η ύπαρξη αρετής ή ηθικού χαρακτήρα σε ένα άνθρωπο δεν είναι έμφυτη · μπορεί να καλλιεργηθεί μέσω της μάθησης και της πρακτικής (Rucinski & Bauch, 2006). Υπάρχει μια γενική συμφωνία ότι η ηθική ζωή στηρίζεται στα θεμέλια της ατομικής αρετής και ότι το ατομικά ενάρτετο άτομο μεταμορφώνει τους άλλους καθώς και το κοινωνικό περιβάλλον (Schwartz, 1985, Lin, Rosemont, & Ames, 1995, όπ. αναφ. στο Bass & Steidlmeier, 1999). Η προσωπική αρετή καθορίζει την ορθή συμπεριφορά στην οικογένεια, στις σχέσεις φιλίας, καθώς και σε κοινωνικοπολιτικές οργανώσεις και θεσμούς (Bass & Steidlmeier, 1999).

Η αναγνώριση των ηθικών όψεων από τον εκάστοτε ηγέτη σε ένα ζήτημα αποτελεί βασικό βήμα για να ενεργοποιηθούν διαδικασίες ηθικής κρίσης κατά τη λήψη αποφάσεων (Jones, 1991, Rest 1986). Στη βάση αυτή για την ηθική λειτουργία ενός οργανισμού οι ηγέτες θα πρέπει να διακατέχονται από τα χαρακτηριστικά της επιμονής, πνευματικότητας, ακεραιότητας, ειλικρίνειας, ευγένειας και ανεκτικότητας (Rucinski & Bauch, 2006) μέσω συμπεριφορικής σταθερότητας προς όλους για τις ίδιες καταστάσεις (Ποταμιάνος, 1998), αλλά και ουσιαστικής επικοινωνίας και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας. Για την επίτευξη αυτή απαιτείται ο «μετασχηματιστικο-ηθικός» ηγέτης να βρίσκεται σε μία εσωτερική διαδικασία αυτοκριτικής της ηγετικής του δραστηριοποίησης. Η αυτοαξιολόγηση είναι εσωτερική διαλογική διαδικασία ανακάλυψης νέων οπτικών και τρόπων δράσης, ζωτική και συνεχής, γιατί αποτελεί τον πυρήνα της ανάπτυξης του ατόμου.

Οι μετασχηματιστές ηγέτες λειτουργούν ως «πρότυπα ρόλων προς μίμηση από τους οπαδούς, αλλά και αποτελούν «υψηλά πρότυπα δεοντολογικής και ηθικής συμπεριφοράς» (Brown et al., 2005) με σταθερότητα σε όμοιες διαχειριστικές καταστάσεις που προκύπτουν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Walumbwa & Schaubroeck, 2009). Για να μπορέσει ένας μετασχηματιστής ηγέτης να εμπνεύσει και να μπορέσει να διαχύσει το όραμα του στους «ακολουθούς», χρειάζεται να θέσει τις βάσεις μιας δυναμικά διαφοροποιημένης κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Η ηγεσία που θα μπορέσει να το εκφράσει βασίζεται στην ηθική και σε αξίες που δεσμεύουν τα μέλη της οργάνωσης και τον ηγέτη σε ένα κοινό συμβόλαιο (Sergiovanni, 1990).

Επίλογος

Καταληκτικά των όσων προαναφέρθηκαν επισημαίνεται ότι η «μετασχηματιστικο-ηθική» ηγεσία αναδύεται στο δομικό και λειτουργικό χαρακτήρα μιας συσχετιστικά διαφοροποιημένης πρότασης εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως μπορεί να νοηθεί και να γίνει αντιληπτή η «μετασχηματιστικο-ηθική» ηγεσία. Στη «μετασχηματιστικο-ηθική» ηγεσιακή προοπτική, δομικοί παράγοντες αποτελούν η ηθικότητα και η αξιακότητα της ασκούμενης ηγεσίας, ως βάση ανθρωπιστικής και κοινωνικής δυναμικής συλλογικών διοικητικών σχέσεων των μελών ενός οργανισμού και ειδικότερα της σχολικής μονάδας.

Ο «μετασχηματιστικο-ηθικός» ηγέτης χαρακτηρίζεται από την ικανότητα ανάδειξης μιας συνεχούς διαδικασίας μετασχηματισμού από μια κατάσταση σε μια άλλη, που εισάγεται λόγω εσωτερικών ή εξωτερικών πιέσεων στον οργανισμό που διοικεί. Αυτό οδηγεί σε μια μετασχηματοποιημένη κατάσταση των προϋπαρχουσών αξιών, πρακτικών και αποτελεσμάτων. Στη βάση αυτή και το μοντέλο του μετασχηματιστικο-ηθικού ηγέτη στη σχολική μονάδα μπορεί να αξιοποιηθεί από τον ηγέτη της με τρόπο που να λαμβάνεται υπόψη ότι οι αξίες, οι πεποιθήσεις, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των συμμετεχόντων στο σχολείο δεν μπορούν να αλλάξουν βάσει οδηγιών. Μπορούν όμως να καλλιεργηθούν και να ενισχυθούν στο πλαίσιο κοινά αποδεκτών κανόνων συμμετοχής. Αυτό είναι δυνατόν να επιτευχθεί με τη δημιουργία συνθηκών που βασίζονται στη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των λοιπών εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων αλλά και των μαθητών, που αφορούν τον σχολικό οργανισμό. Βασίζονται, επίσης, στην αποδοχή της διαφορετικότητας των προσεγγίσεων που οδηγεί σε βαθύτερη κατανόηση της πραγματικότητας του σχολικού οργανισμού, αλλά και στην απόκτηση γνώσης, η οποία θα αποτελέσει τη βάση για τη λήψη αποφάσεων, αλλά και στη διαχείριση των συγκρούσεων που οδηγούν σε ουσιαστικές λύσεις σύνθετων προβλημάτων.

Στην ανωτέρω λογική ο «μετασχηματιστικο-ηθικός» ηγέτης ενθαρρύνει τον δημιουργικό και λειτουργικό συμβιβασμό, ενδυναμώνοντας τη συναισθηματική σχέση ως μια υπεύθυνη πράξη, ώστε να αποφεύγονται οι συγκρούσεις και ειδικότερα οι συγκρούσεις που προκαλούνται εξαιτίας των ηθικών διαφοροποιήσεων. Το ζήτημα λαμβάνει ευρύτερη διάσταση για το σχολικό οργανισμό, όπου οι στάσεις και οι θέσεις είναι υπό διαμόρφωση. Αυτό μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία παραμορφωτικών αντιλήψεων, αλλά και στην κυριαρχία αρνητικών στερεοτύπων από τους μαθητές και κατ'επέκταση σε μια στρεβλή ενδοσχολική κουλτούρα. Σε αυτό καθοριστική είναι η παρέμβαση του «μετασχηματιστικο-ηθικού» ηγέτη, μέσω του οράματος, που θα επιχειρήσει να δημιουργήσει αλλά και να εμπνεύσει όλους τους συμμετόχους της σχολικής κοινότητας σε μια αγαστή συνύπαρξη. Τη δημιουργία επομένως ενός ηθικού κώδικα κοινής συμπεριφοράς ως βάση αρχών και αξιών, απόρροια της ηθικής ηγετικής υπόστασης του ιδίου, ως δομικό χαρακτηριστικό στοιχείο της ηγεσίας του στον σχολικό οργανισμό

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Allix, N., (2000). "Transformational Leadership: Democratic or Despotic?" *Educational Management & Administration*, Vol. 28(1), pp. 7-20
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). "Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership". *Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- Bass, B. & Avolio, B., (1990). "Developing the transformational leadership: 1992 and beyond". *Journal of European industrial Training*, Vol. 14(5), pp. 21-27.
- Bass, B. & Steidlmeier, P., (1999). "Ethics, Character, and Authentic Transformational Leadership behaviour". *Leadership Quarterly*, Vol. 10(20), pp. 181-217.
- Brown, M. & Trevino, L., (2006). "Ethical leadership: A review and future directions". *Leadership Quarterly*, Vol. 17, pp. 595-616.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Kkolia, A., Belias, D. & Koustelios, A., (2014). "The impact of principals' Transformational Leadership on Teachers' satisfaction Evidence from Greece". *European journal of Business and Social Sciences*, Vol. 3(6), pp. 69-80.
- Geijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K. & Jantzi, D. (2003). "Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform". *Journal of Educational Administration* Vol. 41(3), pp. 228-256.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική Ηγεσία και Διοίκηση. Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία* (σ. 212). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Leithwood, K. & Duke, D.L. (1999). "A century's quest to understand school leadership". Στο Murphy and K.S. Louis (Eds), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp.45-72). San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2002). "The effects of Transformational Leadership on teachers' commitment to change in Hong Kong". *Journal of Educational Administration*, Vol. 40(4), pp. 368-389.
- O'Reilly, C. A., Chatman, J., & Caldwell, D. F. (1991). "People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit". *Academy of Management Journal*, Vol.34(3), pp. 489-516.
- Rucinski, D. & Bauch, P. (2006). "Reflective, ethical, and moral constructs in educational leadership preparation effects on graduates". *Journal of Educational Administration*, Vol. 44(5), pp. 487-508.
- Παπαλόη, Ε., Μπουραντάς, Δ. (2012). «Η Φρόνηση των Διευθυντών Στελεχών στο χώρο της Εκπαίδευσης ως θεμελιώδης προϋπόθεση για την ανανέωση των εκπαιδευτικών & Διοικητικών πρακτικών». Στο Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ.169). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

- Πασιαρδής, Π. (2015) *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός – Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση*, Τόμος Α', Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου (221-222). Αθήνα: Ιων
- Ποταμιάνος, Γρ. (1998). *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική Πρακτική* (σ. 17). Β' έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Sergiovanni Th. (1990). *Value-Added Leadership: How to get Extraordinary Performance in Schools* London: HBJ
- Σαΐτης, Χ., (2005). *Οργάνωση & διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα
- Σαΐτη, Α., Σαΐτης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στην Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Α. Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων* (144-145), Τόμος Α', Αθήνα.
- Taylor, P., Neumann, M. & Jones, L., (2004). "Politics, School Improvement, and Social Justice: A Triadic Model of Teacher Leadership". *The Educational Forum*, Vol. 68(3), pp. 254-262.
- Walumbwa, F. & Schaubroeck, J. (2009). "Leader Personality Traits and Employee Voice Behavior: Mediating Roles of Ethical Leadership and Work Group Psychological Safety". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 94(5), 1275-1286.
- Wong, K., (1998). "Culture and Moral Leadership in Education". *Peabody Journal of Education*, Vol. 73(2), pp. 106-125.

Η ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:
Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ Η ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ ΑΠΟ ΓΟΝΕΙΣ,
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΕΣ

Μαίρη Κουτσελίνη

Καθηγήτρια Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου

Ανδρέας Δαλίτης

Υποψήφιος Δρ Πανεπιστημίου Κύπρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εξετάζει τον σκοπό της κατ' οίκον εργασίας και την αντιμετώπισή της από μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο. Διεξήχθη διερευνητική-περιγραφική έρευνα (exploratory-descriptive research), με πληθυσμό της τους μαθητές της Ε' και Στ' Δημοτικού σχολείων της Κύπρου, τους γονείς τους και τους εκπαιδευτικούς, και δείγμα το οποίο επιλέχθηκε με συνδυασμό βολικής και σκόπιμης δειγματοληψίας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 290 μαθητές, 209 γονείς και 90 εκπαιδευτικοί. Η συμβολή της έρευνας στη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα έγκειται στο γεγονός ότι εμπεριέχει τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων στο θέμα της κατ' οίκον εργασίας, δηλαδή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων, ενώ στηρίζεται τόσο σε ποσοτικά όσο και σε ποιοτικά δεδομένα.

Με βάση τα αποτελέσματα των αναλύσεων βρέθηκε ότι η συχνότητα της κατ' οίκον εργασίας είναι σχεδόν καθημερινά με χρόνο διεκπεραίωσης περίπου 30 λεπτά, οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους κυρίως για λόγους ατομικής βελτίωσης και καλύτερης επίδοσης και η εργασία ελέγχεται από τους εκπαιδευτικούς, ενώ οι ασκήσεις είναι συνήθως παρόμοιες με εκείνες που λύνονται στην τάξη.

Βρέθηκε ακόμα ότι ο σκοπός της κατ' οίκον εργασίας είναι για να βοηθήσει τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα το θέμα του μαθήματος και ότι επηρεάζεται από παράγοντες σχολικούς (ποιότητα και επίπεδο δυσκολίας της, δάσκαλο/α και ποιότητα διδασκαλίας του/της, φόρτο εργασίας που έχει το παιδί, βοήθεια και καθοδήγηση για να διεκπεραιωθεί η εργασία), οικογενειακούς (οικογένεια του παιδιού και λειτουργία της, καθώς και ο χώρος όπου μελετά το παιδί), ατομικούς (επίπεδο και επίδοση του παιδιού, ενδιαφέρον για το μάθημα, χαρακτηριστικά του, συναισθηματική του κατάσταση, κατανόηση της ύλης, κίνητρα του παιδιού, συγκέντρωσή του και δημιουργικότητα), και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες (εξωσχολικές δραστηριότητες). Ως εκ τούτου προτείνεται επανεξέταση της κατ' οίκον εργασίας ούτως ώστε να αποβαίνει προς όφελος του μαθητή.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

σκοπός της κατ' οίκον εργασίας, Επιδρώντες Παράγοντες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κατ' οίκον εργασία αποτελεί ένα αμφιλεγόμενο ζήτημα, το οποίο απασχόλησε και απασχολεί πολλούς ερευνητές της παιδαγωγικής επιστήμης. Οι υποστηρικτές της κατ' οίκον εργασίας υποστηρίζουν ότι ενθαρρύνει τους μαθητές να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και δεξιότητες ανεξάρτητης μάθησης σε σχέση με το μάθημα που προσφέρεται στο σχολείο -με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού- καθώς και ότι προσφέρει τον απαιτούμενο χρόνο για πρακτική εφαρμογή της κατακτηθείσας σχολικής γνώσης (Medwell & Wray, 2018). Αντίθετα, οι επικριτές της κατ' οίκον εργασίας υποστηρίζουν ότι καταπατά με βίαιο τρόπο τον ελεύθερο χρόνο των παιδιών με αχρείαστη δουλειά, ενώ τους στερεί τη δυνατότητα συμμετοχής σε δραστηριότητες της κοινότητας, όπως είναι το παιχνίδι. Επίσης, θεωρούν ότι η κατ' οίκον εργασία αποκτά ένα ρόλο δημιουργίας κοινωνικής ασυνέχειας, με την έννοια ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα πιο χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα δεν έχουν τις ίδιες δυνατότητες και ευκαιρίες για μελέτη στο σπίτι σε σχέση με συνομήλικους τους που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Tam & Chan, 2011).

Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση της μορφής, της έκτασης, του σκοπού της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, των παραγόντων που την επηρεάζουν και της σχέσης της με την επίδοση των μαθητών του δημοτικού σχολείου, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών με επικέντρωση στα Ελληνικά και Μαθηματικά.

Στόχοι της έρευνας

- Να περιγραφεί η μορφή και η έκταση της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση, στα γνωστικά αντικείμενα Ελληνικά και Μαθηματικά, με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών.
- Να εξεταστεί ο σκοπός της κατ' οίκον εργασίας στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, με βάση τις απόψεις εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών.
- Να εντοπιστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της κατ' οίκον εργασίας σε σχέση με τον σκοπό ανάθεσής της και την επίδοση των μαθητών, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών και αν διαφοροποιούνται.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τα πιο πάνω προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια μορφή και ποια έκταση έχει η κατ' οίκον εργασία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στα μαθήματα Ελληνικά και Μαθηματικά, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών;
- Ποιο σκοπό εξυπηρετεί η κατ' οίκον εργασία, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών που τις αναθέτουν, των γονέων και των μαθητών;
- Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν, θετικά ή αρνητικά, την κατ' οίκον εργασία, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών, γονιών και μαθητών και αν διαφοροποιούνται;

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Σκοποί της κατ' οίκον εργασίας

Πρακτική

Ένας αριθμός κατ' οίκον εργασίας έχει σχεδιαστεί για να δώσει στους μαθητές την ευκαιρία να αποκτήσουν και να εξασκήσουν τις πρακτικές δεξιότητες που διδάσκονται στην τάξη, να αυξήσουν την ταχύτητα κατάκτησης της γνώσης, να αποδεικνύουν τη γνώση, να διατηρούν τις δεξιότητες τους, να επανεξετάζουν τη γνώση τους και να μελετούν για τα διαγωνίσματα.

Προπαρασκευή

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αναθέσουν κατ' οίκον εργασία για να διασφαλίσουν ότι ο κάθε μαθητής είναι έτοιμος για το επόμενο μάθημα. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει κατ' οίκον εργασία που να ζητά από το μαθητή να ολοκληρώσει τις ημιτελείς δραστηριότητες της τάξης και των εργασιών.

Συμμετοχή

Η κατ' οίκον εργασία μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή του κάθε μαθητή σε δραστηριότητες, εφαρμόζοντας συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις, και υλοποιώντας έργα.

Προσωπική ανάπτυξη

Ένας άλλος σκοπός της κατ' οίκον εργασίας είναι να οικοδομηθεί η ευθύνη των μαθητών, η επιμονή, η διαχείριση του χρόνου, η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα της ολοκλήρωσης. Επίσης να αναπτυχθούν και να αναγνωριστούν τα ταλέντα των μαθητών όσον αφορά στις δεξιότητες που δεν μπορούν να διδαχθούν στην τάξη.

Οι σχέσεις γονέα-παιδιού

Η κατ' οίκον εργασία μπορεί να σχεδιαστεί για να καθοδηγήσει και να προωθήσει θετικά την επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδιού. Οι συνομιλίες μεταξύ γονέα - παιδιού μπορούν να συμβάλουν στην ενίσχυση της σημασίας της για το σχολείο, καλύτερη κατανόηση της κατ' οίκον εργασίας και της μάθησης και την προετοιμασία των μαθητών για το πώς η σχολική γνώση χρησιμοποιείται σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής.

Επικοινωνία Γονέων - Εκπαιδευτικών

Η κατ' οίκον εργασία μπορεί ακόμη να σχεδιάζεται σκόπιμα για να επιτρέπει τη συμμετοχή όλης της οικογένειας στις δραστηριότητες της διδασκαλίας ύλης των παιδιών τους.

Αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών

Η κατ' οίκον εργασία μπορεί να σχεδιαστεί για να ενθαρρύνει τους μαθητές να συνεργαστούν και να τους παρακινήσει να μάθουν ο ένας από τον άλλο. Οι μαθητές μπορούν να λειτουργήσουν με τους φίλους και τους συμμαθητές τους σχετικά με τις βραχυπρόθεσμες ή μακροπρόθεσμες αναθέσεις κατ' οίκον εργασίας, καθώς και τη μελέτη για τα διαγωνίσματα (Madjar, Shklar & Moshe, 2016).

Πολιτική

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώνουν κατ' οίκον εργασία για την εκπλήρωση πολιτικών του σχολείου ή της περιοχής για ένα προκαθορισμένο σκοπό.

Δημόσιες σχέσεις

Η κατ' οίκον εργασία μπορεί να ανατεθεί για να αποδείξει στους γονείς και στην κοινότητα ότι το σχολείο διαθέτει ένα αυστηρό ακαδημαϊκό πρόγραμμα και υψηλά πρότυπα για την κατ' οίκον εργασία των μαθητών.

Τιμωρία

Ιστορικά, κάποιοι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την κατ' οίκον εργασία ως μέσο για να προσπαθήσουν να διορθώσουν προβλήματα με τη συμπεριφορά του μαθητή ή τη στάση του απέναντι στη δουλειά του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα αναφέρουν ότι η ανάθεση κατ' οίκον εργασίας για να τιμωρηθεί ο μαθητής δεν αποτελεί ένα έγκυρο εργαλείο.

Επιδρώντες παράγοντες

Η ολοκλήρωση της κατ' οίκον εργασίας σχετίζεται με ένα πλέγμα αλληλεπιδράσεων, έχοντας περισσότερες επιδράσεις από οποιαδήποτε άλλη παιδαγωγική διαδικασία. Οι παράγοντες που την επηρεάζουν είναι: οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών και η παρακολούθηση της ανάθεσης της κατ' οίκον εργασίας, καθώς και οι ατομικές διαφορές των μαθητών -οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, περισσότερο από τη δουλειά που γίνεται στη τάξη- γιατί η κατ' οίκον εργασία επιτρέπει στους μαθητές να ελέγχουν πότε θα τελειώσει και πώς. Οι γονείς και τα αδέλφια πολλές φορές συμμετέχουν στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας οικειοθελώς. Ακόμα, οι μαθητές λαμβάνουν ερεθίσματα από τους συμμαθητές τους για πόση σημασία ή χρόνο πρέπει να αφιερώσουν στη κατ' οίκον εργασία. Τέλος, η ευρύτερη κοινότητα παίζει το δικό της ρόλο παρέχοντας δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του μαθητή, οι οποίες επηρεάζουν την απόδοση του στην κατ' οίκον εργασία (Carr, 2013).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Για να απαντηθούν λοιπόν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη θεωρήθηκε ότι έπρεπε να διεξαχθεί διερευνητική-περιγραφική έρευνα (exploratory-descriptive research), αφού δεν βρέθηκε επαρκής υφιστάμενη βιβλιογραφία γύρω από το θέμα της κατ' οίκον εργασίας με δεδομένα από την Κύπρο. Επομένως, για να καταστεί δυνατή η αποτύπωση μιας πρώτης εικόνας για την κατάσταση που επικρατεί στην Κύπρο σχετικά με το θέμα αυτό, θεωρήθηκε ότι έπρεπε να γίνει συλλογή κυρίως ποσοτικών δεδομένων, ούτως ώστε να γίνει μια περιγραφή της κατ' οίκον εργασίας και της λειτουργίας της και έτσι να γίνει καλύτερα κατανοητό το θέμα αυτό, ενώ ακόμα και τα ποιοτικά δεδομένα θα αναλύονταν με βάση την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (Neuman, 2013). Για να επιτευχθεί ο πιο πάνω στόχος και με βάση το θετικιστικό παράδειγμα, αποφασίστηκε ότι το πιο κατάλληλο είδος διερευνητικής-περιγραφικής μελέτης ήταν η έρευνα επισκόπησης (Bryman, 2015).

Πληθυσμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν μαθητές της Ε' και Στ' Δημοτικού σχολείων της Κύπρου, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί που τους έκαναν μάθημα.

Αποφασίστηκε το κύριο εργαλείο συλλογής των δεδομένων να είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο χρησιμοποιείται ιδιαίτερα συχνά στις έρευνες επισκόπησης, αφού αποτελεί ένα σχετικά εύχρηστο και εύκολο στην ανάλυση εργαλείο, με το οποίο καθίσταται δυνατή η συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων σχετικά γρήγορα (Creswell, 2018; Mertens, 2005).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**Απόψεις εκπαιδευτικών****Πίνακας 1.** Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία στα Νέα Ελληνικά

| ΕΡΩΤΗΣΗ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%) | | | | | Μ.Ο |
|--|---------------|--------|--------|-------|-------|------|
| | Ποτέ | Σπάνια | Αρκετά | Συχνά | Πάντα | |
| Πόσο συχνά ελέγχετε την κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών; | - | 1.1 | 2.3 | 19.3 | 77.3 | 4.73 |
| Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά εξηγώ στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν; | - | - | 8.0 | 23.9 | 68.2 | 4.60 |
| Πόσο συχνά παρακολουθείτε την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Ελληνικών; | - | 3.4 | 5.7 | 31.8 | 59.1 | 4.47 |
| Γίνεται έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας την επόμενη μέρα στην τάξη και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα; | - | 1.1 | 14.8 | 33.0 | 51.1 | 4.34 |
| Η κατ' οίκον εργασία των Ελληνικών είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη; | - | - | 12.5 | 43.2 | 44.3 | 4.32 |
| Πόσο συχνά δίνετε ανατροφοδότηση σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, των Ελληνικών; | - | 2.3 | 17.0 | 36.4 | 44.3 | 4.23 |
| Η κατ' οίκον εργασία βοηθά στο αν έχουμε καταλάβει επαρκώς (μαθητές) το θέμα του μαθήματος, των Ελληνικών; | - | 1.1 | 15.9 | 56.8 | 26.1 | 4.08 |
| Οι οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, στο μάθημα των Ελληνικών; | - | 1.1 | 23.9 | 53.4 | 21.6 | 3.95 |
| Κάνω το καλύτερο που μπορώ για να καθορίσω την κατάλληλη κατ' οίκον εργασία για κάθε μαθητή, στο μάθημα των Ελληνικών; | - | 1.1 | 34.1 | 38.6 | 26.1 | 3.90 |
| Η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από την γενική επίδοση του μαθητή, στο μάθημα των Ελληνικών; | - | 3.4 | 26.1 | 51.1 | 19.3 | 3.86 |
| Το κίνητρο επηρεάζει την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, στο μάθημα των Ελληνικών; | 1.1 | 5.7 | 25.0 | 52.3 | 15.9 | 3.76 |

Πίνακας 2. Απόψεις εκπαιδευτικών για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά

| ΕΡΩΤΗΣΗ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%) | | | | | Μ.Ο |
|--|---------------|--------|--------|-------|-------|------|
| | Ποτέ | Σπάνια | Αρκετά | Συχνά | Πάντα | |
| Πόσο συχνά ελέγχετε την κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών; | - | - | 1.2 | 23.2 | 75.6 | 4.74 |
| Γίνεται έλεγχος της κατ' οίκον εργασίας την επόμενη μέρα στην τάξη και τα παιδιά διορθώνουν το αποτέλεσμα; | - | - | 4.9 | 36.6 | 58.5 | 4.54 |
| Όταν αναθέτω κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά εξηγώ στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν. | - | - | 7.3 | 32.9 | 59.8 | 4.52 |
| Πόσο συχνά παρακολουθείτε την πορεία της κατ' οίκον εργασίας των Μαθηματικών; | - | 1.2 | 6.1 | 32.9 | 59.8 | 4.51 |
| Πόσο συχνά δίνετε ανατροφοδότηση σχετικά με την κατ' οίκον εργασία, των Μαθηματικών; | - | - | 7.3 | 36.6 | 56.1 | 4.49 |
| Η κατ' οίκον εργασία των Μαθηματικών είναι παρόμοια με ασκήσεις που έχουμε λύσει κατά τη διάρκεια της τάξης; | - | - | 7.3 | 40.2 | 52.4 | 4.45 |
| Η κατ' οίκον εργασία βοηθά στο αν έχουμε καταλάβει επαρκώς (μαθητές) το θέμα του μαθήματος, των Μαθηματικών; | - | 1.2 | 9.8 | 52.4 | 36.6 | 4.24 |
| Η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από την γενική επίδοση του μαθητή, στο μάθημα των Μαθηματικών; | - | 2.4 | 14.6 | 61.0 | 22.0 | 4.02 |
| Το κίνητρο επηρεάζει την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας, στο μάθημα των Μαθηματικών; | 1.2 | 2.4 | 15.9 | 64.6 | 15.9 | 3.91 |
| Οι οικογενειακοί παράγοντες επηρεάζουν την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, στο μάθημα των Μαθηματικών; | - | 2.4 | 29.3 | 51.2 | 17.1 | 3.83 |
| Κάνω το καλύτερο που μπορώ, για να καθορίσω την κατάλληλη κατ' οίκον εργασία, για τον κάθε μαθητή, στο μάθημα των Μαθηματικών; | - | 3.7 | 35.4 | 35.4 | 25.6 | 3.83 |

Επίσης εξυπηρετεί πρακτικούς, συναισθηματικούς-ψυχοκοινωνικούς και γνωστικούς σκοπούς. Οι πρακτικοί σκοποί είναι: εμπέδωση, εξάσκηση – επανάληψη και παροχή ανατροφοδότησης. Οι συναισθηματικοί -ψυχοκοινωνικοί σκοποί είναι: ανάπτυξη υπευθυνότητας, αύξηση γονικής συμμετοχής και ενίσχυση του παιδιού. Οι γνωστικοί είναι: ανάπτυξη κριτικής σκέψης και καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Επιπρόσθετα, θεωρούν ότι η οικογένεια επηρεάζει συχνά την απόδοση του μαθητή στην κατ' οίκον εργασία, η ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται συχνά από τη γενική επίδοση του μαθητή και ότι το κίνητρο επηρεάζει συχνά την ποιότητα της κατ' οίκον εργασίας.

Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, η διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι σχολικοί παράγοντες είναι: ποιότητα και επίπεδο δυσκολίας της, δάσκαλος/α και ποιότητα διδασκαλίας του/της, φόρτος εργασίας που έχει το παιδί, βοήθεια και καθοδήγηση που έχει το παιδί και χρόνος που χρειάζεται να διεκπεραιωθεί η εργασία. Οι οικογενειακοί είναι: οικογένεια του παιδιού και λειτουργία της, καθώς και ο χώρος όπου μελετά το παιδί. Οι ατομικοί είναι: επίπεδο και επίδοση του παιδιού, ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα, χαρακτηριστικά του, συναισθηματική του κατάσταση, κατανόηση της ύλης, κίνητρα του παιδιού, συγκέντρωσή του και δημιουργικότητα. Οι εξωσχολικοί-περιβαλλοντικοί είναι: εξωσχολικές δραστηριότητες και περισπασμοί.

Απόψεις γονέων

Πίνακας 3. Απόψεις γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Ελληνικά

| ΕΡΩΤΗΣΗ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%) | | | | | Μ.Ο |
|---|---------------|----------|--------|------|-----------|------|
| | Καθόλου | Ελάχιστα | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ | |
| Ο/η δάσκαλος/α διορθώνει και εξηγεί την επόμενη μέρα την κατ' οίκον εργασία; | 1.4 | 4.8 | 28.8 | 33.2 | 31.7 | 3.89 |
| Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη μέρα στην τάξη, στους μαθητές πώς να κάνουν την κατ' οίκον εργασία; | 1.0 | 9.6 | 26.9 | 30.3 | 32.2 | 3.83 |
| Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας, μαθαίνει; | 4.0 | 6.0 | 24.9 | 38.3 | 26.9 | 3.78 |

| | | | | | | |
|--|------|------|------|------|------|------|
| Οι ασκήσεις της κατ' οίκον εργασίας βοηθούν το παιδί σας να επιτύχει στα διαγωνίσματα; | 1.4 | 10.6 | 28.8 | 26.9 | 32.2 | 3.78 |
| Η κατ' οίκον εργασία είναι απαραίτητη; | 4.8 | 14.4 | 23.0 | 17.2 | 40.7 | 3.75 |
| Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη μέρα στη τάξη πώς έπρεπε να σκεφτούν για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία; | 2.4 | 10.6 | 26.1 | 35.3 | 25.6 | 3.71 |
| Πόσο αποτελεσματικοί είναι αυτοί που βοηθούν το παιδί σας; | 6.1 | 3.3 | 29.3 | 37.0 | 24.3 | 3.70 |
| Πόσο αποτελεσματικοί νιώθετε όταν βοηθάτε το παιδί σας; | 3.9 | 7.7 | 31.4 | 35.7 | 21.3 | 3.63 |
| Το παιδί καταλαβαίνει πόσο χρήσιμη είναι η κατ' οίκον εργασία; | 8.1 | 25.4 | 31.1 | 19.1 | 16.3 | 3.10 |
| Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ' οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ ελέγξει ο/η δάσκαλος/α; | 29.7 | 23.9 | 19.1 | 15.3 | 12.0 | 2.56 |
| Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία; | 32.1 | 36.8 | 17.7 | 7.2 | 6.2 | 2.19 |
| Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας απλώς κάνει τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει; | 47.6 | 24.8 | 16.5 | 6.8 | 4.4 | 1.96 |

Πίνακας 4. Απόψεις γονέων για την κατ' οίκον εργασία στα Μαθηματικά

| ΕΡΩΤΗΣΗ | ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (%) | | | | | Μ.Ο |
|--|---------------|----------|--------|------|-----------|------|
| | Καθόλου | Ελάχιστα | Αρκετά | Πολύ | Πάρα πολύ | |
| Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στην τάξη, στους μαθητές πώς να κάνουν την κατ' οίκον εργασία; | 1.0 | 6.3 | 21.3 | 37.2 | 34.3 | 3.98 |
| Ο/η δάσκαλος/α διορθώνει και εξηγεί την επομένη την κατ' οίκον εργασία; | 1.4 | 5.3 | 23.2 | 37.2 | 32.9 | 3.95 |
| Ο/η δάσκαλος/α εξηγεί την προηγούμενη στη τάξη πώς έπρεπε να σκεφτούν για να κάνουν την κατ' οίκον εργασία; | 2.4 | 5.3 | 21.7 | 37.2 | 33.3 | 3.94 |
| Η κατ' οίκον εργασία είναι απαραίτητη; | 2.9 | 11.2 | 21.8 | 20.9 | 43.2 | 3.90 |
| Οι ασκήσεις της κατ' οίκον εργασίας βοηθούν το παιδί να επιτύχει στα διαγωνίσματα; | 1.4 | 8.2 | 26.6 | 26.6 | 37.2 | 3.90 |
| Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει το παιδί σας, μαθαίνει/εμπεδώνει; | 3.4 | 5.4 | 24.4 | 32.7 | 34.1 | 3.89 |
| Πόσο αποτελεσματικοί είναι αυτοί που βοηθούν το παιδί σας; | 7.5 | 4.8 | 25.3 | 30.6 | 31.7 | 3.74 |
| Πόσο αποτελεσματικοί νιώθετε όταν βοηθάτε το παιδί σας; | 6.8 | 9.2 | 24.8 | 27.7 | 31.6 | 3.68 |
| Το παιδί καταλαβαίνει πόσο χρήσιμη είναι η κατ' οίκον εργασία; | 4.3 | 21.7 | 31.9 | 17.4 | 24.6 | 3.36 |
| Δεν έχει σημασία πώς έγινε η κατ' οίκον εργασία, αλλά το αποτέλεσμα το οποίο θα δει/ ελέγξει ο/η δάσκαλος/α; | 36.1 | 26.0 | 13.9 | 12.5 | 11.5 | 2.38 |
| Το παιδί αισθάνεται άγχος και εκνευρισμό κάθε φορά που θα ασχοληθεί με την κατ' οίκον εργασία; | 32.2 | 34.6 | 17.3 | 8.2 | 7.7 | 2.25 |
| Θεωρείτε ότι με τη βοήθεια που παίρνει απλώς κάνει τις εργασίες, αλλά δεν μαθαίνει/εμπεδώνει; | 54.4 | 24.0 | 13.7 | 4.4 | 3.4 | 1.78 |

Όσον αφορά το σκοπό της κατ' οίκον εργασίας, πιστεύουν ότι βοηθά τους μαθητές να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα. Δεν είναι όμως σίγουροι αν το παιδί τους καταλαβαίνει τη χρησιμότητα της. Πιστεύουν επίσης ότι η κατ' οίκον εργασία εξυπηρετεί πρακτικούς, συναισθηματικούς-ψυχοκοινωνικούς και γνωστικούς σκοπούς και για τα Ελληνικά και για τα Μαθηματικά. Οι πρακτικοί είναι: εμπέδωση, εξάσκηση - επανάληψη, παροχή ανατροφοδότησης, πρακτική εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης, αξιολόγηση του παιδιού και προετοιμασία για εξέταση. Οι συναισθηματικοί -ψυχοκοινωνικοί σκοποί είναι: ανάπτυξη υπευθυνότητας, αύξηση γονικής συμμετοχής, ενίσχυση του παιδιού, ανάπτυξη αυτονομίας, καλλιέργεια αυτοπειθαρχίας και βελτίωση αυτοπεποίθησης. Οι γνωστικοί είναι: ανάπτυξη κριτικής σκέψης και καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Θεωρούν ακόμα ότι η κατ' οίκον εργασία βοηθά το παιδί τους να πετύχει στα διαγωνίσματα, να αναπτύσσει τις σκέψεις του και τη δημιουργικότητά του, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει και ότι είναι απαραίτητη. Θεωρούν ακόμα ότι η επίδοση των παιδιών τους είναι πολύ καλή ή άριστη.

Επιπρόσθετα οι γονείς πιστεύουν ότι η κατ' οίκον εργασία επηρεάζεται από σχολικούς, οικογενειακούς, ατομικούς και εξωσχολικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες και για τα δύο μαθήματα. Οι σχολικοί είναι: φόρτος εργασίας που έχει το παιδί, δάσκαλος/α και ποιότητα διδασκαλίας του/της, ποιότητα και επίπεδο δυσκολίας της, έλεγχος που γίνεται για την εργασία και το ίδιο το σχολείο όπου φοιτά το παιδί. Οι οικογενειακοί είναι: οικογένεια του παιδιού και λειτουργία της, καθώς και ο χώρος όπου μελετά το παιδί. Οι ατομικοί είναι: ενδιαφέρον που έχει το παιδί για το μάθημα, επίπεδο κατανόησης της ύλης, χαρακτηριστικά του παιδιού, επίδοση του, συναισθηματική του κατάσταση. Οι εξωσχολικοί-περιβαλλοντικοί είναι: εξωσχολικές δραστηριότητες και περισπασμοί και διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος.

Απόψεις μαθητών

Σύμφωνα με τους μαθητές η συχνότητα της κατ' οίκον εργασίας και για τα Ελληνικά και τα Μαθηματικά είναι καθημερινά ή 3-4 φορές την εβδομάδα, με χρόνο διεκπεραίωσης λιγότερο από 15 λεπτά. Οι μαθητές δηλώνουν ότι σπάνια παίρνουν βοήθεια από τους γονείς τους, ότι κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούν για να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους και ότι ποτέ δεν την αντιγράφουν. Λένε ακόμα ότι οι εκπαιδευτικοί πάντα ελέγχουν την κατ' οίκον εργασία, εξηγούν στα παιδιά πώς πρέπει να δουλέψουν και παρακολουθούν την πορεία της εργασίας, ενώ συχνά τους βάζουν παρόμοιες ασκήσεις με εκείνες που έχουν λύσει στο μάθημα. Οι μαθητές δηλώνουν ότι τους αρέσει να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία τους, την οποία λένε ότι κάνουν πάντα, και ότι τους αρέσει να εργάζονται σκληρά στο σχολείο, το οποίο τους ενδιαφέρει.

Όσον αφορά το σκοπό της κατ' οίκον εργασίας οι μαθητές πιστεύουν ότι τους βοηθά να καταλάβουν καλύτερα το μάθημα. Λένε ακόμα ότι η επίδοσή τους είναι πολύ καλή ή άριστη. Μέσα από τις απαντήσεις τους προκύπτει επίσης ότι η επίδοση, οι οικογενειακοί παράγοντες και τα κίνητρα διαφοροποιούν τη

διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, η οποία μπορεί να προβλεφθεί από την επίδοσή των μαθητών στα Μαθηματικά και την αρέσκεια των μαθητών να διεκπεραιώνουν την κατ' οίκον εργασία.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, προέκυψε ότι η κατ' οίκον εργασία αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Αυτό συμβαίνει γιατί η κατ' οίκον εργασία βοηθά α) τους μαθητές να εμπεδώσουν και να κατακτήσουν τις γνώσεις που αποκτούνται στο σχολείο και να μεγιστοποιήσουν τη μαθησιακή τους ετοιμότητα για να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τη γνώση που θα διδακτεί την επόμενη μέρα, β) τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τη διδακτική τους πρακτική και να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους με βάση τι δυσκολεύτηκαν οι μαθητές να χρησιμοποιήσουν από τις θεωρούμενες ως διδαγμένες γνώσεις για να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους και γ) τους γονείς να εκπληρώσουν το γονεϊκό ρόλο με τρόπο αποτελεσματικό και να αναπτύξουν θετικές σχέσεις και επικοινωνία με τα παιδιά τους.

Όπως αναμενόταν, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι ο κύριος σκοπός της κατ' οίκον εργασίας είναι η εμπέδωση, η επανάληψη και η καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Βέβαια, αυτό δεν ισχύει για όλα τα παιδιά, αφού κάποια από αυτά, ειδικά εκείνα που θεωρούνται ως λιγότερο καλοί μαθητές, δεν επωφελούνται το ίδιο με την κατ' οίκον εργασία σε σχέση με τους καλούς μαθητές. Γι' αυτό το λόγο, είναι σημαντικό η κατ' οίκον εργασία να συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών, ούτως ώστε να ενθαρρύνονται τα παιδιά να διεκπεραιώνουν πιο εύκολα την κατ' οίκον εργασία τους (Fredricks, Filsecker & Lawson, 2016). Πάντως, όπως βρέθηκε στην παρούσα έρευνα, οι καλοί μαθητές χρειάζονται λιγότερη ώρα να αποπερατώσουν την κατ' οίκον εργασία τους, αν και καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια από εκείνους που έχουν χαμηλές επιδόσεις.

Ακόμα ένα στοιχείο που πρέπει επίσης να προσέχουν οι εκπαιδευτικοί είναι ο φόρτος εργασίας των παιδιών, ο οποίος φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την κατ' οίκον εργασία, καθώς και το επίπεδο δυσκολίας της εργασίας, αφού δεν μπορούν όλα τα παιδιά να επιλύσουν με την ίδια ευκολία και ταχύτητα την κάθε εργασία που τους αναθέτει ο εκπαιδευτικός, ειδικά στην περίπτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες (Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013).

Επομένως, είναι απαραίτητο η κατ' οίκον εργασία να ανατίθεται με προσοχή, να είναι στοχευμένη και κυρίως κατάλληλη για τον κάθε μαθητή. Με αυτό τον τρόπο η κατ' οίκον εργασία μπορεί να αποτελέσει ένα πολύτιμο εργαλείο μάθησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον μαθητή, αλλά και για τους γονείς του παιδιού, οι οποίοι μπορούν να συμμετάσχουν στη σχολική ζωή του παιδιού τους έχοντας ενεργό και υποστηρικτικό ρόλο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Bryman, A. (2015). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Carr, N.S. (2013). Increasing the Effectiveness of Homework for All Learners in the Inclusive Classroom. *School Community Journal*, 23(1), 169-182.
- Creswell, J. (2018). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. Αθήνα: , Εκδόσεις Έλλην.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1–4.
- Madjar, N., Shklar, N., & Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, 53(2), 173–187.
- Rosário, P., Cunha, J., Nunes, A. R., Moreira, T., Núñez, J. C., & Xu, J. (2019). "Did you do your homework?" Mathematics teachers' homework follow-up practices at middle school level. *Psychology in the Schools*, 56, 1–17.
- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, L., Suárez, N., Fernández, E., & Tuero-Herrero, E. (2011). English as a Foreign Language (EFL) homework diaries: evaluating gains and constraints for self-regulated learning and achievement. *Psicothema*, 23(4), 681–687.
- Tam, V. C., & Chan, R. M. (2011). Homework involvement and functions: Perceptions of Hong Kong Chinese primary school students and parents. *Educational Studies*, 37(5), 569–580.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Kastens, C., & Köller, O. (2006). Effort on homework in grades 5-9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork. *Child Development*, 77(4), 1094–11.

**ΑΙΤΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.
ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Άλμπα Παπακωνσταντίνου
Επίκουρη Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ΕΚΠΑ

Ελένη Δήμου
Εκπαιδευτικός Ειδικής Εκπαίδευσης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύνηθες φαινόμενο σε κάθε κοινωνία αποτελεί η καταπάτηση του νόμου από τη νεανική μερίδα του πληθυσμού. Το σχολείο αποτελεί έναν από τους χώρους εκδήλωσης του φαινομένου καθώς, ο ανήλικος παραβάτης υποχρεώνεται να περάσει το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας του εκεί. Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί για την διερεύνηση των αιτιών και των συνεπειών της παραβατικότητας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο είναι περιορισμένες οι έρευνες που εστιάζουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών για το σύνθετο αυτό φαινόμενο. Στόχος λοιπόν της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τις συνέπειες της παραβατικότητας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, εξετάζονται οι απόψεις τους σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται η παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο, οι αιτιακές αποδόσεις που πραγματοποιούν ως προς αυτές και οι επιπτώσεις που εντοπίζουν ότι απορρέουν από τη συγκεκριμένη συμπεριφορά των μαθητών. Επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση, το ερευνητικό σχέδιο ήταν συγχρονικό και η δειγματοληψία σκόπιμη. Ο πληθυσμός ήταν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής. Το δείγμα αποτελούνταν από 14 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, μόνιμους στα Δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής. Το εργαλείο που κατασκευάστηκε είναι πρωτότυπο και αποτελούνταν από 33 ανοιχτές ερωτήσεις, ενώ το υλικό που συγκεντρώθηκε κωδικοποιήθηκε και αναλύθηκε με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα ήταν σημαντικά και ανέδειξαν τη λεκτική και σωματική βία, τη κλοπή αντικειμένων, τη χειροδικία, την αυθάδεια και την απείθεια απέναντι στους εκπαιδευτικούς, την ενόχληση και την στοχοποίηση και τον εκφοβισμό ως βασικούς τρόπους εκδήλωσης της παραβατικότητας των μαθητών. Το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, οι παρέες ομηλικών και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αναδεικνύονται ως βασικά αίτια από τα οποία πηγάζει η συγκεκριμένη συμπεριφορά. Τέλος, σχετικά με τις συνέπειες της παραβατικότητας των μαθητών οι διευθυντές πιστεύουν ότι αφορούν όλους τους δρώντες στη σχολική μονάδα και λειτουργούν αρνητικά στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

μαθητική παραβατικότητα, δημοτικό σχολείο, διευθυντές πρωτοβάθμιας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παραβατικότητα αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο, το οποίο εκδηλώνεται σε κάθε χώρο με τον οποίο σχετίζεται ο ανήλικος παραβάτης. Το σχολείο λοιπόν αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο έκφανσης του φαινομένου καθώς είναι ο χώρος που ανήλικος παραβάτης υποχρεώνεται να περάσει το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας του. Πολλές μελέτες (Farrington, 1994· Bowker&Klein, 1983· McCord, 1991· Zhang, Katsiyannis, Ryan&Spann, 2008· BreslauJ., BreslauN., Miller&Raykon, 2011) έχουν διεξαχθεί για την διερεύνηση των αιτιών και των συνεπειών της παραβατικότητας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Ωστόσο είναι περιορισμένες οι έρευνες που εστιάζουν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών για το σύνθετο αυτό φαινόμενο.

Στόχος, λοιπόν, της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τις συνέπειες της παραβατικότητας των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Πιο αναλυτικά, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: Ποιες οι απόψεις των διευθυντών πρωτοβάθμιας σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται η παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο; Ποιες αιτιακές αποδόσεις της παραβατικής συμπεριφοράς εντοπίζουν και απομονώνουν; Ποιες συνέπειες προκύπτουν από την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών;

Η ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Τα φαινόμενα της παραβατικότητας εκδηλώνονται με πολλούς τρόπους ανάλογα με τα πλαίσια μέσα στα οποία συντελούνται, τους εμπλεκόμενους σ' αυτά δρώντες, αλλά και τις υποβόσκουσες ή έκδηλες κάθε φορά διεκδικήσεις. Ειδικότερα, η παραβατικότητα στο σχολικό περιβάλλον έχει κατά καιρούς υπαχθεί στην ομπρέλα όρων και φαινομένων, όπως ο σχολικός εκφοβισμός (Kennedy, Kevorkian & Russom, 2012), ο διαδικτυακός εκφοβισμός (Chan, Cheng & Wong, 2013) και ο ρατσιστικός εκφοβισμός (Θάνος & Κουρκούτας, 2013). Δεν είναι, δε, σπάνιο φαινόμενο παραβατικοί μαθητές να διαρρέουν από την εκπαιδευτική διαδικασία (Figueira – McDonough, 1993), να εμπλέκονται σε εξάρτηση από ουσίες (Wilmshurst, 2011) και να καταστρέφουν περιουσία άλλων παιδιών ή του σχολείου (Stromquist & Vigil, 1996).

Τα αίτια της παραβατικότητας καθώς και οι φορείς ή οι παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνισή της έχουν απασχολήσει την έρευνα διαχρονικά. Η οικογένεια, αρχικά, έχει χαρακτηριστεί ως ένας καθοριστικής σημασίας φορέας στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, και κατ' επέκταση στην εκδήλωση ή την υιοθέτηση κοινωνικά μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς και δράσης (Vodnik, 2019, Nurjannah, Sumarni&Thoyibah, 2017). Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται, όμως, και κάποια σχολικά χαρακτηριστικά που συμβάλουν στην πρόκληση σχολικής βίας. Αυτά είναι το μεγάλο μέγεθος του σχολείου, η απρόσωπη ατμόσφαιρα και η αυθαίρετη και μη απαραίτητη τιμωρητική ισχύς των κανόνων (Stromquist&Vigil, 1996). Ακόμη, η εκδήλωση σχολικής βίας επηρεάζεται και από

τις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητή, αφού επηρεάζουν σημαντικά τις συνισταμένες της συναισθηματικής και συμπεριφορικής προσαρμογής του παιδιού (Beesley et al., 1999, Bar Gil & Schiff, 2004), αλλά και τις φιλικές σχέσεις και τις παρέες ομηλίκων (Huttunen et al., 1997, Cairns & Cairns, 1994, Osgood et al., 1996, Jennings et al., 2010)

Τα αίτια της παραβατικότητας έχουν αναζητηθεί και στην κοινωνική πυραμίδα και την επιρροή που η κοινωνική προέλευση ασκεί στην κοινωνική συμπεριφορά των ατόμων. Ενώ ισχύει η ισότητα απέναντι στους νόμους υπάρχει, σύμφωνα με τους Deschamps, Doise και Mugny, όπως αναφέρεται στον Κατσίρα (2008:61), «ανισότητα των δυνατοτήτων απέναντι στην εγκληματικότητα». Οι κατώτερες κοινωνικές τάξεις πιέζονται προς την περιθωριοποίηση, την παραβατικότητα και την εν γένει κοινωνική απόκλιση. Μάλιστα, σύμφωνα με τους Bitti, Carugati, Palmorani και Sarchielli (οπ. αναφ. Κατσίρα, 2008:61), «αυτοί που υπόκεινται, περισσότερο στις πιέσεις προς την απόκλιση βρίσκονται στην κατώτερη κοινωνική τάξη». Δεν θα πρέπει να παραληφθούν, βέβαια, και οι οικονομικοί παράγοντες που συντελούν στην ανάδυση της παραβατικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα, ο Γαρδίκας (οπ. αναφ. Κατσίρα, 2008:59,60) επισημαίνει ότι «η φτώχεια δεν οδηγεί πάντα το άτομο στην παραβατικότητα, καλλιεργεί, όμως, τους όρους – κοινωνικούς και ατομικούς – που συνεπάγονται πνευματική και ηθική στέρηση με απώτερη συνέπεια την έλλειψη ανάπτυξης συστήματος αναστολών στο άτομο». Τέλος, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και η βιομηχανία διασκέδασης ενδέχεται στις μέρες μας να συμβάλλουν στην εκδήλωση φαινομένων σχολικής βίας (Denmark et al., 2005 ; Ismail & Rahman, 2012).

Η εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από μέρους των μαθητών στο σχολείο μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες σε όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συγκεκριμένα στον ανήλικο παραβάτη, τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Αρχικά, οι αυτουργοί της ενδοσχολικής βίας βιώνουν και οι ίδιοι τις συνέπειες για τις πράξεις τους. Ως προς το κοινωνικό μέρος οι ανήλικοι παραβάτες αντιμετωπίζουν το στίγμα του «βίαιου/παραβατικού» παιδιού που αποδίδεται στον ανήλικο παραβάτη και κατά περίπτωση απομονώνεται από τις ομάδες στις οποίες θα μπορούσε να μετάσχει. Όμως, η παραβατικότητα έχει και συνέπειες σωματικές (τραυματισμοί, χτυπήματα) και όπως αποδεικνύει η έρευνα και μαθησιακής φύσεως (χαμηλή επίδοση, σχολική αποτυχία) (Τρίγκα – Μερτίκα, 2015). Ακόμη, η εκφοβιστική συμπεριφορά των μαθητών, η οποία είναι η πιο συνήθης μορφή παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στο χώρο του σχολείου, έχει ποικίλες συνέπειες και στους συμμαθητές του ανήλικου παραβάτη, όποιον ρόλο και εάν παίρνουν κατά την εκδήλωση της (θύμα ή παρατηρητής) (Asagwara, Ibu & Maliki, 2009).

Σημαντικές εμφανίζονται και οι επιπτώσεις της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση μιας σειράς συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου. Ειδικότερα, οι Johnson και Johnson (οπ.αναφ.Μαυραντζά,2011) τονίζουν πως η πειθαρχική παρέμβαση των εκπαιδευτικών (νουθεσία, διαιτησία, επιβολή ποινών κ.λπ.) για την αντιμετώπιση συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών έχει ως αποτέλεσμα την ανάλωση μεγάλου μέρους του χρόνου του εκπαιδευτικού και διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Ακόμη, μια σημαντική αρνητική συνέπεια των συγκρούσεων είναι η αύξηση του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την έρευνα των Antonίου, Polychroni & Vlachakis (2006) κύριες πηγές του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών αποτελούν η αλληλεπίδραση με μαθητές, ο φόρτος εργασίας και η αργή πρόοδος των μαθητών σε συνδυασμό με το μειωμένο ενδιαφέρον για μάθηση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι μεθοδολογικές επιλογές που κατηύθυναν την παρούσα μελέτη είχαν ως στόχο από την μια τη μελέτη των απόψεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων και από την άλλη την κατανόηση και ερμηνεία των λογικών που βρίσκονται πίσω από την δόμηση και την κατασκευή της εκάστοτε εμπειρίας. Για το λόγο αυτό η στρατηγική που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική και το ερευνητικό σχέδιο συγχρονικό (Creswell, 2016). Ο πληθυσμός ήταν οι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακολουθώντας μία δειγματοληψία ευκολίας (Creswell, 2016) καταρτίστηκε το δείγμα, το οποίο αποτελούνταν από 14 διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (7 άντρες και 7 γυναίκες), μόνιμους στα Δημοτικά σχολεία του Νομού Αττικής, με περισσότερα από 10 έτη προϋπηρεσίας, ηλικίας 50 – 61 χρόνων.

Η τεχνική συλλογής των δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν αυτή της ημιδομημένης συνέντευξης (Bryman, 2017). Το εργαλείο που κατασκευάστηκε είναι πρωτότυπο και αποτελούνταν από 33 ανοιχτές ερωτήσεις, Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν τριάντα με σαράντα λεπτά. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν με την τεχνική της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου (Bryman, 2017).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Χαρακτηριστικά της παραβατικότητας των μαθητών

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων ανέφερε πως αντιμετωπίζει αρκετά περιστατικά παραβατικότητας στο σχολείο τους. Σε μια προσπάθεια ορισμού της παραβατικότητας των μαθητών οι συμμετέχοντες εστιάζουν στην αποκλίνουσα από τις κοινωνικές προσδοκίες συμπεριφορά και επικαλούνται την εκπαιδευτική νομοθεσία και τους σχολικούς κανόνες. Θεωρούν λοιπόν παραβατική

συμπεριφορά την επαναλαμβανόμενη λεκτική και σωματική βίαιη συμπεριφορά απέναντι στους άλλους, συμμαθητές, φίλους, μέλη της σχολικής μονάδας.

«Με βάση τους κανόνες που υπάρχουν στα σχολεία, τον εσωτερικό κανονισμό και τον κανονισμό γενικά που έχει κάθε τάξη και είναι αναρτημένος στην τάξη, την παραβατικότητα την ορίζουμε αν παρεκτρέπονται και παρεκκλίνουν από αυτά που έχουμε θέσει και υπερβαίνουν τα όρια τους. Στην περίπτωση αυτή καλούμε γονείς και συνεργαζόμαστε.» Συμ. 2

«Είναι μια αποκλίνουσα συμπεριφορά σύμφωνα με την εκπαιδευτική νομοθεσία και τους σχολικούς κανονισμούς, τους κανονισμούς της σχολικής μονάδας.» Συμ. 1

Σε σχέση με το φύλο η πλειοψηφία παραδέχτηκε πως οι περισσότεροι παραβατικοί μαθητές είναι αγόρια.

«Περισσότερο είναι αγόρια.» Συμ. 5

«Συνήθως είναι αγόρια.» Συμ. 6

«Θα έλεγα αγόρια. Ως επί το πλείστον αγόρια.» Συμ. 10

Οι κυριότεροι τρόποι με τους οποίους εκδηλώνουν οι μαθητές παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο τους είναι η λεκτική και σωματική βία και η στοχοποίηση συγκεκριμένων μαθητών, η κλοπή αντικειμένων, η αυθάδεια και η απείθεια απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Σε όλα τα σχολεία, ανεξαρτήτως περιοχής, δεν αναδείχτηκαν άλλα ζητήματα από τους συμμετέχοντες διευθυντές.

«Κυρίως τα θέματα της παραβατικής συμπεριφοράς σε μας είναι με την απείθεια έναντι των εκπαιδευτικών του σχολείου και με την βίαιη συμπεριφορά σωματική ή λεκτική ως πούμε έναντι των συμμαθητών τους.» Συμ. 3

«Συνήθως παίρνοντας αντικείμενα, αντιμιλώντας στους εκπαιδευτικούς, χτυπώντας αναίτια συμμαθητές τους. Τέτοια πράγματα.» Συμ. 2

«Φωνή, ανυπακοή, επιθετική συμπεριφορά προς συνομήλικους» Συμ. 4

Μοιραία σε μία συνέντευξη αναφορικά με την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών στο σχολείο, η συζήτηση αγγίζει και φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Σχεδόν περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες ανέφεραν πως στο σχολείο τους λαμβάνει χώρα σχολικός εκφοβισμός. Όμως, είτε λόγω θέσης, η οποία δεν επιτρέπει την καθημερινή παρακολούθηση των αλληλεπιδράσεων των μαθητών μέσα στο σχολική τάξη, είτε λόγω εμπειρίας και αυξημένων ικανοτήτων στη διαχείριση των μαθητών, είτε γιατί συνειδητά ή ασυνείδητα υποβαθμίζουν τη σημασία ορισμένων συστηματικά παραβατικών μαθητών, η πλειονότητα των συμμετεχόντων δηλώνει ότι, αν και εντοπίζονται στοιχεία σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία τους, αυτά εκδηλώνονται περιστασιακά και δεν επαναλαμβάνονται σε τακτική βάση. Συνήθως, δε, αφορούν στη στοχοποίηση ορισμένων μαθητών και στον αποκλεισμό τους από την ομάδα.

«Έε... ναι εντάξει... Τώρα ο εκφοβισμός είναι μεγάλη λέξη. Ότι μπορεί στα πλαίσια του εκφοβισμού να αποκλείουν άλλα παιδιά από ομάδες και να τα στοχοποιούν ναι. Αλλά πιο απλά... τον απομονώνουν, δεν τον παίζουνε.»

Συμ. 13

«Σχολικό εκφοβισμό με την έννοια μην μου πάρεις αυτό γιατί εγώ δεν θα σου δώσω εκείνο και κάτι άλλο, σε πολύ μικρό ποσοστό όχι όμως με την έννοια όπως στο σχολικό εκφοβισμό θα σε δείρω αν πεις εκείνο, με την έννοια ότι δεν θα σε έχω φίλο μου, δεν θα σε παίξω, δεν θα σου κάνω υπάρχει. Θα σε αποκλείσω από την ομάδα. Σε αυτό το στυλ ο σχολικό εκφοβισμός υπάρχει αλλά όχι με την έννοια του σχολικού εκφοβισμού όμως. Δεν είναι το βαρύ. Να μην τα ανάγουμε όλα στον σχολικό εκφοβισμό, δεν είναι όλα σχολικός εκφοβισμός. Αν το βάλουμε σε εισαγωγικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπάρχουν τέτοια δείγματα σε όλα τα σχολεία όχι μόνο στο δικό μας.» Συμ. 2

Αναφορικά με τον διαδικτυακό εκφοβισμό, οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες απάντησαν πως δεν υφίσταται στο σχολείο τους. Υποστήριξαν, δε, πως δεν είναι στην αρμοδιότητα τους να τον εντοπίσουν και πως δεν μπορούν να ελέγξουν την εκδήλωση τέτοιων φαινομένων, τα οποία μπορεί να ξεκινούν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις στο σχολικό περιβάλλον, αναπτύσσονται και εκδηλώνονται, όμως, σε άλλα πλαίσια τα οποία δεν ελέγχονται και δεν οριοθετούνται από τους εκπαιδευτικούς.

«Μέχρι πριν δυο χρόνια ας πούμε είχαμε τον λεγόμενο σχολικό εκφοβισμό. Τα τελευταία δυο χρόνια στις μεγαλύτερες τάξεις νομίζω ναι αρχίζουμε και αντιμετωπίζουμε και τον Διαδικτυακό εκφοβισμό. Πέρσι πρόπερσι δηλαδή είχαμε περιστατικά. Εκτός σχολείου βέβαια αλλά μέσα τους αυτά.» Συμ. 6

«Διαδικτυακό δεν ξέρω γιατί δεν επιτρέπω και στο σχολείο να ασχολούνται με αυτά. Στο σπίτι τους δεν γνωρίζω τι κάνει αν και μια μαμά είχε έρθει ότι απειλούσαν το παιδί της αλλά τα Χριστούγεννα μέσω του tablet που μιλούσανε. Αλλά αυτό δεν μπορώ να το ξέρω γιατί δεν ήταν στην δικιά μου αρμοδιότητα. Σχολικό εκφοβισμό με την έννοια μην μου πάρεις αυτό γιατί εγώ δεν θα σου δώσω εκείνο και κάτι άλλο, σε πολύ μικρό ποσοστό» Συμ. 2

Σε ότι αφορά σε παραβατικές συμπεριφορές που παραπέμπουν σε εκφοβισμό που ασκείται λόγω ρατσιστικών στάσεων ή εθνικιστικών αντιλήψεων το σύνολο των συμμετεχόντων θεωρεί πως τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες δεν γίνονται αποδέκτες κάποιου είδους βίας από τους άλλους μαθητές. Με άλλα λόγια η καταγωγή και η προέλευση των παιδιών δεν αποτελεί κατά τους συμμετέχοντες κριτήριο, αιτία ή πρόσχημα για την εις βάρος τους άσκησης εκφοβισμού, βίας ή απειλής.

«Όχι. Δεν θα μπορούσα να πω ότι η προέλευση είναι ένα κριτήριο.» Συμ. 6

«Όχι. Ελάχιστες φορές.» Συμ. 5

«Όχι. Δεν το συσχετίζουμε ίσα ίσα που γίνονται αποδεκτά άμεσα και έχουμε και μαθητές που προσπαθούν και να τους αγκαλιάσουν και αν έχουμε και άλλους που μιλούν τη γλώσσα. Όχι όχι δεν το συσχετίζουμε.» Συμ. 9

Η παραβατική συμπεριφορά στο δημοτικό σχολείο, σύμφωνα με τους διευθυντές, αφορά απ' ό,τι φαίνεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό και τις υλικές φθορές ή ζημιές. Μικρής αξίας και έντασης, κυρίως μεταξύ των υπαρχόντων των μαθητών και σπανίως εις βάρος της περιουσίας του σχολείου, οι υλικές καταστροφές παρατηρούνται στο πλαίσιο της δράσης ορισμένων μαθητών. Κι εδώ, όμως, οι διευθυντές δεν εντοπίζουν μοτίβα συμπεριφοράς, επαναληψιμότητα ή πρόθεση των μαθητών για την πρόκληση βλάβης ή ολικής καταστροφής.

«Ναι με την έννοια ότι μπορεί να σπάσει ένα μολύβι κάποιου ή μια κασετίνα ή να χαθεί ένα βιβλίο ναι.» Συμ. 6

«Μικρές καταστροφούλες θα λέγαμε στο σχολείο, μικρά πράγματα. Δηλαδή μπορεί να τύχει να σπάσει κανένα τζάμι. Ναι περιουσία άλλων εννοείται έχει γίνει αυτό ή να αποσπάσουν πράγματα ή να καταστρέψουν κασετίνες, μολύβια, μικροαντικείμενα μεν αλλά που για τα παιδιά μπορεί να έχουνε μεγάλη συναισθηματική αξία.» Συμ. 9

Αίτια της παραβατικότητας των μαθητών

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών σχετίζεται με την κοινωνικοποίηση του παιδιού, πριν και κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης και με τα πρότυπα συμπεριφοράς που του προβάλλονται και τα οποία αξιολογεί, επιλέγει και υιοθετεί.

Σε μια προσπάθεια εντοπισμού των αιτιών της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών οι συμμετέχοντες ανατρέχουν αρχικά στους γονείς, στην οικογένεια, στο στενό κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Εκφράζουν την άποψη ότι οι παραβατικοί μαθητές συνήθως προέρχονται από οικογένειες που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα ποικίλης φύσεως. Ενδεικτικά αναφέρονται σε οικογένειες που έχουν υποστεί ρήγματα στην αρχική τους δομή ή σε οικογένειες στις οποίες παρατηρούνται φαινόμενα ενδοοικογενειακής βίας ή εξαρτήσεων. Ακόμη, αρκετοί συμμετέχοντες συνδέουν το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την αδυναμία τους να συνεργαστούν με το σχολείο και να υποστηρίξουν τη σχολική φοίτηση του παιδιού τους, αλλά και την κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, ως παράγοντες που λιγότερο ή περισσότερο υποβοηθούν την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών.

«Συνήθως είναι από οικογένειες χαμηλότερου και μορφωτικού και οικονομικού επιπέδου είτε παιδιά από οικογένειες οι οποίες αν και βρίσκονται σε διάσταση οι γονείς ή έχουν χωρίσει δεν μπορούν να συνεννοηθούν οι γονείς που νομίζω ότι έχει να κάνει επίσης με το κοινωνικό επίπεδο του καθενός, με την κοινωνική μόρφωση τέλος πάντων του καθενός.» Συμ. 12

«Ουσιαστικά το οικογενειακό τους περιβάλλον περισσότερο. Το πως ζούνε, σε τι κοινωνικό ή οικονομικό status βρίσκονται, ποιες είναι οι σχέσεις οι ενδοοικογενειακές, αυτά παίζουνε πολύ σημαντικό ρόλο.» Συμ. 1.

«Νομίζω είναι η ανασφάλεια των γονέων πρώτα από όλα. Έτσι το ότι... όλα ξεκινάνε από την οικογένεια. Δηλαδή μπορεί τα παιδιά να είναι παραμελημένα, οι γονείς να προσπαθούν να βρουν δουλειά ή να δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ και δεν φροντίζουν καθόλου τα παιδιά, δεν τα προσέχουνε οπότε νομίζω ξεκινάει από εκεί πέρα η δουλειά.» Συμ. 10

Οι διευθυντές του δείγματός θεωρούν, όμως, ότι και το σχολικό περιβάλλον έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης, όχι μόνο στη διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών των παιδιών, αλλά και στην υπόθαλψη ή την αιτία εκδήλωσής τους. Όπως υπογραμμίζουν, όταν το σχολείο δεν εξασφαλίζει ισότητα, όταν δεν δείχνει ενεργό ενδιαφέρον για το κάθε παιδί, όταν επιτρέπει συμπεριφορές προσβλητικές, υποβαθμίζοντάς τες ή μη τιμωρώντας τους παραβάτες, όταν υπάρχει αποστασιοποίηση ή και αδιαφορία των εκπαιδευτικών προς τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, τότε ουσιαστικά ο ίδιος ο σχολικός θεσμός συντηρεί και αναδεικνύει πρότυπα βίας και μη αποδεκτής κοινωνικής συμπεριφοράς.

«Και το σχολικό περιβάλλον αν δεν προσέξει κάποια πράγματα και δεν εξασφαλίσει την ισότητα των μαθητών και δεν σκύψει πάνω από τα προβλήματα του καθενός παιδιού μπορεί να επιτείνει αυτές τις παραβατικές συμπεριφορές.» Συμ. 1

«Και το σχολικό περιβάλλον... εεε... η αδιαφορία είναι νομίζω ο σημαντικότερος παράγοντας για να ενισχύει αυτήν την συμπεριφορά... αδιαφορία από τους εκπαιδευτικούς.» Συμ. 8

Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται και το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας στην ανάδυση της παραβατικότητας των μαθητών. Οι διευθυντές πιστεύουν ότι μπορεί να επηρεάσει την παραβατικότητα των μαθητών με δύο τρόπους. Δηλαδή, είτε το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας να είναι χαμηλό και οι γονείς να αναγκάζονται να δουλεύουν συνέχεια με αποτέλεσμα να μην ασχολούνται με τα παιδιά, είτε το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας να είναι υψηλό και οι γονείς να τους προσφέρουν τα πάντα με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην έχουν όρια.

«Κοίταξε να δεις... το ένα είναι η οικογένεια. Και το επίπεδο της οικογένειας σαν οικονομικό έτσι; Δηλαδή αν είναι χαμηλό το οικονομικό επίπεδο οι γονείς αναγκάζονται μέρα νύχτα να δουλεύουν, τα παιδιά... δεν ασχολούνται καθόλου με τα παιδιά, τα παραμελούν και αυτά δεν ξέρεις που θα μπλέξουνε. Επίσης και το ανάποδο η πολλή παροχή χρημάτων που το παιδί πια δεν έχει τίποτα άλλο να ζητήσει του τα παρέχουν όλα και αρχίζει και ζητάει ό,τι του κατέβει...» Συμ. 13

«Η φτώχεια νομίζω περισσότερο, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, η ανεργία. Αυτά.» Συμ. 10

«Το χαμηλό οικονομικό status μιας οικογένειας είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες, η ανεργία των γονέων» Συμ. 1

Τέλος, σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών διαδραματίζουν κατά τους συμμετέχοντες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι τηλεοπτικές ή άλλες εκπομπές προβάλλουν λανθασμένα πρότυπα που τα παιδιά μιμούνται, κατά περίπτωση νομιμοποιούν την άσκηση βίας και εξοικειώνουν το παιδί με βίαιες συμπεριφορές είτε ως θύμα είτε ως θύτη είτε ως παρατηρητή. Ειδικότερα:

«Κι όμως είναι μεγάλος... Τα Μέσα παίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτό το θέμα. Δηλαδή με αυτά που βλέπουν στις τηλεοράσεις... με αυτά που βλέπουν με τη βία που βλέπουν... και θέλουν να μιμηθούν... εεε... υπάρχει μίμηση.» Συμ. 5

«Εε... μέγιστος. Μέγιστος γιατί υπάρχει μίμηση των κακών προτύπων. Τι λέμε τώρα;» Συμ. 11

Συνέπειες της παραβατικότητας των μαθητών

Στην παρούσα έρευνα αναζητήθηκαν οι συνέπειες της παραβατικότητας όχι μόνο για τους ίδιους τους μαθητές και τους συνομηλίκους τους, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς και την διοίκηση της σχολικής μονάδας. Αρχικά, οι συμμετέχοντες αναφερόμενοι στις συνέπειες εστίασαν τους ίδιους τους παραβατικούς μαθητές. Όπως αναφέρουν πιστεύουν ότι οι παραβατικοί μαθητές επιβαρύνονται με κακή συναισθηματική κατάσταση, τάσεις αυτοκαταστροφής, χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Εκφράζουν, ακόμη, ανησυχία και για την μελλοντική πορεία των μαθητών αυτών τόσο σε εκπαιδευτικό, όσο και σε κοινωνικό και προσωπικό επίπεδο.

«Τους δημιουργεί προβλήματα στις κοινωνικές επαφές τους. Δεν θα έχουνε φίλους, δεν θα έχουνε σταθερές επαφές, δεν θα έχουνε ... ακόμα και στον τρόπο που θα δημιουργήσουνε σαν ενήλικες οικογένεια. Θα έχουνε μάθει με το ίδιο στυλ δεν θα μπορούνε να αλλάξουνε.» Συμ. 2

«Θα σας πω... εγώ έχω παρατηρήσει το εξής... ότι βαραίνει ακόμα περισσότερο το θυμικό του παιδιού όταν ξέρει ότι... αα ναι τώρα εντάξει αυτός που είμαι σιγά μην με κάνεις παρέα. Δηλαδή αυτό που πάει να θεραπεύσει με τον άτσαλο τρόπο του το επιβαρύνει γιατί έχει ακόμα ένα λόγο ο άλλος για να με αποφύγει μετά από αυτό που του έκανα ενώ στην ουσία εγώ πάω να τον πλησιάσω... ανόητα μεν αλλά πάω να τον πλησιάσω... ναι και μετά... βαραίνει βαραίνει... αισθάνεται το παιδί ότι τώρα είμαι... τώρα είμαι παραβατικός δεν έχει γιατρεία το πράγμα. Σταματάει να έχει θετικά όνειρα για το μέλλον του. Σταματάει να βλέπει τον εαυτό του ως καλό.» Συμ. 4

Από την αναζήτηση των συνεπειών της παραβατικότητας των μαθητών δεν θα μπορούσε φυσικά να απουσιάζει και η αναφορά στην επίδοση και τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών. Οι συνεντευξιζόμενοι υποστηρίζουν ότι οι παραβατικοί μαθητές χαρακτηρίζονται συνήθως από χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, χαμηλές βαθμολογίες και απουσία εκδήλωσης ενδιαφέροντος για το μάθημα.

«Συνήθως οι συνέπειες... εε... είναι αρνητικές στην σχολική τους επίδοση. Χαμηλές βαθμολογίες, μη ύπαρξη ενδιαφέροντος για το μάθημα.» Συμ. 7
 «Είναι χαμηλή η σχολική τους επίδοση. Δεν ασχολούνται με τα μαθήματα τους. Δεν διαβάζουνε. Δεν κάνουν τις ασκήσεις και τις εργασίες που τους βάζουν οι δάσκαλοί τους. Δεν ενδιαφέρονται για την γνώση γενικότερα. Ενδιαφέρονται πως... επειδή είναι υποχρεωτικό το σχολείο έρχονται εδώ πέρα και δεν προσπαθούνε να κάνουνε τίποτα απολύτως.» Συμ. 10

Η παραβατικότητα λογίζεται από τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα και ως ένα στοιχείο, ως μία τάση, ως μία έξη που δυστυχώς οι συνέπειές της δεν περιορίζονται μόνο στα χρόνια της παιδικότητας. Οι προσδοκίες των συμμετεχόντων για την εκπαιδευτική πορεία, αλλά και την εργασιακή ένταξη και την κοινωνική ενσωμάτωση των μαθητών είναι δυστυχώς χαμηλές και φέρουν αρνητικό πρόσημο. Η μη δυνατότητα προσαρμογής σε κοινωνικά αποδεκτά πλαίσια συμπεριφοράς κατά τη φοίτηση στο δημοτικό φαίνεται να θεωρείται καταλύτης για τους συμμετέχοντες διευθυντές στη συνολική πορεία των μαθητών, ενώ προαναγγέλλει και μία προβληματική φοίτηση στην επόμενη βαθμίδα.

«Έχει να κάνει φυσικά με την σχολική επίδοση και η εκπαιδευτική πορεία δηλαδή ένας παραβατικός μαθητής εεε... αποκλείεται να έχει μια καλή εκπαιδευτική πορεία και εξέλιξη. Είναι αντιστρόφως λοιπόν ανάλογα.» Συμ. 9

«Νομίζω ότι όλα αυτά είναι μαζί. Και τα τρία το ίδιο είναι ότι δεν μπορούν να εξελιχθούν όπως είπα και παραπάνω όχι μόνο σαν άνθρωποι αλλά και εκπαιδευτικά και να ακολουθήσουν την φυσική πορεία που είναι Δημοτικό, γυμνάσιο και ίσως παραπέρα, κάποια επαγγελματική αποκατάσταση μετά. Οπότε νομίζω ότι είναι αλυσίδα αυτό. Δεν πάει... εε... δεν μπορούμε να το ξεχωρίσουμε.» Συμ. 12

Όπως ήταν αναμενόμενο οι διευθυντές που μετείχαν της έρευνας εντοπίζουν συνέπειες της παραβατικότητας ορισμένων μαθητών σε άλλους μαθητές, αλλά και στη συνοχή της σχολικής τάξης και τις σχέσεις μεταξύ των μελών της. Δηλώνουν emphaticά την πεποίθησή τους ότι οι συμμαθητές των παραβατικών παιδιών νιώθουν ανασφάλεια στο χώρο του σχολείου, πέφτουν στις επιδόσεις τους στα μαθήματα, επιβαρύνονται συναισθηματικά και ψυχολογικά.

«Το κυριότερο είναι η ανασφάλεια που νιώθουν στο χώρο του σχολείου αν υπάρχουν τέτοιες παραβατικές συμπεριφορές. Πολλοί από αυτούς μπορεί να πέσουν και στις επιδόσεις τους στα μαθήματα, πέφτει η αυτοεκτίμηση τους και προς το χώρο του σχολείου αν δεν επιλυθούν σύντομα τέτοια προβλήματα και αρχίζουν και οι ίδιοι ίσως να έχουν ψυχολογικά θέματα και περίεργες συμπεριφορές. Και θέματα υγείας ίσως καμιά φορά.» Συμ. 1

«Ναι. Πολύ ωραία. Ένα παιδί που έχει συνηθίσει στο σπίτι του να μην υψώνονται οι τόνοι, να ακούγονται όλες οι φωνές, να είναι αυτονόητη η ηρεμία και η ελευθερία, προφανώς στην πρώτη επαφή του με κάποιον που δρα τελείως αντίθετα τρομοκρατείται. Η τρομοκρατείται ή δυσαρρεστείται και μαζεύεται σε ένα μικρό κύκλο εμπιστων, σε κάθε περίπτωση όμως είναι αρνητικό. Το κακό ποιο είναι; Ότι όταν κάποιος τρομοκρατείται και δεν το πει θα πάρουμε χρόνο μέχρι να το πάρουμε είδηση, μέχρι να φτάσει στο σημείο να ξυπνήσει ένα πρωί και να βάλει τα κλάματα και να πει εγώ δεν θέλω να πάω σχολείο. Και τότε να πιάσουμε το κουβάρι και να πούμε έλα δω, πως είναι δυνατόν και να καταλάβουμε τι έχει συμβεί. Γιατί συνήθως φοβούνται τα παιδιά που έχουν δεχτεί κάποια απειλή να το πουν ή στους γονείς τους ή στο δάσκαλο. Δυστυχώς...» Συμ. 4

Στη συνέχεια, η ερωτήσεις εστίασαν στους ενήλικους δρώντες και πιο συγκεκριμένα στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές. Οι συμμετέχοντες απάντησαν ότι θα ήταν παράληψη η μη αναφορά στις συνέπειες που έχει η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών και αφορούν τους εκπαιδευτικούς της τάξης, αλλά και τον διευθυντή της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται από τους συμμετέχοντες να αγωνιούν, να αγχώνονται και να σκέφτονται τρόπους και μέσα περιστολής και ελέγχου των παραβατικών συμπεριφορών που εμφανίζουν οι μαθητές τους. Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται συχνά να χάνουν χρόνο από την εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να νουθετήσουν τους παραβατικούς μαθητές ή να επιλύσουν προβλήματα μεταξύ των παιδιών.

Παράλληλα, φαίνεται ότι επιβαρύνονται ψυχικά, φτάνοντας σε κάποιες περιπτώσεις στα πρόθυρα της εξάντλησης ενώ ενδέχεται και οι σχέσεις τους με τους μαθητές της τάξης και ο ρόλος τους μέσα σ' αυτήν να επηρεάζονται και να αναδιαμορφώνονται.

«Νομίζω τους κάνει πιο άγριους. Δηλαδή όταν έχουν ένα παραβατικό μαθητή θα αναγκαστεί ο εκπαιδευτικός να φωνάξει, θα αναγκαστεί να χτυπήσει και το χέρι του στην έδρα, να βγει εκτός εαυτού, να χάσει την ηρεμία του και την σκέψη του πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, να μην μπορεί να αποδώσει στο μάθημα του, να είναι απασχολημένος συνέχεια με τον παραβατικό μαθητή πως θα τον συνεφέρει και θα τον φέρει στον σωστό τρόπο συμπεριφοράς και θα παραμελήσει κάπως την εκπαιδευτική διαδικασία.» Συμ. 10

«Τους κάνει δύσκολη τη ζωή. Δηλαδή γίνονται δύσκολες οι εργασιακές τους συνθήκες, γίνονται δύσκολες και το γεγονός ότι τελικά δεν μπορούν να δώσουν και αυτά που θα έδιναν σε άλλη περίπτωση δηλαδή με βάση τον κόπο που κάνουν θα έπρεπε να μπορούν να έχουνε πιο... να προσφέρουν περισσότερα στους μαθητές και το θέλουν αυτό αλλά εμποδίζονται από το να προσπαθούν συνέχεια και το να ασχολούνται με αυτούς.» Συμ. 14

Τέλος, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες οι συνέπειες της παραβατικότητας αντανακλώνται και στους διευθυντές, οι οποίοι καλούνται να επιλύσουν τα θέματα που προκύπτουν από την παραβατικότητα των μαθητών, θεωρούμενοι από τους υπόλοιπους δρώντες (εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς) είτε ως οι πλέον αρμόδιοι, είτε ως η έσχατη λύση. Η συνθήκη αυτή τους υποχρεώνει να αναλώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου και της ενέργειάς τους στην ενασχόλησή τους με τους παραβατικούς μαθητές, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι τους δημιουργεί άγχος και τους επιβαρύνει συναισθηματικά, καθώς πέρα από την επίλυση ή τη διαχείριση που πρέπει να πραγματοποιήσουν εντός σχολείου, οφείλουν σε κάποιες περιπτώσεις να αποταθούν και σε ειδικούς επιστήμονες ή να διεξάγουν συστηματικές επαφές με τους γονείς των μαθητών με έκδηλη παραβατική συμπεριφορά.

«Με την έννοια ότι πρέπει να ασχολούνται συνέχεια και να έχουνε το νου τους κάθε φορά που γίνονται παιδαγωγικές συναντήσεις, να ενημερώνουν τους συναδέλφους για τη συμπεριφορά των παιδιών ούτως ώστε στις εφημερίες τους να τους ελέγχουν περισσότερο.» Συμ. 2

«Με πολλούς. Εε... πρώτα από όλα είσαι σε συνεχή, συνεχή όμως ... πολλές φορές φεύγει το ωράριο και μένεις εδώ για άλλες τόσες ώρες μαζί με την οικογένεια για να μιλήσεις, περνάν τα διαλείμματα και δεν προλαβαίνεις να πας ούτε στο μπάνιο. Παράπλευρες ας πούμε απώλειες του τύπου κάποιοι ειδικά νέοι συνάδελφοι δεν έχουν πως αλλιώς να διαχειριστούν κάτι οπότε σε χρησιμοποιούν ως τον μπαμπούλα του σχολείου και λένε θα

σε πάω στην διευθύντρια οπότε αυτό επιβαρύνει συναισθηματικά θες δεν θες. Γενικά σου δημιουργεί μια κούραση άνευ προηγουμένου. Έχω κάνει τη δουλειά αυτή πολλά χρόνια και τη δουλειά της δασκάλας πολλά χρόνια και οι δυο είναι πολύ κουραστικές δουλειές αλλά η δουλειά της διευθύντριας είναι δυο φορές κουραστική γιατί έχεις και ευθύνη.» Συμ. 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Δεν υπάρχει αμφιβολία πως μέσα από την παρούσα μελέτη αναδεικνύεται η πολυπαραγοντικότητα και η συνθετότητα του φαινομένου της παραβατικότητας των μαθητών του δημοτικού. Η ανάλυση των δεδομένων απέδειξε ότι οι συμμετέχοντες διευθυντές προβληματίζονται σχετικά με το ζήτημα αυτό, το οποίο διαπιστώνεται ότι δεν αφήνει κανένα σχολείο ανέπαφο και κανέναν διευθυντή ή εκπαιδευτικό αδιάφορο και ανεπηρέαστο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα διευθυντές δηλώνουν ότι η παραβατικότητα των μαθητών του δημοτικού αφορά και στα δύο φύλα, με μία μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης στα αγόρια, ενώ οι κυριότεροι τρόποι εκδήλωσής της είναι η λεκτική και σωματική βία, η κλοπή αντικειμένων, η αυθάδεια και η απείθεια απέναντι στους εκπαιδευτικούς και η στοχοποίηση συγκεκριμένων μαθητών. Επιπλέον, κατέστη σαφές πως οι διευθυντές του δείγματος αναγνωρίζουν ως βασικά αίτια ανάδυσης της παραβατικότητας των μαθητών το μη υποστηρικτικό προς το παιδί οικογενειακό περιβάλλον, ενώ θεωρούν ότι και το σχολικό περιβάλλον επηρεάζει σημαντικά την εκδήλωση ή την αποτροπή παραβατικών συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου. Όσον αφορά στις συνέπειες της παραβατικότητας, η μελέτη κατέδειξε πως αυτές αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δηλαδή τους ίδιους τους παραβατικούς μαθητές, τους συμμαθητές τους, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές.

Ολοκληρώνοντας την προσπάθεια αυτή διαπιστώνεται η ανάγκη ανάδειξης δύο ζητημάτων που προέκυψαν τόσο υπόρρητα κατά την ερευνητική διαδικασία, όσο και εμφανώς κατά την ανάλυση των δεδομένων. Το πρώτο αφορά στην μεγάλη ευαισθητοποίηση των διευθυντών απέναντι σε ζητήματα που απασχολούν, προβληματίζουν, στοχοποιούν και ενδεχομένως και καθορίζουν την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική δράση των μαθητών. Ο διευθυντής δεν είναι πια αποστασιοποιημένος από την καθημερινή σχολική ζωή, δεν περιορίζεται μόνο στο διοικητικό έργο και στην επιβολή κυρώσεων κατόπιν αιτήματος και συνεννόησης με τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, οι διευθυντές, που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλώνουν ότι γνωρίζουν σε βάθος τα προβλήματα συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών, συνεργάζονται συστηματικά με τους εκπαιδευτικούς και, όταν τους δίνεται η δυνατότητα και τους γονείς, και εμπλέκονται συναισθηματικά στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τους μαθητές με παραβατικές συμπεριφορές. Το γεγονός αυτό επικυρώνει τη θέση που θέλει τον ρόλο του διευθυντή αναδιαμορφωμένο, διευρυμένο, με άμεση

αλληλεπίδραση με όλους τους εκπαιδευτικούς δρώντες (Παπακωνσταντίνου & Παπακωνσταντίνου, 2017).

Το δεύτερο ζήτημα αφορά στη ανάδειξη της ευρύτητας των συνεπειών της παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών. Μέσα από την προηγηθείσα ανάλυση, διαφαίνεται καθαρά ότι οι παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών επηρεάζουν αρνητικά όχι μόνο τους ανήλικους, αλλά και τους ενήλικους δρώντες στο σχολικό πλαίσιο. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα πάντα με τους διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα, υφίστανται τις συνέπειες της παραβατικότητας των μαθητών, τόσο σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο, όσο και σε προσωπικό. Η διδασκαλία τους, οι σχέσεις τους με τους μαθητές, η αντίληψη που έχουν για την προσφορά τους και το έργο τους, αλλά και η ικανοποίηση που εισπράττουν από το επάγγελμά τους και την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου ενδέχεται σύμφωνα με τους ανωτέρους τους διοικητικά συμμετέχοντες να επηρεάζονται σημαντικά από τις παραβατικές συμπεριφορές των μαθητών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Asagwara, C.G., Ibu, J.E., & Maliki, A.E. (2009). Bullying Problems among School Children. *Journal of Human Ecology*, 25(3), pp. 209-213.
- BarGil, B., & Schiff, M. (2004). Children with behavior problems: improving elementary school teachers' skills to keep these children in class. *Children and Youth Services Review*, 26, pp. 207-234.
- Beesley, D., Carson, K., Hill, J.S., Mullins, L.L., & Pace, T.M. (1999). The Relationship between childrens' Emotional and Behavioral Problems and the Social Responses of Elementary School Teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 24(2), pp.140-155.
- Bryman, A. (2017). Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Chan, H.C., Cheng, C.H.K., & Wong, D.S.W. (2013). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 36, pp.133-140.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Denmark, F., Gielen, U.P., Krauss, H.H., Midlarsky, E., & Wesner, R. (2005). *Violence in Schools. Cross- National and Cross – Cultural Perspectives*. USA: Springer.
- Farrington, D. (1994). Early Developmental prevention of juvenile delinquency. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 4, pp.209-227.
- Figueira - McDonough, J. (1993). Residence, dropping out, and delinquency rates. *Deviant Behavior*, 14(2), pp. 109-132.
- Huttunen, A., Lagerspetz, K.M.J., & Salmivalli, C. (1997). Peer networks and bullying in schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, pp. 305-312.
- Θάνος, Θ., & Κουρκούτας, Η. (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα. Ψυχολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές διαστάσεις. Ενταξιακές προσεγγίσεις και παρεμβάσεις*. Αθήνα: Τόπος.
- Ismail, Z.M, & Rahman, N.S.N.A. (2012). School Violence and Juvenile Delinquency in Malaysia: A Comparative Analysis between Western Perspectives and Islamic Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, pp. 1512-1521.
- Jennings, W.G., Komro, K.A., & Maldonado – Molina, M.M. (2010). Sex Similarities/ Differences in Trajectories of Delinquency among urban Chicago Youth: The Role of Delinquent Peers. *American Journal of Criminal Justice*, pp. 56-75.
- Κατσίρας, Λ. (2008). *Ανήλικοι Παραβάτες. Ο ρόλος της Εκπαίδευσης και της Συμβουλευτικής Παρέμβασης*. Αθήνα: Σανιδάς.
- Kennedy, T.D., Kevorkian, M.M., & Russom, A.G. (2012). Teacher and Administrator Perceptions of Bullying in Schools. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 7(5), pp.1-12.
- Μαυραντζά, Ε. (2011). *Διαχείριση Συγκρούσεων: η περίπτωση των σχολικών μονάδων* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας/ Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Θεσσαλονίκη.

- McCord, J. (1991). Family Relationships, Juvenile Delinquency and Adult Criminality. *Criminology*, 29(3), pp. 397-417.
- Nurjannah, I., Sumarni, D.W., & Thoyibah, Z. (2017). Correlation between family communication patterns and juvenile delinquency in junior high school. *BelitungNursingJournal*, 3(4), pp. 297-306.
- Παπακωνσταντίνου, Α.Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2017). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως δέσμευση. Κριτική Θεώρηση, *Νέα Παιδεία*, 161, σσ. 59-70.
- Stromquist, N.P., & Vigil, J.D. (1996). Violence in Schools in the United States of America: Trends, Causes and Responses. *Prospects*, 26(2), pp. 361-383.
- Τρίγκα – Μερτίκα, Ε. (2015). *Ενδοσχολική βία και σχολικός εκφοβισμός. Θεωρητικό πλαίσιο και Εκπαιδευτική παρέμβαση. Αναγνώριση κι αντιμετώπιση και στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Vodnik, V.D. (2019). Dysfunctional Family as one of the factors of juvenile delinquency, pp.133-142.
- Wilmshurst, L. (2011). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg..

**Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ –
ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Αρχοντούλα Διακογεωργίου

Δρ. Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας Παντείου Πανεπιστημίου
Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων Νοτίου Αιγαίου- Κως

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αξιολόγηση είναι η διαδικασία η οποία αποσκοπεί στο να προσδιορίσει, κατά τρόπο συστηματικό και αντικειμενικό, το αποτέλεσμα ορισμένης δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους τους οποίους αυτή επιδιώκει και την καταλληλότητα των μέσων και μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την επίτευξη τους. Στο χώρο της εκπαίδευσης αξιολόγηση είναι η συστηματική διαδικασία ελέγχου του βαθμού επίτευξης των επιδιωκόμενων από το εκπαιδευτικό σύστημα σκοπών και ειδικών στόχων. Αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Η δημιουργία ενός σχεδίου αξιολόγησης πρέπει να στηρίζεται σε νέες μεθόδους, εργαλεία και μέσα αξιολόγησης, να αναγνωρίζει ότι υπάρχουν διάφορες μορφές μάθησης και να διασφαλίζει ότι οι επιμέρους στόχοι διδασκαλίας τυγχάνουν δίκαιης μεταχείρισης. Επίσης ένα σχέδιο αξιολόγησης οφείλει να παρακινεί τους μαθητές για ουσιαστική παρέμβαση στη μάθηση, να ενισχύει τα κίνητρα και τη θέλησή τους για μάθηση, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις, και να αποτελεί αφετηρία για περαιτέρω μάθηση. Σκοπός του σχολείου είναι η μάθηση και όχι ο ανταγωνισμός και η βαθμοθηρία. Άρα η αξιολόγηση δεν είναι μόνο ποσοτική, αλλά κυρίως ποιοτική. Την ποιοτική διάσταση της αξιολόγησης, έρχεται να καλύψει η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία περιγράφει την εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Με την περιγραφική αξιολόγηση, επιδιώκεται όχι μόνο να αποφευχθούν τα αρνητικά στοιχεία της βαθμολογίας, αλλά ταυτόχρονα, να εκμεταλλευτούν τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

*Αξιολόγηση του μαθητή, σύστημα βαθμολόγησης,
εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, Περιγραφική αξιολόγηση*

Εισαγωγή

Η αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί χωρίς αμφιβολία ένα από τα πιο σημαντικά θέματα του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας. Ο όρος αξιολόγηση του μαθητή σημαίνει κυρίως την αξιολόγηση της επίδοσης του στον γνωστικό τομέα. Η επίδοση έχει άμεση σχέση με το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης το οποίο προϋποθέτει εξέταση και ορίζεται με κλίμακα βαθμολογικής μέτρησης. Στη χώρα μας ακόμη και σήμερα επικρατεί η παραδοσιακή αντίληψη σχετικά με το θέμα της αξιολόγησης του μαθητή.

Η αξιολόγηση από την άποψη του περιεχομένου έχει στενή σχέση με τον όρο βαθμολογία. Ο όρος της αξιολόγησης είναι ευρύτερος αφού στα πλαίσιά της εντάσσεται ο όρος της βαθμολογίας ο οποίος εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Οι βαθμοί έχουν ως κύρια λειτουργία την ανατροφοδότηση καθώς και τη μεταφορά πληροφοριών προς τους γονείς για τις επιδόσεις του παιδιού. Η βαθμολόγηση παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ζητήματα σχετικά με την εγκυρότητα, την αξιοπιστία και την αντικειμενικότητά της. Οι παραπάνω αδυναμίες οδήγησαν σε έντονη κριτική της αξιολόγησης με βαθμούς και στη διατύπωση προτάσεων σχετικά με την υιοθέτηση άλλων εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι μια διαδικασία η οποία προσεγγίζει με ολιστικό τρόπο τον/την μαθητή/-ήτρια και είναι μία μέθοδος η οποία δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην αποτίμηση της προόδου του στα διακριτά γνωστικά αντικείμενα δημιουργεί την ανάγκη διατύπωσης κριτηρίων αξιολόγησης που καλύπτουν κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερα το ευρύ φάσμα της μάθησης και της ανάπτυξής του/της. Η περιγραφική αξιολόγηση είναι θεσμοθετημένη στο Δημοτικό Σχολείο για τους μαθητές όλων των τάξεων από το 1995. Τα βασικά κριτήρια στα πλαίσια της περιγραφικής αξιολόγησης οργανώνονται σε δύο γενικές κατηγορίες:

α) Τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών στην τάξη και στο σχολείο, τα οποία αναφέρονται στο ευρύ φάσμα της μάθησης και της ανάπτυξής τους και διατρέχουν το σύνολο των μαθημάτων των Προγραμμάτων Σπουδών και

β) Τα κριτήρια αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών ανά μάθημα. Η παρουσίαση των κριτηρίων αξιολόγησης ακολουθεί την παρακάτω πορεία.

Αρχικά, παρουσιάζεται το πλαίσιο στη βάση του οποίου θεμελιώνεται η διατύπωση των κριτηρίων αξιολόγησης και στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα κριτήρια περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών. Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να συλλέγει στοιχεία με βάση τα αναλυτικά αυτά κριτήρια, ώστε να μπορέσει να αποτυπώσει συνοπτικά την τελική του κρίση σχετικά με τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης. Τέλος, ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των κριτηρίων τα οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη του ο/η εκπαιδευτικός κατά τη σύνταξη της έκθεσης προόδου.

Τα κριτήρια τα οποία λαμβάνει υπόψη του ο/η εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της περιγραφικής αξιολόγησης του/της μαθητή/-ήτριας και τα οποία αξιοποιεί κατά

τη σύνταξη του πρώτου μέρους της έκθεσης προόδου είναι τα ακόλουθα: «Σκέφτομαι- Δημιουργώ- Αποφασίζω- Στην τάξη και στο σχολείο», όπου περιλαμβάνονται η διαχείριση της πληροφορίας, η λήψη αποφάσεων, η επίλυση του προβλήματος και η δημιουργικότητα. Στο κριτήριο «Δρω, Συμμετέχω- Συνεργάζομαι- Στην τάξη και στο σχολείο» περιλαμβάνονται η συμμετοχή, η συνεργασία, η ανάληψη πρωτοβουλιών και η αυτονομία. Οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπου περιλαμβάνεται και η περιγραφική αξιολόγηση είναι ενδιαφέρουσες προτάσεις για τη διδακτική πράξη. Πρόκειται όμως για μεθόδους οι οποίες απαιτούν πολύ χρόνο από την πλευρά του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης καθώς και υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων.

Ιστορική αναδρομή

Από μια σύντομη αναδρομή σχετικά με το θέμα της προκύπτει ότι η αξιολόγηση και οι εξετάσεις εμφανίστηκαν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ευρώπης με τη δημιουργία των Πανεπιστημίων κατά τον 12^ο και 13^ο αιώνα και πολύ αργότερα, κατά τον 19^ο και τον 20^ο αιώνα, επεκτάθηκαν και στις μεσαίες και τις κατώτερες βαθμίδες. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 1834, με την ίδρυση του Δημοτικού Σχολείου θεσμοθετούνται παράλληλα η μορφή των εξετάσεων καθώς και ο τρόπος για την αξιολόγηση και τη βαθμολογία των μαθητών. Κατά τη δεκαετία του '70 άρχισε μια έντονη κριτική για τις σχολικές επιδόσεις και τη βαθμολογία τόσο στη χώρα μας όσο και σε διεθνές επίπεδο. Το 1980 ο υφυπουργός Β. Κοντογιαννόπουλος εκδίδει εγκύκλιο (Α.Π.Γ/9425/29-11-80) με θέμα «Ακώλυτη προαγωγή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου και κατάργηση της αριθμητικής βαθμολογίας αυτών».

Το 1981 με το Π.Δ. 497/81 καταργούνται οι εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Η ενισχυτική διδασκαλία θεσμοθετήθηκε επίσημα το 1988 (Ν. 1824, αρ. 4). Για την περίοδο μέχρι το 1981 ασκήθηκε έντονη κριτική σχετικά με την καθιέρωση της ακώλυτης προαγωγής και την κατάργηση της βαθμολογίας. Το 1987 καταργείται η τρίβαθμη βαθμολογία. Το 1990 το Υπουργείο Παιδείας ορίζει επιτροπή ειδικών που προτείνει για τις τάξεις Α' - Δ' την επανάληψη τάξης μόνο με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων, ενώ στις Ε' - ΣΤ' η απόρριψη να γίνεται και χωρίς αυτή. Το 1990, καταργείται η κλίμακα αξιολόγησης Α- Β- Γ και επανέρχεται η αριθμητική κλίμακα από 1-10. Σύμφωνα με το Π.Δ. 462/1991: Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο Δημοτικό Σχολείο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της διδασκαλίας. Γίνεται κατά τη διάρκεια της καθημερινής διδακτικής εργασίας, καθώς και μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας γενικών εννοιών ή και περιοχών γνώσεων. α) Στις τάξεις Α' και Β' η αξιολόγηση γίνεται με λεκτικούς χαρακτηρισμούς: άριστα (Α), πολύ καλά (Β), καλά (Γ) και σχεδόν καλά (Δ'). β) Στις τάξεις Γ', Δ', Ε' και ΣΤ' η αξιολόγηση γίνεται τόσο με αριθμητικούς όσο και με λεκτικούς χαρακτηρισμούς, άριστα (9-10), πολύ καλά (7-8), καλά (5-6) και σχεδόν καλά (1-4). γ) Οι μαθητές στο Δημοτικό προάγονται ακωλύτως.

Επανάληψη της τάξης είναι δυνατή μετά από διεξοδική συζήτηση του δασκάλου με τους γονείς και, αν κριθεί χρήσιμο ύστερα από γραπτή συναίνεση των γονέων.

Με τα Προεδρικά διατάγματα, 8/1995 και 121/1995 για την αξιολόγηση στο Δημοτικό Σχολείο το σύστημα έχει ως εξής: α) Η βαθμολογική κλίμακα 1-10 ισχύει για τις τάξεις Ε' και ΣΤ', β) Η αλφαβητική κλίμακα Α-Δ επαναφέρεται για τις τάξεις Γ' και Δ'. γ). Σχετικά με τη στασιμότητα ισχύει η προηγούμενη κατάσταση.

Η περιγραφική αξιολόγηση ισχύει για όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης καταχωρούνται στη δεύτερη λευκή σελίδα του Φύλλου Ημερησίου Ελέγχου, όπου σε κάθε σελίδα είναι καταγεγραμμένα τα στοιχεία του κάθε μαθητή. Στα στοιχεία αυτά περιλαμβάνονται πληροφορίες και παρατηρήσεις σχετικές με την πρόοδο του μαθητή, τις δεξιότητές του, τη συμμετοχή του στη διδασκαλία και στη σχολική ζωή καθώς και άλλα σημαντικά στοιχεία τα οποία ολοκληρώνουν την εικόνα του κάθε μαθητή. Στις τάξεις Α' και Β' γίνεται προφορική ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των μαθητών με βάση τα στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης τα οποία έχουν καταγραφεί στο Φύλλο Ημερησίου Ελέγχου. Στις άλλες τάξεις χορηγείται Έλεγχος Προόδου με βάση τις ισχύουσες διατάξεις καθώς και με στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης που αφορούν τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του μαθητή. Με την εγκύκλιο 15-11- 1996 (Η εγκύκλιος ερμηνεύει τα Προεδρικά Διατάγματα 8/95 και 21/95) του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών εισάγεται το Παιδαγωγικό Ημερολόγιο όπου καταγράφονται από το δάσκαλο στοιχεία της περιγραφικής αξιολόγησης με βάση τις οδηγίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) (Υπουργικές Αποφάσεις 21072α/Γ2/28-2-2003 και 21072β/Γ2/28-2-2003), Η διαδικασία της αξιολόγησης στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση συνοψίζεται στα εξής: Στην Α' τάξη, ο πρώτος «Έλεγχος Προόδου» δίνεται στο τέλος του δεύτερου τριμήνου (προεδρικό διάταγμα 121/1995). Παράλληλα σε αυτήν την τάξη όπως και στην επόμενη (τάξεις Α' και Β'), η αποτίμηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης γίνεται μόνο περιγραφικά και ως τέτοια αποτυπώνεται στον έλεγχο προόδου των μαθητών. Στις τάξεις Γ' και Δ', στον Έλεγχο Προόδου, εκτός από την περιγραφική αποτύπωση, χρησιμοποιείται κλίμακα βαθμολογίας που έχει ως εξής: «Άριστα» (Α), «Πολύ Καλά» (Β), «Καλά» (Γ), «Σχεδόν Καλά» (Δ). Στις τάξεις Ε' και ΣΤ' χρησιμοποιείται επιπλέον κλίμακα βαθμολογίας που είναι λεκτική και αριθμητική ταυτόχρονα και έχει ως εξής: «Άριστα» (9-10), «Πολύ Καλά» (7-8), «Καλά» (5-6), «Σχεδόν Καλά» (1-4). Με «Σχεδόν Καλά» βαθμολογούνται όσοι εμφανίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες. Για τους μαθητές αυτούς καθώς και για τους μαθητές των τάξεων Α' και Β' που συναντούν ανάλογες δυσκολίες, εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Στο τέλος του διδακτικού έτους, στους μαθητές των τάξεων Α', Β', Γ', Δ' και Ε' και εφόσον αυτοί πληρούν τα κριτήρια προαγωγής (περιγράφονται ενδελεχώς στην ενότητα που ακολουθεί)

χορηγείται «Τίτλος Προόδου» ενώ για τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης εκδίδεται «Τίτλος Σπουδών». Στους «Τίτλους Προόδου» των τάξεων Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ και Ε΄ αναγράφεται η λέξη «Προάγεται» χωρίς βαθμολογική ένδειξη ενώ στον «Τίτλο Σπουδών» των αποφοίτων, εκτός από τη λέξη «Προάγεται» αναγράφεται επίσης ο λεκτικός χαρακτηρισμός («Άριστα», «Πολύ Καλά», «Καλά», «Σχεδόν Καλά») καθώς και το αντίστοιχο αριθμητικό σύμβολο που αποτελεί το γενικό μέσο όρο της ετήσιας επίδοσης του μαθητή. Ο Τίτλος Προόδου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εγγραφή στην επόμενη τάξη.

Εννοιολογικός προσδιορισμός και χαρακτηριστικά της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι η συνεχής παιδαγωγική διαδικασία, με βάση την οποία παρακολουθείται η πορεία της μάθησής του, προσδιορίζονται τα τελικά αποτελέσματά της και εκτιμώνται, παράλληλα, άλλα χαρακτηριστικά του, τα οποία σχετίζονται με το έργο του σχολείου. Βασικός στόχος της είναι η συνεχής βελτίωση της διδασκαλίας και της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου καθώς και η συνεχής ενημέρωση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων για το αποτέλεσμα των προσπαθειών τους, έτσι ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα.

Η αξιολόγηση, ως εξατομικευμένη εκτίμηση της επίδοσης του μαθητή, δεν είναι αυτοσκοπός και σε καμία περίπτωση δεν προσλαμβάνει χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή επιλεκτικό για το μαθητή του Δημοτικού Σχολείου. Δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση του στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου.

Η αξιολόγηση του μαθητή είναι αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης. Χωρίς ένα ακριβές και σαφές ως προς τον μηχανισμό και τις διαδικασίες σύστημα αξιολόγησης, ο εκπαιδευτικός δεν έχει τρόπο να πιστοποιήσει το βαθμό επίτευξης των διδακτικών του στόχων και ο μαθητής παράλληλα δεν έχει τη δυνατότητα να επιβεβαιώσει την ατομική του εξέλιξη. Χωρίς να υπάρχει ομοφωνία στους σχετικούς ορισμούς οι περισσότεροι ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής συμφωνούν ότι η αξιολόγηση δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της «μέτρησης» και της «βαθμολόγησης» αλλά αποτελούν συστατικά της (Παπαναούμ- Τζίκα, 1985- Δημητρόπουλος, 1989). Στον ελληνικό χώρο σύμφωνα με τον πιο γενικό και συνοπτικό ορισμό, ο οποίος άλλωστε, συμπεριλαμβάνεται σχεδόν σε όλα τα εγχειρίδια τα σχετικά με την αξιολόγηση είναι η απόδοση μιας ορισμένης αξίας σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή πράγμα, με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης (Κασσωτάκης, 2001).

Η αξιολόγηση είναι ουσιαστικό μέρος της διδασκαλίας ως μέσο προσδιορισμού του βαθμού επιτυχίας των στόχων. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων. Ο εκπαιδευτικός κατανοεί σε βάθος αυτά που

γνωρίζουν οι μαθητές, ώστε να μπορεί να πάρει παιδαγωγικές αποφάσεις, βασισμένες σε πραγματικά δεδομένα.

Σκοπός της αξιολόγησης είναι η παρώθηση του παιδιού και η σωστή αυτοαντίληψη, καθώς και η ανατροφοδότηση της διδασκαλίας και της μάθησης για την προαγωγή του εκπαιδευτικού έργου. Είναι σημαντική, γιατί μαθαίνει στο μαθητή να αξιολογεί και να αξιολογείται, κάτι το οποίο θα γίνεται συνεχώς. Κάθε αξιολόγηση αποτελεί κίνητρο και γίνεται ερέθισμα για παραπέρα δράση και μελλοντική σωστή συμπεριφορά του ατόμου. Κατά την αξιολόγηση, ο δάσκαλος στηρίζεται στην επιστημονική αρχή ότι η διδακτέα ύλη δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά ένα μέσο το οποίο βοηθάει το μαθητή να εξελιχθεί σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα. Η δημιουργία ενός σχεδίου αξιολόγησης πρέπει να στηρίζεται σε νέες μεθόδους, εργαλεία και μέσα αξιολόγησης, να αναγνωρίζει ότι υπάρχουν διάφορες μορφές μάθησης και να διασφαλίζει ότι οι επιμέρους στόχοι διδασκαλίας τυχάνουν δίκαιης μεταχείρισης. Επίσης ένα σχέδιο αξιολόγησης οφείλει να παρακινεί τους μαθητές για ουσιαστική παρέμβαση στη μάθηση, να ενισχύει τα κίνητρα και τη θέλησή τους για μάθηση, απαλλαγμένο από προκαταλήψεις, και να αποτελεί αφετηρία για περαιτέρω μάθηση. Μέσα από αυτό αξιολογείται η διαδικασία και όχι μόνο το αποτέλεσμα. Έτσι η αξιολόγηση πρέπει να είναι:

- Έγκυρη: (όταν μετρά πραγματικά αυτό και μόνο το οποίο κατασκευάστηκε να μετρήσει).
- Αξιόπιστη: (όταν παρέχει κάτω από τις ίδιες συνθήκες τα ίδια πάντοτε αποτελέσματα δηλαδή χαρακτηρίζεται από σταθερότητα και συνέπεια).
- Αντικειμενική: (όταν επηρεάζεται μόνο από παράγοντες σχετικούς με την αξία του αξιολογούμενου). Η αξιολόγηση για να είναι αντικειμενική πρέπει να είναι ευέλικτη, ώστε να επιτρέπει την επίτευξη των στόχων της, οι οποίοι είναι:
 - Να δίνει παρώθηση στη μάθηση,
 - Να επισημαίνει αδυναμίες και λάθη,
 - Να βελτιώνει προγράμματα και μεθόδους,
 - Να μυήσει το μαθητή στη δια βίου παιδεία,
 - Να ενισχύσει την επιμονή, την υπομονή, την αυτοπεποίθηση, την εργατικότητα, τη μετριοφροσύνη και τη θετική στάση του μαθητή, απέναντι στο αντικείμενο της μάθησης.
- Συγκρίσιμη: (όταν χαρακτηρίζεται από διακριτική ικανότητα ώστε να μπορεί να διακρίνει τις επιδόσεις των εξεταζόμενων με την αντιστοιχία των)
- Πρακτική: (όταν δίνει τα ίδια αποτελέσματα με τον απλούστερο, οικονομικότερο, συντομότερο τρόπο)
- Ικανή να διακρίνει τις επιδόσεις των εξεταζόμενων σε σχέση με την αντιστοιχία των ικανοτήτων-δεξιοτήτων με το βαθμό επίτευξης των στόχων που τέθηκαν (διακριτική ικανότητα).

Είδη, τεχνικές και διαδικασία της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση διακρίνεται σε:

- Διαγνωστική- Προγνωστική, είναι η αξιολόγηση η οποία εφαρμόζεται κυρίως στα πρώτα στάδια της διδακτικής πράξης. Αποσκοπεί στην ανίχνευση του γνωστικού πεδίου, τα ενδιαφέροντα, τις δυνατότητες ή τις ιδιαιτερότητες του μαθητή προκειμένου να προσαρμοστούν ανάλογα οι διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες.
- Διαμορφωτική αξιολόγηση, εφαρμόζεται κατά τη διάρκεια της διδακτικής πράξης. Παρακολουθεί και ελέγχει σταδιακά, την εξελικτική πορεία του μαθητή, προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Βάσει των αποτελεσμάτων της μπορεί να γίνει τροποποίηση του προγράμματος και της μεθόδου διδασκαλίας, ώστε να αντιμετωπιστούν πιθανά μαθησιακά προβλήματα.
- Τελική-Αθροιστική αξιολόγηση, Εφαρμόζεται στο τέλος μιας ενότητας ή στο τέλος μεγάλων χρονικών περιόδων. Αποσκοπεί σε μια συνολική εκτίμηση της επίτευξης των διδακτικών και των παιδαγωγικών στόχων, σε σχέση με το τι ακριβώς έχει καθοριστεί ως τελικός στόχος.

Η αξιολόγηση του μαθητή στηρίζεται σε μια σειρά τεχνικών, σχετικών με τους γενικούς και ειδικούς στόχους καθώς επίσης και με το περιεχόμενο κάθε γνωστικού αντικειμένου. Οι τεχνικές αυτές ομαδοποιούνται σε:

- Παραδοσιακές, όπου περιλαμβάνονται η μέθοδος της ελεύθερης απάντησης, τα αντικειμενικά τεστ επίδοσης, τα σταθμισμένα τεστ.
- Εναλλακτικές, όπου περιλαμβάνονται ο ημιδομημένος διάλογος, οι συνθετικές δημιουργικές και διερευνητικές εργασίες, Φάκελος του μαθητή (Portfolio, Αυτοαξιολόγηση μαθητών, Αξιολόγηση από την ομάδα των συμμαθητών.

Οι εναλλακτικές μέθοδοι αξιολόγησης διερευνούν το γνωστικό αποτέλεσμα αλλά παράλληλα ενισχύουν την ικανότητα διαχείρισης της γνώσης και την πολλαπλή εφαρμογή της. Έτσι συντελούν στην ανάδειξη των διαφόρων δεξιοτήτων του μαθητή. Βασικός στόχος της αξιολόγησης του μαθητή είναι η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο εντοπισμός των μαθησιακών ελλείψεων, με σκοπό τη βελτίωση της προσφερόμενης σχολικής εκπαίδευσης και τελικά την πρόοδο του μαθητή. Η αξιολόγηση του μαθητή κατά τη διάρκεια της φοίτησής του στο Δημοτικό Σχολείο γίνεται από το δάσκαλο ή τους δασκάλους της τάξης και στηρίζεται:

- Στην καθημερινή προφορική εξέταση και την όλη συμμετοχή του μαθητή στη διδακτική μαθησιακή διαδικασία.
- Στα αποτελέσματα της επίδοσής του στα κριτήρια αξιολόγησης, που αποτελούν οργανικό στοιχείο του σχολικού προγράμματος.
- Στα κριτήρια που απευθύνονται στους μαθητές των δύο ανώτερων τάξεων μπορούν να προστίθενται συνθετότερης μορφής ερωτήματα, τα οποία είναι δυνατόν να αναφέρονται σε περισσότερες της μιας γενικές ενότητες.

- Στα αποτελέσματα των εργασιών, τις οποίες πραγματοποιεί ο μαθητής στο σχολείο ή στο σπίτι.
- Κατά τη διάρκεια του α' τριμήνου, κάθε μαθητής των δύο ανώτερων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου αναλαμβάνει την εκπόνηση μίας τουλάχιστον συνθετικής δημιουργικής εργασίας σε αντικείμενο της επιλογής του με την καθοδήγηση του διδάσκοντος.
- Οι εργασίες πρέπει να ανταποκρίνονται στις δυνατότητες των μαθητών και στα διαθέσιμα σ' αυτούς μέσα, ώστε να μπορούν να γίνουν από τους ίδιους με την καθοδήγηση του διδάσκοντος και χωρίς πρόσθετη ειδική βοήθεια.
- Μαθητές με ειδικές ανάγκες δεν αξιολογούνται και δεν βαθμολογούνται σε όσα μαθήματα έχουν αντικειμενική δυσκολία παρακολούθησης και εξέτασης. Συμμετέχουν όμως στη διαδικασία αυτών ως το σημείο που αυτοί μπορούν.
- Η αξιολόγηση των μαθητών των ειδικών τάξεων γίνεται από το δάσκαλο της κανονικής τάξης σε συνεργασία με το δάσκαλο της ειδικής τάξης.

Περιγραφική αξιολόγηση του μαθητή

Η περιγραφική αξιολόγηση είναι θεσμοθετημένη στο Δημοτικό Σχολείο για τους μαθητές όλων των τάξεων από το 1995. Σύμφωνα με το Π.Δ. 8/1995, οργανώνεται με βάση το «παιδαγωγικό ημερολόγιο», το οποίο τηρεί ο δάσκαλος της τάξης καταγράφοντας τις παρατηρήσεις και τα σχόλιά του (Βλάχος, 2008). Στο ισχύον σήμερα Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δ.Ε..Π.Π.Σ) (Φ.Ε.Κ.303/ 13-03-03) η αξιολόγηση του μαθητή παρουσιάζεται ως ανατροφοδοτική διαδικασία, διαρκής και σκόπιμη, ενσωματωμένη στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Η αξιολόγηση δεν είναι μόνο ποσοτική, αλλά κυρίως ποιοτική. Την ποιοτική διάσταση της αξιολόγησης, έρχεται να καλύψει η περιγραφική αξιολόγηση, η οποία περιγράφει την εργασιακή και κοινωνική συμπεριφορά του μαθητή. Είναι κατά κάποιον τρόπο ένας ενδοατομικός βαθμός, που δείχνει πόσο «καλός» είναι ο μαθητής, όχι σε σύγκριση με τους άλλους μαθητές, αλλά με βάση τις δικές του μαθησιακές ικανότητες και τις δικές του μαθησιακές ευκαιρίες. Με την περιγραφική αξιολόγηση, επιδιώκεται όχι μόνο να αποφευχθούν τα αρνητικά στοιχεία της βαθμολογίας, αλλά ταυτόχρονα, να εκμεταλλευτούν τα θετικά στοιχεία της αξιολόγησης. Ως μέσα έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος για τις μικρές τάξεις του Δημοτικού Σχολείου η περιγραφική έκφραση, ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού διαπιστώνεται η αναγκαιότητα χρησιμοποίησης της περιγραφικής μορφής έκφρασης του αξιολογικού αποτελέσματος σε συνδυασμό με τους παραδοσιακούς τρόπους ποιοτικής έκφρασης.

Με τον όρο περιγραφική αξιολόγηση εννοούμε τη μορφή αξιολόγησης που εκτός από το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας, την τελική δηλαδή επίδοση του μαθητή, αποτιμούν ταυτόχρονα και τις επιμέρους δραστηριότητες του κατά την πορεία της σύστασης του όποιου αποτελέσματος. Έτσι συνυπολογίζονται μορφές δράσης που αναπτύσσουν οι μαθητές και έχουν

εσωτερική αξία, όπως είναι οι δραστηριότητες δημιουργικής ενασχόλησης, δραστηριότητες που απαιτούν σκέψη, κρίση, ανάπτυξη πρωτοβουλιών, συνεργασίες εκτός και εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Η περιγραφική αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να πληροφορούν λεπτομερέστερα τόσο το μαθητή όσο και τους γονείς του για τα αποτελέσματα των προσπαθειών του στο σχολείο, για τις δυνατότητες και τις κλίσεις του, καθώς και για ενδεχόμενες ελλείψεις ή αδυναμίες σε ορισμένους τομείς.

Χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης

Τα κύρια χαρακτηριστικά της περιγραφικής αξιολόγησης είναι τα εξής: Στοχεύει να καλλιεργήσει την αυτογνωσία του μαθητή, να εξασφαλίσει την απαραίτητη για κάθε μαθητή ανατροφοδότηση και παιδαγωγική ενίσχυση για να πετύχει τους στόχους που δεν έχει κατακτήσει ακόμη, βοηθώντας τον παράλληλα να κατανοήσει τι μπορεί να κάνει, τι πρέπει να κάνει και πώς μπορεί να το κάνει. Βοηθά περισσότερο τους αδύναμους μαθητές, ενθαρρύνοντας κάθε θετική τους προσπάθεια. Συχνά, οι αδύναμοι μαθητές γίνονται δέκτες υποτιμητικών και ειρωνικών σχολίων ή περιφρόνησης ακόμη και αγνόησης. Έτσι το υποτιμημένο παιδί, το παιδί του οποίου όλη του η σχολική πορεία προσδιορίζεται από ένα βαθμό, μπορεί να οδηγηθεί στην παθητικότητα, στην αδιαφορία ή να περάσει στην αντεπίθεση.

Η βαθμοθηρική συμπεριφορά ορισμένων μαθητών, συμβάλλει στη μετατόπιση του βασικού σκοπού του σχολείου, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η συμπεριφορά της οικογένειας. Για τον αδύνατο μαθητή, η κατάργηση της βαθμολογίας, είναι ένα ψυχολογικά δίκαιο μέτρο, αφού σημαίνει κατάργηση μιας επίσημης επιβεβαίωσης της αποτυχίας. Ο φόβος της αποτυχίας προκαλεί άγχος που καταστρέφει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και καταστρέφει τη χαρά που προκύπτει από τη μάθηση. Όπου υπάρχει βαθμολόγηση, υπάρχει και αποτυχία. Αποτυχία σημαίνει ματαίωση, συμπλέγματα και άλλες αρνητικές καταστάσεις για την ομαλή εξέλιξη του παιδιού. Ο κίνδυνος της αποτυχίας δημιουργεί στο μαθητή άγχος, ανασφάλεια, κίνδυνο για κοινωνικό στιγματισμό και περιθωριοποίηση. Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε σχολεία τα οποία δε χρησιμοποιούν τους βαθμούς για την αξιολόγηση των μαθητών τους, έδειξαν χαμηλά επίπεδα άγχους και ικανοποιητικές σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών. Δίνει τη δυνατότητα στο δάσκαλο να εκφράσει τη γνώμη του, όχι μόνο για το βαθμό επίτευξης των γνωστικών στόχων, αλλά και για την προσωπικότητα του μαθητή. Δε χρησιμοποιεί βαθμολογικούς ή εγγράμματους χαρακτηρισμούς, αλλά απλές περιγραφές, κατανοητές σε γονείς και μαθητές, με αποτέλεσμα την πληρέστερη πληροφόρηση.

Η περιγραφική αξιολόγηση δε συντηρεί την ανταγωνιστική συμπεριφορά στην τάξη, λειτουργεί αντισταθμιστικά, καλλιεργεί τη συνεργατικότητα, δε δημιουργεί άγχος επίδοσης στους μαθητές, ενισχύει την αυτοπεποίθηση, παρουσιάζει την πρόοδο και τις επιδόσεις του μαθητή με βάση τις ατομικές δυνατότητες αντιμετώπισής τους, προάγει την κριτική σκέψη, καλλιεργεί πνεύμα

αναζήτησης και έρευνας, προωθεί τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα, οι μαθητές μυούνται στη συστηματική και υπεύθυνη εργασία, λαμβάνει υπόψη την ολότητα του μαθητή, εφόσον αξιολογεί εξίσου τις γνωστικές ικανότητές του και τη συναισθηματική και κοινωνική περιοχή της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του.

Είναι απαραίτητο ο δάσκαλος να διατηρεί ατομικό φάκελο ή αλλιώς παιδαγωγικό ημερολόγιο (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003), για τον κάθε μαθητή, στο οποίο θα περιέχονται πληροφορίες που δείχνουν τη σφαιρική εικόνα της προσωπικότητας του μαθητή, όπως, οι επιδόσεις του στα μαθήματα, οι γνωστικές του δεξιότητες, η ικανότητά του να μαθαίνει (να βρίσκει πηγές, να ενημερώνεται, να συνθέτει το υλικό που βρήκε και να το παρουσιάζει στην ομάδα της τάξης, κτλ), οι πρακτικές του δεξιότητες, οι κοινωνικές του δεξιότητες, άλλες δεξιότητες, ικανότητες, αδυναμίες, ενδιαφέροντα, ασχολίες στον ελεύθερο χρόνο κτλ

Στάδια εφαρμογής

Τα στάδια εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης είναι:

- Καθορισμός κριτηρίων: Οι μορφές συμπεριφοράς και τα κριτήρια αξιολόγησής τους, πρέπει να είναι καθορισμένα με ακρίβεια.
- Παρατήρηση: Απαιτείται συστηματική, διαφοροποιημένη και πολύπλευρη παρατήρηση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό. Αναγκαία σε αυτή τη διαδικασία είναι τα τεχνικά φύλλα (π.χ. φύλλα αξιολόγησης, έντυπα εκθέσεων, κατάλογοι παρατηρήσεων).
- Περιγραφή – καταγραφή: Συστηματική καταγραφή της συμπεριφοράς, χωρίς προσωπικές, αξιολογικές κρίσεις και προκαταλήψεις.
- Αξιολόγηση (Καψάλης).

Βασικές αρχές

Βασικές αρχές της περιγραφικής αξιολόγησης επισημαίνονται κατά τα ακόλουθα σημεία:

- Εστιάζει στις διαδικασίες (εμπλοκή μαθητών/-τριών στη μάθηση), στην οικοδόμηση γνώσεων, στην ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων (προϊόν) και στη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος(πρόοδος).
- Αποτίμηση που προκύπτει μέσα από τη διαδικασία συλλογής, καταγραφής, ερμηνείας, αξιοποίησης πληροφοριών σχετικά με την πρόοδο και τα επιτεύγματα του/της μαθητή/-τριας, αλλά και τη διαδικασία που ακολούθησε.
- Αναγνωρίζει στους/στις μαθητές/-τριες τη δυνατότητα να αξιολογούν και παράλληλα τους υποστηρίζει ώστε να αναλάβουν οι ίδιοι/-ες την ευθύνη της εξέλιξής τους.
- Αποβλέπει στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των μαθητών/-τριών (αξιολόγηση για τη μάθηση)

- Προϋποθέτει διαδικασίες σχεδιασμού και εξοικείωσης με τρόπους και τεχνικές συστηματικής συλλογής πληροφοριών, που δίνουν μια εικόνα για τον/τη μαθητή/-τρια, αλλά και αποτελούν τη βάση για τη βελτίωση των συνθηκών, που θα επιτρέψουν στους/στις μαθητές/-τριες να ακολουθήσουν την προσωπική τους μαθησιακή πορεία.
- Οι αξιολογικοί δείκτες (παράμετροι) περιλαμβάνονται στο τετρασέλιδο έντυπο ενημέρωσης (δύο ανοιχτά σαλόνια) (Γρόσδος, 2000) και περιγράφουν κοινωνικές δραστηριότητες και δεξιότητες που αναπτύσσουν οι μαθητές/τριες, περιέχουν τις επιδόσεις των μαθητών/τριών σε δείκτες και κριτήρια στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα και αξιολογούν την προσπάθεια και τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δείκτες και κριτήρια αποτελούν προϊόν συνδιαπραγμάτευσης μεταξύ του εκπαιδευτικού, του μαθητή/τριας και των γονέων σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ως εκ τούτου δείκτες και κριτήρια δε διαθέτουν σταθερότητα και είναι δυνατό να μεταβληθούν.
- Το έντυπο παραδίδεται στον μαθητή/τρια στο τέλος του διδακτικού τριμήνου σε κλειστό φάκελο. Ο μαθητής/τρια είναι ο πρώτος που θα διαβάσει το περιεχόμενό του και στη συνέχεια θα το παραδώσει στους γονείς του. Η σχεδόν τελετουργική διαδικασία όπως περιγράφεται παραπάνω και η συνακόλουθη σημειολογία της αναδεικνύει την εμπιστοσύνη στη σχέση εκπαιδευτικού-παιδιού και θέλει να φανερώσει στο παιδί ότι το ζήτημα της αξιολόγησης της προσπάθειάς του αφορά πρωτίστως το ίδιο.
- Έχει, βέβαια, προηγηθεί η συνάντηση εκπαιδευτικού-παιδιού και το άνοιγμα του φακέλου εργασιών. Μετά την επίδοση του ενημερωτικού εντύπου στο μαθητή/τρια ακολουθεί (την επόμενη ημέρα) η συνάντηση εκπαιδευτικού-γονέων. Με τον τρόπο αυτό οι γονείς προσέρχονται στη συνάντηση-συζήτηση
- Για την επίτευξη των παραπάνω, προϋπόθεση αποτελεί η εμπλοκή του παιδιού στην επιλογή και αξιολόγηση των εργασιών.
- Κατά καιρούς, εκπαιδευτικός και μαθητής/τρια, εκπαιδευτικός και γονείς, σε μια διαδικασία αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης, ανοίγουν τον φάκελο, το υλικό απλώνεται και ξεκινά συλλογικά η αποτίμηση της προσπάθειας του μαθητή/τριας με ενεργό το στοιχείο της σύγκρισης και της εξέλιξης (Πώς ξεκινήσαμε και πού βρισκόμαστε τώρα; Τι καταφέρνουμε τώρα που δεν μπορούσαμε πριν;). Στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς (ή στο ξεκίνημα του μήνα ή του τριμήνου) από κοινού ο/η εκπαιδευτικός και οι μαθητές/τριες συνδιαμορφώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης (αξιολογικοί δείκτες), δηλαδή αποφασίζουν τι πρέπει να πετύχουν (το θέμα και οι τομείς γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων).

Συμπεράσματα

Η περιγραφική αξιολόγηση αναδεικνύεται ως ποιοτική και πολυδυναμική, όταν ο εκπαιδευτικός αξιοποιήσει κάθε δυνατότητα και πλεονέκτημά της, θέτοντας υψηλούς στόχους σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Συνεισφέρει, επίσης, σε συνδυασμό με τις τρεις μορφές αξιολόγησης (αρχική, διαμορφωτική, συνολική) ανατροφοδότηση, με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση και την ενεργητική συμμετοχή. Η περιγραφική αξιολόγηση, που στις δύο πρώτες σχολικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εφαρμόζεται ως αποκλειστική μορφή έκφρασης και ανακοίνωσης της επίδοσης του μαθητή, θεωρείται ότι βρίσκεται εγγύτερα προς το παιδαγωγικό περιεχόμενο της αξιολόγησης. Και αυτό συμβαίνει, γιατί μέσα απ' αυτήν παρέχεται η δυνατότητα οι επιδόσεις του μαθητή να περιγραφούν διαφοροποιημένα και με περισσότερη σαφήνεια και πληρότητα.

Άλλο ένα θετικό σημείο της περιγραφικής αξιολόγησης είναι ότι το μεθοδολογικό πρόβλημα που υπάρχει στη μέτρηση και αντιστοίχιση ενός εμπειρικού φαινομένου με ένα ποσοτικό μέγεθος αντιμετωπίζεται περιγραφικά, χωρίς να απαιτείται η τοποθέτηση και η ιεράρχηση του. Όπως προκύπτει από τις σχετικές έρευνες, οι βασικοί λόγοι που οδήγησαν στην εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης ταυτίζονται με την παιδαγωγική λειτουργία της αξιολόγησης, δεδομένου ότι ευνοούν τόσο τη μαθησιακή διαδικασία όσο και τον ίδιο τον μαθητή. Οι λόγοι αυτοί είναι οι ακόλουθοι: Με τους βαθμούς (αριθμούς-γράμματα) δεν μπορεί να αποτυπωθεί με ακρίβεια-σαφήνεια η επίδοση, καθώς και οι ιδιαιτερότητες των επιδόσεων του μαθητή, ακόμη και στην περίπτωση που χρησιμοποιούμε διευρυμένη κλίμακα βαθμολόγησης (π.χ. 0-100). Με τους βαθμούς δίνουμε μια γενική εικόνα των επιδόσεων και δεν αποτυπώνουμε με ευκρίνεια και πιστότητα τις ιδιαίτερες ικανότητες-κλίσεις ή αδυναμίες-ελλείψεις του μαθητή. Με τους βαθμούς δεν είναι εφικτή η περιγραφή της διαδικασίας της μάθησης, καθώς και η παροχή πληροφόρησης γύρω από την έκβασή της. Με την περιγραφική αξιολόγηση περιγράφουμε (αναλύουμε) με διαφοροποιημένο τρόπο τις επιδόσεις, δίνοντας έμφαση-πληρότητα στις ιδιαιτερότητες του μαθητή. Με την περιγραφική αξιολόγηση ελαχιστοποιούμε ή και εκμηδενίζουμε την πίεση για υψηλές επιδόσεις, καθώς και τον ανταγωνισμό, ενώ παράλληλα ενισχύουμε την αυτοαντίληψη του μαθητή. Με την περιγραφική αξιολόγηση παρέχεται η δυνατότητα στο σχολείο και, ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό να διαγνώσει τις ιδιαίτερες ικανότητες-κλίσεις του μαθητή, γεγονός που σχετίζεται με την παραπέρα σχολική και επαγγελματική σταδιοδρομία του. Με την περιγραφική αξιολόγηση τα εξωτερικά κίνητρα μάθησης μετατρέπονται σε εσωτερικά (ελαχιστοποίηση βαθμοθηρίας).

Με την περιγραφική αξιολόγηση διευκολύνεται η περιγραφή ενός εμπειρικού-ψυχοσυναισθηματικού φαινομένου που πολύ δύσκολα μετατρέπεται σε βαθμό. Βέβαια, μέσα από τις σχετικές έρευνες αναδεικνύονται και πιθανά προβλήματα από την εφαρμογή της περιγραφικής αξιολόγησης, όπως: Λόγω φόρτου εργασίας, οι εκπαιδευτικοί θα "προτιμήσουν" στερεότυπες εκφράσεις, δανεισμένες π.χ. από τις σχετικές οδηγίες-υποδείξεις εφαρμογής της περιγραφικής αξιολόγησης. Στην αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς του μαθητή υποκρύπτεται ο κίνδυνος ο εκπαιδευτικός να υπεισέλθει στην προσωπική "σφαίρα" του μαθητή και της οικογένειας. Με την περιγραφική αξιολόγηση περιορίζονται οι δυνατότητες για σύγκριση των επιδόσεων. Ένας αριθμός γονέων δεν μπορεί να αναγνώσει και να κατανοήσει τις περιγραφικές επισημάνσεις των επιδόσεων του μαθητή.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ενδεικτικά παραθέτουμε ένα δελτίο περιγραφικής αξιολόγησης μαθητή Β΄ τάξης τους Δημοτικού Σχολείου της Γερμανίας

1. Περιγραφική έκφραση αξιολογικών κρίσεων

Όνοματεπώνυμο:

Τάξη: Β΄

Τμήμα: 2

Γενική συμπεριφορά στην τάξη

Ο Γιάννης δεν έχει ακόμα στενή επικοινωνία με τους συμμαθητές και το δάσκαλό του. Στις ομαδικές εργασίες ήταν πάντα πρόθυμος να συνεργαστεί και να βοηθήσει. Ωστόσο έψαχνε ο ίδιος τους συνεργάτες- συμμαθητές του. Στην αδικία, στην ασυνέπεια και στη μη τήρηση των κανόνων έδειχνε ιδιαίτερες ευαισθησίες. Στην αδικία, στην ασυνέπεια και στη μη τήρηση των κανόνων έδειχνε ιδιαίτερες ευαισθησίες. Στις συγκρούσεις προσπαθούσε να βρει λύσεις επικαλούμενος τους κανονισμούς, αλλά επειδή έδειχνε μια υπερευαισθησία στο ζήτημα αυτό, πολλές φορές δεν έβρισκε κατανόηση από τους άλλους. Ο Γιάννης συμμετείχε στο μάθημα πάντα με ενδιαφέρον. Εργαζόταν κατεξοχήν αργά και προσεχτικά, γι' αυτό και δεν προλάβαινε πάντα να τελειώσει τις εργασίες του. Έδειχνε να αντιλαμβάνεται με ευκολία τα αντικείμενα μάθησης και μάλιστα πρωτοτυπούσε σε πολλά θέματα είτε με καινούριες ιδέες είτε με άλλες επινοήσεις.

Επισημάνσεις για τα γνωστικά αντικείμενα

Έχει κάνει από την αρχή της χρονιάς σημαντική πρόοδο στην ανάγνωση κειμένων. Διαβάζει εκφραστικά, αλλά κάπου κάπου κομπιάζει. Δείχνει να κατανοεί τα νοήματα των κειμένων. Στα γραπτά κείμενά του δεν παρουσιάζει πολλά ορθογραφικά λάθη. Στον προφορικό λόγο δείχνει κάποια διστακτικότητα εξωτερίκευσης των σκέψεών του. Στις μαθηματικές ασκήσεις έδειχνε ότι διαθέτει μαθηματική αντίληψη, αλλά εξακολουθεί να κάνει κάποια λάθη στις εργασίες του, τα οποία πιθανώς να οφείλονται σε ενδεχόμενες ανασφάλειες στο ζήτημα αυτό.

(Πηγή: Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 129)

2. Στοιχεία Αυτοαξιολόγησης – Περιγραφική Αξιολόγηση

Δημοτικό Σχολείο:

Τάξη:

Τμήμα:

Όνοματεπώνυμο μαθητή/μαθήτριας:

A. Εγώ ως μαθητής/ μαθήτρια

- Προσέχω στο μάθημα
- Δείχνω ενδιαφέρον για το μάθημα
- Συμμετέχω ενεργά
- Είμαι συνεπής στις εργασίες μου
- Επιμένω όταν η εργασία είναι δύσκολη
- Πραγματοποιώ ποιοτικές εργασίες
- Ρωτάω απορίες
- Ακολουθώ τις οδηγίες που μου δίνονται
- Χρειάζομαι βοήθεια στο σπίτι
- Μαθαίνω καινούριες γνώσεις και δεξιότητες
- Μου αρέσει να έρχομαι στο σχολείο
- Οργανώνω την τσάντα και τα υλικά μου
- Εκφράζομαι καλά στον γραπτό λόγο

B. Εγώ ως άτομο

- Μου αρέσει το σχολείο
- Έχω αυτοπεποίθηση
- Εκφράζω τα συναισθήματά μου
- Διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου
- Κάνω αυτοαξιολόγηση
- Νιώθω ασφάλεια μέσα στην τάξη
- Εκτιμώ τις συνέπειες των πράξεών μου

Γ. Εγώ και οι άλλοι

- Σέβομαι τους κανόνες της τάξης
- Διακόπτω με τη συμπεριφορά μου το μάθημα
- Περιμένω τη σειρά μου για να μιλήσω
- Σέβομαι τους κανόνες του σχολείου
- Κατανοώ τους άλλους
- Εκφράζω την άποψή μου στην ομάδα
- Ενθαρρύνω τους συμμαθητές μου

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Arendt, Stufflebeam, D. (1971). *Educational Evaluation and Decision Making in Education*, Peacock, Itaska.
- Βλάχος, Δ. και Δαγκλής, Ι.Α. (2008). «Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις». Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.ΙΙ), Γ' Κ.Π.Σ.
- Γρόσδος, Σ. (2000). «Περιγραφική αξιολόγηση: μια πρόταση», *Ανοιχτό Σχολείο*, 75: 5-8.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1989). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η αξιολόγηση του μαθητή*. Μέρος δεύτερο. Αθήνα: Γρηγόρη
- Κασσωτάκης, Μ. (2001), *Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προοπτικές*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Καψάλης, Α. (1998), *Αξιολόγηση και Βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα.
- Καψάλης, Α. (1995). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Κωνσταντίνου, Χ. (1995). «Η περιγραφική αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως θεραπευτικό παιδαγωγικό μέσο». *Τα Εκπαιδευτικά*.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2006). *Η Αξιολόγηση της Επίδοσης του Μαθητή ως Παιδαγωγική Λογική και Σχολική Πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το Καλό Σχολείο, ο Ικανός Εκπαιδευτικός και η Κατάλληλη Αγωγή ως Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη – Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (1997). «Η αξιολόγηση του μαθητή: ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας». *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 26, σ. 7-35.
- Παπαναούμ-Τζήκα, Ζ. (1985). *Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης: δυνατότητες και όρια*, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Η ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΤΩΝ ΟΡΑΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟ ΣΥΝΔΡΟΜΟ ΤΟΥ ΡΙΣΚΟΥ

Δημήτριος Δρογίδης

Διδάκτωρ Ιστορίας Πανεπιστημίου Paris 1 Panthéon Sorbonne,
Master Εκπαιδευτικής Διοίκησης & Ηγεσίας του Τμήματος
Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας,
τ.Υπότροφος UNESCO// Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ανακοίνωση αποτελεί μία παράμετρο, πάνω στο ζήτημα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, όπως αυτή μελετήθηκε από τον γράφοντα στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης και Δια βίου Μάθησης του Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Ο ρόλος του ηγέτη έχει πολλές και διαφορετικές εκδοχές που είναι οι αντίστοιχες με τις φιλοσοφικές αντιλήψεις που διατυπώθηκαν κατά καιρούς. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει κανένας τύπος ηγεσίας που να μπορεί να δώσει τις ιδανικές απαντήσεις. Το πέρασμα από την εποχή της νεωτερικότητας και το προφίλ του ενός ηγέτη (ενός Ανδρός αρχή) στην εποχή της μετανεωτερικότητας και το προφίλ των υπερεθνικών οργανισμών (συλλογική ευθύνη) αλλάζει τόσο την εικόνα όσο και το πλαίσιο της εξουσίας. Όμως στα πλαίσια της συλλογικής ευθύνης επικρατεί το δόγμα της διατήρησης των ισορροπιών, κάτι που δεν επιτρέπει την υιοθέτηση ρηξικέλευθων αποφάσεων που θα εξυπηρετούσαν άμεσα και με καταλυτικό τρόπο τα προβλήματα των εθνικών κοινωνιών.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

ηγέτης, νεωτερικότητα, μετανεωτερικότητα, όραμα, μοντέλα ηγεσίας, ηγετικές συμπεριφορές, εκπαιδευτική ηγεσία, σχολική ηγεσία, πολιτική, πολιτισμός

Ηγεσία και περιβάλλον

Επειδή όλα τα στοιχεία που θα εξεταστούν αποτελούν κρίκους της ίδιας ερευνητικής αλυσίδας, είμαστε υποχρεωμένοι να αναφερθούμε και σε ποιο περιβάλλον πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η απάντηση σε αυτό μας οδηγεί στο φαινόμενο της μετανεωτερικότητας που αποτελεί το κλειδί της προσέγγισης της γνώσης και τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται τα φαινόμενα στην εποχή μας. Το στοιχείο της μετανεωτερικότητας επηρεάζει και τον τρόπο με τον οποίον αντιμετωπίζουμε την πραγματικότητα, κάτι που επηρεάζει σαφέστατα την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αναλυτικά προγράμματα. Άρα δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μία ανάλογη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών δομών σε επίπεδο ηγεσίας.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία ενός ευρύτερου κοινωνικού, πολιτιστικού, εκπαιδευτικού και οικονομικού μετασχηματισμού που επηρεάζουν τον κόσμο και είναι αποτέλεσμα της παγκοσμιοποίησης που βιώνουμε. Τη σχέση παγκοσμιοποίησης και μετανεωτερικότητας τη δίνει το παρακάτω απόσπασμα: «Η παγκοσμιοποίηση ως γέννημα της πολιτισμικής εμπειρίας του μεταμοντερνισμού συνδέεται με την αποδυνάμωση του έθνους κράτους, την ολοένα αυξανόμενη συμμετοχή υπερεθνικών κέντρων στη διακυβέρνηση, τη διεθνοποίηση της δράσης των πολυεθνικών εταιρειών αλλά και την ανάπτυξη και δημιουργία κοινωνικών δεσμών και σχέσεων αλληλεξάρτησης που διαπερνούν τα κράτη και διαβρώνουν τις τοπικές κουλτούρες» (Κουζέλη Καλιακάτσου, 2013 :17) Η πολυπολιτισμικότητα, που είναι προϊόν πολιτιστικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης από τις διαφορετικές εθνικές κουλτούρες, δίνει το δικό της παρόν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και αυτό καλείται να διαχειριστεί η εκπαιδευτική ηγεσία και κατ' επέκταση όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την ατομική στη συλλογική ευθύνη

Η λειτουργία των υπερεθνικών κέντρων εξουσίας ευνοεί αυτή τη μίξη των πολιτισμών και επιβάλλει τον διαπολιτισμικό διάλογο με αποτέλεσμα να μπαίνουν συγκεκριμένες επιταγές που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη φυσιολογία του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας. Εδώ πρέπει να ξεκαθαρίσουμε το γεγονός ότι η παγκοσμιοποίηση ως αποτέλεσμα της παρουσίας της μετανεωτερικότητας επηρεάζει την παρουσία όλων των εθνικών εκπαιδευτικών δομών και δημιουργεί νέες επιταγές που διαμορφώνουν μία κοινή εκπαιδευτική φιλοσοφία, ανεξάρτητα με τα μοντέλα τα οποία υιοθετούνται σε κάθε χώρα. Αυτή η μεταστροφή, σε επίπεδο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό, παρατηρείται από την εποχή του 1970 και δημιουργεί μία νέα κουλτούρα που τελικά επιβάλλεται στο παγκόσμιο κοινωνικό τοπίο.

Ο ηγέτης έχει την ευθύνη να συντονίσει και να κατευθύνει τους συνεργάτες του, ώστε να πάρουν σωστές αποφάσεις για την επίτευξη των στόχων. Είναι το πρόσωπο που πρέπει να αντιληφθεί τα προβλήματα που υπάρχουν σε ένα

περιβάλλον και να διευκολύνει την εσωτερική συνοχή της ομάδας των συνεργατών του.

Η αναζήτηση ιδανικού μοντέλου ηγεσίας που να προσφέρει λύσεις, έδωσε μία σειρά από θεωρίες και χαρακτηριστικά που καλύπτουν όλο το φάσμα των ηγετικών χαρακτηριστικών (από το πιο συγκεντρωτικό μέχρι το πιο αποκεντρωτικό μοντέλο ηγεσίας). Η αναζήτηση του περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένου μοντέλου θεωρείται εσφαλμένη προσέγγιση, γιατί κάτω από διαφορετικές επιλογές μπορούν να οδηγήσουν είτε θετικά είτε σε αρνητικά αποτελέσματα.

Από την ηγεσία της διαχείρισης στην ηγεσία των οραμάτων



Ο 20ος αιώνας και πολύ περισσότερο 21ος έδειξαν ότι τα προβλήματα είναι πολύπλοκα και σύνθετα, οπότε μόνο μία συνδυαστική προσέγγιση θα μπορούσε να οδηγήσει σε εξατομικευμένες επιλογές που απαιτούν τα διαφορετικά περιβάλλοντα. Η ανάληψη ευθυνών και το

κόστος του αποτελέσματος είναι δύο βασικές παράμετροι που οδηγούν τον ηγέτη να επιλέξει την πολιτική που πρέπει να ακολουθήσει στο χώρο ευθύνης του. Υπάρχουν περιπτώσεις ηγετικών στελεχών που προσπάθησαν να περιχαρακωθούν μέσα στο νομοθετικό πλαίσιο, διότι φοβήθηκαν τολμηρές επιλογές και δεν θέλησαν να ξεπεράσουν το γράμμα του νόμου. Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι η νομοθεσία περιγράφει τα δεδομένα που πρέπει να ισχύουν για το σύνολο της επικρατείας, αλλά δεν μπορεί να προβλέψει τις ιδιαίτερες ανάγκες και το σύνολο των συνθηκών που προκύπτουν κάθε στιγμή. Έτσι πολλές φορές η πίστη εφαρμογή στο γράμμα του νόμου καθίσταται ανεπίκαιρη και αναποτελεσματική.

Η μετάβαση από την ηγεσία της διαχείρισης στην ηγεσία των οραμάτων και το σύνδρομο του ρίσκου

Η ανάληψη ευθυνών και το κόστος του αποτελέσματος είναι δύο βασικές παράμετροι που οδηγούν τον ηγέτη να επιλέξει την πολιτική που πρέπει να ακολουθήσει στο χώρο ευθύνης του

- Ο ηγέτης εμπνέει...
- Ο ηγέτης προκαλεί...
- Ο ηγέτης επιλέγει...
- Ο ηγέτης επιβάλλει...



Ακόμη και όταν κάποιες επιλογές αφορούν το μέρος ή το όλο της επικρατείας, οι επιλογές αυτές ισχύουν με βάση τα δεδομένα της συγκεκριμένης χρονικής στιγμής και δεν αποτελούν πανάκεια για παρόμοια ζητήματα που θα προκύψουν στο μέλλον.

Το σύνδρομο του ρίσκου

Εδώ μπαίνει το ερώτημα αν θα προκύψει ένας ηγέτης ο οποίος είναι σε θέση να εφαρμόσει ένα όραμα για να μπορέσει, όχι μόνο να ξεπεράσει τα διλήμματα της εποχής του, αλλά να δώσει προοπτική στο μακρινό μέλλον. Μία τέτοια προσπάθεια απαιτεί μία διορατική αντίληψη και το αντίστοιχο σθένος για την ανάληψη ρίσκου. Ακούμε πολλές φορές το επιχείρημα ότι η διοίκηση έχει συνέχεια και αυτό μπορεί να έχει μία λογική. Όμως τα γεγονότα και οι συνθήκες που οδηγούν σε μία κατάσταση κρίσης, είναι οι αστάθμητοι παράγοντες που διαταράσσουν τις εσωτερικές ισορροπίες και τότε απαιτούνται ρηξικέλευθες αποφάσεις που θα προστατέψουν την ίδια την κοινωνία από περισσότερες περιπέτειες.

Ζητείται Ηγέτης



Η αναζήτηση του ηγετικού ρόλου αποτελεί βασικό στοιχείο και κάνει την ποιοτική διαφορά στην εικόνα του ηγέτη. Αν ο ηγέτης ενδιαφέρεται να εφαρμόσει επιλογές που εξυπηρετούν το κοινωνικό σύνολο ή αν ενδιαφέρεται να υπηρετήσει απλά το σύστημα που θα τον τοποθετήσει σε θέση ευθύνης.

Η απάντηση στο παραπάνω δίλημμα ξεκαθαρίζει τη φιλοσοφία που έχει το πρόσωπο που κατέχει τη θέση ευθύνης και ως εκ τούτου αποκαλύπτεται πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο του μέσα στο σύστημα. Μετά τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου υπήρξαν πολλές περιόδους κρίσης, αλλά δυστυχώς οι ηγεσίες προσέγγισαν τις ανάγκες μέσα από μία διαχειριστική αντίληψη και έτσι οι κοινωνίες βρέθηκαν να ταλαιπωρούνται από μία σειρά κρίσεων που έχουν ποικίλο περιεχόμενο (εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, εργασιακό, ηθικό, θρησκευτικό, πολιτικό κλπ).

• Η απάντηση στο παραπάνω δίλημμα ξεκαθαρίζει τη φιλοσοφία που έχει το πρόσωπο που κατέχει τη θέση ευθύνης και ως εκ τούτου αποκαλύπτεται πώς αντιλαμβάνεται το ρόλο του μέσα στο σύστημα. Μετά τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου υπήρξαν πολλές περιόδους κρίσης, αλλά δυστυχώς οι ηγεσίες προσέγγισαν τις ανάγκες μέσα από μία διαχειριστική αντίληψη και έτσι οι κοινωνίες βρέθηκαν να ταλαιπωρούνται από μία σειρά κρίσεων που έχουν ποικίλο περιεχόμενο (εκπαιδευτικό, κοινωνικό, πολιτιστικό, εργασιακό, ηθικό, θρησκευτικό, πολιτικό κλπ).



Αξίζει να σημειώσουμε ότι τα κοινωνικά προβλήματα δεν έχουν μονοδιάστατη αφετηρία και στη σημερινή εποχή κάνουν την εμφάνισή τους σε όλα τα περιβάλλοντα. Από την ώρα που το κοινωνικό περιβάλλον έχει πάρει συγκρουσιακές διαστάσεις και τα επιμέρους περιβάλλοντα (εκπαιδευτικό, εργασιακό, θρησκευτικό, πολιτιστικό, οικογενειακό κλπ) κινούνται γύρω από αυτήν την ένταση. Η αναζήτηση λοιπόν του προσώπου που θα πάρει τις ευθύνες του ηγέτη, οδηγεί στην αναζήτηση του οραματιστή που πρέπει να εμπνεύσει και να κατορθώσει να δει πέρα από την εποχή του.



Η εποχή που διανύουμε είναι μία περίοδος όπου οι ευθύνες της ηγεσίας περνάνε στην αρμοδιότητα των υπερεθνικών συλλογικοτήτων. Αυτή είναι η μετάβαση από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα. Αυτή η μετατόπιση ευθυνών από το ατομικό στο συλλογικό προφίλ δεν επιτρέπει την ανάπτυξη πρωτοβουλιών, ενώ αντίθετα ευνοεί τη διατήρηση ισορροπιών. Παρά το γεγονός ότι τα προβλήματα έχουν πάρει μεγάλες διαστάσεις που καλύπτουν το σύνολο της ανθρωπότητας, η προσέγγιση των ζητημάτων σε κάθε πλευρά του πλανήτη απαιτεί ιδιαίτερη μελέτη, την ώρα που οι γενικεύσεις δεν αποδίδουν παντού το ίδιο θετικό αποτέλεσμα.

Άλλωστε η εικόνα του ηγέτη έχει διαφορετική αξία στην εθνική συλλογική συνείδηση των κοινωνιών. Έτσι είναι ανώφελο οι αποφάσεις που αφορούν τις εθνικές κοινωνίες να λαμβάνονται έξω από τα γεωγραφικά δεδομένα της κάθε περιοχής, γιατί τις περισσότερες φορές δεν εκφράζουν τις διαφορετικές κοινωνικές πραγματικότητες.



Έχει αποδειχτεί ότι η συλλογική μνήμη των κοινωνιών της κάθε χώρας ερμηνεύει διαφορετικά τις επιλογές που της επιβάλλονται και ένα παράδειγμα αυτής της διαφοράς είναι η ερμηνεία της οικονομικής και κοινωνικής κρίσης. Αφού το επίπεδο ζωής και τα μέτρα που επιβλήθηκαν σε κάθε χώρα είχαν διαφορετικό (θετικό ή αρνητικό) αποτέλεσμα. Ακόμη και στο εκπαιδευτικό κομμάτι η κάθε κοινωνία ερμηνεύει διαφορετικά την αυτονομία του εκπαιδευτικού συστήματος και τη σχέση του με αυτό που ονομάζουμε δημόσιο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Δρογίδης Δ. (2020). *Η ταυτότητα της εκπαιδευτικής ηγεσίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον*, μεταπτυχιακή εργασία, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
- Klein N. (2010). *Το δόγμα του σοκ* (μτφρ. Α. Φιλιππάτος), Αθήνα: Λιβάνης.
- Κουζέλη Χ. & Καλιακάτσου Ι. (2013). «Ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και την πολιτισμική ποικιλομορφία. Το παράδειγμα της κατανάλωσης τηλεοπτικών προϊόντων για παιδιά», *Νέος Παιδαγωγός*, ανακτήθηκε από <https://www.slideshare.net/nicknick243/e-1-2013>.
- Κονιόρδος Σ. (2010). «Νεωτερικότητα και σύγχρονη κοινωνική σκέψη», στο *Κοινωνική Σκέψη και Νεωτερικότητα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Machiavelli N. (2005). *Ο Ηγεμόνας* (μτφρ. Μ. Κασσωτάκης), Αθήνα: Πατάκης.
- Ομάδα Μελετών και Ερευνών «η Ευρώπη μας» (1998), *Προς την Επανάσταση της Ευρώπης η Ευρώπη σε αναζήτηση ταυτότητας*, Σεμινάριο που διοργάνωσαν η ομάδα μελετών και ερευνών «η Ευρώπη μας» και το Ελληνικό Κέντρο Ευρωπαϊκών Μελετών στις 13 - 14 Νοεμβρίου, Αθήνα.
- Fukuyama F. (1993). *Το τέλος της ιστορίας και ο τελευταίος άνθρωπος* (μτφρ. Α. Φακατσελης), Αθήνα: Λιβάνης.
- Habermas, J. (2003). *Ο Μεταεθνικός Αστερισμός* (μτφρ. Λ. Αναγνώστου), Αθήνα: Πόλις.
- Huntington S. (2001). *Η σύγκρουση των πολιτισμών και ο ανασχηματισμός της παγκόσμιας τάξης* (μτφρ. Σ. Ριζοθανάση), Αθήνα: Terzobooks.

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Νεκτάριος Ζουριδάκης

Διευθυντής ΕΠΑΛ Κισιάμου
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μία από τις βασικές διοικητικές λειτουργίες ενός οργανισμού είναι και η αξιολόγηση. Το θέμα της αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας-αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ) αποτελεί αρκετά χρόνια τώρα ένα από τα βασικά θέματα συζήτησης στην ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική πολιτική και αρθρογραφία. Η ΑΕΕ βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, οι οποίοι και θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν.

Για να στεφθεί με επιτυχία μία αξιολογική διαδικασία εκπαιδευτικού έργου θα πρέπει να έχει τη συναίνεση όλων των συμμετεχόντων. Θα πρέπει να γίνεται ανατροφοδοτικά με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και όχι την τιμωρία των εκπαιδευτικών ή την κατηγοριοποίηση σχολικών μονάδων. Θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν το έργο του εκπαιδευτικού. Με το Ν. 4692/2020 και την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20.1.2021 το αδρανοποιημένο από το 2015 θέμα της ΑΕΕ επανέρχεται στην ελληνική εκπαιδευτική επικαιρότητα, αφού από το σχολικό έτος 2020-21 είναι υποχρεωτική για τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στο πρώτο μέρος του παρόντος άρθρου γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος της ΑΕΕ εστιάζοντας σε βασικές έννοιες για την κατανόηση του πλαισίου στο οποίο βασίζεται η διαδικασία αυτή. Στο δεύτερο μέρος ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στις ανεπιτυχείς προσπάθειες αυτοαξιολόγησης στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας καθώς και στο υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο.

ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ

εκπαιδευτικό έργο, αυτοαξιολόγηση, σχέδια δράσης, δείκτες

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Όπως αναφέρει ο Παπακωνσταντίνου (1993) «εκπαιδευτικό έργο» είναι το «σύνολο ενεργειών και προσπαθειών προκειμένου να εκτελεστεί, να επιτευχθεί ορισμένη εργασία στο χώρο του σχολείου, το αποτέλεσμα, το προϊόν της λειτουργίας συνολικά, του εκπαιδευτικού συστήματος ή οποιασδήποτε εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενασχόλησης των εκπαιδευτικών καθώς και της εκπαίδευσης ως θεσμού.». Το εκπαιδευτικό έργο πραγματοποιείται σε τρία αλληλοεξαρτώμενα επίπεδα: (α) σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος, ως διαδικασία και τελικό προϊόν της λειτουργίας του, (β) επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διαδικασία και αποτέλεσμα οργανωμένης δραστηριότητας, και (γ) επίπεδο σχολικής τάξης, ως προϊόν διδακτικής πράξης. (Μαντάς, Ταβουλάρη & Δαλαβίκας, 2009).

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) από τις βασικές διοικητικές λειτουργίες ενός οργανισμού είναι ο προγραμματισμός και ο έλεγχος, ενώ παρά τη διάκριση που γίνεται στη διοικητική επιστήμη μεταξύ ελέγχου και αξιολόγησης, η ΑΕΕ τείνει να συνεξετάζει τις δύο αυτές λειτουργίες λόγω της ομοιότητας των μεθόδων που ακολουθούνται και τους ταυτιζόμενους σκοπούς. Άλλωστε, όπως αναφέρει ο Δημητρόπουλος (2007), στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει οξύ εννοιολογικό πρόβλημα μεταφοράς των αντίστοιχων ξενόγλωσσων ορολογιών που αναφέρονται στο θέμα της αξιολόγησης με αποτέλεσμα να χρησιμοποιούνται ως παρεμφερείς όροι οι λέξεις εκτίμηση, αποτίμηση, εξέταση, βαθμολόγηση, μέτρηση, τεστ, δοκιμασία, έλεγχος κτλ. Με τη λειτουργία του προγραμματισμού καθορίζονται οι μελλοντικοί στόχοι του οργανισμού και επιλέγεται η καταλληλότερη από τις εναλλακτικές πορείες για την επίτευξή τους, ενώ «ο έλεγχος είναι η λειτουργία της διοίκησης, που εξασφαλίζει την απαραίτητη πληροφόρηση για τη σύγκριση του τρόπου εκτέλεσης μιας απόφασης - και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από αυτήν - με τις αρχικές προβλέψεις και τους αρχικούς στόχους, με πρώτιστο στόχο τον επαναπροσανατολισμό της δράσης» (Κατσαρός, 2008). Ο Κουτούζης (2008) αναφέρει ότι με την αξιολόγηση γίνεται απολογισμός των δραστηριοτήτων και των δράσεων του οργανισμού που επιλέγηκαν στη φάση του προγραμματισμού και σε συνδυασμό με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και την ανατροφοδότηση ο οργανισμός βελτιώνεται, επιτυγχάνει τους στόχους του και αποτιμά το έργο του.

Η αναγκαιότητα της αξιολόγησης στο χώρο της εκπαίδευσης σύμφωνα με το Δημητρόπουλο (2007) αναφέρεται/ανάγεται σε τρία επίπεδα:

- στο οικονομικό για τη συνετή διαχείριση των χορηγούμενων πιστώσεων και αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των υπάρχοντων μέσων και υλικών,
- στο ψυχολογικό-παιδαγωγικό για κατανόηση και διευκόλυνση της μαθησιακής διεργασίας, και
- στο πρακτικό-διοικητικό για την αντιμετώπιση διοικητικών, εκπαιδευτικών ή άλλων προβλημάτων όπως η κρίση του προσωπικού, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός, η προαγωγή και επιλογή μαθητών κτλ.

Στη βιβλιογραφία συναντάμε πολλές μορφές και είδη εκπαιδευτικής αξιολόγησης, βάσει ορισμένων κριτηρίων. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

α) με κριτήριο τα χρονικά στάδια

- διαμορφωτική, που διενεργείται κατά τη διάρκεια εφαρμογής του προγράμματος αξιολόγησης με στόχο να καταγραφούν αδυναμίες και να γίνουν έγκαιρα οι απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών με τη διαμορφωτική αξιολόγηση, στην οποία σημαντική θέση κατέχει η επιμόρφωση, στηρίζεται η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη του αξιολογούμενου
- τελική, η οποία λειτουργεί ως διαπιστωτική πράξη της υπάρχουσας κατάστασης την οποία αποτιμά συνήθως αριθμητικά, ενώ συνδέεται άμεσα και με τη λογική απόδοσης λόγου των δημόσιων προσώπων και φορέων. Η τελική αξιολόγηση προσωπικού είναι αξιοποιήσιμη σε διαδικασίες υπηρεσιακής εξέλιξης όπως είναι η μονιμοποίηση, οι βαθμολογικές προαγωγές, οι επιλογές στελεχών και οι διακρίσεις (Ματσαγγούρας, Γιαλούρης & Κουλουμπαρίτση, 2014).

β) με κριτήριο τη σχέση μεταξύ αξιολογητή/αξιολογούμενου

- εξωτερική που πραγματοποιείται από φορείς εκτός σχολείου και οι υποστηρικτές της θεωρούν ότι παρουσιάζει την ουδετερότητα και την αξιοπιστία του «ουδέτερου παρατηρητή», και
- εσωτερική στην οποία οι αξιολογητές είναι μέλη του αξιολογούμενου συστήματος, η οποία με τη σειρά της διακρίνεται σε i) ιεραρχική εσωτερική όπου οι ιεραρχικά ανώτεροι αξιολογούν τους ιεραρχικά κατώτερους, και ii) αυτοαξιολόγηση που συνήθως αφορά στη συλλογική αξιολόγηση η οποία στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται (Κουτούζης, 2008).

γ) με κριτήριο το είδος και τον αριθμό των αξιολογούμενων

- συνολική, που αναφέρεται σε όλους τους συντελεστές του εκπαιδευτικού έργου ή σε πολλά αντικείμενα ταυτόχρονα, και
- μερική, που αναφέρεται σε ένα μόνο αντικείμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Οι διάφορες μορφές αξιολόγησης δεν είναι απαραίτητο να λειτουργούν ξεχωριστά αλλά πολλές φορές συνυπάρχουν και λειτουργούν συμπληρωματικά (Παμουκτσόγλου, 2007).

Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας - Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ)

Η ΑΕΕ βασίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους ίδιους τους παράγοντες του οργανισμού που αξιολογείται, οι οποίοι και θεωρούνται οι καλύτεροι γνώστες των συνθηκών και των προβλημάτων της εκπαιδευτικής κατάστασης την οποία βιώνουν. Τα αποτελέσματα αυτής της «εκ των κάτω προς τα πάνω» αξιολόγησης του σχολείου κοινοποιούνται προς τα ανώτερα κλιμάκια της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, όχι μόνο για λόγους ενημέρωσης, αλλά και για να στηρίξουν τις προτάσεις και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Σύμφωνα με την Υ.Α. 30972/Γ1/5.3.2103 (άρθρο 1):

- Σκοπός της ΑΕΕ είναι η βελτίωση και η ποιοτική αναβάθμιση όλων των διαστάσεων και των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- Με την ΑΕΕ επιδιώκεται η διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης στο σχολείο, η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, η ανάδειξη θετικών σημείων και αδυναμιών και η ανάπτυξη δράσεων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο χώρο του σχολείου.
- Η ΑΕΕ συμβάλλει στην ανάδειξη των επιτευγμάτων των σχολείων, στην διάχυση των καλών πρακτικών, στην επισήμανση των αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος και στην ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και τον καθορισμό επιμορφωτικών και άλλων παρεμβάσεων.

Σχέδια Δράσης

Τα σχέδια δράσης αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και μία ιδιαιτέρως σημαντική παράμετρο του εκπαιδευτικού έργου, καθώς συνδέονται άμεσα με στοχευμένες δράσεις παρέμβασης που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας (ΥΠΑΙΠΘΑ-ΙΕΠ, 2012α). Τα σχέδια δράσης θέτουν εφικτούς αλλά φιλόδοξους στόχους και προσδιορίζουν με σαφήνεια το σύνολο των παραμέτρων για την υλοποίηση κάθε δράσης (στόχους, κριτήρια επιτυχίας, μέθοδο υλοποίησης, χρονοδιάγραμμα, πόρους και μέσα, διαδικασίες παρακολούθησης και αξιολόγησης).

Ποιοτικοί Δείκτες

Στην ΑΕΕ γίνεται διερεύνηση ποιοτικών χαρακτηριστικών που καθιστά την αυτοαξιολόγηση ένα είδος ποιοτικής έρευνας. Ως εργαλεία διερεύνησης και ανάλυσης χρησιμοποιούνται οι ποιοτικοί δείκτες (Ξωχέλλης, 2005). Οι δείκτες είναι στατιστικές που δίνουν πληροφορίες για την «υγεία» του σχολείου και συμβάλλουν στη λήψη καλύτερων αποφάσεων. Δε μας δίνουν «επιστημονικά» αποτελέσματα, απλώς υποδεικνύουν ποιοι τομείς χρειάζονται βελτίωση ή ποια θέματα πρέπει να συζητηθούν (MacBeath., Schratz , Meuret & Jacobsen, 2004). Σχεδιάζονται για να παρέχουν πληροφορίες αναφορικά με τη διάρθρωση και την κατάσταση της εκπαίδευσης ή ενός κοινωνικού συστήματος και όπως αναφέρει ο Κατσίλλης (2006) θα πρέπει να φέρουν τα ακόλουθα τεχνικά χαρακτηριστικά :

- να αποτιμούν παραμέτρους και στοιχεία της εκπαίδευσης που εντοπίζονται με κάποια συγκεκριμένη μορφή σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα
- οι μετρήσεις τους να είναι διαχρονικές ώστε να είναι εφικτή η ανάλυση της τάσης κάθε εποχής.
- να είναι αναγνώσιμοι και κατανοητοί από το ευρύ κοινό
- να είναι έγκυροι και αξιόπιστοι
- η εκπόνησή τους να είναι εφικτή από άποψη χρόνου, κόστους, γνώσεων και εμπειρίας.

Τα κυριότερα προβλήματα που εμφανίζει η διαδικασία εκπόνησης των ποιοτικών δεικτών στην εκπαίδευση είναι η εγκυρότητα και αξιοπιστία των πληροφοριών. Για να μπορέσει να θεωρηθεί μια ερευνητική μελέτη αξιόπιστη, πρέπει να αποδείξει ότι στην περίπτωση που διεξάγονταν δεύτερη φορά σε μια παρόμοια ομάδα απαντώντων και σε ένα παρόμοιο περιβάλλον, θα είχαμε ως αποτέλεσμα τα ίδια ερευνητικά αποτελέσματα. (Cohen, Manion & Morrison, 2012). Ο Maxwell (1992) συνιστά ότι στην ποιοτική έρευνα ο όρος «κατανόηση» είναι περισσότερο δόκιμος από τον όρο «εγκυρότητα». Οι Cohen et al. (2012) αναφέρουν ότι «στα ποιοτικά δεδομένα η εγκυρότητα μπορεί να διασφαλιστεί μέσω της ειλικρίνειας, του βάθους, του πλούτου και του περιεχομένου των δεδομένων που συλλέγονται, επίσης μέσω των συμμετεχόντων που προσεγγίζονται, μέσω της έκτασης της τριγωνοποίησης (χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων) αλλά και μέσω της ανιδιοτέλειας του ερευνητή».

Κριτικός φίλος

Παρών σε όλη τη διαδικασία της αυτοαξιολόγησης είναι ο κριτικός φίλος, ένας εξωτερικός φίλος ο οποίος :

- δεν καθορίζει επιλογές, αλλά βοηθά τα μέλη της επαγγελματικής «κοινότητας μάθησης» να προβούν σε συνειδητές και επεξεργασμένες επιλογές και δράσεις,
- προσφέρει υποστηρικτική ανατροφοδότηση, νέες ιδέες και διαφορετικές οπτικές, προβληματίζοντας για επιλογές και κρίσεις, προτείνοντας εναλλακτικές προσεγγίσεις,
- βοηθάει τα μέλη της ομάδας να κατανοήσουν βαθύτερα τους στόχους τους και τις διαφορετικές πτυχές του ρόλου τους, απαλλαγμένοι από αυτοαναφορικότητες και υποκειμενικές αλληλο-επιβεβαιώσεις, που αποφεύγουν τα κρίσιμα και τα προβληματικά,
- αυξάνει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία δράσεων και αποτιμήσεων (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2016).

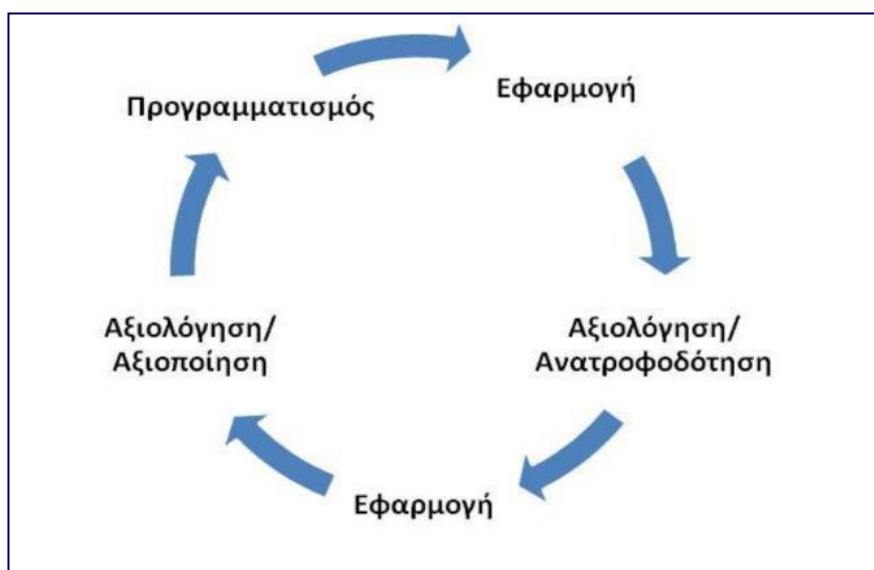
Διαδικασία ΑΕΕ

Προκειμένου να πετύχουμε την ικανοποίηση του σκοπού και των στόχων της ΑΕΕ, καλούμαστε να απαντήσουμε στα εξής έξι κρίσιμα ερωτήματα:

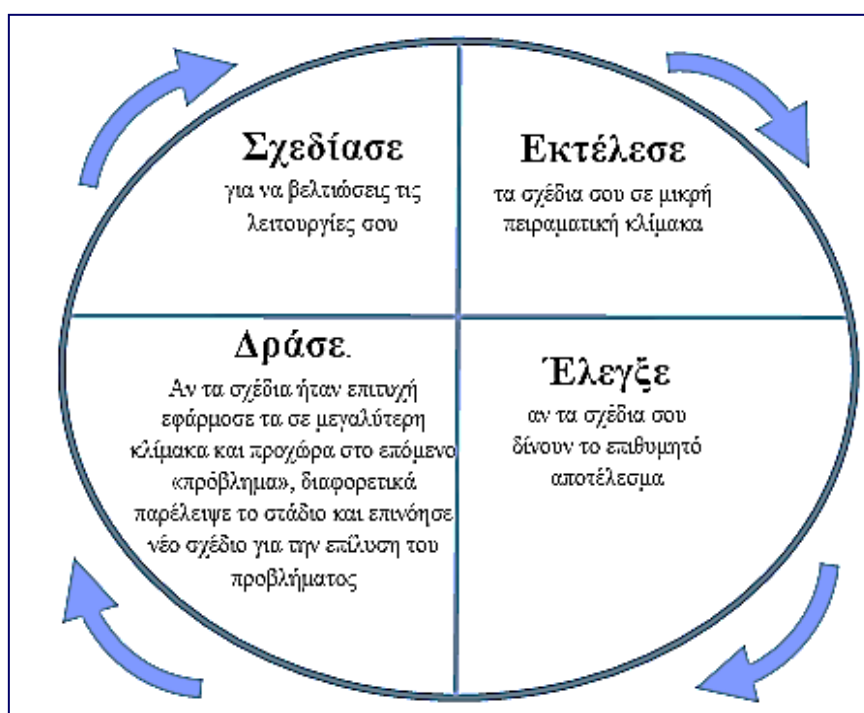
- Ποια είναι η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο μας σήμερα;
- Πού θέλουμε να φτάσουμε;
- Τι πρέπει και πώς πρέπει να το κάνουμε για να φτάσουμε εκεί που θέλουμε;
- Τι πρόοδο κάναμε;
- Πόσο και πώς ωφεληθήκαμε ως άτομα και ως σύνολο από την παραπάνω διαδικασία;
- Σε ποιους τομείς βελτιώθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και η εικόνα του σχολείου μας;

Για να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, αναπτύσσονται διαδικασίες αυτοαξιολόγησης σε κάθε επιμέρους δραστηριότητα ή δράση, οι οποίες προσδιορίζονται από το σχήμα Π-Ε-Α-Ε-Α (Προγραμματισμός, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Ανατροφοδότηση, Εφαρμογή, Αξιολόγηση/Αξιοποίηση). (ΥΠΑΙΘΠΑ-ΙΕΠ, 2012β).

Σχήμα 1. Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας (ΥΠΑΙΠΘΑ-ΙΕΠ, 2012β)



Σχήμα 2. Ο Κύκλος του Deming (προσαρμογή από Γιαννοπούλου, 2004)



Το σχήμα αυτό βασίζεται στη θεωρία του Deming, πατέρα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, ο οποίος είχε αποτυπώσει με έναν αντίστοιχο συνεχή κύκλο, αποτελούμενο από τέσσερα βασικά στάδια, μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης που μπορούσε να βρει εφαρμογή σε επιχειρήσεις αλλά και οργανισμούς.

Η ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Όπως αναφέρει ο Κασσωτάκης (2017) τα τελευταία χρόνια στις ανεπτυγμένες χώρες προωθείται συνεχώς η αυτοαξιολόγηση των σχολείων, και ενισχύεται η σημασία που της αποδίδεται αφού οι κύριοι «πρωταγωνιστές» της διαδικασίας αυτής είναι οι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν το συγκεκριμένο καλύτερα από τους εξωτερικούς επόπτες. Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας με την εγκύκλιο Γ1/37100/31.3.2010 προαναγγέλλει την εφαρμογή πιλοτικού προγράμματος ΑΕΕ σε σχολικές μονάδες και με το Ν.3848/2010 (άρθρο 32) ορίζεται η διαδικασία υλοποίησης. Στο πιλοτικό πρόγραμμα που ολοκληρώθηκε στις 31.12.2012 συμμετείχαν 500 περίπου σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και τύπων από όλες τις περιφέρειες της χώρας. Το 2013 με την Υ.Α. 30972/Γ1 ορίζονται ο σκοπός, το πεδίο εφαρμογής, το πλαίσιο και η διαδικασία ΑΕΕ στη σχολική μονάδα και δημιουργείται η υποστηρικτική δομή του Παρατηρητηρίου της ΑΕΕ με σκοπό την ενημέρωση και πληροφόρηση της εκπαιδευτικής κοινότητας καθώς και τις ανταλλαγές τεχνογνωσίας, εμπειρίας και διάχυσης καλών πρακτικών στα σχολεία της χώρας σε ζητήματα ΑΕΕ. Τέλος με την εγκύκλιο Γ1/190089/10.12.2013 ορίζεται ότι η εφαρμογή της ΑΕΕ στα σχολεία είναι υποχρεωτική από το σχολικό έτος 2013-14. Κατά την πρώτη χρονιά εφαρμογής, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών ήταν έντονες, αφού η εν μέσω οικονομικής κρίσης προσπάθεια θέσπισης συστήματος αυτοαξιολόγησης συνδέθηκε μοιραία, στις συνειδήσεις των αξιολογούμενων, με απολύσεις και κατάργηση σχολικών μονάδων και όχι με μέτρο αναπτυξιακού χαρακτήρα (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2015). Έτσι, από την επόμενη σχολική χρονιά, παρόλο που το θεσμικό πλαίσιο βρισκόταν σε ισχύ, η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης αδρανοποιήθηκε με αποτέλεσμα να αποβεί άκαρπη η πρώτη προσπάθεια ΑΕΕ στην Ελλάδα.

Η δεύτερη προσπάθεια εφαρμογής του θεσμού της ΑΕΕ ξεκινά με το Ν. 4547/2018 (άρθρο 47) που ορίζει τη διαδικασία, την Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7.1.2019 που καθορίζει τους θεματικούς άξονες με τις παραμέτρους τους και τον τύπο των σχετικών εκθέσεων, και την εγκύκλιο Φ1/7924/ΓΔ4/18.1.2019 που καθορίζει την έναρξη ισχύος. Ωστόσο, οι προβλεπόμενες – σύμφωνα με τα προηγούμενα - διαδικασίες ανεστάλησαν μετά τις βουλευτικές εκλογές και την αλλαγή κυβέρνησης της 7ης Ιουλίου 2019.

Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (2017), τα κυριότερα αίτια αποτυχίας κάθε αξιολογικής διαδικασίας του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα είναι:

- ο πελατειακός χαρακτήρας του κοινωνικο-πολιτικού συστήματος της χώρας και η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης,
- η αρνητική επίδραση του παρελθόντος – επιθεωρητισμός,
- η ασυνέπεια και ασυνέχεια της εκπαιδευτικής πολιτικής,
- η ταύτιση της αξιολόγηση με τον έλεγχο και η ελλιπής ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη λειτουργία και τις διαδικασίες της,
- η ανεπάρκεια της αρχικής μόρφωσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τα ζητούμενα της αξιολόγησης,
- η ιδεολογική φόρτιση της ζητήματος της αξιολόγησης,
- ο εκπαιδευτικός συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία και εφαρμόζονται κατά τρόπο ομοιόμορφο στην ελληνική επικράτεια, και
- η απουσία ολικής αξιολόγησης στην εκπαίδευση.

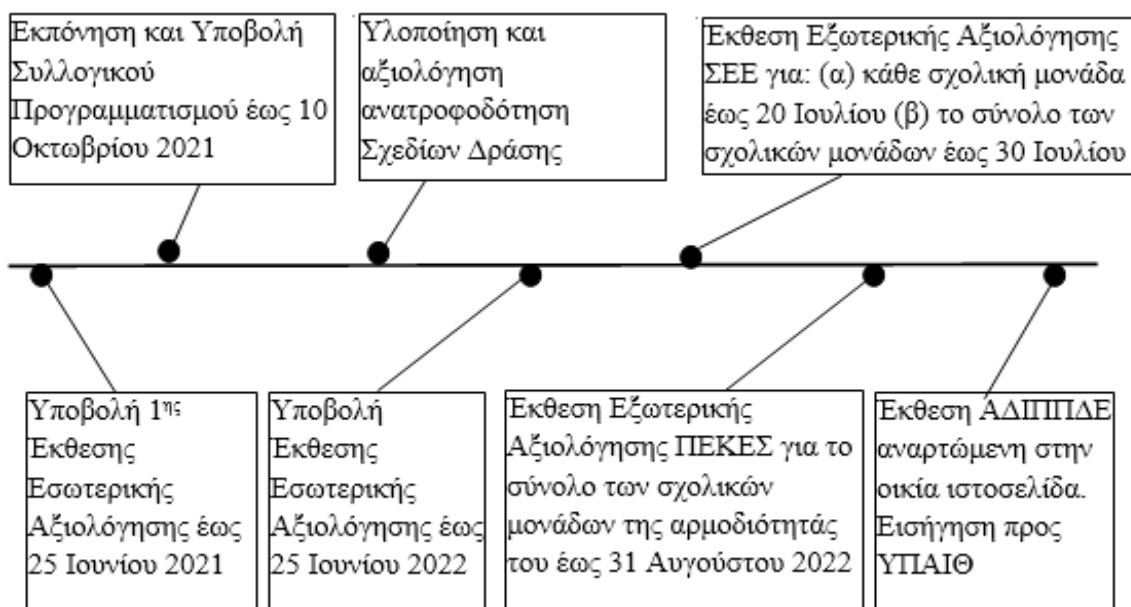
Με το Ν. 4692/2020 και την Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20.1.2021 η ΑΕΕ επανέρχεται στην εκπαιδευτική επικαιρότητα με την έναρξη εφαρμογής της να καθορίζεται από το σχολικό έτος 2020-21. Παράλληλα, για πρώτη φορά η ΑΕΕ συνδυάζεται και με εξωτερική αξιολόγηση της σχολικής μονάδας τόσο από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Παιδαγωγικής Ευθύνης (ΣΕΕΠΕ) - που παίζουν το ρόλο του κριτικού φίλου - όσο και από το Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ). Στο πλαίσιο αυτό οι ΣΕΕΠΕ καλούνται να αποτιμήσουν σε δεκάβαθμη κλίμακα τις λειτουργίες του σχολείου ανά θεματικό άξονα (Υ.Α. 6603/ΓΔ4 άρθρα 6 & 7). Η ΑΕΕ της σχολικής μονάδας αποτιμάται ως προς τρεις βασικές λειτουργίες, οι οποίες εξειδικεύονται περαιτέρω σε επιμέρους θεματικούς άξονες που περιγράφονται μέσω μιας σειράς ποιοτικών δεικτών (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας. Βασικές λειτουργίες/Θεματικοί άξονες ΑΕΕ (Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20.1.2021)

| | | ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ | ΔΕΙΚΤΕΣ |
|---|--|--|--|
| Β Α Σ Ι Κ Ε Σ Λ Ε Ι Τ Ο Υ Ρ Γ Ι Ε Σ | Α Παιδαγωγική και μαθησιακή λειτουργία | 1. Διδασκαλία, μάθηση και αξιολόγηση | ♦ Προγραμματισμός διδακτικού έργου ♦ Εφαρμογή καινοτόμων/εναλλακτικών διδακτικών πρακτικών ♦ Ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων (soft skills) και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών και μαθητριών ♦ Ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/-τριών ♦ Υλοποίηση δράσεων για την ανάπτυξη του γλωσσικού και επιστημονικού εγγραμματισμού ♦ Εφαρμογή εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης ♦ Ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για την υποστήριξη της διδασκαλίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων ♦ Αναστοχασμός και ανατροφοδότηση για τη βελτίωση των πρακτικών διδασκαλίας, μάθησης και αξιολόγησης |
| | | 2. Ενιαία ενταξιακή εκπαίδευση | ♦ Υποστήριξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ♦ Εφαρμογή πρακτικών διαφοροποιημένης μάθησης ♦ Εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων ♦ Υποστήριξη για την ένταξη παιδιών προσφύγων |
| | | 3. Πρόληψη και αντιμετώπιση σχολικής βίας και εκφοβισμού | ♦ Λήψη μέτρων πρόληψης και παρέμβασης ♦ Ενημέρωση και συνεργασία με οικογένεια ♦ Αξιοποίηση υποστηρικτικών δομών |
| | | 4. Συμμετοχή του σχολείου και υποστήριξη σε δράσεις - διακρίσεις μαθητών/μαθητριών | ♦ Υποστήριξη των ενδιαφερόντων των μαθητών/-τριών (π.χ. σχολικές δραστηριότητες) ♦ Προετοιμασία για συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς, σε πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δράσεις |
| | | 5. Φοίτηση – σχολική διαρροή | ♦ Πρόληψη/ περιορισμός περιστασιακών απουσιών των μαθητών/-τριών ♦ Πρόληψη/ περιορισμός φαινομένων διακοπής φοίτησης ♦ Μέριμνα για την ομαλή μετάβαση μεταξύ βαθμίδων |
| | | 6. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/ μαθητριών | ♦ Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/-τριών |

| | | |
|---|--|--|
| Β Α Σ Ι Κ Ε Σ Δ Ε Ι Τ Ο Υ Ρ Γ Ι Ε Σ | | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Διαμόρφωση κλίματος αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης – Σεβασμός της διαφορετικότητας ♦ Διαμόρφωση τρόπων διαχείρισης εντάσεων και συγκρούσεων |
| | 7. Σχέσεις μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπ/κών | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Έμφαση στην πρόληψη και στην τήρηση των κανόνων ♦ Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών ♦ Καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών |
| | 8. Σχέσεις σχολείου – οικογένειας | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Ενίσχυση των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου –οικογένειας ♦ Υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης, συνεργασίας και επιμόρφωσης γονέων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος |
| | 9. Ηγεσία - Οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Στοχοθεσία και προτεραιοποίηση στόχων ♦ Συλλογικότητα κατά τη λήψη αποφάσεων ♦ Οργάνωση της ενημέρωσης εκπαιδευτικών, μαθητών/-τριών και γονέων ♦ Αποτελεσματική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού προσωπικού ♦ Υποστήριξη της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ♦ Διασφάλιση της εφαρμογής του σχολικού κανονισμού |
| | 10. Διαχείριση υλικών πόρων και υποδομών | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Κατανομή πόρων ♦ Προστασία και αξιοποίηση σχολικών χώρων – υποδομών ♦ Έκσυγχρονισμός και εμπλουτισμός υποδομών |
| | 11. Σχολείο και κοινότητα | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Προτοβουλίες για τη διαμόρφωση δικτύων σχολείων ♦ Ενίσχυση σχέσεων και επιδίωξη συνεργασιών με φορείς (κοινωνικούς φορείς, πολιτιστικούς φορείς, τοπική κοινωνία κ.λπ.) ♦ Εξωστρέφεια και προβολή του έργου του σχολείου ♦ Διάγνωση καλών πρακτικών |
| | 12. Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Συμμετοχή σε ενδοσχολικές επιμορφώσεις ♦ Συμμετοχή σε επιμορφώσεις από αρμόδιους φορείς |
| | 13. Ανάλυση επιμορφωτικών πρωτοβουλιών του σχολείου για τη βελτίωση της διδασκαλίας, της μάθησης και της αξιολόγησης | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για επιμέρους ειδικότητες ή ομάδες ειδικοτήτων ♦ Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων με τη μορφή της ετεροπαρατήρησης ♦ Σχεδιασμός και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε συνεργασία με άλλα σχολεία |
| | 14. Συμμετοχή του προσωπικού σε άλλες δράσεις (προγράμματα Erasmus, συνεργασία με άλλα σχολεία κ.λπ.) | <ul style="list-style-type: none"> ♦ Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus κ.λπ.) ♦ Συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δράσεις κοινωνικού ενδιαφέροντος κ.λπ. ♦ Δικτύωση με άλλα σχολεία |
| | Β. Διοικητική λειτουργία | |
| Γ. Επαγγελματική ανάπτυξη εκπ/κών | | |

Σχήμα 3. Χρονοδιάγραμμα Εσωτερικής & Εξωτερικής Αξιολόγησης σχολικών μονάδων (Υ.Α.6603/ΓΔ4/20.1.2021).



Στο σχήμα 3 παρουσιάζεται το χρονοδιάγραμμα εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, βάσει της Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20.1.2021. Καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας υπάρχει ανατροφοδότηση από τον ΣΕΕΠΕ (κριτικός φίλος). Ο συλλογικός προγραμματισμός και οι εκθέσεις εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης θα αναρτώνται σε ψηφιακό αποθετήριο του ΙΕΠ. Η Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. και το ΙΕΠ, αξιοποιώντας το περιεχόμενο των αναρτημένων εσωτερικών και εξωτερικών εκθέσεων αξιολόγησης, θα εισηγούνται σχετικά προς το ΥΠΑΙΘ στις περιπτώσεις που αυτό κρίνεται ενδεδειγμένο ή αναγκαίο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα το κύριο ζητούμενο είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, με την ΑΕΕ να αποτελεί ένα βασικό «εργαλείο» επίτευξης αυτού του στόχου. Η ΑΕΕ υλοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τα αποτελέσματά της κοινοποιούνται «προς τα πάνω» για να στηρίξουν προτάσεις και δράσεις εκπαιδευτικής πολιτικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου και όχι κατηγοριοποίησης σχολικών μονάδων ή/και τιμωρίας εκπαιδευτικών. Άλλωστε, το εκπαιδευτικό έργο χαρακτηρίζεται από ουσιώδεις διαφορές και ανισότητες κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού, μορφωτικού και γεωγραφικού χαρακτήρα, με

συνέπεια η διαδικασία της αυτοαξιολόγησης να προσαρμόζεται στις ιδιαιτερότητες κάθε σχολικής μονάδας με τα αποτελέσματα να μην προσφέρονται για συμπεράσματα συγκριτικού χαρακτήρα (ΥΠΑΙΠΘΑ-ΙΕΠ, 2012γ).

Οι δυσκολίες διερεύνησης/αποτίμησης των ποιοτικών δεικτών αποτελούν ένα «αγκάθι» για την αποτελεσματικότητα της ΑΕΕ, ενώ σύμφωνα με τον Scriven (1991) «τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης είναι διαβόητα για την έλλειψη αξιοπιστίας». Μια αξιοπιστία και εγκυρότητα για την οποία καθοριστικός παράγοντας είναι η πολύπλευρη αποτίμηση των ποιοτικών δεικτών. Στην αποτίμηση ορισμένων δεικτών κρίνεται απαραίτητη ακόμα και η συμμετοχή των μαθητών - τουλάχιστον των λυκειακών τάξεων - και των κηδεμόνων τους. Το εκπαιδευτικό έργο ως πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό όχι μόνο από τη διδακτική πράξη, αλλά και από τα προγράμματα σπουδών, τη μεθοδολογία, την υλικοτεχνική υποδομή, την επιμόρφωση κλπ. Μια αξιολόγηση που στοχεύει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου για να είναι έγκυρη και αξιόπιστη θα πρέπει να συμπεριλάβει και όλους τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό.

Η έλλειψη διαλόγου, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και σε μία διακομματική επιτροπή χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής, για τη συνδιαμόρφωση ενός κοινά αποδεκτού πλαισίου αυτοαξιολόγησης το οποίο θα αποσκοπεί στην βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου είναι και ο βασικότερος λόγος αποτυχίας των όποιων προσπαθειών ΑΕΕ στον Ελλαδικό χώρο. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και στις εκθέσεις της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. (2015 & 2018), καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία της ΑΕΕ, είναι η δημιουργία κλίματος συναίνεσης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης μέσω εποικοδομητικού και ειλικρινούς διαλόγου ανάμεσα στα εμπλεκόμενα στη διαδικασία μέρη ώστε να εκλείψουν οι αντιδράσεις των αξιολογούμενων και να εξασφαλισθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Ένα πλαίσιο που θα συμπεριλαμβάνει όλους τους παράγοντες που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο, αφού πρώτα η πολιτεία εξασφαλίσει τις απαραίτητες στεγαστικές και υλικοτεχνικές υποδομές καθώς και το αναγκαίο μόνιμο διδακτικό προσωπικό σε κάθε σχολική μονάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. (2015). *Ετήσια Έκθεση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. για την Ποιότητα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης 2014-2015*. Αθήνα.
- Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. (2016). *Προτάσεις και Πεπραγμένα*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2021 από <http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/ekth2015-16.pdf>.
- Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε. (2018). *Ετήσια Έκθεση της Α.Δι.Π.Π.Δ.Ε.* Αθήνα
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Cohen, L., Manion L. & Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαννοπούλου, Γ. (2004). *Η ολική ποιότητα στον τουρισμό*. χ.τ.: ΕΛΛΗΝ
- Δημητρόπουλος, Ε. (2007). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση. Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κασσωτάκης, Μ. (2017). *Οι σύγχρονες διεθνείς τάσεις στους τομείς της αξιολόγησης των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών και η περίπτωση της Ελλάδας*. Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές», 28-29 Μαΐου 2016 (σσ. 43-75). Αθήνα: ΕΕΕΑ. Ανακτήθηκε 25 Φεβρουαρίου 2021 από http://www.eletea.gr/wp-content/uploads/2018/02/PRAKTIKA_TELIKO.pdf
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κατσίλλης, Ι. Μ. (2006). *Επαγωγική στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες και την εκπαίδευση με έμφαση στην ανάλυση με υπολογιστές*. Αθήνα: Gutenberg
- Κουτούζης, Μ. (2008) . Αξιολόγηση στην Εκπαιδευτική Μονάδα. Στο Α. Κόκκος (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων Τόμος Γ-Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (Β' έκδ.)*. (σσ. 13-38). Πάτρα: ΕΑΠ.
- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jacobsen L. (2004). *Η αυτοαξιολόγηση στο ευρωπαϊκό σχολείο, Πώς άλλαξαν όλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαντάς, Π., Ταβουλάρη, Ζ. & Δαλαβίκας, Θ. (2009). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 15, 195-209.
- Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π, Κουλουμπαρίτση Α., (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)* Αθήνα Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in: Qualitative Research *Harvard Educational Review* 62(3), 279-300.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Παμουκτσόγλου, Α. (2007). *Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Η τεχνική - επαγγελματική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*. Αθήνα: Έκφραση.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus (Fourth Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.–ΙΕΠ (2012α). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση Τόμος IV: Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα*.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.–ΙΕΠ (2012β). *Η Αυτοαξιολόγηση με μια ματιά*.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.–ΙΕΠ (2012γ). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου στην Προσχολική Εκπαίδευση. - Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Τόμος I: Βασικό Πλαίσιο*.
- Υ.ΠΑΙ.Θ.–ΙΕΠ (2021). *Αξιολόγηση Σχολικών Μονάδων. Συλλογικός Προγραμματισμός – Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της Σχολικής Μονάδας. Οδηγός εφαρμογής*.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Ν. 3848/2010. *Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση*. ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010.
- Ν. 4547/2018. *Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018.
- Ν. 4692/2020. *Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020
- Υ.Α. 30972/Γ1/5.3.2103. *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου της Σχολικής Μονάδας – Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης*. ΦΕΚ 614/Β/15-3-2013.
- Υ.Α. 1816/ΓΔ4/7.1.2019. *Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων*. ΦΕΚ 16/Β/11-1-2019.
- Υ.Α. 6603/ΓΔ4/20.1.2021. *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*. ΦΕΚ 140/Β/20-1-2021.



Νικόλαος Γύζης, 'Ἑλληνικὸν Σχολεῖον ἐν καιρῷ δουλείας, γνωστότερο ως Τὸ κρυφὸ σχολεῖο, ελαιογραφία, 1885/86.

- Σε εποχή όπου τα πάντα τείνουν να τεθούν υπό αμφισβήτηση ο ρόλος της ηγεσίας είναι κρίσιμος. Η αναζήτηση μιας προσωπικότητας που θα πάρει πάνω της την ευθύνη στο χώρο της εκπαίδευσης είναι μία φιλόδοξη αλλά και ριψοκίνδυνη προσπάθεια.
- Πρώτος στόχος του Συνεδρίου μας, που σε εποχή πανδημικής κρίσης διεξήχθη εξ αποστάσεως ως Τηλεδιημερίδα, ήταν η ελεύθερη έκφραση κάθε επιστημονικού προβληματισμού πάνω στην πορεία της παιδείας σήμερα, εστιάζοντας στην αξία της εκπαιδευτικής ηγεσίας για τη διαχείριση κρίσεων αλλά και τις μεταβολές που αυτή μπορεί να έχει αυτή στην κοινωνία μας μελλοντικά.
- Κύριος σκοπός ήταν η διερεύνηση όλων εκείνων των παραμέτρων που επηρεάζουν την εικόνα της εκπαιδευτικής ηγεσίας κάθε εποχής, διαμορφώνοντας το χαρακτήρα της, με άξονα τον Ηγέτη που παρεμβαίνει καίρια, αποφασιστικά και με στρατηγικό σχεδιασμό, ειδικά σε εποχές κρίσης.
- Η διαχείριση των κρίσεων αλλά και όλων των ζητημάτων στη σύγχρονη εποχή απαιτεί συλλογική δράση και κάτω από οποιαδήποτε φιλοσοφία και αν την προσεγγίσουμε, κοινός τόπος είναι πάντα το βέλτιστο αποτέλεσμα ανάλογα με τις συνθήκες και τη στόχευση των εκάστοτε ηγετών.
- Δίνοντας το στίγμα του Συνεδρίου μέσα από τις παραπάνω προτάσεις, με σαφή την έμπνευσή μας από τους χρόνους της Εθνικής Παλιγγενεσίας (1821-2021), δημοσιεύουμε τον Α΄ Τόμο των Πρακτικών, με άμεσο αποδέκτη την κοινότητά μας, την Ελληνική Εκπαίδευση, έμμεσα δε το ευρύ κοινό.

ISBN: 978-618-83974-7-7
978-618-83974-8-4