

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΡΑΣΕΙΣ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΔΡΑΣΕΙΣ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ- ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

ISBN 978-960-407-198-2

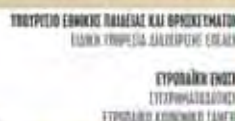
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
Δημήτριος Γ. Βλάχος
Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πρόξη με τίτλο:

«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»

Επιστημονική Υπεύθυνη του Έργου
Βασιλική Περάκη
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αναπληρωτής Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου
Παναγιώτης Μαντάς
Μόνιμος Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου



Κ.Π.Σ. \ 2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. \ Α.Π. Α2 ΜΕΤΡΟ 2.1 \ ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1 \ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ
ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1.στ «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»
Συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (75%) και από το Ελληνικό Δημόσιο (25%)

ΒΟΛΟΣ
19 & 20 ΙΟΥΝΙΟΥ 2008

«ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ:
ΔΡΑΣΕΙΣ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ»

Πρακτικά Συνεδρίου

19-20 Ιουνίου 2008

ΒΟΛΟΣ

ISBN 978-960-407-198-2

Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου:

Βασιλική Περάκη	Σύμβουλος Π.Ι.
Παναγιώτης Μαντάς	Μόνιμος Πάρεδρος Π.Ι.
Ευαγγελία Καγκά	Σύμβουλος Π.Ι.
Πάυλος Μάραντος	Σύμβουλος Π.Ι.
Αναστασία Κυρκίνη	Σύμβουλος Π.Ι.
Δημήτρης Μπαμπίλης	Μόνιμος Πάρεδρος Π.Ι.
Αικατερίνη Κασσιμάτη	Πάρεδρος ε.θ. Π.Ι.
Αικατερίνη Ζουγανέλη	Πάρεδρος ε.θ. Π.Ι.

Υπεύθυνος διοργάνωσης Συνεδρίου:

Γιώργος Πολύζος	Μόνιμος Πάρεδρος Π.Ι.
-----------------	-----------------------

Επιμέλεια πρακτικών:

Μαριάνθη Αποστολάτου, αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

Ιωάννης Ζώτος, αποσπασμένος εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

Φωτεινή Μπαρώνα, αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

Μαρία Νίκα, αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

Σχεδιασμός εξωφύλλου:

Δόμνα Μπογδάνου, αποσπασμένη εκπαιδευτικός στο Π.Ι.

Γ' Κ.Π.Σ./ Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ/ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1./Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ
«Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ

Δημήτριος Γ. Βλάχος Ομότιμος Καθηγητής του Α.Π.Θ.
Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πράξη με τίτλο: «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»

Επιστημονική Υπεύθυνη του Έργου
Βασιλική Περάκη Σύμβουλος Π.Ι.

Αναπληρωτής Επιστημονικός Υπεύθυνος του Έργου
Παναγιώτης Μαντάς Μόνιμος Πάρεδρος του Π.Ι.

Γραμματειακή υποστήριξη Συνεδρίου:

Ιωάννης Ζώτος, αποσπασμένος εκπ/κός στο Π.Ι.

Μάρθα Θωμοπούλου, αποσπασμένη εκπ/κός στο Π.Ι.

Μαρία Καπετανάκη, διοικητικός υπάλληλος του Π.Ι.

Μαρία Κλειδωνάρη, αποσπασμένη εκπ/κός στο Π.Ι.

Φανή Καρναβά, αποσπασμένη εκπ/κός στο Π.Ι.

Ηλίας Κουτσής, αποσπασμένος εκπ/κός στο Π.Ι.

Φωτεινή Μπαρώνα, αποσπασμένη εκπ/κός στο Π.Ι.

Θεοδώρα Μπούλα, αποσπασμένη εκπ/κός στο 2ο Γραφείο

Δ/θμιας Εκπ/σης Μαγνησίας

Μαρία Μπρουγιαννάκη, διοικητικός υπάλληλος του Π.Ι.

Κωνσταντίνος Ναστούλης, αποσπασμένος εκπ/κός στο Π.Ι.

Δημήτρης Σταθόπουλος, αποσπασμένος εκπ/κός στο Π.Ι.

Μαρία Τζουανάκη, αποσπασμένη εκπ/κός στο Π.Ι.

Έργο συγχρηματοδοτούμενο κατά 75% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο
και κατά 25% από Εθνικούς Πόρους

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ	8
Χαιρετισμοί	15
<i>Πρώτα συμπεράσματα από την ολοκλήρωση του Έργου «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» Ανάγκες και Προοπτικές για το μέλλον</i> Βασιλική Περάκη	31
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	
<i>Σχολική Αποτελεσματικότητα και Ισότητα: Συσχετισμοί</i> Pam Sammons	47
<i>Γλωσσικός Εγγραμματισμός και Εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠΕΠΘ: Στόχοι, Όροι, Σχέδιο Δράσης και Ρόλοι Στελεχών Εκπαίδευσης</i> Ηλίας Γ. Μатσαγγούρας	79
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ	
<i>Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις</i> Δημήτρης Ματθαίου	105
<i>Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.</i> Λεωνίδας Κυριακίδης	113
<i>Αισθητηριακός Τύπος, Αυτοεκτίμηση, σχολική επίδοση των μαθητων και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: Η συμβολή τους στη διαχείριση προβλημάτων τάξης</i> Χαράλαμπος Τσίρος	137
<i>«Ήπια Νοητική Καθυστέρηση; Υλη; “Ψυχρή” καθοδήγηση; ή “Λογισμικά” τριπλής στοχοθεσίας;»</i> Πέτρος Ορφανός	179
<i>Παιδαγωγικές Δεξιότητες και Διαχείριση Προβλημάτων Τάξης</i> Γεώργιος Πατελοδήμος	191
<i>Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα θεμέλια μιας Νέας Σχέσης</i> Δρ. Stefan Brauckmann, Πέτρος Πασιαρδής	199

ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ – ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

<i>Βασικές Αρχές της Διοίκησης της Εκπαίδευσης</i>	241
<i>Ανδρομάχη Μαρκαντωνάτου-Σκαλτσά</i>	
<i>Πώς από τις «αλλαγές» και «μεταρρυθμίσεις» προχωρούμε σε σοφές βελτιώσεις στην Παιδεία</i>	249
<i>Σταύρος Θεοφανίδης</i>	
<i>Η σημασία της ηγεσίας και του μάντζμεντ στην εκπαίδευση</i>	253
<i>Αδαμάντιος Παπασταμάτης</i>	
<i>Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη</i>	265
<i>Χρίστος Σαϊτής</i>	
<i>Διοίκηση στην Εκπαίδευση</i>	275
<i>Γεώργιος Κουρεμένος</i>	
<i>Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Βασικά σημεία, προβληματισμοί</i>	283
<i>Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα</i>	
<i>Διοίκηση στην Εκπαίδευση: Προβληματισμοί στο σημείο συνάντησης θεωρίας και πράξης</i>	287
<i>Ιωάννης Κατσαρός</i>	
<i>Η έννοια της καινοτομίας στην Δημόσια Εκπαίδευση- Αυτοτροφοδοτούμενα δίκτυα εμπιστοσύνης και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου</i>	295
<i>Ιωάννης Τζουμέρκας</i>	
<i>Απολογισμός των εργασιών του Συνεδρίου αποτελέσματα-συμπεράσματα-προτάσεις</i>	303
<i>Παναγιώτης Μαντάς</i>	
<i>Κλείσιμο των εργασιών – ευχαριστίες</i>	307
<i>Γιώργος Πολύζος</i>	

Αντί Προλόγου

Η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών και της τεχνολογίας έχει αναγάγει τη γνώση σε κυρίαρχο αγαθό και προϋπόθεση της ανάπτυξης μιας κοινωνίας. Η παιδεία ως φορέας της γνώσης απαιτείται πλέον να είναι ουσιαστική και ποιοτική, τέτοια που θα εξυψώνει τον άνθρωπο, θα τον διαφοροποιεί ως εθνική πολιτισμική οντότητα και παράλληλα, θα τον ενώνει με τους άλλους ανθρώπους.

Η επιτυχία των επιχειρούμενων, προς αυτήν την κατεύθυνση, αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης εξαρτάται, κατά κύριο λόγο, από τον εκπαιδευτικό ο οποίος καλείται να αλλάξει ρόλο. Να διευκολύνει και να καθοδηγεί προς τη μάθηση. Σε αυτή την αλλαγή σημαντική και καθοριστική είναι η στήριξή του από τα στελέχη της εκπαίδευσης.

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αναγνωρίζοντας τις δυσκολίες των στελεχών της εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο ρόλο αυτό, σχεδίασε και υλοποίησε ένα ευρύ επιμορφωτικό πρόγραμμα οκτώ πολυήμερων σεμιναρίων για τα διοικητικά στελέχη και στους σχολικούς συμβούλους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υλοποίησε επίσης, πιλοτικά τρεις διημερίδες για 750 διευθυντές σχολικών μονάδων. Σκοπός της επιμόρφωσης ήταν η αναβάθμιση του σύνθετου ρόλου των στελεχών της εκπαίδευσης και, κατά συνέπεια, η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους, προκειμένου να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, που συνδέονται τόσο με το ανθρώπινο δυναμικό όσο και με τον ποιοτικό εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος.

Η θεματολογία είχε σχέση με τις βασικές αρχές και λειτουργίες της διαχείρισης (management) που αφορούν τον καλύτερο προγραμματισμό, το συντονισμό και την εποπτεία των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και υποδομών, καθώς και τη διοίκηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού. Αναφερόταν επίσης, σε θέματα διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας, διαχείρισης της σχολικής τάξης, εφαρμογής καινοτόμων δράσεων, υιοθέτησης σύγχρονων μεθόδων επιμόρφωσης και αξιολόγησης. Επιπλέον, τα στελέχη ενημερώθηκαν για τους στόχους, το στρατηγικό σχεδιασμό και τις δράσεις στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης-κατάρτισης και της δια βίου μάθησης.

Με το συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στο Βόλο, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο επεδίωξε την κατάθεση επιστημονικών απόψεων και την περιγραφή εμπειριών από έγκριτους εισηγητές από τη χώρα μας και από το εξωτερικό, σχετικά με καλές πρακτικές σε ό,τι αφορά τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την επιμόρφωση, την αξιολόγηση και τις επιστημονικές και παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης. Την ανταλλαγή απόψεων των επιμορφούμενων και επιμορφωτών, και την εξα-

γωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις καταλληλότερες για τη χώρα μας πρακτικές. Την καταγραφή εμπειριών και απόψεων των επιμορφούμενων, τα προβλήματα, όπως οι ίδιοι τα αντιμετωπίζουν και βιώνουν καθημερινά, αλλά και τις πραγματικές επιμορφωτικές τους ανάγκες.

Αυτά θεωρούμε ότι στο μέλλον θα δώσουν τη δυνατότητα για το σχεδιασμό μιας περισσότερο ουσιαστικής και βαθιάς επιμόρφωσης, που θα είναι πιο κοντά στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Επιμόρφωσης που θα καλύπτει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, με τους απαιτούμενους δείκτες ποιότητας, ώστε τόσο σε ενδιάμεσο όσο και σε τελικό επίπεδο να υπάρχει ανατροφοδότηση και συνεχής προσαρμογή στις πραγματικές ανάγκες.

Ως πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω το Υπουργείο Παιδείας για την υποστήριξη της προσπάθειάς μας, όπως επίσης και τα μέλη και τους συνεργάτες αποσπασμένους εκπαιδευτικούς του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, με τη φροντίδα των οποίων πραγματοποιήθηκε με επιτυχία το συνέδριο αυτό. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω θερμά τους εισηγητές και τους συνέδρους που διατύπωσαν τις απόψεις και τους προβληματισμούς τους και μετέφεραν την ερευνητική εμπειρία τους σε ό,τι αφορά τα θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης αλλά και τα θέματα επιμόρφωσης, αξιολόγησης και καθημερινής διδακτικής πρακτικής. Είμαι βέβαιος ότι οι προτάσεις που διατυπώθηκαν στο συνέδριο θα συμβάλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης στον τόπο μας.

Αθήνα, Ιούλιος 2008

Δημήτριος Βλάχος

Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Πρόγραμμα Συνεδρίου

19-20 ΙΟΥΝΙΟΥ 2008 ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ «VOLOS PALACE»

Πέμπτη 19 Ιουνίου 2008

Εναρκτήρια Συνεδρία

Προεδρείο: Σωτήριος Γκλαβάς, Αναπληρωτής του Προέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Πάυλος Μάραντος, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Παναγιώτης Μαντάς, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

08:30 – 09:00 Προσέλευση Συνέδρων, Εγγραφές

09:00 – 10:00 Χαιρετισμοί

10:00 – 10:30 **«Πρώτα συμπεράσματα από την ολοκλήρωση του έργου: Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης – Ανάγκες και προοπτικές για το μέλλον»**

Εισηγήτρια: Βασιλική Περάκη, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Υπεύθυνη του Έργου.

10:30 – 11:00 Διάλειμμα – Καφές

1η Πρωινή Συνεδρία:

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «Παιδαγωγικές Δεξιότητες»

Προεδρείο: Ναπολέων Μήτσος, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου– Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Γεώργιος Τύπας, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αθανάσιος Βέρδης, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

11:00 – 11:30 «Η σύνδεση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας με την Ισότητα και τη Βελτίωση».

Εισηγήτρια: Pam Sammons, Professor of Education, University of Nottingham.

11:30 – 12:00 **«Προτεραιότητες και Προϋποθέσεις της Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΕΠΘ/ ΕΣΠΑ) και ο Ρόλος των Στελεχών της Εκπαίδευσης: Προβλήματα, Προβληματισμοί, Προτάσεις».**

Εισηγητής: Ηλίας Μασσαγγούρας, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών.

12:00 – 12:30 **«Αξιοποίηση των Δεξιοτήτων της Αυτο-ρυθμιζόμενης Δράσης στο Εκπαιδευτικό Πλαίσιο».**

Εισηγήτρια: Ειρήνη Δερμιτζάκη, Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

12:30 – 12:50 Ερωτήσεις

12:50 – 13:10 Διάλειμμα – Καφές

2η Πρωινή Συνεδρία:

ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: «Επιμόρφωση και Αξιολόγηση»

Προεδρείο: Διονύσιος Αναπολιτάνος, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.– Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών, Ευαγγελία Καγκά, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αικατερίνη Κασιμάτη, Επίκουρος Καθηγήτρια της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

13:10 – 13:40 **«Από την Επιμόρφωση στη Διαρκή Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού – Νέες Προτεραιότητες και Προσεγγίσεις».**

Εισηγητής: Δημήτρης Ματθαίου, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών.

13:40 – 14:10 **«Το Δυναμικό Μοντέλο Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη Μηχανισμών Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου και της Σχολικής Μονάδας».**

Εισηγητής: Λεωνίδας Κυριακίδης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου.

14:10 – 14:40 **«Σύγχρονα Μοντέλα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης – Καλλιέργεια "Κουλτούρας" Αξιολόγησης στην Εκπαίδευση».**

Εισηγητής: Τάσος Μπαρκάτσας, Deputy Course Advisor, Secondary Program of Monash University, Australia.

14:40 – 15:00 Ερωτήσεις

15:00 – 17:30 Γεύμα

Απογευματινή Συνεδρία:

17:30 – 18:30 Στρογγυλό τραπέζι με θέμα:

**«Παιδαγωγικές Δεξιότητες, Επιμόρφωση και Αξιολόγηση:
Προϋποθέσεις για την Εκπαίδευση στο Πλαίσιο της Κοινωνίας
της Γνώσης».**

Συντονιστής:

Ναπολέων Μήτσος, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Συμμετέχουν:

Χαράλαμπος Κωνσταντίνου,

Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστ. Ιωαννίνων

Βασίλειος Τσάφος, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Χαράλαμπος Τσίρος,

Διδάσκων Π.Δ. 407/80 Πανεπιστ. Πελοποννήσου

Πέτρος Ορφανός,

Δρ. Ειδικής Αγωγής, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

Γεώργιος Πατελοδήμος, Προϊστάμενος Γραφείου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Περιφέρειας Θεσσαλίας

18:30 – 19:00 Διάλειμμα – Καφές

19:00 – 20:00 Στρογγυλό τραπέζι (Συνέχεια)

Παρασκευή 20 Ιουνίου 2008

1η Πρωινή Συνεδρία: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:
«Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Ηγεσία στην Εκπαίδευση»

Προεδρείο: Γεώργιος Παλνός, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Αναστασία Κυρκίνη, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Δημήτριος Μπαμπίλης, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

09:30 – 10:00 «Περιπτωσιακή Ηγεσία: Θεωρητικά, Εννοιολογικά και Μεθοδολογικά Θέματα».

Εισηγητής: *Πέτρος Πασιαρδής, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κύπρου*

10:00 – 10:30 «New Educational Governance and school leadership: Exploring the foundations of a new relationship».

Εισηγητής: *Stefan Brauckmann, Research Scientist, German Institute for International Educational Research, Member of the Leibniz Association*

10:30 – 11:00 «Βασικές Αρχές της Διοίκησης της Εκπαίδευσης».

Εισηγήτρια: *Ανδρομάχη Μαρκαντωνάτου – Σκαλτσά, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου*

11:00 – 11:30 Ερωτήσεις

11:30 – 12:00 Διάλειμμα – Καφές

2η Πρωινή Συνεδρία: ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:
«Διοίκηση της Εκπαίδευσης–Ηγεσία στην Εκπαίδευση»

Προεδρείο: Γεώργιος Πασχαλινός, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Βασιλική Περάκη, Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Γεώργιος Πολύζος, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

12:00 – 12:30 «Πώς από τις "Αλλαγές" και τις "Μεταρρυθμίσεις" προχωρούμε σε σοφές βελτιώσεις στην Παιδεία».

Εισηγητής: *Σταύρος Θεοφανίδης, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου*

12:30 – 13:00 **«Η σημασία της Ηγεσίας και του Μάνατζμεντ στην Εκπαίδευση».**
Εισηγητής: Αδαμάντιος Παπασταμάτης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας

13:00 – 13:30 **«Σχολική Ηγεσία: από τη θεωρία στην Πράξη».**
Εισηγητής: Χρίστος Σαΐτης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

13:30 – 14:00 Ερωτήσεις

14:00 – 16:30 Γεύμα

Απογευματινή Συνεδρία:

16:30 – 18:00 Στρογγυλό τραπέζι με θέμα:
«Η Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Προβληματισμοί – Εφαρμογές».

Συντονίζει:

Ηλίας Μασσαγγούρας, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Συμμετέχουν:

Δημήτριος Τζωρτζόπουλος, Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Στερεάς Ελλάδας

Γεώργιος Κουρεμένος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ΠΕ Θεσσαλίας

Αναστασία Ρέππα-Αθανασούλα, Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Ιωάννης Τζουμέρκας, Εκπαιδευτικός-Φιλολόγος, Διευθυντής Πρυτανείας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Ιωάννης Κατσαρός,

Διευθυντής 17ου Δημοτ.Σχολείου Αγίου Δημητρίου

18:00 – 18:30 Διάλειμμα – Καφές

18:30 – 18:45 **Απολογισμός των εργασιών του Συνεδρίου: Αποτελέσματα – Συμπεράσματα – Προτάσεις**
Παναγιώτης Μαντάς, Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Αναπληρωτής Υπεύθυνος του Έργου

18:45 – 19:00 **Κλείσιμο των εργασιών του Συνεδρίου**
Ηλίας Μασσαγγούρας, Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου – Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών και Ομάδα Έργου

1η ημέρα

Πέμπτη 19 Ιουνίου 2008
Εναρκτήρια Συνεδρία

Εναρκτήρια Συνεδρία Χαιρετισμοί

Σωτήριος Γκλαβάς Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Κύριε Γενικό Γραμματέα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, κύριε Σύμβουλε του Ε.Ι.Ν., κυρία εκπρόσωπε του Δημάρχου Βόλου, κύριε Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, κύριοι Αντιπρόεδροι και μέλη του Π.Ι., κύριοι Γενικοί Επιθεωρητές της Κύπρου, κύριε Διευθυντά του Π.Ι. της Κύπρου, κύριε Πρόεδρε του ΚΕΜΕΤΕ και εκπρόσωποι της ΟΛΜΕ, κύριε Πρόεδρε της Πανελληνίας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων, κύριοι Περιφερειακοί Διευθυντές, κύριοι Διευθυντές Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, κύριοι Σχολικοί Σύμβουλοι, αξιότιμοι προσκεκλημένοι, αγαπητοί κυρίες και κύριοι...

Σήμερα κλείνει ένας πρώτος κύκλος μιας καινοτόμου προσπάθειας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, προκειμένου να γίνει πραγματικότητα και η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης, κυρίως σε διοικητικά θέματα. Το σχετικό πρόγραμμα ξεκίνησε με επιμόρφωση των Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, καθώς και των Σχολικών Συμβούλων, και ολοκληρώθηκε με την επιμόρφωση ενός μέρους από τον μεγάλο αριθμό των Διευθυντών των σχολείων. Η θεματολογία κάλυψε ποικίλες επιμορφωτικές ανάγκες, κυρίως, όμως, εστιάστηκε σε θέματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης. Στο διήμερο που ξεκινάει σήμερα θα καλυφθούν πολύ βασικά εκπαιδευτικά θέματα, όπως παιδαγωγικές δεξιότητες, επιμόρφωση και αξιολόγηση κ.ά., αλλά και θα εξαχθούν συμπεράσματα όχι μόνο από το Συνέδριο που ξεκινάει σήμερα, αλλά και από όσα καταγράφηκαν σε όλες τις επιμορφωτικές συναντήσεις που προηγήθηκαν. Παράλληλα, περιμένουμε και τις σχετικές προτάσεις σας, γιατί ο στόχος του Π.Ι. είναι ευρύτατος και αρκετά φιλόδοξος: να ξεκινήσει, δηλαδή, μια καινούργια αρχή, μια καινούργια πορεία προς τα στελέχη της εκπαίδευσης, αφενός μεν για ανταλλαγή απόψεων για υλοποίηση εποικοδομητικών προτάσεων και αφετέρου για να αναληφθούν δυναμικές πρωτοβουλίες ώστε να αλλάξει επί το θετικότερον το τοπίο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα τα ποιοτικά στοιχεία της.

Θα ήθελα να μεταφέρω εδώ τους χαιρετισμούς του Προέδρου του Π.Ι., του κ. Δημητρίου Βλάχου, που δυστυχώς λόγω υπηρεσιακής απασχόλησής του δεν μπορεί να είναι εδώ σήμερα μαζί μας και φυσικά να ευχαριστήσω όλους τους αξιότιμους προσκεκλημένους που μας τίμησαν με την παρουσία τους και φυσικά όλους εσάς που από κάθε γωνιά της Ελλάδας ήλθατε εδώ, προκειμένου να ανταλλάξουμε εμπειρίες και απόψεις πάνω σε βασικά θέματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ώστε το Π.Ι. με τη βοήθειά σας να καταλήξει σε συμπεράσματα και να διατυπώσει προτά-

σεις, οι οποίες θα βοηθήσουν για μια καλύτερη και ποιοτικότερη εκπαίδευση στον τόπο μας. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της Ομάδας Έργου αυτού του Προγράμματος γιατί χάρη στις άοκνες προσπάθειές τους και στην ιδιαίτερη επιμονή και υπερεργασία τους – θα έλεγα – έγινε πραγματικότητα η σειρά αυτή των σεμιναρίων. Τέλος, παρακαλώ τον Γενικό Γραμματέα του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, τον συνάδελφο κ. Γιώργο Βούτσινο, να πάρει τον λόγο. Ευχαριστώ.

Γεώργιος Βούτσινος Γενικός Γραμματέας Ε.Κ.Δ.Δ.Α. – ΥΠ.ΕΣ.

Η εκπαίδευση εκ των πραγμάτων αποτελεί μια πολυεπίπεδη και πολυδιάστατη διαδικασία. Αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και, σε ό,τι αφορά τους νέους, στη συνολική διάπλαση της προσωπικότητάς τους. Συντελεί, επίσης, στη διαμόρφωση ενός συστήματος αξιών και αρχών με απώτερο σκοπό την ομαλή ένταξη των νέων ανθρώπων στο σύγχρονο κοινωνικό, οικονομικό, επαγγελματικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Παράλληλα με την παροχή πιστοποιημένων τίτλων σπουδών λειτουργεί και ως βασικός συνδετικός παράγοντας με την αγορά εργασίας, με την επαγγελματική πορεία και ανέλιξη του ατόμου. Συνεπώς, οφείλει να παρέχει υψηλού επιπέδου γενική παιδεία, αλλά και να θέτει τις βάσεις για κατάλληλη εξειδίκευση που βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τις τεχνολογικές εξελίξεις και με τις μεταβολές της αγοράς εργασίας.

Είναι, λοιπόν, πολύ σημαντικό όσοι κινούνται στο χώρο της Εκπαίδευσης να αναζητούν διαρκώς τις εξελίξεις που διαμορφώνουν το νέο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον. Μέσα σ' αυτό, ο εκπαιδευτικός, για να είναι αποτελεσματικός, θα πρέπει να είναι σε θέση να αναπροσαρμόζει και να εμπλουτίζει τις ικανότητες που επιβάλλουν οι νέες συνθήκες και ταυτόχρονα να διατηρεί τις πάγιες αξίες που είναι σύμφωνες με το λειτούργημά του.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή, στο «Υπόμνημα σχετικά με τη δια βίου εκπαίδευση» (2000), σημειώνει: «Το επάγγελμα των διδασκόντων θα υποστεί ριζικές αλλαγές κατά τις επόμενες δεκαετίες: οι διδάσκοντες γίνονται οδηγοί, σύμβουλοι και διαμεσολαβητές».

Οι αλλαγές αυτές, κυρίως, εστιάζονται στη σχέση διδάσκοντος και διδασκομένου. Σύμφωνα με τις νέες τάσεις, το σχολείο δεν πρέπει να λειτουργεί ως ένα κλειστό σύ-

στημα. Θα πρέπει, μεταξύ άλλων, να μετεξελιχθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε διαχειριστή της μαθησιακής και μορφωτικής διαδικασίας.

Για να επιτύχει ο εκπαιδευτικός στον ρόλο του ως διαχειριστή της μάθησης, εκτός του ότι πρέπει να κατέχει σε βάθος το επιστημονικό αντικείμενο, πρέπει να διαθέτει και ικανότητες οργάνωσης, επικοινωνίας και αξιολόγησης.

Είναι βέβαιο και προκύπτει από όλα τα κείμενα αλλά και τις καλές πρακτικές ότι το σύγχρονο προφίλ του Ευρωπαίου εκπαιδευτικού θα πρέπει να αποτελεί σύνθεση του εκπαιδευτικού–επιστήμονα με άρτια θεωρητική κατάρτιση στο γνωστικό του αντικείμενο και υψηλό επίπεδο τεχνογνωσίας, του εκπαιδευτικού–παιδαγωγού και συμβούλου με ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και του εκπαιδευτικού–λειτουργού που επιτελεί μια κοινωνική αποστολή συντελώντας στην προσαρμογή και την ένταξη των νέων ατόμων στην υφιστάμενη πραγματικότητα.

Όμως Κυρίες και Κύριοι,

Η επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται άμεσα και από την ομαλή και αποδοτική λειτουργία των σχολικών μονάδων και των αντίστοιχων διοικητικών μηχανισμών οργάνωσης και συντονισμού του έργου τους. Κατά συνέπεια, είναι αναγκαίο να δίδεται ιδιαίτερη προσοχή στη διασφάλιση της χρηστής και αποτελεσματικής Διοίκησης της Εκπαίδευσης και στην κατάλληλη προετοιμασία των στελεχών της για να αντεπεξέλθουν επιτυχώς στο διοικητικό ρόλο και τις διοικητικές αρμοδιότητες που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας ή και ως στελέχη διοικητικών υπηρεσιών της Εκπαίδευσης, όπως π.χ. Διευθύνσεων και Γραφείων Εκπαίδευσης, κεντρικών υπηρεσιών του Υπουργείου Παιδείας ή άλλων εποπτευόμενων από το Υπουργείο Οργανισμών και Φορέων.

Προκειμένου ο Εκπαιδευτικός να λειτουργεί και ως «καλός μάντζερ» εκτελώντας με επιτυχία τα διοικητικά του καθήκοντα, χρειάζεται να διευρύνει τις γνώσεις και τις δεξιότητές του στον τομέα του δημοσίου μάντζερ και ειδικότερα σε θέματα όπως η ηγεσία, η χρηστή διοίκηση σύμφωνα με τις αρχές της νομιμότητας και της διαφάνειας, ο στρατηγικός σχεδιασμός, η χάραξη και η εφαρμογή εκπαιδευτικών πολιτικών (σε εθνικό, ευρωπαϊκό, διεθνές επίπεδο), η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού, η διαχείριση κρίσεων και επίλυση συγκρούσεων, η παρακολούθηση και η αξιολόγηση του παραγόμενου έργου, η οικονομική διαχείριση ή και απλά πράγματα όπως η διακίνηση και σύνταξη δημοσίων εγγράφων κ.ά.

Πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο το έργο. Όμως η προετοιμασία των εκπαιδευτικών

μας για αυτό τον ρόλο κατά το διάστημα των σπουδών τους είναι επαρκής; Είναι κανείς που πιστεύει ότι το πανεπιστήμιο παράγει αυτόν τον σύγχρονο εκπαιδευτικό που απαιτεί η εποχή μας; Ασφαλώς όχι, και γι' αυτό η ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση, και μάλιστα σε συστηματική βάση, είναι προφανής.

Γι' αυτό η παρέμβαση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου να πραγματοποιήσει αυτή τη σειρά των επιμορφωτικών δράσεων προς τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα σημαντική, απαραίτητη και άξια συχαρητηρίων.

Γιατί η επιμόρφωση των επικεφαλής είναι προϋπόθεση για την επιτυχή διεξαγωγή και διαχείριση της διοίκησης της εκπαίδευσης αφενός, αλλά και για την επιστημονική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών λειτουργιών αφετέρου. Θεωρώ δε ότι οι δράσεις αυτές οφείλουν να συνεχιστούν από τον επιτελικό οργανισμό για την εκπαίδευση δηλαδή το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, που σε κάθε περίπτωση πρέπει να δίνει τις κατευθύνσεις.

Κυρίες και Κύριοι,

Επιτρέψτε μου να αναφερθώ για λίγο στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α., τον τομέα που τα τελευταία 4 χρόνια έχω την τιμή να υπηρετώ μετά από την εμπιστοσύνη που με περιέβαλε η Κυβέρνηση και προσωπικά ο Υπουργός Εσωτερικών, Καθηγητής κ. Προκόπης Παυλόπουλος.

Κυρίες και Κύριοι,

Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, ως ο εθνικός στρατηγικός οργανισμός ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού της Ελληνικής Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, έχει ως αποστολή την παροχή υπηρεσιών εισαγωγικής, προαγωγικής και διαρκούς επιμόρφωσης και κατάρτισης προς αυτό το ανθρώπινο δυναμικό.

Κατ' αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στη ριζική αλλαγή της εργασιακής κουλτούρας του Δημόσιου Τομέα, προάγοντας και υλοποιώντας το όραμα της δια βίου εκπαίδευσης ως απαραίτητης προϋπόθεσης, ώστε η Δημόσια Διοίκηση να γίνει ανταγωνιστική. Η ποιότητα, η αποδοτικότητα και η καινοτομία είναι ορισμένοι από τους στόχους της πολιτικής του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. και του Υπουργείου Εσωτερικών ευρύτερα, ώστε να καταστήσουν το Δημόσια τομέα εύρυθμο και αποδοτικό.

Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., αποτελείται από τρεις εκπαιδευτικές μονάδες: Την Εθνική Σχολή Δημόσιας Διοίκησης (Ε.Σ.Δ.Δ.), την Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ε.Σ.Τ.Α.), που λειτούργησε για πρώτη φορά το 2006, και το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης (ΙΝ.ΕΠ.).

Οι δύο Σχολές δέχονται υποψηφίους ύστερα από εξετάσεις και παρέχουν προγράμματα σπουδών υψηλής εξειδίκευσης στον τομέα της Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, διάρκειας 18 μηνών, παράγοντας στελέχη ταχείας εξέλιξης.

Το Ινστιτούτο Επιμόρφωσης απευθύνεται στο σύνολο των δημοσίων υπαλλήλων και των αιρετών λειτουργών και οργανώνει σεμινάρια διαρκούς επιμόρφωσης σχεδιασμένα με βάση τις ανάγκες επιμόρφωσης των υπηρεσιών. Το ΙΝ.ΕΠ., τα τρία τελευταία χρόνια, αποκεντρώθηκε. Προχωρήσαμε στη λειτουργία 12 Περιφερειακών Ινστιτούτων Επιμόρφωσης, ένα σε κάθε διοικητική περιφέρεια της χώρας. Μέχρι το 2004 λειτουργούσε μόνο ένα, αυτό της Κεντρικής Μακεδονίας. Έτσι πλέον καλύπτουμε τις εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε γωνιάς της χώρας. Ήδη το 65% των προγραμμάτων μας πραγματοποιούνται πλέον στην περιφέρεια, με αποτέλεσμα να έχει αλλάξει πλήρως η εικόνα, αφού το 2004 μόλις το 25% των προγραμμάτων πραγματοποιούντο στην περιφέρεια.

Η μεγάλη αυτή επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό της περιφέρειας, μαζί με την ανάπτυξη σχέσεων εταιρικής με τους κοινωνικούς εταίρους – ένας άλλος πυλώνας της πολιτικής μας –, έχει δημιουργήσει νέο τοπίο και νέα αντίληψη στην επιμόρφωση των υπαλλήλων. Το γεγονός της υπογραφής Προγραμματικής Συμφωνίας με την Α.Δ.Ε.Δ.Υ., μια προγραμματική συμφωνία με πολλές δράσεις, που εφαρμόζονται καθημερινά στην πράξη, αποδεικνύει έμπρακτα ότι όταν υπάρχει βούληση ξεπερνούνται αγκυλώσεις και στερεότυπα που μέχρι πρόσφατα δημιουργούσαν αξεπέραστα προβλήματα στις συνεργασίες, ακόμα και σε θέματα όπως η εκπαίδευση και η επιμόρφωση. Στο πλαίσιο αυτό έχουν ιδρυθεί δύο μεταπτυχιακά για δημοσίους υπαλλήλους, ένα στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και ένα στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, με δαπάνες, οι οποίες καλύπτονται από κοινού από το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. και την ΑΔΕΔΥ. Επίσης έχει ιδρυθεί το Διεθνές Κέντρο Έρευνας και Καινοτομίας για τη Δημόσια Διοίκηση για τις χώρες της Ν.Α. Ευρώπης και Μεσογείου με έδρα τη Θεσσαλονίκη.

Το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, τα τελευταία τέσσερα περίπου χρόνια, ανασύνταξε τις υποδομές, τα μέσα, την οργανωτική του διάρθρωση και υπόσταση, υπερδιπλασίασε το προσωπικό του, πολλαπλασίασε τον προϋπολογισμό του και με συμμάχους την υψηλή τεχνολογία που διαθέτει, τις αποκεντρωμένες δομές του, τη συνεργασία με την ΑΔΕΔΥ και τις διεθνείς συνεργασίες, συμβάλλει αποφασιστικά στην ανάδειξη των προσωπικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων του στελεχειακού δυναμικού της δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης.

Κυρίες και Κύριοι,

Το Ε.Κ.Δ.Δ.Α., αναγνωρίζοντας το νευραλγικό ρόλο των στελεχών της Εκπαίδευσης, προκειμένου να τους ενισχύσει για την αποτελεσματικότερη επιτέλεση του πολυδιάστατου, απαιτητικού αλλά και μέγιστης σημασίας έργου τους, σχεδιάζει και διοργανώνει αντίστοιχες επιμορφωτικές δράσεις, με σκοπό να τους παρέχει τις απαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες για την κάλυψη αυτών των αναγκών σε θέματα που δεν έχουν να κάνουν με διδακτική και παιδαγωγική καθοδήγηση, αλλά σε θέματα κυρίως Δημοσίου Management και Νέων Τεχνολογιών.

Ειδικότερα, έχουν ήδη διοργανωθεί με επιτυχία και έχουν προγραμματιστεί μεγάλου εύρους επιμορφωτικές ημερίδες για θέματα «Νομιμότητας Ενεργειών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης», όπου συμμετείχαν πάνω από 800 εκπαιδευτικοί με διοικητικές αρμοδιότητες, καθώς και διημερίδες με σύγχρονα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς, όπως η σχέση του παιδιού με το διαδίκτυο, «Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση», «Πολιτισμός και Εκπαίδευση», «Τα σύγχρονα μέσα μετάδοσης της πληροφορίας και η επίδρασή τους στη ζωή των μαθητών». Επίσης (κατόπιν αιτήματος του ΥΠ.Ε.Π.Θ.) σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν 40 περίπου επιμορφωτικά προγράμματα (10 ημερών/70 ωρών, 2006–2008) σε θέματα «Διαχείρισης σχολικών βιβλιοθηκών με χρήση σύγχρονων εργαλείων Τ.Π.Ε.», στα οποία επιμορφώθηκαν πάνω από 700 εκπαιδευτικοί, καθώς και πενήντα σεμινάρια με αντικείμενο τη «Μουσειακή Εκπαίδευση», τόσο στην Αθήνα όσο και στην περιφέρεια (3 προγράμματα έγιναν μέσω τηλεδιάσκεψης με 50–60 εκπαιδευόμενους ανά πρόγραμμα τηλεδιάσκεψης).

Τέλος, στο πλαίσιο των συνεργασιών με μεγάλης φήμης και εμπέλειας ιδρύματα έχουμε αναπτύξει ένα πλαίσιο επιμορφωτικών προγραμμάτων Καλών Πρακτικών και έχουμε αναπτύξει ήδη 50 προγράμματα με διεθνούς κύρους ιδρύματα, όπως η Γαλλική Εθνική Σχολή Διοίκησης (ENA), η Εθνική Σχολή Διακυβέρνησης του Ηνωμένου Βασιλείου (N.S.G.), το Φινλανδικό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης (HAUS), το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης (E.I.P.A.), η Γερμανική Ομοσπονδιακή Ακαδημία Δημόσιας Διοίκησης (BAKÖV) και το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Λονδίνου. Στο πλαίσιο αυτό, με το Ινστιτούτο Εκπαίδευσης (Institute of Education) του Πανεπιστημίου του Λονδίνου, πραγματοποιήθηκαν στις εγκαταστάσεις του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. (στην Αθήνα) δύο πενήντα ημερα επιμορφωτικά προγράμματα (35 ωρών) με τίτλο «Αρχές και Πρακτικές Εκπόνησης και Αξιολόγησης Προγραμμάτων Σπουδών και Αξιολόγησής τους – Διασφάλιση Ποιότητας Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων», τα οποία απευθύνθηκαν σε στελέχη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Στο πρώτο πρόγραμμα, που διεξήχθη το Σεπτέμβριο 2007, συμμετείχαν 30 στελέχη του Π.Ι.,

ενώ στο δεύτερο, που διεξήχθη τον Οκτώβριο 2007, παρακολούθησαν 23 στελέχη του Π.Ι. (Σύμβουλοι, Μόνιμοι Πάρεδροι, Πάρεδροι με θητεία, εκπαιδευτικοί αποσπασμένοι στο Π.Ι.).

Παράλληλα, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών συμμετείχε σε προγράμματα «Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ηλεκτρονικής Μάθησης», καθώς και σε άλλα προγράμματα δημοσίου μάντζμεντ και νέων τεχνολογιών.

Κλείνοντας θα ήθελα να σημειώσω τις δύο νέες προκλήσεις, τα δύο φιλόδοξα προγράμματα που αναλαμβάνει το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. και τα οποία προέκυψαν με διατάξεις πρόσφατου Νόμου, ήτοι:

- ▶ η υποχρεωτική εκπαίδευση των Διευθυντών Εκπαίδευσης
- ▶ Η Πιστοποίηση δομών, προγραμμάτων και γνώσεων και δεξιοτήτων σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση των στελεχών της Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης.

Τελειώνοντας θα ήθελα να δηλώσω ότι το Ε.Κ.Δ.Δ.Α. θα τείνει πάντα ευήκοον ους στις πραγματικές ανάγκες της Εκπαίδευσης και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και θα είμαστε πρόθυμοι να συνδράμουμε σε κάθε προσπάθεια που αποβλέπει στην ενίσχυση της Εκπαίδευσης.

Εύχομαι καλή επιτυχία. Ευχαριστώ και πάλι για την πρόσκληση και την προσοχή σας.

Αντώνης Αντωνάκος Διευθύνων Σύμβουλος Ε.Ι.Ν

Κύριε Γεν. Γραμματέα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α.,
Κύριε Αντιπρόεδρε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
Αγαπητά μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας,
Κύριε εκπρόσωπε της Τοπικής Αυτοδιοίκησης,
Αγαπητοί συνάδελφοι της μαχόμενης εκπαίδευσης,

Θα ήθελα κατ' αρχάς να ευχαριστήσω τους διοργανωτές αυτού του συνεδρίου για την τιμή που μου έκαναν να με καλέσουν σήμερα εδώ και να μου δώσουν έτσι τη χαρά να βρεθώ πάλι, για μια ακόμα φορά, ανάμεσα σε συναδέλφους. Θα μου επιτρέψετε από καρδιάς να μοιραστώ μαζί σας μερικές σκέψεις πάνω στην εκπαίδευση και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε όλοι για δεκάδες χρόνια τώρα, και που εσείς, όντας στην αιχμή των εκπαιδευτικών προβλημάτων ως στελέχη της καθοδήγησης και της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθημερινά καλείστε να τα αντιμετωπίσετε.

Ζούμε σε μια εποχή που το σχολείο είναι σε ασύμπτωτη πορεία με την κοινωνία. Συγχρόνως, δέχεται κριτική, που πάρα πολλές φορές είναι άδικη. Σήμερα το σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει προβλήματα που δημιουργεί ο κοινωνικός χώρος, κυρίως εξαιτίας της στρεβλής λειτουργίας των μέσων μαζικής ενημέρωσης. Επίσης, τα προβλήματα αυτά διογκώνονται, βεβαίως από τις κοινωνικές δυσχέρειες που δημιουργούνται από τις παγκόσμιες εξελίξεις. Ζούμε σε μια εποχή δύσκολη, κυρίως για τους νέους, αλλά που ταυτόχρονα είναι γεμάτη προκλήσεις. Προκλήσεις, στις οποίες η νεολαία μας μπορεί να ανταποκριθεί, αρκεί εμείς να μπορέσουμε να τους δώσουμε τα εφόδια, τα οποία θα τους κάνουν ανταγωνιστικούς στο διεθνές περιβάλλον.

Εδώ και δεκάδες χρόνια ζούμε στην Ελλάδα το πρόβλημα της φοιτητικής μετανάστευσης: από τις δεκαετίες ήδη του '60, που άρχισε η αιμορραγία φοιτητών, στη δεκαετία του '70, που το πρόβλημα διογκώθηκε, έως τις μέρες μας, δεκάδες χιλιάδες ελληνόπουλα σπουδάζουν στο εξωτερικό, προσπαθώντας να αποκτήσουν την εκπαίδευση σε τομείς που σε ποιοτική και ποσοτική επάρκεια δεν προσφέρεται στη χώρα μας.

Μετά τις εξελίξεις των δύο τελευταίων δεκαετιών αυτή η μετανάστευση έχει διογκωθεί και στον εργασιακό χώρο. Ήδη χιλιάδες νέοι που πηγαίνουν στο εξωτερικό για σπουδές παραμένουν εκεί μετά τις σπουδές τους. Σε άλλες περιπτώσεις, οι νέοι μας φεύγουν από την Ελλάδα μετά τις σπουδές τους αναζητώντας εργασία στο εξωτερικό, γιατί πλέον έχει διευρυνθεί ο εργασιακός χώρος. Σ' αυτόν τον καταρχήν πανευρωπαϊκό χώρο και παγκόσμιο στη συνέχεια, όπου όχι μόνο η μετακίνηση των κεφαλαίων και των επιχειρήσεων αλλά και των σπουδαστών και των εργαζομένων είναι κάτι απολύτως φυσιολογικό, δημιουργείται μια καινούργια πρακτική, ένα καινούργιο φαινόμενο, απέναντι στο οποίο εμείς οφείλουμε να εξοπλίσουμε τη νεολαία με όσο το δυνατόν περισσότερα εφόδια. Και βεβαίως, για να γίνει αυτό είναι αναγκαία και η διαδικασία της διαρκούς επιμόρφωσης εκείνων, οι οποίοι έχουν την ευθύνη της διδασκαλίας στα σχολεία, και η προσπάθεια καθοδήγησης των εκπαιδευτικών και η σωστή οργάνωση ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος.

Σ' αυτήν την προσπάθεια η συμβολή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και των άλλων φορέων, οι οποίοι έρχονται να ικανοποιήσουν αυτήν την εντεινόμενη ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, είναι καθοριστική.

Θα ήθελα λοιπόν κι εγώ να προσθέσω τα συγχαρητήριά μου γι' αυτήν τη σειρά των

επιμορφωτικών σεμιναρίων που υλοποιεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο έχει τον καθοδηγητικό ρόλο στα θέματα της εκπαίδευσης. Πιστεύω ότι τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει πάρα πολύ σημαντικά βήματα, αλλά μένουν πολλά ακόμα να γίνουν στον τομέα της χάραξης μιας πολιτικής εκπαιδευτικής στρατηγικής, η οποία συγκροτημένα θα καθορίσει και θα υλοποιήσει ένα πρόγραμμα συνεχούς, σύγχρονης, δυναμικής και δημιουργικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών, αρχίζοντας ασφαλώς από τα στελέχη της διοίκησης και της καθοδήγησης.

Το Ε.Ι.Ν., ένας οργανισμός που διανύει το 61ο έτος της ζωής του με κύριο αντικείμενο τη μαθητική και τη φοιτητική μέριμνα, συμμετείχε από τα πρώτα χρόνια της ίδρυσής του και σε διαδικασίες μορφωτικές. Μέσα στο πλαίσιο των λειτουργιών του είχε σχολές μαθητείας, οι οποίες λειτουργούσαν από τις δεκαετίες του '50 και του '60 και στη συνέχεια, βέβαια, μέχρι σήμερα συμμετέχει και στις προσπάθειες του Υπουργείου Παιδείας, λαμβάνοντας μέρος – σε μικρότερη κλίμακα, ασφαλώς, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – στην επιμορφωτική διαδικασία. Σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από το Ε.Ι.Ν. προγράμματα που βρίσκονται σήμερα στο στάδιο της ολοκλήρωσής τους, όπως η λειτουργία των Θερινών Σχολείων Επιχειρηματικότητας για μαθητές των Τεχνικών και Επαγγελματικών Λυκείων, το πρόγραμμα της επιμόρφωσης του συνόλου των εκπαιδευτικών της Τ.Ε.Ε. από το ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την Τεχνική Εκπαίδευση με το γενικό τίτλο «Action Plan», το πρόγραμμα «Δαίδαλος», που βοηθά και προωθεί την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και συνεργασίας στα σχολεία της Τεχνικής Εκπαίδευσης, τα πιλοτικά προγράμματα «Αγωγής Υγείας», η λειτουργία περίπου 15 Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης κ.λπ. Όλα αυτά είναι προγράμματα που εντάσσονται στο πλαίσιο συμμετοχής του Ε.Ι.Ν. στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Θεωρούμε ότι κατ' αυτήν την έννοια είμαστε, ως οργανισμός, ένα κομμάτι της εκπαιδευτικής κοινότητας, και φιλοδοξούμε να συμβάλουμε σ' αυτό που πρέπει να είναι το κοινό όνειρο όλων μας. Να κάνουμε την ελληνική εκπαίδευση πρωτοπόρα και δυναμική, να μπορέσουμε επιτέλους να ανταποκριθούμε στο όραμα της ελληνικής οικογένειας να προσφέρει στα παιδιά της άρτια εκπαίδευση. Να πάψει να υπάρχει το ακόλουθο παράδοξο: ενώ η εκπαίδευση είναι στις προτεραιότητες της ελληνικής οικογένειας, δεν έχει κατορθώσει μέχρι σήμερα να αποτελέσει και το κέντρο ενδιαφέροντος της ελληνικής πολιτείας, παρά τις συνεχείς αλλά αλυσιτελείς προσπάθειες που γίνονται.

Τελειώνοντας, επειδή απευθύνομαι σε στελέχη της εκπαίδευσης, προσωπικά θεωρώ καθοριστικής σημασίας την ανάγκη αποκατάστασης της μόνιμης ιεραρχίας και στην εκπαίδευση. Η αποσάθρωση, η αποδιοργάνωση της ιεραρχίας, τις προηγούμενες δεκαετίες είχε καταλυτικά αποτελέσματα και στο χώρο της εκπαίδευσης. Δεν μπορεί η διοίκηση να μην έχει συνέχεια, δεν μπορεί να μην έχει αρμοδιότητες και ευθύνες. Η αποκατάσταση της ιεραρχίας και ο επαναπροσδιορισμός των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών ανάμεσα στις εξουσίες που μοιράζεται το πολιτικό προσωπικό και στις ευθύνες και τις εξουσίες που πρέπει να έχει η μόνιμη στελέχωση της εκπαίδευσης έχουν καθοριστική σημασία, για να μπορέσουμε να δημιουργήσουμε ένα σταθερό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα. Και πιστεύω ότι η συμβολή του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., με την προετοιμασία στελεχών για τη δημόσια διοίκηση και για τη δημόσια εκπαίδευση, είναι σημαντική. Ελπίζω στις επόμενες μεταρρυθμίσεις να είναι και η αποκατάσταση της ιεραρχίας της εκπαίδευσης, κάτι το οποίο θα συμβάλει σημαντικά στο να κάνουμε ένα άλμα προς τα εμπρός.

Ευχαριστώ πολύ για άλλη μια φορά για την πρόσκληση και εύχομαι καλή επιτυχία στο συνέδριό σας.

Ναπολέων Μήτσος Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Κύριε Πρόεδρε, κύριε Γενικές, κύριοι εκπρόσωποι Φορέων, Οργανισμών, Ενώσεων και Υπηρεσιών, κύριοι Συνάδελφοι από την εκπαίδευση και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, κύριοι εκπρόσωποι των τοπικών αρχών.

Εκ μέρους του Πρύτανη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Καθηγητή κ. Κων/νου Μπαγιάτη, ο οποίος σήμερα απουσιάζει εκτάκτως για υπηρεσιακούς λόγους και εκ μέρους του Πρυτανικού Συμβουλίου, θα ήθελα να ευχηθώ κατ' αρχήν καλή επιτυχία στο παρόν Συνέδριο και να επισημάνω στη συνέχεια το γεγονός ότι ζούμε σε μια εποχή όπου η διεθνοποίηση της οικονομίας και του πολιτισμού συνιστά πλέον πραγματικότητα και σε μια εποχή όπου έχει συντελεστεί η επανάσταση της πληροφορικής, με αποτέλεσμα οι εξελίξεις να είναι ταχύτατες και τα πράγματα να αλλάζουν συνεχώς και καθημερινά. Υπό τις συνθήκες αυτές, η εκπαίδευση είναι υποχρεωμένη να παρακολουθεί στενά τις σύγχρονες εξελίξεις και να προσαρμόζεται συνεχώς στα νέα δεδομένα.

Ωστόσο όμως, πρέπει να συνειδητοποιήσουμε όλοι ότι κάθε προσαρμογή, κάθε αλ-

λαγή και κάθε μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση, δεν μπορεί να έχει το αναμενόμενο αποτέλεσμα, αν δεν την ενστερνιστούν εκείνοι που θα κληθούν να την υλοποιήσουν στην πράξη, δηλαδή οι μαχόμενοι οι εκπαιδευτικοί. Αυτό και μόνον το γεγονός καθιστά αναγκαία τη συνεχή και επαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Κατά συνέπεια, οφείλουμε κι εμείς, από τη δική μας πλευρά, να συγχαρούμε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο που πραγματοποίησε τη συγκεκριμένη σειρά των επιμορφωτικών δράσεων για τα στελέχη της εκπαίδευσης, τα αποτελέσματα των οποίων θεωρούμε ότι πολλαπλασιαστικά θα φτάσουν μέχρι τον μαχόμενο εκπαιδευτικό, και βεβαίως να προσθέσουμε ότι και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ως σύγχρονος εκπαιδευτικός οργανισμός, έχει εισαγάγει, τουλάχιστον στα παιδαγωγικά του τμήματα, μια σειρά μαθημάτων και γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται με την επιμόρφωση και την αξιολόγηση στην εκπαίδευση και τα οποία καλύπτουν ένα σημαντικό ποσοστό των προγραμμάτων σπουδών τους. Κατά συνέπεια, θα έλεγα, ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Πανεπιστήμιο βαδίζουν παράλληλα προς την ίδια κατεύθυνση και θέτουν κοινούς στόχους. Κι αυτό είναι φυσικό, αφού η επιμόρφωση συνιστά για την εποχή μας μια αναγκαιότητα και μάλιστα η διά βίου επιμόρφωση ή εκπαίδευση, όπως και να την αποκαλέσει κανείς, αποτελεί πια απαραίτητη προϋπόθεση τόσο για την αντιμετώπιση των όλο και οξυμμένων προβλημάτων που συνεχώς θα εμφανίζονται, όσο και των απρόβλεπτων αλλαγών που θα επισυμβούν στο μέλλον.

Τέλος, θα έλεγα ότι το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας είναι ανοιχτό σε κάθε είδους συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την αντιμετώπιση παρόμοιων κρίσιμων ζητημάτων. Άλλωστε υπενθυμίζω ότι στο παρελθόν τα δύο Ιδρύματά μας έχουν συνεργαστεί στενά και αποτελεσματικά, γεγονός που αποτελεί μια πολύ καλή βάση για δημιουργικότερη και αποδοτικότερη συνεργασία στο μέλλον.

Και κλείνοντας τον σύντομο αυτόν χαιρετισμό μου, θα έλεγα ότι το παρόν Συνέδριο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θεωρούμε ότι θα αποτελέσει μια σπουδαία αφορμή όχι μόνο για θεωρητική συζήτηση και προβληματισμό, αλλά πολύ περισσότερο για έμπρακτη αντιμετώπιση και βελτιωτική παρέμβαση σε σημαντικές αλλά και ευαίσθητες πλευρές του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Με την προοπτική αυτή, ευχόμαστε εκ μέρους του κυρίου Πρύτανη και του Πρυτανικού Συμβουλίου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ευόδωση και επιτυχία των εργασιών του.

Διονύσιος Αναπολιτάνος Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Κύριε Γενικό Γραμματέα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., κύριε Διευθύνοντα Σύμβουλε του Ε.Ι.Ν., κυρίες και κύριοι εκπρόσωποι των τοπικών αρχών, αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

Πρέπει να σας πω ότι αυτή η σειρά σεμιναρίων – και με το επιστέγασμά της το Συνέδριο αυτό – απευθύνεται προς την εκπαιδευτική κοινότητα και ιδιαίτερα προς το κομμάτι που ασκεί τη διοίκηση. Πρέπει να σας πω ότι θα φροντίσουμε στο μέλλον να καλυφθούν όλοι και όλες που βρίσκονται στη μαχόμενη εκπαίδευση και διοικούν με τον α΄ ή β΄ τρόπο ή έχουν διοικητικές θέσεις στη δημόσια εκπαίδευση, διότι σ΄ αυτή τη φάση δεν καλύφθηκε το σύνολο και το γνωρίζουμε. Σας υποσχόμαστε ότι στο μέλλον θα είμαστε εξαιρετικά κοντά σας, θα προσπαθήσουμε να αυξήσουμε αυτές τις επαφές, όχι μόνο σε επίπεδο εγγράφων, αλλά και σε επίπεδο διαπροσωπικό, ούτως ώστε να μπορούμε κι εμείς να αισθανόμαστε τις δικές αγωνίες και εσείς να μπορείτε να διοχετεύετε άμεσα τις ανησυχίες σας, τα παράπονά σας και πιθανότατα τις εισηγήσεις σας.

Θέλω να σας πω ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι ένας ισχυρός θεσμός στα σπλάχνα της εκπαίδευσης, είναι ένας θεσμός τον οποίο πρέπει όλοι να αγκαλιάσουμε, να ενισχύσουμε, να δουλέψουμε ακατάπαυστα και ακαταπόνητα, διότι γύρω από αυτόν τον βασικό θεσμό, θεωρώ ότι είναι δυνατόν να υπάρξουν βελτιώσεις ουσιαστικές στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της διοίκησής της. Θεωρώ ότι το εκλεκτό παράδειγμα του Ε.Κ.Δ.Δ.Α. τα 4-5 τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα υπό την ηγεσία του φίλου μας και μέλους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, του Γενικού Γραμματέως του, μπορεί να είναι ένα παράδειγμα για όλους μας, με την έννοια ακριβώς του ότι θα πρέπει πράγματι να γίνουν δράσεις τέτοιες, ώστε να οδηγήσουν και σε περαιτέρω στελέχωση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το οποίο σε σχέση με άλλους φορείς έχει μια στελέχωση, αλλά χρειάζεται περαιτέρω ενίσχυση. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο χρειάζεται να βαθύνει και ως προς το διοικητικό του μηχανισμό, αλλά και ως προς τον επιστημονικό του μηχανισμό, επιτελεί ένα εξαιρετικό έργο, οι άνθρωποι που είναι μέσα σ΄ αυτό είναι αφιερωμένοι και αφοσιωμένοι, στη συντριπτική τους πλειοψηφία – και αναφέρομαι βεβαίως στα μόνιμα στελέχη ή και στους παρέδρους ε.θ. – είναι άνθρωποι με υψηλότερες σπουδές και θεωρώ, επαναλαμβάνω, ότι το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει παίξει και πρέπει να παίξει έναν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο δίπλα στην μαχόμενη εκπαιδευτική κοινότητα. Δεν θέλω να σας κουράσω άλλο, όσο περνάει από το δικό μου χέρι, και όσο γνωρίζω και από το χέρι των συναδέλφων μου, θα είμαστε δίπλα σας τα επόμενα χρόνια, όσο αντέχουμε και όσο βρισκόμαστε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ευχαριστούμε πολύ.

Δρ. Κυριάκος Πιλλάς

Αναπληρωτής Διευθυντής Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου

Κύριε Αναπληρωτή Πρόεδρε του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου,
Εκλεκτά μέλη του Προεδρείου,
Εκλεκτοί εισηγητές,
Αγαπητοί σύνεδροι – στελέχη της εκπαίδευσης από όλη την Ελλάδα,

Εκ μέρους των συναδέλφων που εκπροσωπούν το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου θα ήθελα να σας μεταφέρω αδελφικό χαιρετισμό από την Κύπρο. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την οργανωτική επιτροπή για την ευγενική πρόσκλησή της για συμμετοχή στο πολύ ενδιαφέρον συνέδριο που οργανώνεται σήμερα εδώ στο Βόλο.

Ένα συνέδριο που πραγματεύεται το πολύ σημαντικό θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στελεχών, της ηγεσίας δηλαδή της εκπαίδευσης που αποτελεί το βασικό πυλώνα πάνω στον οποίο πρέπει να στηρίζεται κάθε προσπάθεια για ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης που προσφέρεται από τα σχολεία μας. Μια απλή ανάγνωση των θεματικών ενοτήτων και των τίτλων των εισηγήσεων που θα παρουσιαστούν στο συνέδριο, αλλά και των ονομάτων των εισηγητών αποκαλύπτει το βάθος και την ποιότητα του συνεδρίου.

Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης και η προετοιμασία τους ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής έχει αποδειχθεί μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία και την έρευνα, ως ουσιώδης, αναγκαία και παραγωγική επένδυση στον τομέα της παιδείας. Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες επενδύονται αρκετά κονδύλια με σκοπό την κατάρτιση και επιμόρφωση των διευθυντικών στελεχών της σχολικής μονάδας, γιατί έχει αποδειχθεί ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιτυχίας.

Στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Κύπρου έχουμε εδώ και αρκετά χρόνια εισαγάγει πρόγραμμα επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης σε συνεργασία με τις Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι νεοπροσχθέντες Διευθυντές των δύο βαθμίδων παρακολουθούν σε εργάσιμο χρόνο για μια μέρα την εβδομάδα (σε σύνολο περίπου 20 εβδομάδων) ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Παρόμοιο πρόγραμμα προσφέρεται σε νεοπροσχθέντες Βοηθούς Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (μια μέρα τη βδομάδα για ολόκληρη τη σχολική χρονιά). Το πρόγραμμα που συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, μέσα

από βιωματικά εργαστήρια, σεμινάρια, και περιπτώσιακές μελέτες, επικεντρώνεται σε θέματα που σχετίζονται με την αποστολή και το ρόλο τους ως ηγετών σε μια ζωντανή μαθησιακή κοινότητα. Στόχος είναι η ανάπτυξη διοικητικών και οργανωτικών δεξιοτήτων, αλλά και δεξιοτήτων στρατηγικού σχεδιασμού. Σημαντικό μέρος της επιμόρφωσης αφιερώνεται στην εξοικείωσή τους με μεθόδους διάγνωσης αναγκών του σχολείου και παρατήρησης διδασκαλίας και στην επεξεργασία ενός σχεδίου βελτίωσης του σχολείου τους.

Η συνεχής αναβάθμιση και βελτίωση των προγραμμάτων μας αποτελεί για μας προτεραιότητα. Με συνεχή και διαχρονική αξιολόγηση, στηριζόμενοι στις εισηγήσεις και τις απόψεις των συμμετεχόντων, οι οποίες αποδελτιώνονται με τη χρήση ερευνητικών εργαλείων, αλλά και με βάση τις αναγκαιότητες και τις προτεραιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος, τα προγράμματα βελτιώνονται και αναβαθμίζονται συνεχώς. Συγκεκριμένα, κατά τα τελευταία χρόνια τα προγράμματα επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης ενισχύθηκαν με σύγχρονα θέματα, όπως στρατηγικός σχεδιασμός, περιβαλλοντική εκπαίδευση, διαπολιτισμική αγωγή, Τεχνολογίες των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), τα οποία παρουσιάζονται σε σχέση με το ρόλο του Διευθυντή ή του Βοηθού Διευθυντή μέσα στη σχολική μονάδα. Παράλληλα, ενισχύθηκε πολύ η παράμετρος της εκπαιδευτικής διοίκησης και της χρήσης εργαλείων καταρτισμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης σχεδίου δράσης μέσα στη σχολική μονάδα (έρευνα δράσης, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου κ.ά.).

Αγαπητοί φίλοι,

Η πρόσκληση και η θερμότερη φιλοξενία που βιώνουμε αποτελούν για μας ένδειξη της αγάπης, με την οποία εσείς και μέσω σας η Ελληνική Πολιτεία περιβάλλει τον Ελληνισμό της Κύπρου. Η αγαστή συνεργασία ανάμεσα στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδας και το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κύπρου εκδηλώνεται με ποικίλες μορφές. Ως Προϊστάμενος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου της Κύπρου νιώθω την ανάγκη και από το βήμα αυτό να εκφράσω την βαθειά ευγνωμοσύνη μας προς το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας για τη θετική σας ανταπόκριση σε κάθε αίτημά μας: Για τις αποστολές στην Κύπρο ομάδων επιμορφωτών για επιμόρφωση των Κυπρίων εκπαιδευτικών σε όλες τις γωνιές του νησιού μας, για τη συνεχή βοήθεια που μας προσφέρετε για την αξιοποίηση των νέων διδακτικών πακέτων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και την αφειδώλητη διάθεσή σας να μοιραστείτε μαζί μας την πολύτιμη τεχνογνωσία και τις εμπειρίες που αποκτήσατε κατά τη συγγραφή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και των νέων διδακτικών πακέτων. Για όλα αυτά σας απευθύνουμε ένα μεγάλο ευχαριστώ.

Εύχομαι πραγμάτωση των στόχων του συνεδρίου και σε όλους τους συνέδρους ένα καρποφόρο διήμερο γεμάτο με πνευματικές προκλήσεις.

Αθανάσιος Νάκος

Υφυπουργός Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης

Αξιότιμοι κύριοι, φίλες και φίλοι. Σας ευχαριστώ πολύ για την πρόσκλησή σας να συμμετάσχω στο συνέδριο που διοργανώνεται στο Βόλο και αφορά την επιμόρφωση των Στελεχών της Εκπαίδευσης. Δυστυχώς, δεν θα μπορέσω να παραβρεθώ καθώς κυβερνητικές αλλά και κοινοβουλευτικές υποχρεώσεις με αναγκάζουν να βρίσκομαι στην Αθήνα. Επιτρέψτε μου όμως λίγα λόγια για την ουσιαστική αυτή προσπάθεια που σήμερα φτάνει στο τέλος της. Η ολοκλήρωση του σημαντικού έργου της επιμόρφωσης των Στελεχών της Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες δράσεις και πρωτοβουλίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θα πρέπει ασφαλώς να σας γεμίζει χαρά και ικανοποίηση και μαζί με εσάς και όλους εμάς τους υπόλοιπους που νοιαζόμαστε για ένα καλύτερο αύριο στην εκπαίδευση, για ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά μας και για τον τόπο μας. Χαίρομαι ειλικρινά, που προσπάθειες χρόνων, όπως αυτή που σήμερα ολοκληρώνεται με το Συνέδριό σας, προσπάθειες οι οποίες πολλές φορές είτε αμφισβητήθηκαν, είτε έγινε από ορισμένους προσπάθεια ηθελπημένη ή αθέλητη να υποβαθμιστούν παρουσιάζονται επίσημα και γίνονται γνωστές στην ευρύτερη κοινωνία, καταγράφουν αποτελέσματα επιστημονικά τεκμηριωμένα και ανοίγουν νέους δρόμους με την ίδια όρεξη και τον ίδιο επιστημονικό αλλά και ανθρώπινο ζήλο, να κάνουμε ένα βήμα μπροστά, σε ό,τι αφορά την πολυτιμότερη παρακαταθήκη ενός έθνους, την παιδεία. Κυρίες και κύριοι, για την κυβέρνηση, η εκπαίδευση είναι θέμα πρώτης προτεραιότητας. Και τέτοιου είδους κινήσεις και πρωτοβουλίες θα μας βρίσκουν πάντα σταθερά δίπλα σας, αρωγούς και συμπαραστάτες στη μεγάλη και σημαντική προσπάθεια που καταβάλλετε. Είμαι απόλυτα βέβαιος και θα ακολουθήσουν κι άλλες αντίστοιχες δράσεις με το ίδιο σημαντικά αποτελέσματα για τα οποία θα συζητήσουμε ξανά και ξανά, έτσι ώστε η εκπαίδευση να φτάσει στο επιθυμητό για όλους μας σημείο και τα παιδιά μας να απολαμβάνουν τους καρπούς αυτών των προσπαθειών και επιτυχιών.

Σας εύχομαι καλή επιτυχία στο Συνέδριό σας, με εκτίμηση, Θανάσης Νάκος, Υφυπουργός Εσωτερικών.

Πρώτα συμπεράσματα από την ολοκλήρωση του Έργου «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης» Ανάγκες και Προοπτικές για το μέλλον

Βασιλική Περάκη Σύμβουλος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Δεν είναι συχνές οι ευκαιρίες που έχουμε να βρεθούμε και να συζητήσουμε θέματα της Εκπαίδευσης τα οποία όλους μας προβληματίζουν και για τα οποία όλοι μας έχουμε την ανάγκη να καταθέσουμε τις απόψεις μας και να ακούσουμε τις απόψεις άλλων. Στην εποχή μας αυτό γίνεται όλο και πιο επιτακτικό με δεδομένες τις ραγδαίες αλλαγές στους τομείς των επιστημών και της τεχνολογίας.

Η τεράστια πρόοδος των επιστημών και τα σύγχρονα όλο και πιο δυναμικά εργαλεία που η τεχνολογία μας παρέχει επιβάλλουν ανατροπές και αναθεωρήσεις που αφορούν τόσο στο περιεχόμενο των ίδιων των επιστημών όσο και στις εφαρμογές τους. Ο άνθρωπος αναπτύσσει τις επιστήμες και διαμορφώνει τα μέσα που χρησιμοποιεί αλλά δεν μένει ανεπηρέαστος από αυτά. Ταυτόχρονα διαμορφώνεται και ο ίδιος, με συνέπεια αλλαγές σε όλους τους τομείς της σύγχρονης κοινωνίας.

Τα νέα κοινωνικά δεδομένα, σε συνδυασμό με τα περιβαλλοντικά προβλήματα, διαμορφώνουν ένα διαφορετικό πλαίσιο αξιών, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών απαραίτητων για το σύγχρονο πολίτη. Απαιτούν πολίτες ευαισθητοποιημένους και, ταυτόχρονα, ικανούς να ζήσουν σε μια κοινωνία που γίνεται ολοένα και πιο ανταγωνιστική.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε) της οποίας αποτελούμε μέλλος, δέχεται ότι οδεύουμε αργά αλλά σταθερά σε μια ανοικτή ανταγωνιστική κοινωνία, την «Κοινωνία της Γνώσης» (Knowledge – Based Society).

Βασικά χαρακτηριστικά της είναι τα νέα διαφορετικά τεχνολογικά εργαλεία, ο διαφορετικός τρόπος επικοινωνίας, ο όγκος των πληροφοριών, η πολλαπλότητα των αναπαραστάσεων. Τα εργασιακά δεδομένα είναι επίσης διαφορετικά αλλά και τα νέα παιδιά είναι διαφορετικά. Και το σημαντικό αλλά ταυτόχρονα και πιο επαναστατικό από παιδαγωγική σκοπιά, φαίνεται να είναι η διαπίστωση του Νικόλας Νεγρεπόντε, ότι «και η μάθηση είναι διαφορετική» (Nicholas Negroponte, Media Lab).

Σ' αυτό το νέο κοινωνικό περιβάλλον, τη μεγάλη ευθύνη, για την εξασφάλιση στην

κοινωνία μας των δυνατοτήτων για να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτές, ανήκει στην Εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αλλάξει, να προσαρμοστεί, ώστε το σχολείο να μπορεί να εκπληρώνει το πιο σημαντικό του ρόλο: να προετοιμάζει τους πολίτες του αύριο και μάλιστα χωρίς αποκλεισμούς. Πόσο εύκολο όμως είναι αυτό; Προς ποια κατεύθυνση πρέπει να αλλάξει το σχολείο για να προετοιμάζει πολίτες για μια κοινωνία που μεταβάλλεται με τέτοιους ρυθμούς και κατά συνέπεια καθόλου προβλέψιμη; Τι πρέπει να κάνουμε ώστε το σχολείο να παρακολουθεί αυτές τις αλλαγές και να μπορεί συνεχώς να προσαρμόζεται;

Απαιτούνται αλλαγές: ως προς τους στόχους; ως προς το περιεχόμενο; ως προς τη μεθοδολογία; ως προς τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουμε ή σε όλα αυτά μαζί; Ποιες αλλαγές επιβάλλεται να γίνουν ώστε να ξεφύγουμε από την αναπαραγωγή των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και να προσεγγίσουμε καλύτερα τους παραπάνω στόχους; Πώς θα αξιοποιήσουμε αποτελεσματικά στην εκπαίδευση τις δυνατότητες που η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης σε συνδυασμό με τις δυνατότητες των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών μας παρέχουν, ώστε η χρήση τους να αποβαίνει προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας, σε όλες τις φάσεις της σχολικής ζωής, χωρίς ταυτόχρονα να υποβαθμίζεται ο ρόλος του δασκάλου και, κυρίως, χωρίς να στερείται από τους μαθητές η δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες χειρισμού απαραίτητες για τη νοητική τους ανάπτυξη και την καθημερινή τους ζωή; Και τελικά τι πρέπει να αλλάξουμε στις διαδικασίες της διδασκαλίας και της μάθησης ώστε η εκπαίδευση να γίνει περισσότερο ποιοτική και, ταυτόχρονα, περισσότερο ελκυστική;

Το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να ανταποκριθεί στις προκλήσεις αυτές. «Η εκπαίδευση είναι μια διαρκής διαδικασία» που απαιτεί όχι μόνο πολλές, ποικίλες και συντονισμένες δράσεις, αλλά και θεσμικές αλλαγές και χρόνο και πόρους για την πραγματική οργανική τους ένταξη στην καθημερινή διδακτική πράξη. Μπορεί αυτό να επιτευχθεί με την εισαγωγή καινοτομιών όπως οι ΤΠΕ; Ο υπολογιστικός εξοπλισμός και η δικτύωση των σχολείων μπορεί να είναι αποτελεσματικά όταν δε συνοδεύονται από παιδαγωγική στρατηγική αξιοποίησής τους και, ταυτόχρονα, πρόβλεψη πόρων και διοικητικών μέτρων που είναι απαραίτητα για την οργανική ένταξη των καινοτομιών στο εκπαιδευτικό σύστημα; Γιατί, όπως από σχετικές έρευνες φαίνεται, μόνο όταν η εισαγωγή των καινοτομιών έχει χρονική διάρκεια και υπεισέρχεται σε πιο ουσιαστικά ζητήματα της διδασκαλίας η επίδραση των ΤΠΕ γίνεται σημαντική, αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα που διαθέτουν και, παράλληλα, παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο. Οι μέθοδοι δι-

δασκαλίας είναι αυτές που παίζουν τον πιο σημαντικό ρόλο και όχι τα περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης.

Και το ερώτημα που τίθεται είναι: Μπορεί το σχολείο να είναι αποτελεσματικό, όταν κυρίαρχες μορφές διδασκαλίας αποτελούν, η μετωπική διδασκαλία και η διάλεξη; Όταν βασίζεται στην αξιολόγηση γνώσεων και συνταγών επίλυσης ασκήσεων; Όταν λειτουργεί ως προθάλαμος για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

Το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να χρησιμοποιεί μεθόδους που επικεντρώνονται στην αναζήτηση και στη διαμεσολάβηση, στην εργασία σε ομάδες, στις αυθεντικές δραστηριότητες, στην ενεργητική συμμετοχή και την επικοινωνία με άλλους. Να βασίζεται στη διαμορφωτική αξιολόγηση και να αξιολογεί τις διαδικασίες και τα παραγόμενα προϊόντα, αντί την ικανότητα απομνημόνευσης. Να ευνοεί τη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό. Να μην είναι ισοπεδωτικό αλλά να δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να ασχοληθεί και να καλλιεργήσει τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Να είναι ανοιχτό και να παρέχει πολλαπλές δυνατότητες έκφρασης και δημιουργίας. Τέλος, να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές:

- ▶ να αναπτύσσονται και να μαθαίνουν σύμφωνα με τον ατομικό τους ρυθμό,
- ▶ να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες, να τις αξιολογούν και να τις αξιοποιούν, όταν χρειάζεται,
- ▶ να επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν,
- ▶ να λύνουν προβλήματα και να ασκούνται στη λήψη αποφάσεων,
- ▶ να αναπτύσσουν ποικίλες μορφές έκφρασης και αναπαράστασης,
- ▶ να εργάζονται με εργαλεία της εποχής τους, αυτά που θα συναντήσουν αργότερα στο χώρο της εργασίας και της καθημερινής ζωής.

Σ' ένα τέτοιο σχολείο αναθεωρείται και αναβαθμίζεται ο ρόλος του διδάσκοντα ο οποίος μετατρέπεται σε διαμεσολαβητή της μάθησης. Απελευθερωμένος από τα στερεότυπα της διδασκαλίας μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες και να αφοσιώνεται σε πιο σημαντικά θέματα όπως η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών του, η συνεχής αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και των ενεργειών του σε σχέση με τους μαθητές, η βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης, η επιμόρφωση δραστηριοτήτων, οι συνεργασίες με άλλους κτλ.).

Αποτελεί μήπως αυτό μια ουτοπία ή ένα νέο εκπαιδευτικό όραμα; Και αν τελικά είναι όραμα πώς θα το κάνουμε πράξη; Πώς το όραμα αυτό να γίνει κοινό για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα;

Η κάθε χώρα προσπαθεί να βρει το δικό της δρόμο για την υλοποίησή του. Το Υπουργείο Παιδείας και ιδιαίτερα το Π.Ι που έχει το θεσμικό ρόλο, να παρακολουθεί τα σύγχρονα ρεύματα και τις τάσεις που διαμορφώνονται διεθνώς και με βάση αυτές να σχεδιάζει και να προτείνει τις απαιτούμενες αλλαγές, έχει προβεί τουλάχιστον σε ό,τι αφορά την υποχρεωτική εκπαίδευση, στην αναθεώρηση τόσο των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών όσο και του διδακτικού υλικού και των μεθόδων με τις οποίες θα προσεγγίζονται τα διάφορα θέματα, με έμφαση όχι μόνο στους στόχους αλλά και στις διαδικασίες με τις οποίες επιδιώκεται η επίτευξή τους.

Είναι όμως όλα αυτά προς τη σωστή κατεύθυνση; Πώς θα το γνωρίζουμε αν δεν καθιερώσουμε ένα αξιόπιστο σύστημα συνεχούς αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος; Ένα σύστημα που θα μας παρέχει συνεχή ανατροφοδότηση ώστε να προβαίνουμε, κάθε φορά, στις αναγκαίες προσαρμογές; Ακόμη και αν δεχθούμε ότι οι αλλαγές σε μέσα και μεθόδους που επιχειρεί το Π.Ι είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, η επιτυχία των επιχειρούμενων αλλαγών στην εκπαίδευση δεν εξαρτάται μόνο από την ποιότητα των Α.Π.Σ. και του διδακτικού υλικού. Σε ποιο βαθμό είναι έτοιμος να ανταποκριθεί στο ρόλο που του επιφυλάσσεται ο εκπαιδευτικός ο οποίος αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα επιτυχίας; Με ποιον τρόπο θα ευαισθητοποιηθεί αλλά και θα στηριχτεί ηθικά, επιστημονικά και παιδαγωγικά; Ποιος είναι ο ρόλος των Στελεχών της Εκπαίδευσης στη διαδικασία αυτή;

Εμείς θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντικός και, ταυτόχρονα, δύσκολος, πολύπλευρος και πολυπαραγοντικός. Πόσο όμως είναι έτοιμα τα στελέχη μας για να ανταποκριθούν στις ανάγκες αυτού του ρόλου; Ποιες είναι οι ευθύνες και οι υποχρεώσεις της Πολιτείας απέναντί τους; Απαιτείται επιμόρφωση; Σε ποιο χρόνο και με ποια θεματολογία; Είναι επαρκής μια αρχική επιμόρφωση με την επιλογή τους ή αυτή πρέπει να είναι συνεχής και ανατροφοδοτική; Θα συνδέεται και σε ποιο βαθμό με την αξιολόγηση ώστε να καλύπτονται πραγματικές ανάγκες;

Όλα αυτά αποτελούν ερωτήματα στα οποία πρέπει να δώσουμε απάντηση, πριν προχωρήσουμε σε νέες διαδικασίες επιμόρφωσης και το συνέδριο, ελπίζουμε να συμβάλει ιδιαίτερα σ' αυτό. Και όλα αυτά, βέβαια, απαιτούν διάρκεια, ευελιξία και συντονισμένες δράσεις τόσο σε επίπεδο διοίκησης όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικής στήριξης, αν θέλουμε να έχουμε ουσιαστικά αποτελέσματα.

Στο πλαίσιο αυτό το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προσπαθώντας να αντιμετωπίσει με την απαιτούμενη σοβαρότητα το θέμα της επιμόρφωσης των Στελεχών της Εκπαίδευσης, προέβη, με την υλοποίηση αυτής της Πράξης, στην επιμόρφωση και των Διοι-

κπτικών Στελεχών και των Σχολικών Συμβούλων, γιατί αναγνωρίζει πόσο σημαντική είναι η συμβολή τους στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και γιατί θεωρεί απαραίτητη, από την πλευρά της Πολιτείας, την ουσιαστική στήριξή τους στο τόσο σημαντικό και δύσκολο έργο που έχουν αναλάβει. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για ένα συνεχή δίαυλο επικοινωνίας μαζί τους, ώστε η στήριξη αυτή να είναι διαρκής.

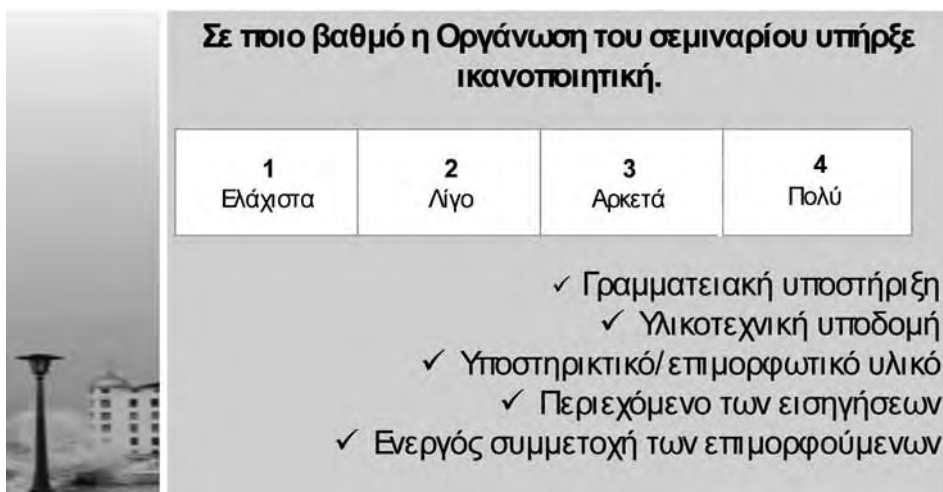
Με το σημερινό συνέδριο κλείνει ένας κύκλος επιμορφωτικών δράσεων σχετικά με τις παιδαγωγικές δεξιότητες και τη διαχείριση θεμάτων καθημερινής σχολικής πρακτικής, την επιμόρφωση και την αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική νομοθεσία, την οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση και το ρόλο του διευθυντή – γιγέτη σε μια πορεία για την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στη διάρκεια και των οκτώ επιμορφωτικών δράσεων του έργου για όλα τα Διοικητικά Στελέχη και τους Σχολικούς Συμβούλους της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 750 Διευθυντές σχολικών μονάδων από τρεις Περιφέρειες της χώρας, γίνονταν, παράλληλα, διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων από επιμορφούμενους και επιμορφωτές, με την παρακολούθηση, από στελέχη του Π.Ι., των διδασκαλιών όλων των επιμορφωτών και τη συμπλήρωση σχετικών φύλλων παρατήρησης, και τέλος, την πραγματοποίηση καθοδηγούμενων συνεντεύξεων (interview guide approach) από όλους τους επιμορφωτές. Τα συμπεράσματα που θα προκύψουν από την εσωτερική αυτή αξιολόγηση και αυτή που θα γίνει από εξωτερικό αξιολογητή για το σύνολο του Έργου, θα είναι καθοριστικά για την παραπέρα πορεία σε σχέση με την επιμόρφωση των Στελεχών της Εκπαίδευσης, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

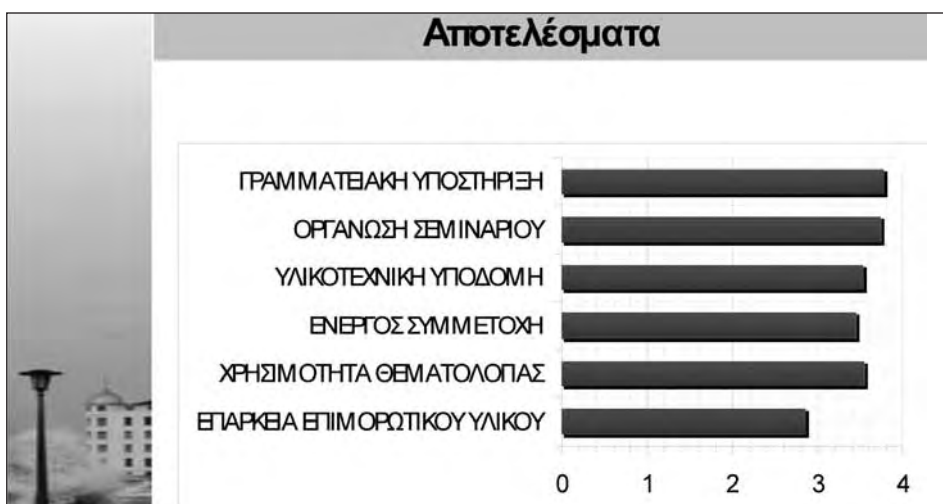
Σε σχέση με την εσωτερική αυτή αξιολόγηση, και παρά το ότι ο χρόνος της Ομάδας έργου ήταν περιορισμένος, ήδη με τη βοήθεια των συναδέλφων Δημήτρη Σταμοβλάση και Θανάση Βέρδη έγινε μια πρώτη προσπάθεια αποδελτίωσης ερωτηματολογίων επιμορφούμενων και εκθέσεων από συνεντεύξεις με επιμορφωτές από ένα σεμινάριο, αυτό που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη για Διευθυντές Διευθύνσεων και Προϊσταμένους Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόρειας Ελλάδας. Η αξιολόγηση αφορούσε την οργάνωση, το περιεχόμενο, τις διαδικασίες, την ποιότητα των εισηγήσεων, τη χρηστικότητα της θεματολογίας κτλ.

Ας δούμε μερικά από τα πρώτα αυτά αποτελέσματα που βγαίνουν από την **αποδελτίωση των ερωτηματολογίων των επιμορφούμενων** που παρακολούθησαν το σεμινάριο.

Σε ό,τι αφορά τις ερωτήσεις σχετικά με την **οργάνωση του σεμιναρίου**, τις **υποδομές**, το **επιμορφωτικό υλικό**, το **περιεχόμενο των εισηγήσεων** και τη **δυνατότητα για ενεργό συμμετοχή των επιμορφούμενων** στην επιμορφωτική διαδικασία. Η βαθμολογική κλίμακα ήταν από το 1 έως το 4. Τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:



Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, για όλες τις παραμέτρους η βαθμολογία ήταν, κατά μέσο όρο πάνω από 3, με εξαίρεση αυτήν για το επιμορφωτικό υλικό όπου ήταν

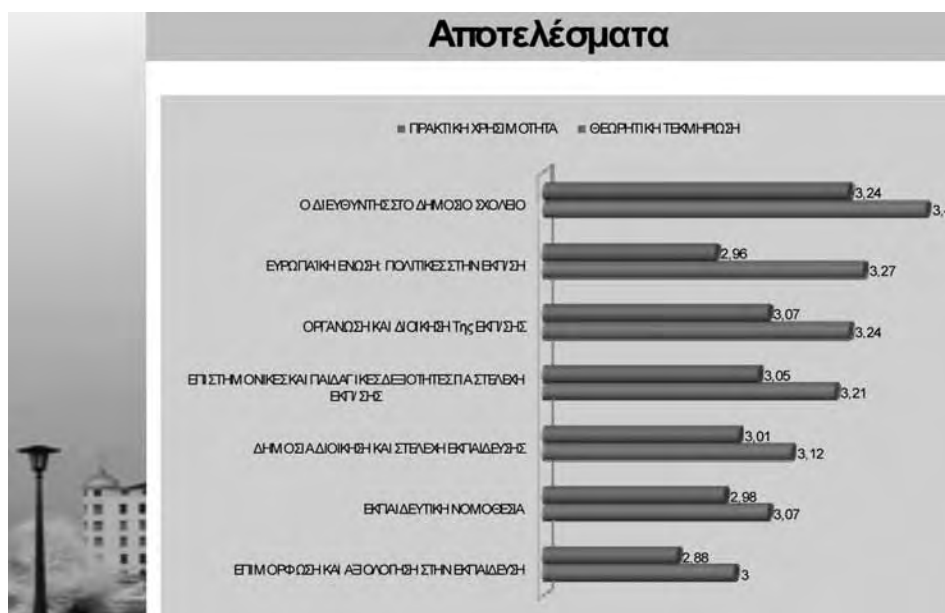


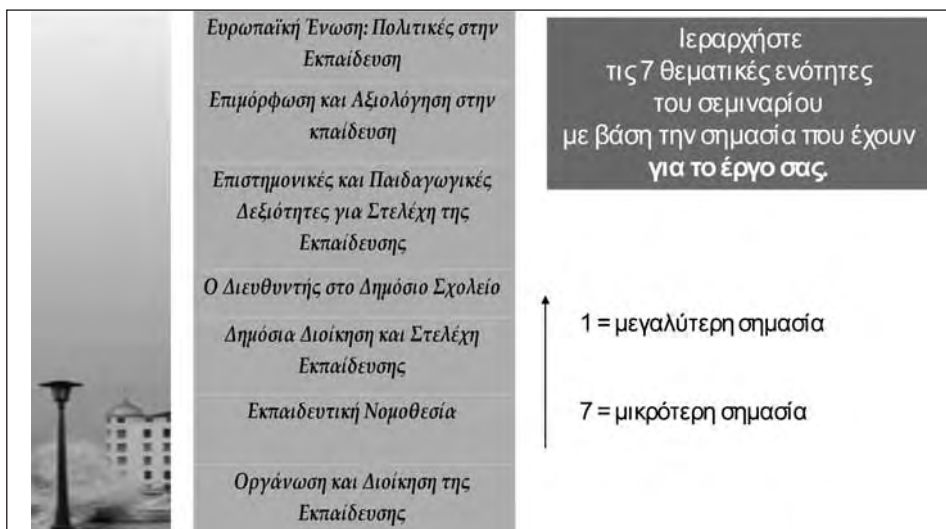
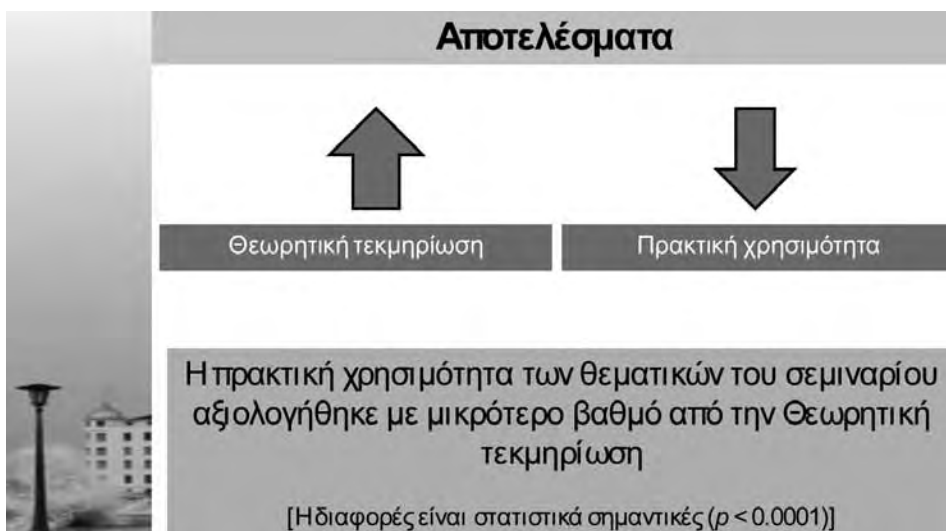
λίγο χαμηλότερη. Σημειώνεται ότι δεν διανεμήθηκαν τα τεύχη επιμορφωτικού υλικού που έχουν συγγραφεί με ευθύνη του Π.Ι. γιατί δεν έχουν ολοκληρωθεί οι διαδικασίες εκτύπωσης. Δόθηκε μόνο το υλικό που κατέθεσαν οι επιμορφωτές.

Σχετικά με τη θεωρητική τεκμηρίωση και την **πρακτική χρησιμότητα των εισηγήσεων**. Η κλίμακα είναι και πάλι τετράβαθμη.

Αξιολογήστε τη θεωρητική τεκμηρίωση και την πρακτική χρησιμότητα του περιεχομένου των παρουσιάσεων του σεμιναρίου

Θεωρητική τεκμηρίωση				Πρακτική χρησιμότητα			
Ελλιπής	Μέτρια	Επαρκής	Πλήρης	Ελλιπής	Μέτρια	Επαρκής	Πλήρης
1	2	3	4	1	2	3	4





Σχετικά με τη χρησιμότητα και τη **σημασία των θεματικών ενότητων** για το έργο της συγκεκριμένης ομάδας επιμορφούμενων:

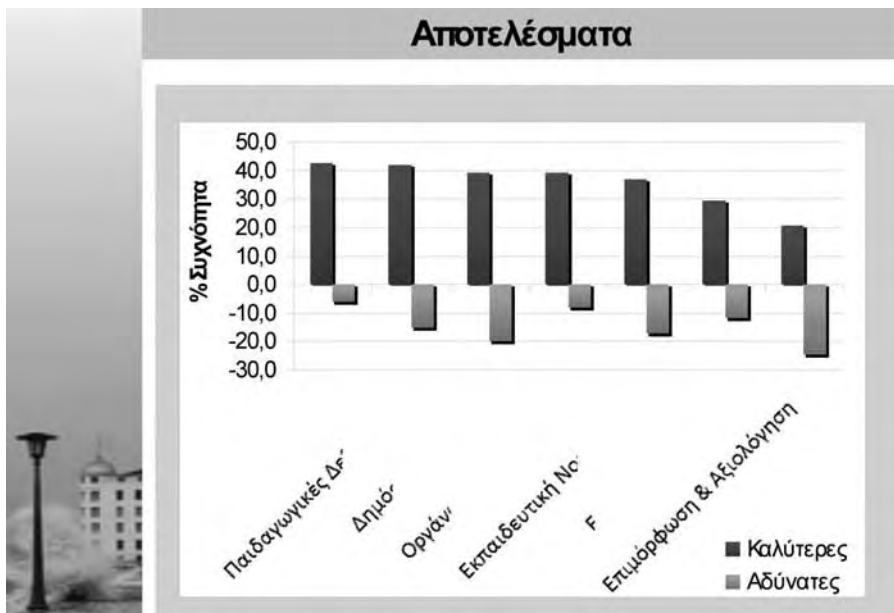


Παρατηρείται ότι τα διοικητικά στελέχη της Εκπαίδευσης που παρακολούθησαν το συγκεκριμένο σεμινάριο (Διευθυντές Διευθύνσεων και Προϊστάμενοι Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Βόρειας Ελλάδας) θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικά για το έργο τους τα θέματα τα σχετικά με τις τρεις πρώτες θεματικές ενότητες (Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Νομοθεσία, Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη της Εκπαίδευσης). Λιγότερο σημαντικά τα θέματα που σχετίζονται με την ενότητα που αφορά το ρόλο του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας σε ένα σύγχρονο σχολείο και ακόμη λιγότερο τα θέματα που σχετίζονται με την Αξιολόγηση και την Επιμόρφωση στο χώρο της Εκπαίδευσης, τις Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες. Είναι χαρακτηριστικό ότι λιγότερο σημαντικά για το έργο τους θεωρούν τα θέματα που έχουν σχέση με τις πολιτικές στην Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Από τους επιμορφούμενους ζητήθηκε να αξιολογήσουν τις **εισηγήσεις** που παρακολούθησαν και να καταγράψουν με αξιολογική σειρά τις τρεις **καλύτερες** και τις τρεις **πιο αδύνατες** από αυτές.

Σημειώστε, κατά αξιολογική σειρά, τις τρεις **καλύτερες** θεματικές παρουσιάσεις που παρακολουθήσατε.

Σημειώστε τις τρεις πιο **αδύνατες** θεματικές παρουσιάσεις που παρακολουθήσατε.



Ως **αρνητικά σημεία** για το σεμινάριο κρίθηκαν:

- ▶ Η ακατάλληλη χρονική περίοδος και το βαρύ, σε ημερήσια βάση, πρόγραμμα.
- ▶ Οι μεγαλύτερες, απ' ότι ήταν απαραίτητο, θεωρητικές προσεγγίσεις σε ορισμένες θεματικές.
- ▶ Η μικρή διάρκεια των σεμιναρίων και η μη επαρκής κάλυψη ορισμένων θεματικών.

Ως **θετικά σημεία** για το σεμινάριο κρίθηκαν:

- ▶ Η οργάνωση και οι υποδομές.
- ▶ Η δυνατότητα που δόθηκε στους επιμορφούμενους να επικοινωνήσουν με ειδικούς.
- ▶ Η επιστημονική επάρκεια των επιμορφωτών.

Σχετικά με τις **καθοδηγούμενες συνεντεύξεις από επιμορφωτές** που έγιναν με τη βοήθεια συναδέλφων από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, οι οποίοι είχαν ενημερωθεί σχετικά. Κάθε συνέντευξη διαρκούσε περίπου μισή ώρα και πραγματοποιούνταν στο χώρο των σεμιναρίων. Ο συνεντεύκτης είχε προηγουμένως παρακολουθήσει τον επιμορφωτή σε μια από τις διδασκαλίες του. Σκοπίμως δεν υπήρχαν τεχνικά μέσα καταγραφής. Οι συνεντεύκτες χρησιμοποιούσαν τη μνήμη τους και όσα μπορούσαν να σημειώσουν. Οι θεματικοί άξονες για τις συνεντεύξεις ήταν προαποφασισμένοι, αλλά οι επιμορφωτές επέλεξαν τη σειρά καθώς και τη μορφή της απάντησής τους.

Τα ζητήματα στα οποία επικεντρώθηκαν οι συνεντεύξεις αφορούσαν:

- ▶ Την αξιολόγηση του Οργανωτικού Πλαισίου καθώς και του περιεχομένου των θεματικών.
- ▶ Τις προτάσεις τους σχετικά με ένα μελλοντικό σχεδιασμό αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων.
- ▶ Ειδικότερα, οι επιμορφωτές ρωτήθηκαν σχετικά με:
 - ▶ Τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποίησαν.
 - ▶ Το επιμορφωτικό υλικό που διένειμαν.
 - ▶ Την επάρκεια του χρόνου για την εισήγησή τους.
 - ▶ Την άποψή τους για το βαθμό και την ποιότητα συμμετοχής των επιμορφούμενων.
 - ▶ Την άποψή τους για τους χώρους και τα μέσα που είχαν στη διάθεσή τους ως εισηγητές.
 - ▶ Τη συνεργασία τους με τα μέλη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Από τις εκθέσεις που, στη συνέχεια, συνέτασσαν οι συνεντεύκτες, και των οποίων έγινε αποδελτίωση φαίνεται ότι:

- ▶ Η διδακτική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε περισσότερο ήταν η διάλεξη.

- ▶ Το επιμορφωτικό υλικό που ετοιμάστηκε ειδικά για τις ανάγκες των σεμιναρίων ήταν, γενικά, καλής ποιότητας.
- ▶ Το εποπτικό μέσο που χρησιμοποιήθηκε, κυρίως, ήταν η παρουσίαση με Power Point.
- ▶ Οι χώροι κρίθηκαν γενικά καλοί, εκτός από κάποιες περιπτώσεις που ήταν μικροί.
- ▶ Ο βαθμός και η ποιότητα συμμετοχής των επιμορφούμενων ήταν πολύ καλή, με ελάχιστες εξαιρέσεις.
- ▶ Η συνεργασία με τα μέλη του Π.Ι. κρίθηκε άψογη σε οργανωτικό, επιστημονικό αλλά και προσωπικό επίπεδο.

Από τους επιμορφωτές, ως αρνητικό στοιχείο καταγράφηκε το ότι «αναγκάστηκαν να χωρέσουν πολλά πράγματα στο χρόνο που τους αναλογούσε» και, ως προς τη συνέντευξη, η ελαστικότητα στη σειρά με την οποία συζητήθηκαν τα θέματα και στον τρόπο αποτύπωσης των απόψεων που διατυπώνονταν, κάτι που δεν βοηθά ιδιαίτερα στη σύγκριση μεταξύ απαντήσεων διαφορετικών ατόμων. Επιστημάνθηκε επίσης το ότι «αν αυτή η προσπάθεια δεν έχει συνέχεια, τότε το ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. θα έχει κάνει απορρόφηση για την απορρόφηση».

Αν και τα πρώτα συμπεράσματα από αυτή τη μικρή σε έκταση αποδελτίωση είναι θετικά για το έργο που έγινε και αρκετά ενθαρρυντικά για μας, έχουμε επίγνωση ότι δεν ήταν δυνατόν να καλυφθούν πλήρως οι επιμορφωτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα, με την ολοκλήρωση της αποδελτίωσης θα πρέπει να αξιολογηθούν σε συνδυασμό με αυτά και των υπολοίπων διοργανώσεων, ώστε να έχουμε πραγματικά και αξιοποιήσιμα αποτελέσματα.

Αγαπητοί συνάδελφοι, με το συνέδριο που ξεκινά σήμερα και το οποίο κλείνει τον κύκλο των επιμορφωτικών δράσεων του Έργου, στοχεύουμε:

1. Στην κατάθεση επιστημονικών απόψεων και την περιγραφή εμπειριών σχετικά με καλές πρακτικές σε ό,τι αφορά τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης, την Επιμόρφωση, την Αξιολόγηση και τις Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης, από έγκριτους εισηγητές από τη χώρα μας και το εξωτερικό.
2. Στην ανταλλαγή απόψεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις καταλληλότερες για τη χώρα μας πρακτικές.

3. Στην καταγραφή εμπειριών και απόψεων από την πλευρά των επιμορφωτών και των επιμορφούμενων των οκτώ μεγάλων διοργανώσεων, σχετικά με τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες και τα προβλήματα όπως οι ίδιοι τα αντιμετωπίζουν και τα βιώνουν καθημερινά, αλλά και τις προσφορότερες διαδικασίες επιμόρφωσης, σύμφωνα με τις δικές τους ανάγκες και δεδομένα.
4. Στην ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες στο συνέδριο, με δεδομένη τη χρονική απόσταση από τον επιμορφωτικό σεμινάριο στο οποίο συμμετείχαν η οποία θα έχει επιτρέψει να κατασταλάξουν οι απόψεις τους σχετικά.

Η αντικειμενική, λεπτομερής, πολυδιάστατη και πολύπλευρη αξιολόγηση και συσχέτιση των στοιχείων που θα προκύψουν από την **εσωτερική αξιολόγηση** (αποδελτίωση των ερωτηματολογίων επιμορφούμενων και επιμορφωτών όλων των διοργανώσεων, των φύλλων παρατήρησης των διδασκαλιών, των εκθέσεων από τις συνεντεύξεις), των στοιχείων από αξιολογήσεις συνεργατών του Προγράμματος, των πορισμάτων που θα καταγραφούν από το συνέδριο αυτό και, φυσικά, τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την **εξωτερική αξιολόγηση**, θα βοηθήσουν σημαντικά στον καλύτερο σχεδιασμό αντίστοιχων δράσεων στο μέλλον, τόσο ως προς τη μεθοδολογία, όσο και ως προς τη θεματολογία και το περιεχόμενο.

Αυτά, θεωρούμε ότι θα δώσουν τη δυνατότητα για το σχεδιασμό μιας περισσότερο ουσιαστικής και σε βάθος επιμόρφωσης, που θα είναι πιο κοντά στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Μιας επιμόρφωσης που θα καλύπτει όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, με τους απαιτούμενους δείκτες ποιότητας, ώστε τόσο σε ενδιάμεσο όσο και σε τελικό επίπεδο να υπάρχει ανατροφοδότηση και η συνεχής προσαρμογή στις πραγματικές ανάγκες.

Με την ελπίδα αυτή κλείνω, ευχαριστώντας πρώτα απ' όλους τον κύριο Γεώργιο Πολύζο, Πάρεδρο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο οποίος είχε την ευθύνη της διοργάνωσης αυτού του συνεδρίου, όλα τα μέλη της Επιστημονικής Ομάδας Έργου και τα μέλη της Ομάδας στήριξης που συνέβαλλαν στο να κάνουμε το καλύτερο και γι' αυτή τη διοργάνωση και, βέβαια, τα μέλη της Ομάδας Γραμματειακής και Τεχνικής Στήριξης.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά όλους εσάς για τη συμμετοχή σας στις εργασίες αυτού του συνεδρίου ευχόμενη να είναι αυτές αποδοτικές για την εκπαίδευση και εσάς προσωπικά.

1η πρωινή συνεδρία

Θεματική ενότητα:
«Παιδαγωγικές Δεξιότητες»

Σχολική Αποτελεσματικότητα και Ισότητα: Συσχετισμοί

Pam Sammons Professor of Education, University of Nottingham

Η παρούσα έκθεση αποτέλεσε αρχικά μια ερευνητική ανασκόπηση που διεξήχθη για το Κέντρο Βρετανών Εκπαιδευτικών (Centre for British Teachers – CfBT) τον Δεκέμβριο του 2007. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός του CfBT αποτελεί ένα κυρίαρχο φιλανθρωπικό ίδρυμα, το οποίο παρέχει κοινωφελείς εκπαιδευτικές υπηρεσίες στο Ενωμένο Βασίλειο αλλά και διεθνώς. Για περισσότερες πληροφορίες επισκεφθείτε το www.cfbt.com.

Περίληψη

“Κατά κανόνα, τα σχολεία που εφαρμόζουν τις πρακτικές εκείνες που σύμφωνα με τις έρευνες παίζουν σημαντικό ρόλο τείνουν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα (με οποιονδήποτε τρόπο κι αν μετριοούνται ή αξιολογούνται)”¹.

Η παρούσα περίληψη της ολοκληρωμένης έκθεσης, στην οποία αφορά, εστιάζεται στα βασικά χαρακτηριστικά και συμπεράσματα των Ερευνών Σχολικής Αποτελεσματικότητας (ΕΣΑ) και επισημαίνει κάποια από τα θέματα που αφορούν στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας και στον εντοπισμό των αποτελεσματικών σχολείων. Ποια είναι τα βασικά μηνύματα από τις έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας για τους εκπαιδευτικούς της πράξης και τους σχεδιαστές της πολιτικής που στοχεύει στη δημιουργία πιο επιτυχημένων σχολείων; Πολλοί εξέχοντες ερευνητές στον τομέα αυτό έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν το συγκεκριμένο θέμα κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες². Η παρούσα περίληψη και το πλήρες κείμενο της έκθεσης επιχειρούν να «χαρτογραφήσουν το πεδίο», διερευνώντας τη συνεισφορά των μελετών της σχολικής αποτελεσματικότητας στην κατανόηση της σχολικής επίδοσης καθώς και τη σημασία τους για τη σχολική βελτίωση. Διαπιστώνει την ύπαρξη ισχυρής σχέσης μεταξύ της σχολικής αποτελεσματικότητας και της προαγωγής της ισότητας στην εκπαίδευση, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό δεδομένης της αυξανόμενης βαρύτητας που αποκτά η εκπαίδευση ως μέσο προώθησης ευρύτερων πολιτικών κοινωνικής ενσωμάτωσης και μείωσης των διαφορών επίδοσης σε πολλές χώρες.³

¹ Gray, 1990, p. 214.

² Creemers, 1994, Reynolds, 1995, Mortimore, 1998, Sammons, 1999, Scheerens & Bosker, 1997, Gray et al., 1999, Teddlie & Stringfield, 2000, Reynolds, Hopkins & Gray, 2005.

³ Για περισσότερη πληροφόρηση σχετικά με τον ορισμό της ισότητας στην εκπαίδευση, βλέπε Sammons (υπό έκδοση).

Η σύνθετη αιτιολογία της διαφοροποιημένης επίδοσης

Η διαφοροποιημένη επίδοση μπορεί να οφείλεται σε μια ποικιλία παραγόντων. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να ταξινομηθούν σε ευρείες κατηγορίες, που περιλαμβάνουν τα **ατομικά χαρακτηριστικά** (ηλικία, βάρος κατά τη γέννηση, φύλο), τα **οικογενειακά κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά** (ειδικά τη δομή της οικογένειας, το ιστορικό των γονέων: μορφωτικό επίπεδο, υγεία, κοινωνικο-οικονομική θέση, απασχόληση ή ανεργία και ύψος εισοδήματος), **τοπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά** (γειτονικό περιβάλλον, πολιτισμικές προσδοκίες και κοινωνικές διακρίσεις, ειδικά σε σχέση με την κοινωνική τάξη). Οι έρευνες έχουν αναδείξει τη σημασία της επιρροής του οικογενειακού πολιτισμικού κεφαλαίου, και ειδικά την ισχυρή επίδραση του οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος του παιδιού, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, ως δείκτες πρόβλεψης της επίδοσής του. Ένας από τους παράγοντες επίδρασης είναι και οι **εκπαιδευτικές εμπειρίες**.

Οι ΕΣΑ εστιάζονται στη διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών εμπειριών και επιδράσεων χωρίς να αγνοούν ή να υποβαθμίζουν το ρόλο των υπόλοιπων παραγόντων, και ιδιαίτερα του οικογενειακού περιβάλλοντος. Το ενδιαφέρον για την προώθηση της ισότητας σε σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα των ομάδων «κινδύνου» σε μειονεκτούσες αστικές περιοχές λειτούργησε ως έναυσμα για την ανάπτυξη των ΕΣΑ, κατά το πρώιμο στάδιο της εξέλιξής τους. Μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας αφορά άμεσα στα σχολεία τέτοιων περιοχών. Στις ΗΠΑ και το Ενωμένο Βασίλειο, το πρωταρχικό κίνητρο για τις ΕΣΑ ήταν η δημοσίευση των μελετών της δεκαετίας του 1960 και των αρχών της δεκαετίας του 1970, οι οποίες άσκησαν ιδιαίτερα μεγάλη επιρροή υποστηρίζοντας ότι το σχολείο όπου φοιτά κάποιος μαθητής ασκεί μικρή επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματά του σε σχέση με άλλους παράγοντες, όπως ο δείκτης ευφυΐας (IQ), η φυλή, και η κοινωνικο-οικονομική του κατάσταση⁴. Έδιναν, επομένως, έμφαση στις δομικές κυρίως ανισότητες και όχι τόσο στην επίδραση του σχολείου. Οι μελέτες αυτές υπόκειντο, ωστόσο, σε ένα πλήθος περιορισμών ενώ μεταγενέστερες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο των ΕΣΑ στις ΗΠΑ, στο Ενωμένο Βασίλειο και σε έναν αυξανόμενο αριθμό χωρών ανέδειξαν την ύπαρξη σημαντικών σχολικών επιρροών, αναγνωρίζοντας συγχρόνως τη σημαντική επίδραση του ιστορικού του μαθητή.⁵

⁴ Coleman et al., 1966, Jencks et al., 1972.

⁵ Edmonds, 1979, Goodlad et al., 1979, Rutter et al., 1979, Madaus et al., 1979, Willms & Cuttance, 1985, Mortimore et al, 1988, Smith & Tomlinson, 1989.

Μέτρηση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας και Εντοπισμός των Αποτελεσματικών Σχολείων

Επίκεντρο της έμφασης των ΕΣΑ αποτελεί η ιδέα ότι τα «σχολεία παίζουν ρόλο, ότι τα σχολεία ασκούν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη των παιδιών και ότι, απλά, τα σχολεία κάνουν τη διαφορά».⁶ Πώς μπορούμε να μετρήσουμε την επίδραση των σχολείων, και συνακόλουθα των εκπαιδευτικών, στους μαθητές τους; Αυτό το φαινομενικά απλό ερώτημα βρίσκεται στο επίκεντρο των ΕΣΑ, οι οποίες επιχειρούν να ξεδιαλύνουν τις πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ της «προϊκας» (του συνόλου, δηλαδή, των ικανοτήτων, των προηγούμενων γνώσεων και των χαρακτηριστικών της οικογένειας), που φέρει κάθε νεαρό άτομο στο σχολείο, και εκείνων που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές του εμπειρίες σε αυτό.

Ορισμοί της αποτελεσματικότητας

Ως αποτελεσματικό ορίζεται το σχολείο, στο οποίο η πρόοδος των μαθητών είναι μεγαλύτερη από την αναμενόμενη βάσει των εισροών του. Ένα αποτελεσματικό σχολείο έχει επομένως **προστιθέμενη αξία** όσον αφορά στα αποτελέσματα των μαθητών του σε σύγκριση με άλλα σχολεία στα οποία φοιτούν μαθητές αντίστοιχου επιπέδου. Για την αξιολόγηση αυτής της προστιθέμενης αξίας απαιτείται η μέτρηση της προηγούμενης επίδοσης των μαθητών, σε ατομικό επίπεδο, προκειμένου να διαμορφωθεί η βάση για την εκτίμηση της πρόοδου που επιτεύχθηκε. Άλλοι παράγοντες, όπως το φύλο, η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, η κινητικότητα και η επάρκεια στην κυρίαρχη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, έχουν επίσης αποδειχτεί σημαντικοί για την πρόοδο. Οι μελέτες των ΕΣΑ επιχειρούν, έτσι, εκτός της προηγούμενης επίδοσης, να συνυπολογίσουν και αυτούς τους παράγοντες κατά την αξιολόγηση της επίδρασης των σχολείων.⁷ Η σχολική αποτελεσματικότητα δεν επιχειρεί να μετρήσει την επίδραση της σχολικής εκπαίδευσης συνολικά, αλλά αντ' αυτού εξετάζει τις διαφορετικές επιρροές των επιμέρους σχολικών ιδρυμάτων, λαμβάνοντας υπόψη τις εισροές τους. Αναγνωρίζεται, επίσης, ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί να διαφοροποιείται στο εσωτερικό του σχολείου σε επίπεδο ειδικοτήτων ή τάξεων και τμημάτων, καθώς και ότι η επίδραση των εκπαιδευτικών μπορεί είναι πολύ σημαντικότερη από τις διαφορές μεταξύ των σχολείων.

⁶ Reynolds & Creemers, 1990, p.1.

⁷ Για μια λεπτομερή ανάλυση της εξέλιξης της έννοιας της προστιθέμενης αξίας, βλέπε Saunders (1999).

Ο βαθμός της επίδρασης του σχολείου

Μια σειρά μελετών έχει επιχειρήσει να ποσοτικοποιήσει το μέγεθος της επίδρασης του σχολείου στα αποτελέσματα των μαθητών. Η επίδραση αυτή αποδεικνύεται γενικά πολύ μεγαλύτερη σε μελέτες των αναπτυσσόμενων χωρών και αντικατοπτρίζει την αυξημένη επίδραση των πόρων και της ποικιλομορφίας που υφίσταται ως προς τη διαθεσιμότητα των εκπαιδευμένων δασκάλων, των διδακτικών εγχειριδίων και μέσων. Κατά μέσο όρο, στα σχολεία αποδίδεται το 5 –18% περίπου των διαφορών επίδοσης μεταξύ των μαθητών, λαμβάνοντας υπόψη τις αρχικές τους διαφορές. Σύμφωνα με την έρευνα που κατέληξε στο παραπάνω συμπέρασμα, το επίπεδο της τάξης ή η επίδραση των εκπαιδευτικών αποτελούν γενικά σημαντικότερους παράγοντες συγκριτικά με την επίδραση του σχολείου.⁸ Σύμφωνα με σχετικές μελέτες, η επίδραση των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα ισχυρή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην Αυστραλία, για παράδειγμα, το ποσοστό της διαφοροποίησης ως προς την προστιθέμενη αξία στην επίδοση, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές εισροών όσον αφορά στην προηγούμενη επίδοση των μαθητών και στο ιστορικό τους, θέτει την επιρροή της τάξης στο 55% για τα Μαθηματικά και στο 45% για τη Γλώσσα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.⁹ Ο συνδυασμός της επίδρασης του σχολείου και των εκπαιδευτικών μπορεί να ποικίλει μεταξύ του 15% και 50%, ανάλογα με το είδος του αποτελέσματος και το δείγμα που εξετάζεται ενώ πρόσφατη διεθνής επισκόπηση υποστηρίζει ότι η επίδραση του σχολείου είναι «σχετικά σημαντική».¹⁰

Περιπτώσεις ιδιαίτερα αποτελεσματικών ή αναποτελεσματικών σχολείων

Ένας άλλος τρόπος υπολογισμού του βαθμού της σχολικής επίδρασης είναι η εκτίμηση της διαφοράς μεταξύ των ακραίων περιπτώσεων (των ιδιαίτερα αποτελεσματικών ή αναποτελεσματικών σχολείων) ως προς την επίδρασή τους στο μέσο όρο επίδοσης των μαθητών στις εθνικές εξετάσεις. Μια μεγάλης εμβέλειας, μακροχρόνια έρευνα σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Lancashire έδειξε ότι για έναν μαθητή μέτριας προηγούμενης επίδοσης στην ηλικία των 11 ετών, η διαφορά μεταξύ των σχολείων αυτών στη συνολική βαθμολογία του GCSE ήταν 14 μονάδες (αντίστοιχη της διαφοράς μεταξύ 7 βαθμών B ή 7 βαθμών D στο GCSE).¹¹ Στην έρευνα για τη *Βελτίωση της Σχολικής Αποτελεσματικότητας* στη Σκοτία, η διαφορά που

⁸ Βλέπε: Scheerens & Bosker, 1997.

⁹ Hill, 1997.

¹⁰ Van Damme, 2006, p. 16.

¹¹ Thomas & Mortimore, 1996.

καταγράφηκε ήταν αντίστοιχη με έξι βαθμούς επιπέδου 3.¹² Αυτές οι διαφορές μπορεί να αποδειχθούν ιδιαίτερα σημαντικές για τη διαμόρφωση των ευκαιριών ζωής των μαθητών, δεδομένου ότι ο βαθμός C στις εξετάσεις του GCSE και ο βαθμός 3 στο Βασικό Επίπεδο (Standard Grade) θεωρούνται απαραίτητη προϋπόθεση για την εισαγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση στο Ενωμένο Βασίλειο.

Αντικρουόμενοι ορισμοί της καλής σχολικής εκπαίδευσης

Οι ΕΣΑ έχουν υποστεί ευρεία κριτική, ειδικά κατά την τελευταία δεκαετία. Ένα μεγάλο μέρος των κριτικών αυτών καταγράφεται κυρίως στο Ενωμένο Βασίλειο, όπου η πραγματιστική επικέντρωση των ΕΣΑ στο «τι λειτουργεί στην εκπαίδευση» σε συνδυασμό με τη μειωμένη σημασία σε θεωρητικά θέματα και στην επίδραση της κοινωνικής δομής έχει αμφισβητηθεί έντονα. Διαφωνία διαπιστώνεται, επίσης, ως προς τους σκοπούς και συνακόλουθα ως προς τα αποτελέσματα της σχολικής εκπαίδευσης. Απαντώντας στις κριτικές αυτές, οι ερευνητές της σχολικής αποτελεσματικότητας δηλώνουν ότι επιχειρούν να συνεισφέρουν στο διάλογο σχετικά με την ποιότητα της εκπαίδευσης, εντοπίζοντας και μελετώντας προσεκτικά τις επιμέρους διαστάσεις της σχολικής ζωής και τις σχέσεις τους με μια γκάμα μαθητικών αποτελεσμάτων (συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, των συναισθηματικών και των κοινωνικών), που είναι ευρέως αποδεκτά. Αντί να προσπαθούν να ορίσουν το «καλό» και συνακόλουθα «το κακό» σχολείο, οι έρευνες των ΕΣΑ εστιάζονται σκόπιμα στη στενότερη έννοια της αποτελεσματικότητας, η οποία αφορά στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες μετρήσεις της γνωστικής προόδου, των κοινωνικών ή των συναισθηματικών αποτελεσμάτων. Υποστηρίζεται γενικότερα, ότι η αποτελεσματικότητα αποτελεί *μια απαραίτητη αλλά όχι επαρκή συνθήκη για κάθε αποδεκτό ορισμό του «καλού» σχολείου*.¹³

Η μελέτη μιας ευρείας γκάμας μαθητικών αποτελεσμάτων – γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών – αποτελεί προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας πλήρους εικόνας σχετικά με τα σχολικά αποτελέσματα. Εκτός της γενικότερης δεδομένης σημασίας τους, τα στοιχεία των ερευνών δείχνουν ότι οι κοινωνικοί και συναισθηματικοί δείκτες των μαθητικών αποτελεσμάτων, όπως η φοίτηση, η στάση απέναντι στο σχολείο, η συμπεριφορά, τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση, μπορούν να λειτουργήσουν

¹² MacBeath & Mortimore, 2000.

¹³ Sammons, 1999.

ως ενδιάμεσα αποτελέσματα, τα οποία επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται ταυτόχρονα από την επίδοση και την πρόοδο των μαθητών. Ως εκ τούτου, η εξασφάλιση καλύτερων γνωστικών αποτελεσμάτων δεν θα πρέπει ποτέ να αντιμετωπίζεται ως εναλλακτική προσέγγιση ή ως εμπόδιο στην επιδίωξη θετικών κοινωνικών και συναισθηματικών αποτελεσμάτων ή το αντίστροφο.¹⁴ Οι σχέσεις είναι προφανώς αμφίδρομες, καθώς η βελτίωση της επίδοσης και της μάθησης μπορεί να βελτιώσει την αυτοεκτίμηση, την εμπλοκή και τη στάση του μαθητή απέναντι στο σχολείο και το αντίστροφο. Ενώ οι σχέσεις μεταξύ των επιδράσεων του σχολείου στα κοινωνικά, τα συναισθηματικά και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα ενδέχεται να μην είναι πολύ ισχυρές σε ατομικό επίπεδο (εκτός της συμπεριφοράς και των επιτευγμάτων), η συνάφεια μεταξύ τους είναι συνήθως θετική και σημαντική. Όσον αφορά στην επίδραση του σχολείου, υπάρχουν στοιχεία που επιβεβαιώνουν την ύπαρξη αμυδρών θετικών σχέσεων μεταξύ της αποτελεσματικότητας στους ακαδημαϊκούς και στους συναισθηματικούς τομείς.¹⁵ Έχει αποδειχτεί ότι το 13 – 18% της διαφοροποίησης που υπάρχει σε σχέση με τη συναισθηματική καταπόνηση των εφήβων στις ΗΠΑ αποδίδεται στις αντιλήψεις των μαθητών ή στα αισθήματά τους σχετικά με το σχολείο.¹⁶ Άλλες έρευνες στο Ενωμένο Βασίλειο έχουν αναδείξει τη σχέση μεταξύ της αντίληψης του σχολείου ως κοινότητας και της χαμηλότερης εμπλοκής των μαθητών σε «προβληματικές συμπεριφορές», όπως η χρήση ναρκωτικών ουσιών και η παραβατικότητα. Οι έρευνες αυτές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι όταν τα σχολεία βιώνονται ως κοινότητες, η προσαρμοστικότητα των μαθητών μπορεί να ενισχύεται.¹⁷ Έχει, επίσης, διαπιστωθεί σημαντική συνάφεια μεταξύ των θετικών χαρακτηριστικών του σχολικού οργανωτικού κλίματος, της υγείας των εφήβων και των συμπεριφορών που τη θέτουν σε κίνδυνο.¹⁸

Το ερώτημα σχετικά με το εάν η επίδραση του σχολείου σε συγκεκριμένες ομάδες μαθητών διαφοροποιείται είναι ιδιαίτερα κρίσιμο για την προαγωγή της κοινωνικής ενσωμάτωσης και της ισότητας. Η αξιολόγηση των διαφορών που εντοπίζονται στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα βοηθά ώστε να εστιαστεί η προσοχή στη διαφοροποίηση του βαθμού της ισότητας και αποτελεί το απαραίτητο υπόβαθρο των προσπαθειών για τον εντοπισμό και την αναβάθμιση της επίδοσης των ομάδων «κινδύνου»,

¹⁴ Rutter et al., 1979, Mortimore et al., 1988, Louis & Miles, 1992, Knuver & Brandsma, 1993, Lee et al., 1993, Smyth, 1999, Opdenakker & Van Damm, 2000.

¹⁵ Sammons, 1996, Knuver & Brandsma, 1993.

¹⁶ Resnick et al., 1997.

¹⁷ Battistich et al., 1995, Battistich & Hom, 1997.

¹⁸ McLellan et al., 1999, Vuille et al., 2001.

και ιδιαίτερα των εθνικών μειονοτήτων και των μαθητών από ασθενέστερα κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα. Μια μεγάλης εμβέλειας συστηματική ανασκόπηση των ΕΣΑ κατέληξε στο συμπέρασμα ότι: «*τα σχολεία ασκούν σημαντικότερη επίδραση στους μαθητές χαμηλής επίδοσης ή/και αυτούς που ανήκουν σε κοινωνικά ασθενέστερες ομάδες. Τα αποτελεσματικά ή μη αποτελεσματικά σχολεία αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικά ή μη αποτελεσματικά για τους μαθητές αυτούς*».¹⁹

Αποτελεσματικές σχολικές διαδικασίες

Μια σειρά μελετών έχει ασχοληθεί με τον εντοπισμό των βασικών χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων μέσω στατιστικών αναλύσεων των μετρήσεων που σύμφωνα με τις έρευνες μπορούν να προβλέψουν σε σημαντικό βαθμό τις διαφορές ως προς τα μαθητικά αποτελέσματα, αφού λάβουν υπόψη τις διαφορές των εισροών τους. Επιπλέον, έχουν διεξαχθεί συγκριτικές μελέτες περίπτωσης σχολείων που καταλαμβάνουν τα ακραία σημεία της κλίμακας αποτελεσματικότητας, εκείνων δηλαδή που έχουν χαρακτηριστεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικά ή αναποτελεσματικά, προκειμένου να συμβάλουν στην κατανόηση των παραγόντων που παίζουν ρόλο και ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων.

Ένας αριθμός μελετητών έχει εντοπίσει κοινά χαρακτηριστικά στις μελέτες των τελευταίων 30 ετών σε σχέση με τις διαδικασίες και τα γνωρίσματα των πιο αποτελεσματικών σχολείων. Τα χαρακτηριστικά αυτά περιλαμβάνουν: *εκπαιδευτικούς που εστιάζονται στην επίδοση και έχουν υψηλές προσδοκίες, άρτια εκπαιδευτική ηγεσία, ευρεία συναίνεση και συνοχή στη σχολική μονάδα, υψηλής ποιότητας αναλυτικό πρόγραμμα, πληθώρα μαθησιακών ευκαιριών, ευνοϊκό, μεθοδικό και ασφαλές σχολικό κλίμα, σημαντικές δυνατότητες αξιολόγησης στο σχολείο, υψηλού βαθμού συμμετοχή των γονέων, ευνοϊκό κλίμα στις τάξεις, ιδιαίτερα αποτελεσματικό χρόνο μάθησης μέσω της άριστης διαχείρισης της τάξης, δομημένη διδασκαλία, ενθάρρυνση αυτόνομης μάθησης, διαφοροποιημένη (προσαρμοσμένη) διδασκαλία και συχνή σαφή επαρκή ανατροφοδότηση στους μαθητές σχετικά με τις εργασίες τους.*

Οι παράγοντες που εντοπίστηκαν από τους ερευνητές ως συναφείς της αποτελεσματικότητας έχουν χαρτογραφηθεί και ταξινομηθεί σε εννέα τομείς διαδικασιών (Πίνακας 1).²⁰

¹⁹ Scheerens & Bosker, 1997, p. 96.

²⁰ Teddlie & Reynolds, 2000.

Πίνακας 1: Οι Διαδικασίες των Αποτελεσματικών Σχολείων

Διαδικασίες	Συστατικά της διαδικασίας
1. Διαδικασίες αποτελεσματικής ηγεσίας	Συνέπεια και καθορισμός στόχων Εμπλοκή άλλων στις διαδικασίες Επίδειξη καθοδηγητικής ηγεσίας Συχνή προσωπική αξιολόγηση Επιλογή και αντικατάσταση του προσωπικού
2. Διαδικασίες αποτελεσματικής διδασκαλία	Συνοχή σκοπών Συνέπεια πρακτικής Συναδελφικότητα και συνεργασία
3. Ανάπτυξη και διατήρηση μιας διεισδυτικής εστίασης στη μάθηση	Εστίαση στον ακαδημαϊσμό Μεγιστοποίηση του σχολικού μαθησιακού χρόνου
4. Διαμόρφωση μιας θετικής σχολικής κουλτούρας	Δημιουργία ενός κοινού οράματος Δημιουργία τακτικού και οργανωμένου περιβάλλοντος Έμφαση στη θετική ενίσχυση
5. Δημιουργία υψηλών και κατάλληλων προσδοκιών για όλους	Για τους μαθητές Για το προσωπικό
6. Έμφαση στις ευθύνες και στα δικαιώματα	Ευθύνες Δικαιώματα
7. Παρακολούθηση της πρόοδου σε όλα τα επίπεδα	Στο επίπεδο του σχολείου Στο επίπεδο της τάξης Στο ατομικό επίπεδο
8. Ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προσωπικού στο σχολικό περιβάλλον	Με βάση το σχολικό περιβάλλον Ενταγμένη στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη
9. Συμμετοχή των γονέων με δημιουργικούς και κατάλληλους τρόπους	Προστασία από αρνητικές επιρροές Ενθάρρυνση δημιουργικών σχέσεων αλληλεπίδρασης με τους γονείς

Παρόμοια χαρακτηριστικά επιτυχημένων πρακτικών εντοπίζουν και οι έρευνες μελέτης περίπτωσης σε ιδιαίτερα αποτελεσματικά και σε σημαντικά βελτιωμένα σχολεία.

Χαρακτηριστικά των Αναποτελεσματικών Σχολείων

Γενικά αναγνωρίζεται ότι τα αναποτελεσματικά σχολεία δε βρίσκονται απλά στον αντίποδα των αποτελεσματικότερων σχολείων. Δεν παρουσιάζουν δηλαδή μόνο μια έλλειψη των βασικών χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων αλλά και μια σειρά συγκεκριμένων γνωρισμάτων και προβλημάτων που συνδέονται με το προσωπικό και την κουλτούρα τους. Μια ανασκόπηση των μελετών που εστιάζεται στα χαρακτηριστικά των *αναποτελεσματικών* σχολείων επισημαίνει τέσσερις διαστάσεις τους: την έλλειψη οράματος, την έλλειψη εστιασμένης ηγεσίας, την ύπαρξη δυσλειτουργικών σχέσεων και την εφαρμογή αναποτελεσματικών πρακτικών στην τάξη.

Οι αναποτελεσματικές αυτές πρακτικές στην τάξη συχνά χαρακτηρίζονται, με τη σειρά τους, από την έλλειψη συνέπειας στην προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος και της διδασκαλίας, ενώ διαπιστώνονται, γενικότερα, χαμηλές προσδοκίες όσον αφορά στους μαθητές από ασθενή κοινωνικο-οικονομικά περιβάλλοντα. Η δραστηριότητα στην τάξη εστιάζεται συνήθως στην επίβλεψη και στη διεκπεραίωση των καθιερωμένων εργασιών ρουτίνας, και παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα διαδραστικής επικοινωνίας εκπαιδευτικού και μαθητών καθώς και μειωμένη εμπλοκή των μαθητών στις εργασίες τους. Σε αυτές τις αναποτελεσματικές τάξεις οι μαθητές αντιλαμβάνονται συνήθως τους εκπαιδευτικούς ως άτομα που δεν ενδιαφέρονται, δεν επαινούν, δεν παρέχουν βοήθεια και δε θεωρούν τη μάθηση σημαντική, ενώ υπάρχει συχνότερα κριτική και αρνητική ανατροφοδότηση.²¹

Η σημασία της σχολικής κουλτούρας αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο από τις ΕΣΑ. Η ύπαρξη αρνητικής κουλτούρας συχνά φαίνεται ότι επιδρά στη χαμηλή επίδοση των λιγότερο επιτυχημένων σχολείων. «Το αναποτελεσματικό σχολείο μπορεί να περικλείει, επίσης, εντός του πολλαπλά σχολεία, τα οποία έχουν διαμορφωθεί γύρω από 'κλίκες' και φιλικές ομάδες», ενώ «δεν εμφανίζει την οργάνωση ή την κοινωνική, πολιτισμική και συμβολική σταθερότητα του αποτελεσματικού σχολείου». ²² Η σταθερότητα αυτή φαίνεται πως αποτελεί ιδιαίτερη προϋπόθεση για την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα στο περιβάλλον των αστικών πόλεων.²³ Πρόσφατες έρευνες στην Ολλανδία σχετικά με τα σχολεία χαμηλής επίδοσης έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα.²⁴

²¹ *Stoll & Fink, 1996.*

²² *Reynolds, 1995, p 61.*

²³ *Sammons et al., 1997, Hopkins, 2001.*

²⁴ *Van de Grift & Hootven, 2006.*

Ηγεσία

Οι έρευνες σχολικής αποτελεσματικότητας επισημαίνουν τη σημασία της σχολικής ηγεσίας, ως βασικό χαρακτηριστικό των αποτελεσματικών σχολείων. Τα στοιχεία από τις επιθεωρήσεις των σχολείων στο Ενωμένο Βασίλειο τεκμηριώνουν ότι η ανεπαρκής ηγεσία αποτελεί γνώρισμα των αναποτελεσματικών σχολείων.²⁵ Οι έρευνες για τη βελτίωση του σχολείου επισημαίνουν τη σημαντικότητα του ρόλου του διευθυντή για την αναστροφή της πορείας των αναποτελεσματικών ή των αποτυχημένων σχολείων καθώς και εκείνων που βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές ενώ μια μεγάλη έρευνα για το Εθνικό Κολέγιο Στελεχών της Σχολικής Εκπαίδευσης (National College of School Leadership) καταλήγει σε μια σειρά τεκμηριωμένων διαπιστώσεων σχετικά με τη σχολική ηγεσία, οι οποίες έχουν ως εξής:

- ▶ Η σχολική ηγεσία έρχεται δεύτερη ως προς την επίδραση στη μάθηση των μαθητών μόνο σε σχέση με τη διδασκαλία στην τάξη.
- ▶ Σχεδόν όλοι οι επιτυχημένοι ηγέτες βασίζονται στο ίδιο ρεπερτόριο βασικών πρακτικών ηγεσίας.
- ▶ Οι τρόποι με τους οποίους οι ηγέτες εφαρμόζουν αυτές τις βασικές πρακτικές ηγεσίας – και όχι οι ίδιες οι πρακτικές – δεν υπαγορεύονται από τις συνθήκες της εργασίας τους αλλά διαμορφώνονται ως ανταπόκριση σε αυτές.
- ▶ Οι σχολικοί ηγέτες βελτιώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση έμμεσα και αποτελεσματικότερα μέσω της επιρροής τους στην παροχή κινήτρων, στην εξασφάλιση της αφοσίωσης και στις συνθήκες εργασίας του προσωπικού.²⁶

Η κεντρική σημασία της διδασκαλίας και της μάθησης

Οι μελέτες των ΕΣΑ επισημαίνουν διαρκώς την κεντρική σημασία της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και των διαδικασιών της τάξης για την εκτίμηση της συνολικής ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας των σχολείων.²⁷ Η ποιότητα της διδασκαλίας και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών παίζουν το σημαντικότερο ρόλο στη διασφάλιση της μάθησης και της προόδου των μαθητών.²⁸ Παρόλα αυτά, οι διαδικασίες του σχολείου στο σύνολό τους, συμπεριλαμβανομένων των διαδικασιών της ηγεσίας, εξακολουθούν να αποτελούν σημαντικούς παράγοντες επίδρασης εφόσον παρέχουν

²⁵ *Matthews & Sammons, 2004, Mulford, Silins & Leithwood, 2004.*

²⁶ *Leithwood et al., 2006.*

²⁷ *Βλέπε Creemers, 1994, Scheerens & Bosker, 1997, Hill & Rowe, 1998.*

²⁸ *Sammons, Hillman & Mortimore, 1995.*

το πλαίσιο λειτουργίας των εκπαιδευτικών και των τάξεων. Έρευνες σχετικά με την οργανωτική μάθηση, για παράδειγμα, έχουν αναδείξει τη συνάφεια μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας του διευθυντή και της οργανωτικής μάθησης, η οποία επιδρά στο έργο των εκπαιδευτικών και στα αποτελέσματα των μαθητών.²⁹

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει εντοπίσει μια σειρά χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, οι οποίοι:

- ▶ διδάσκουν την τάξη ως όλον,
- ▶ παρουσιάζουν τις πληροφορίες και τις δεξιότητες με σαφήνεια και παραστατικότητα,
- ▶ στηρίζουν τη διδασκαλία τους στην υλοποίηση εργασιών και δραστηριοτήτων (task-oriented),
- ▶ δεν είναι κριτικοί απέναντι στους μαθητές τους και διατηρούν χαλαρό κλίμα διδασκαλίας,
- ▶ έχουν υψηλές προσδοκίες για την επίδοση των μαθητών τους (αναθέτουν περισσότερες εργασίες, προχωρούν ταχύτερα στα μαθήματα και δημιουργούν κλίμα εγρήγορσης),
- ▶ διαμορφώνουν σχέσεις οικειότητας με τους μαθητές (μειώνοντας τα προβλήματα συμπεριφοράς).³⁰

Τα χαρακτηριστικά της «δομημένης διδασκαλίας» έχουν βάσει των ερευνών υψηλή συνάφεια με την αναβάθμιση της γνωστικής επίδοσης στους τομείς των βασικών δεξιοτήτων, ειδικά σε σχολεία με υψηλότερα ποσοστά μαθητών που προέρχονται από κοινωνικο-οικονομικά ασθενέστερες ομάδες.³¹ Πρόσφατες επισκοπήσεις των επικοινωνιακών προσεγγίσεων της διδασκαλίας σε σύγκριση με τις πιο παραδοσιακές προσεγγίσεις επισημαίνουν ότι λίγα μόνο στοιχεία τεκμηριώνουν τη δυνατότητά τους να αυξάνουν σημαντικά τα επίπεδα επίδοσης ενώ σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι προσεγγίσεις αυτές είναι λιγότερο κατάλληλες για τους μαθητές μικρότερης ηλικίας με χαμηλά επίπεδα απόδοσης και χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο, με αποτέλεσμα να διευρύνουν τις διαφορές της επίδοσης μεταξύ τους.³²

Οι έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στο Ενωμένο Βα-

²⁹ Mulford & Silins, 2001.

³⁰ Για παράδειγμα, Joyce & Showers, 1988.

³¹ Scheerens, 1992, Muijs & Reynolds, 2005.

³² Van der Werf, 2006.

σίλειο έχουν αναπτύξει ένα μοντέλο, το οποίο συνδέει την πρόοδο με τρεις παράγοντες (επαγγελματικά χαρακτηριστικά, διδακτικές δεξιότητες και κλίμα τάξης), ενώ ιδιαίτερα επισημαίνεται και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση ενός «άριστου κλίματος στην τάξη». Στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εξέχοντες εκπαιδευτικοί βαθμολογήθηκαν υψηλότερα για τις συμπεριφορές τους που σχετίζονταν με τις υψηλές προσδοκίες τους, τη διαχείριση του χρόνου και των μέσων, καθώς και την αξιολόγηση και την ανάθεση των εργασιών. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μεγαλύτερες διαφορές που εντοπίστηκαν αφορούσαν στις υψηλές προσδοκίες, στο σχεδιασμό και στις εργασίες. Τρεις παράγοντες εντοπίστηκαν ως σημαντικοί για τη διαμόρφωση των ευκαιριών στην τάξη: η αδιάσπαστη διεξαγωγή του μαθήματος, η ενθάρρυνση για συμμετοχή και οι υψηλές προσδοκίες³³.

Ένα μεγάλο μέρος των ΕΣΑ έχει επισημάνει τη σημασία του θετικού σχολικού κλίματος ή κουλτούρας ως βασικό χαρακτηριστικό, το οποίο συνδέεται με καλύτερα αποτελέσματα και με αυξημένη αποτελεσματικότητα όσον αφορά στην προστιθέμενη αξία του σχολείου. Οι βασικές διαστάσεις της κουλτούρας ενός αποτελεσματικού σχολείου περιλαμβάνουν:

- ▶ τη μεθοδική συμπεριφορά, πολιτική και πρακτική,
- ▶ την έμφαση στον ακαδημαϊσμό, και
- ▶ τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.³⁴

Αποτελεσματικά σχολεία και σχολεία που σημειώνουν βελτίωση σε υποβαθμισμένες περιοχές

Πρόσφατη έρευνα σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών που σημειώνουν βελτίωση δείχνει ότι τα σχολεία αυτά δίνουν έμφαση στα εξής:

- ▶ διδασκαλία & μάθηση
- ▶ ενίσχυση της ηγετικής ικανότητας
- ▶ δημιουργία ενός περιβάλλοντος γνώσης
- ▶ δημιουργία θετικής σχολικής κουλτούρας
- ▶ διαμόρφωση μιας κοινότητας μάθησης
- ▶ προώθηση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης

³³ Hay McBer, 2000.

³⁴ Sammons, Thomas & Mortimore, 1997.

- ▮ συμμετοχή των γονέων
- ▮ αξιοποίηση εξωτερικής υποστήριξης.³⁵

Ενώ οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία στα οποία φοιτούν μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες μπορεί να είναι μεγαλύτερες, τα χαρακτηριστικά των επιτυχημένων σχολείων σε τέτοια περιβάλλοντα δε διαφέρουν ριζικά από εκείνα που έχουν καταγράψει οι ΕΣΑ συνολικά, αν και η μεγαλύτερη χρήση δομημένων προσεγγίσεων, μετωπικής διδασκαλίας και της παρατήρησης και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών με σκοπό τη βελτίωση της πρακτικής τους στην τάξη μπορεί να αναδεικνύονται περισσότερο επωφελείς.

Ένα σύνολο 12 μελετών περίπτωσης σε επιτυχημένα δευτεροβάθμια σχολεία στον Καναδά, με μαθητές χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου, κατάληξε σε μια σειρά συμπερασμάτων σχετικά με τους παράγοντες που φαίνεται να συνεισφέρουν στην επιτυχία αυτή σε δύσκολα περιβάλλοντα. Η επιχειρηματολογία των ερευνών αυτών θεμελιώνεται στο γεγονός ότι αυτά τα δευτεροβάθμια σχολεία συνέβαλαν στη μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων δίνοντας έμφαση στις σαφείς προσδοκίες καθώς και στις υποστηρικτικές δομές και υπηρεσίες, οι οποίες ενεργοποίησαν θετικά τους μαθητές τους. Τονίζεται, επίσης, η σημασία της δομημένης διδασκαλίας στην τάξη, των «παραδοσιακών» αρχών συμπεριφοράς καθώς και ένα σχολικό κλίμα σεβασμού, ασφάλειας και θερμών σχέσεων. «Οι υψηλές προσδοκίες σε συνδυασμό με την υποστήριξη και τις θερμές σχέσεις αποτελούν ιδιαίτερα αποτελεσματικούς παράγοντες σε σχολεία όπου φοιτούν 'υψηλού κινδύνου' πληθυσμοί».³⁶ Επιπλέον, ευρέως συγκρίσιμα συμπεράσματα και ευρήματα έχουν αναδειχθεί από έρευνα σε 21 Ιδιαίτερα Αποτελεσματικά Σχολεία με Υψηλό Ποσοστό Φτώχειας στις ΗΠΑ.³⁷

Μια πρόσφατη ομάδα ποιοτικών μελετών περίπτωσης σε 18 πρωτοβάθμια σχολεία υψηλής επίδοσης σε μειονεκτούσες περιοχές της Ουαλίας,³⁸ παρέχει επιπλέον στοιχεία για τη σημασία του ρόλου της ηγεσίας, ως πυρήνα της επιτυχίας των σχολείων αυτών και της διαμόρφωσης μιας κουλτούρας μάθησης, εστιασμένης στην υψηλή επίδοση, και θεμελιωμένης σε ισχυρό ηθικό σκοπό. Εστιάζεται επίσης στη σημασία και στην πρωτότυπη έννοια του «ομαδικού πνεύματος», ως χαρακτηριστικού γνωρίσματος της κοινής βασικής κουλτούρας του σχολείου σε σχέση με την αποτελεσματικότητα. Το πνεύμα αυτό περιλαμβάνει μια ομαδική στάση που χαρακτηρίζεται από

³⁵ *Muijs et al., 2004.*

³⁶ *Raham, 2002, p.9.*

³⁷ *Carter, 2001.*

³⁸ *James et al., 2006.*

αυτοπεποίθηση και έχει επίκεντρο την επίλυση προβλημάτων, συνδυασμένη με μια αισιοδοξία που ευνοεί την ενεργητικότητα, ένα υψηλό επίπεδο στοχαστικοκριτικής προσέγγισης, υψηλά ιδανικά και προσδοκίες και μια κουλτούρα επαίνου, θέρμης και φροντίδας.

Μελέτες περίπτωσης σχολείων των ΗΠΑ με μαθητές από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και υψηλά επίπεδα επίδοσης αναδεικνύουν την υψηλή προτεραιότητα που λαμβάνει σε αυτά τα σχολεία η σημασία της αναβάθμισης και διατήρησης των επιπέδων επίδοσης, τη συνειδητοποίηση της ανάγκης τους για βελτίωση καθώς και τον ισχυρό ηθικό τους σκοπό, ενώ επίσης χαρακτηρίζονται από την ισχυρή συλλογική τους πίστη στη δυνατότητα όλων των μαθητών τους να επιτύχουν (έχουν υψηλές προσδοκίες). Οι διευθυντές τους επιδεικνύουν ικανή ηγεσία σε όλα τα επίπεδα της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένης της τάξης, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνουν και στη διαμόρφωση ισχυρών ομάδων μέσα σε αυτή.³⁹

Προεκτάσεις για τη βελτίωση των σχολείων

Οι προσπάθειες για τη βελτίωση του σχολείου απαιτούν την εστίαση στις διαδικασίες της αλλαγής αλλά και της κατανόησης του ιστορικού και του ευρύτερου περιβάλλοντός του, και εξαρτώνται από την ενεργό υποστήριξη και εμπλοκή των εκπαιδευτικών⁴⁰. Οι ΕΣΑ μπορούν να συνεισφέρουν σε αυτή τη διαδικασία παρέχοντας την απαιτούμενη γνωστική βάση, η οποία θα τεκμηριώσει και θα ενεργοποιήσει την ανάπτυξη πολιτικών και την ανάληψη πρωτοβουλιών για την εφαρμογή πρακτικών με σκοπό τη βελτίωση των σχολείων και της ποιότητας των εκπαιδευτικών εμπειριών των μαθητών.

Μια εμπειριστατωμένη ανάλυση των ιδιαίτερα επιτυχημένων προγραμμάτων βελτίωσης αναδεικνύει μια σειρά κοινών αρχών ή χαρακτηριστικών. Τα αποτελεσματικά προγράμματα βελτίωσης των σχολείων:

- ▶ επικεντρώνονται στη βελτίωση της τάξης,
- ▶ αξιοποιούν συνετές διδακτικές ή παιδαγωγικές στρατηγικές, π.χ. είναι σαφή ως προς τα μοντέλα διδασκαλίας που προτείνουν,
- ▶ εφαρμόζουν πίεση στη φάση της εφαρμογής ώστε να διασφαλίζουν την πιστή

³⁹ Cawelti, 1999.

⁴⁰ Βλέπε Louis & Miles, 1991, Fullan, 1993, Ainscow & West, 1994, Stoll & Fink, 1994, Gray et al., 1999, Joyce, Calhoun & Hopkins, 1999.

εφαρμογή του προγράμματος,

- ▶ συλλέγουν συστηματικά αξιολογικά στοιχεία σχετικά με την επίδρασή του στα σχολεία και στις τάξεις,
- ▶ προωθούν την αλλαγή σε όλα τα επίπεδα της οργάνωσης, συμπεριλαμβανομένης της τάξης, των τομέων ειδικότητων και της σχολικής μονάδας συνολικά,
- ▶ προωθούν πολιτισμικές καθώς και δομικές αλλαγές,
- ▶ εμπλέκουν τους εκπαιδευτικούς σε επαγγελματικό διάλογο και ανάπτυξη,
- ▶ παρέχουν εξωτερική βοήθεια και υποστήριξη.⁴¹

Οι επιμέρους προσεγγίσεις διαφέρουν μεταξύ των οργανικών (που προτείνουν ευρύτερες αρχές ή γενικές στρατηγικές βελτίωσης) και εκείνων που είναι πιο αυστηρά δομημένες και συγκεκριμένες. Τα πιο δομημένα προγράμματα, με βάση την έρευνα, τείνουν να ασκούν ισχυρότερη και πιο μακροπρόθεσμη επίδραση αλλά και να συνδέονται με μεγαλύτερες αλλαγές στα αποτελέσματα των μαθητών, και καλούνται συνήθως μηχανιστικά προγράμματα.⁴² Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί από κάποιους συγγραφείς στην ανάγκη για μεγαλύτερη προσαρμογή του προγράμματος στις αναπτυξιακές ανάγκες του σχολείου. Διακρίνουν συγκεκριμένα τρεις τύπους στρατηγικών:

Τύπος 1

Οι στρατηγικές οι οποίες βοηθούν τα σχολεία που αποτυγχάνουν να ενισχύσουν σε κάποιο βαθμό την αποτελεσματικότητά τους χρειάζονται συνήθως ένα υψηλό επίπεδο εξωτερικής υποστήριξης και χαρακτηρίζονται από μια σαφή και άμεση επικέντρωση σε έναν περιορισμένο αριθμό αξόνων που αφορούν στο βασικό αναλυτικό πρόγραμμα και σε οργανωτικά θέματα προκειμένου να καλλιεργήσουν αυτοπεποίθηση και να υποστηρίξουν τη συνέχεια της πορείας. Συχνά, ο εντοπισμός της «αποτυχίας» λειτουργεί ως καταλύτης για την αλλαγή.

Τύπος 2

Αφορά σε στρατηγικές που βοηθούν τα σχολεία «μέτριας αποτελεσματικότητας» (η πιο συνηθισμένη τυπική περίπτωση) να γίνουν αποτελεσματικά. Τέτοιου είδους στρατηγικές δεν περιλαμβάνουν συνήθως εξωτερική υποστήριξη ή παρέμβαση και προέρχονται πιθανότερα από το ίδιο το σχολείο.

⁴¹ Harris, 2002, p. 29.

⁴² Harris, 2002.

Τύπος 3

Αφορά σε στρατηγικές που βοηθούν τα αποτελεσματικά σχολεία να διατηρήσουν το επίπεδό τους. Σε αυτή την περίπτωση, η εξωτερική υποστήριξη μπορεί να είναι ευπρόσδεκτη ή ακόμα και να επιζητείται αλλά δεν είναι απαραίτητη,⁴³ ενώ η πρωτοβουλία για τη βελτίωση προέρχεται εκ των έσω.

Βελτιωτικές παρεμβάσεις βελτίωσης σχολείων με βάση τις ΕΣΑ

Κάποιοι ερευνητές έχουν παίξει σημαντικό ρόλο στο σχεδιασμό των βελτιωτικών παρεμβάσεων, οι οποίες θεμελιώνονται στην παράδοση των ΕΣΑ.

1. Το πρόγραμμα: *Βελτίωση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης για Όλους (Improving the Quality of Education for All – IQEA)* παρέχει στα σχολεία μια αναπτυξιακή προσέγγιση, η οποία συνδυάζει τις μεθόδους σχολικής βελτίωσης και αποτελεσματικότητας για την προώθηση θετικών αλλαγών. Σε αυτή τη δράση διαρκούς ανάπτυξης που υποστηρίζεται από την έρευνα έχει εμπλακεί ένας μεγάλος αριθμός σχολείων στην Αγγλία για πάνω από μια δεκαετία.⁴⁴ Η προσέγγιση αυτή περιλαμβάνει τη συνεργασία συμβούλων της Ανώτατης Εκπαίδευσης με σχολικές μονάδες που συμμετέχουν εθελοντικά σε κάποιο πρόγραμμα βελτίωσης.⁴⁵ Τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους περιλαμβάνουν:

- ▮ τη σαφή και ενιαία εστίαση των δράσεων βελτίωσης του σχολείου,
- ▮ τη συλλογή δεδομένων σχετικά με την επίδοση που θα λειτουργήσουν ως βάση προετοιμασίας του σχεδιασμού μιας στρατηγικής βελτίωσης,
- ▮ τη συγκρότηση μιας Ομάδας Βελτίωσης του Σχολείου (*School Improvement Group – SIG*) κατά το πρώιμο στάδιο της διαδικασίας, προκειμένου να προωθήσει την ατζέντα της ανάπτυξης του σχολείου.
- ▮ σημαντική έμφαση στην ανάπτυξη του προσωπικού.

2. Η ιδέα των «Σχολείων Υψηλής Αξιοπιστίας» (*High Reliability Schools – HRS*) δημιουργήθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1990 ως απάντηση στις παγκόσμιες εκκλήσεις για μεταρρύθμιση του σχολείου, μετά την αποτυχία πολλών άλλων προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά ενθαρρύνουν τη μάθηση όλων των μαθητών και την υψηλή επίδοση στις εθνικές εξετάσεις μέσω υποστήριξης, ανατροφοδότησης και

⁴³ Hopkins et al., 1997, Harris, 2002

⁴⁴ Hopkins, Ainscow & West, 1994, Hopkins, 2002.

⁴⁵ Harris, 2000.

αξιολόγησης, ενώ βασίζονται σε μια σημαντική γνωστική βάση, θεμελιωμένη στην έρευνα, προκειμένου να διασφαλίσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και να υποστηρίξει τη μάθηση των μαθητών. Οι πιο σημαντικοί τομείς γνώσης σε αυτό το πεδίο αφορούν: στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, των σχολείων και της διοίκησης, στην επαγγελματική ανάπτυξη και ενημέρωση των εκπαιδευτικών, σε ένα σημαντικό όγκο δεδομένων, στην εστιασμένη παρέμβαση και στη σχολική βελτίωση. Θεμελιώδη χαρακτηριστικά των προγραμμάτων αυτών είναι η εστίαση ολόκληρης της σχολικής μονάδας σε έναν μικρό αριθμό στόχων, σε συνδυασμό με τη δέσμευση του σχολείου ως προς την υλοποίηση κάθε μεταρρυθμιστικής δράσης με ασυνήθιστα υψηλή αξιοπιστία. Οι συγκεκριμένες μεταρρυθμιστικές δράσεις μπορούν να επιλεγθούν από το προσωπικό και τη διοίκηση της σχολικής μονάδας είτε μετά από επισκόπηση των διαθέσιμων σχετικών ερευνών είτε μετά από ανάλυση των «καλύτερων πρακτικών».

Στα παραπάνω σχολεία, οι προσπάθειες της διοίκησης, των εκπαιδευτικών και των μαθητών εστιάζονται στην ανάπτυξη ενός περιορισμένου αριθμού βασικών δράσεων, οι οποίες έχουν επιφέρει σταθερά υψηλά επίπεδα μάθησης. Το σχολείο ενθαρρύνει, επίσης, την υποστήριξη και τη δέσμευση των γονέων και των λοιπών φορέων για την επίτευξη των στόχων του. Για τη διασφάλιση αυτών των σταθερά υψηλών επιπέδων επιτυχίας, το προσωπικό των σχολείων περιλαμβάνει στους βασικούς του στόχους τη δέσμευσή του για την επίτευξη υψηλών επιπέδων φοίτησης, για την υποστήριξη και τη διατήρηση υψηλών προσδοκιών όσον αφορά στην ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών. Η επικέντρωση στους στόχους αυτούς βασίζεται σε πορίσματα ερευνών που διαρκώς επιβεβαιώνονται, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν παρακολουθούν συστηματικά και με συνέπεια ένα σχολείο, το οποίο έχει υψηλές προσδοκίες ως προς τις προσπάθειες των μαθητών στο ακαδημαϊκό πεδίο. Για την υποστήριξη των στόχων αυτών, τα σχολεία του προγράμματος διαμορφώνουν μια σειρά βασικών λειτουργικών διαδικασιών καθώς και ένα σύστημα παρακολούθησης και αξιολόγησής τους με σκοπό τη διασφάλιση της αξιόπιστης εργασίας του σχολείου για την επίτευξη των στόχων του. Καθιερώνεται επίσης ένα σύστημα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των παραπάνω βασικών λειτουργικών διαδικασιών για τον εντοπισμό των ελλειμμάτων τους και για την τεκμηρίωση των κατάλληλων αλλαγών.⁴⁶

46 Teddlie, Kochan & Taylor, 2000.

Ενιαία Σχολική Μεταρρύθμιση

Η συστηματική προσέγγιση που εντοπίζεται στα παραπάνω προγράμματα (IQEA και HRS) είναι πιο κοινή στις ΗΠΑ, όπου έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και έχει υπάρξει σημαντική επένδυση στα επονομαζόμενα ως Μοντέλα Ενιαίας Σχολικής Μεταρρύθμισης (Comprehensive School Reform – CSR). Αποτελούν προγράμματα βελτίωσης των σχολείων, τα οποία έχουν διαμορφωθεί ειδικά και έχουν αξιολογηθεί έτσι ώστε να εφαρμόζονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Βασικά συστατικά τους αποτελούν η χρηματοδότηση και η επιμόρφωση σε συνδυασμό με ένα υψηλό επίπεδο δέσμευσης εκ μέρους του προσωπικού του σχολείου για την εφαρμογή τους. Μια μεγάλη μετα-ανάλυση των μοντέλων αυτών στις ΗΠΑ κατέληξε στα εξής συμπεράσματα:

- ▶ Τα μοντέλα Ενιαίας Σχολικής Βελτίωσης ήταν αποτελεσματικά για όλα τα επίπεδα των σχολείων με χαμηλό οικονομικό υπόβαθρο,
- ▶ Τα ισχυρότερα τεκμήρια αποτελεσματικότητας εντοπίστηκαν στα τρία παρακάτω διαφορετικά μοντέλα Ενιαίας Σχολικής Βελτίωσης: «*Άμεση Διδασκαλία*», «*Πρόγραμμα Σχολικής Ανάπτυξης*» και «*Επιτυχία για Όλους*». Όλα αυτά μπορούν να θεωρηθούν ως παραδείγματα αυστηρά δομημένων βελτιωτικών προγραμμάτων με βάση την έρευνα, παρά ως προσεγγίσεις χαλαρότερης δομής.
- ▶ Η επιτυχής επέκταση των προγραμμάτων Ενιαίας Σχολικής Βελτίωσης δείχνει ότι τα μοντέλα βελτίωσης με βάση την έρευνα μπορούν να προσαρμοστούν σε πολλά σχολεία και σε ποικίλα περιβάλλοντα.⁴⁷

Συμπεράσματα και Βασικά Μηνύματα

Συμπερασματικά, η παράδοση των ΕΣΑ δεν προσπάθησε να ορίσει και να εντοπίσει τα «καλά» ή συνακόλουθα τα «κακά» σχολεία αλλά εστιάστηκε αντίθετα στη στενότερη έννοια της αποτελεσματικότητας για τη διασφάλιση καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Στο πλαίσιο αυτό, η έμφαση στα κοινωνικά και συναισθηματικά καθώς και στα γνωστικά αποτελέσματα είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας της αποτελεσματικότητας.

Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε αρκετές χώρες έχουν εντοπίσει μια σειρά κοινών χαρακτηριστικών των αποτελεσματικών σχολείων και της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Οι ΕΣΑ, επομένως, παρέχουν μια σημαντική βάση τεκμηρίωσης όσον αφορά στους παράγοντες που σχετίζονται με τα αποτελεσματικά σχολεία και τους

⁴⁷ Boreman et al., 2003.

αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς, και έχουν ενεργοποιήσει μια σειρά πρωτοβουλιών για τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης σε εθνικό και τοπικό επίπεδο. Η γνωστική βάση των ΕΣΑ παρέχει ευρείες δυνατότητες εφαρμογής, και μπορεί να αξιοποιηθεί ιδιαίτερα από τα σχολεία στα οποία φοιτούν κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούσες ομάδες.

Η βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση επισημαίνει με έμφαση τη σημασία της κουλτούρας του σχολείου (ή των ειδικοτήτων, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) καθώς και της επίδρασης της ηγεσίας από τα βασικά στελέχη του σχολείου, συνήθως τον διευθυντή, για την προώθηση της διαδικασίας της αλλαγής. Η σαφής εστίαση σε έναν περιορισμένο αριθμό στόχων, τους οποίους ασπάζεται όλο το προσωπικό, συνδέεται με τις πιο επιτυχημένες πρωτοβουλίες βελτίωσης, και συγκεκριμένα με τη μεγαλύτερη προσήλωση του σχολείου στις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Η σύνδεση του προγραμματισμού της σχολικής μονάδας και των επιμέρους παιδαγωγικών προσεγγίσεων της τάξης με τη βελτίωση είναι πιθανό να ασκήσει μεγαλύτερη επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών από ό,τι οι στρατηγικές που εστιάζονται αποκλειστικά στο επίπεδο του σχολείου ή της τάξης. Θα πρέπει επομένως να γίνει κατανοητό ότι η επιτυχημένη σχολική βελτίωση δεν μπορεί να επιβληθεί εξωτερικά αλλά προϋποθέτει προσεκτικό και ρεαλιστικό σχεδιασμό καθώς και τη συνειδητή δέσμευση και εμπλοκή των εκπαιδευτικών και των στελεχών του σχολείου.⁴⁸

Όπως προκύπτει από τα συμπεράσματα των ερευνών, των προγραμμάτων ανάπτυξης και των αξιολογικών διαδικασιών, η επίτευξη της βελτίωσης των σχολείων καθίσταται δυνατή μέσω της εστίασης στη σχολική κουλτούρα, στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης καθώς και μέσω της παρακολούθησης και αξιολόγησης της ακαδημαϊκής προόδου των μαθητών αλλά και των κοινωνικών και συναισθηματικών τους αποτελεσμάτων.

Αν και το σχολείο ασκεί βεβαίως σημαντικό ρόλο, η υγεία, η στέγαση, το εισόδημα και το οικογενειακό μαθησιακό περιβάλλον παραμένουν ισχυροί παράγοντες επιρροής και επιβάλλουν την προώθηση παράλληλων πολιτικών, προκειμένου να καταστεί δυνατή η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού. Έχει υποστηριχθεί εξάλλου ότι η «επιτυχία μιας σημαντικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι πιθανότερη όταν το σχολείο και το σπίτι αντιμετωπίζονται ενιαία».⁴⁹ Οι προσεγγίσεις που

⁴⁸ Stringfield, Ross & Smith, 1996.

⁴⁹ Hopkins, Reynolds & Gray, 2005, p. 6.

εμπλέκουν μια ποικιλία φορέων αποκτούν όλο και μεγαλύτερη σημασία σε αρκετές χώρες, οι οποίες προχωρούν στη δημιουργία νέων διευρυμένων σχολείων που παρέχουν πλήρεις υπηρεσίες στην τοπική κοινότητα. Ο τρόπος με τον οποίο η επιρροή του σχολείου μπορεί είτε να μειώσει είτε εναλλακτικά να συνδυάσει την ισχυρή επίδραση της κοινωνικής μειονεξίας απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση από τις ΕΣΑ.

Η εκπαίδευση δεν μπορεί από μόνη της να εξαλείψει τον κοινωνικό αποκλεισμό αλλά παραμένει ένα σημαντικό μέσο εφαρμογής πολιτικών που στοχεύουν στην καταπολέμηση της κοινωνικής μειονεξίας. Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι, σύμφωνα με την έρευνα, η μεγαλύτερη επίδραση φαίνεται να ασκείται κατά τα πρώιμα σχολικά χρόνια ενώ η μικρότερη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.⁵⁰ Το ζήτημα της κοινωνικής χειραφέτησης αποτελεί ζωτικό θέμα, καθώς οι ΕΣΑ για πάνω από τρεις δεκαετίες δείχνουν ότι οι ευκαιρίες ζωής για τους μαθητές χαμηλότερων κοινωνικο-οικονομικών περιβαλλόντων κυρίως ενισχύονται από τα αποτελεσματικά σχολεία, αυτά δηλαδή που διασφαλίζουν και την γνωστική πρόοδο αλλά και την ενίσχυση των αποτελεσμάτων στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, εστιάζοντας στην παροχή κινήτρων, καθώς και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της εμπλοκής των μαθητών. Μια ανάλυση των θετικών επιδράσεων της σχολικής εκπαίδευσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι: *Αν και οι διαφορές στα σχολικά αποτελέσματα που επιτεύχθηκαν από τους ίδιους μαθητές σε διαφορετικού επιπέδου σχολεία είναι απίθανο να είναι μεγάλες, σε πολλές περιπτώσεις αντικατοπτρίζουν την απόσταση μεταξύ της επιτυχίας και της αποτυχίας, και λειτουργούν ως παράγοντας που εξασφαλίζει ή εμποδίζει την πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Όταν, δε, συνδυάζεται με την προαγωγή άλλων θετικών κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών και με την καλλιέργεια μιας θετικής αυτοεικόνας, η δυνατότητα του σχολείου να βελτιώσει τις ευκαιρίες ζωής των μαθητών είναι ιδιαίτερα σημαντική».*⁵¹

Η παρούσα επισκόπηση των ΕΣΑ και οι προεκτάσεις τους για τη σχολική βελτίωση δείχνουν ότι απαιτείται μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη πολιτικών και στη δημιουργία σχολικών συστημάτων που να:

- ▶ ενθαρρύνουν τη συνεργασία και να δημιουργούν μια θετική κουλτούρα μάθησης υψηλών προσδοκιών,
- ▶ συνειδητοποιούν ότι τα σχολεία που εκπαιδεύουν μειονεκτούσες κοινότητες χρειάζονται ενδεχομένως επιπλέον υποστήριξη προκειμένου να προσελκύ-

⁵⁰ Hopkins, Reynolds & Gray, 2005, p. 22.

⁵¹ Mortimore, 1998, p. 143.

σουν και να διατηρήσουν καλούς εκπαιδευτικούς και στελέχη,

- ▶ διασφαλίζουν ότι ο σχεδιασμός της βελτίωσης αντιμετωπίζεται ως τακτική διαδικασία, που ενθαρρύνει τη στοχαστικοκριτική πρακτική και την αυτοαξιολόγηση του ιδρύματος,
- ▶ εστιάζονται στη διασφάλιση της προόδου των μαθητών και στη προαγωγή άλλων σημαντικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στο συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, αναγνωρίζοντας τη συμπληρωματικότητά τους,
- ▶ ελέγχουν τα αποτελέσματα των διαφορετικών ομάδων μαθητών ώστε να διασφαλίσουν την ισότητά τους και στοχεύουν στη μείωση των διαφορών επίδοσης, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στα οφέλη της πρώιμης παρέμβασης,
- ▶ αναγνωρίζουν, μελετούν και διαχέουν τις επιτυχείς πρακτικές,
- ▶ αξιοποιούν τα δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα και την επιθεώρηση για την επίτευξη της βελτίωσης,
- ▶ μη θεωρούν την εκτεταμένη αποτυχία συγκεκριμένων μαθητικών ομάδων ως αναπόφευκτη και να διασφαλίζουν την παροχή της υψηλότερης δυνατής ποιότητας εκπαιδευτικών εμπειριών στις μειονεκτούσες ομάδες μαθητών,
- ▶ αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα του ρόλου των σχολείων και της καλής διδασκαλίας, καθώς και την ύπαρξη μιας πλούσιας ήδη γνωστικής βάσης σχετικά με τις στρατηγικές και τις πρακτικές που ευνοούν την επιτυχία για όλους τους μαθητές.

Η πλήρης έκθεση, στην οποία αφορά η παρούσα περίληψη, δεν αποσκοπεί στην υποστήριξη των ΕΣΑ ως παγκόσμιας πανάκειας αλλά στη «χαρτογράφηση του πεδίου», συνοψίζοντας και διευρύνοντας την υπάρχουσα γνωστική βάση και τη δυναμική της ως πηγή για τους ερευνητές και τους σχεδιαστές των πολιτικών βελτίωσης. Σκιαγραφεί επιπλέον τους τρόπους με τους οποίους αυτή η ερευνητική παράδοση μπορεί να παράσχει στους εκπαιδευτικούς την πληροφόρηση, την υποστήριξη και την πρόκληση που απαιτούνται για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των σχολείων για περισσότερους μαθητές και για μεγαλύτερο χρόνο. Πρόκληση για το μέλλον των χωρών παραμένει η βελτίωση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και η ενίσχυση της ποιότητάς της για όλους τους μαθητές, και ειδικότερα για εκείνους που ανήκουν στις ομάδες «υψηλού κινδύνου» ή των μειονοτήτων, η προαγωγή της ισότητας στα αποτελέσματα, η ενίσχυση των ευκαιριών ζωής και η υποστήριξη της διαμόρφωσης μορφωμένων ενεργών πολιτών.

Βιβλιογραφία

- (1) Battistich, V. & Hom, H. (1997). The Relationship between Students' Sense of Their School as a Community and Their Involvement in Problem Behaviours, *American Journal of Public Health*, 87, 12, 1197-2001.
- (2) Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- (3) Borman, G., Hewes, G., Overman, L. & Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta – Analysis, *Review of Educational Research*, Vol. 73, No. 2, pp. 125-230.
- (4) Bosker, R. & Scheerens, J. (1994). Alternative models of school effectiveness put to the test in R.J. Bosker, B.P.M. Creemers & J. Scheerens (Eds) Conceptual and Methodological Advances in educational effectiveness Research [Special Issue] *International Journal of Educational Research*, Vol. 21, pp 159-180.
- (5) Carter, S. C. (2001). *No Excuses: Lessons Learned from 21 High Performing, High Poverty Schools*, Washington: Heritage Foundation.
- (6) Cawelti, G. (1999). *Portraits of Six Benchmark Schools Diverse Approaches to Improving Student Performance*, New York: Education Research Service.
- (7) Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F., & York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*, Washington, DC: National Center for Educational Statistics/US Government Printing Office.
- (8) Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London: Falmer Press.
- (9) Gray, J. (1990). The quality of schooling: frameworks for judgements. *British Journal of Educational Studies*, 38(3): 204-233.
- (10) Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D. & Wilcox, B. (1999). *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham: Open University Press.
- (11) Harris, A (2000). Successful School Improvement in the United Kingdom and Canada, *Canadian Journal of education, Administration and Policy*, Issue 15, pp. 1-8.
- (12) Harris, A. (2002). *School Improvement What's in it for schools?*, London: RoutledgeFalmer.
- (13) Hay McBer (2000). Research into Teacher Effectiveness: a model of Teacher Effectiveness, Report by Hay McBer to the Department for Education & Employment June 2000. London: DfEE.
- (14) Hill, P. & Rowe, K. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research, *School Effectiveness & School Improvement*, 7, 1, 1-34.
- (15) Hopkins, D. (2001). *Meeting the Challenge An Improvement Guide for Schools Facing Challenging Circumstances*, Report prepared for Department for Education and Employment's Standards & Effectiveness Unit, Nottingham :University of Nottingham.
- (16) Hopkins, D., Ainscow, & West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*, London: Cassell.
- (17) Hopkins, D., Harris, A., West, M., Ainscow, M. & Beresford, J. (1997) .*Creating the Conditions for Classroom Improvement*, London: David Fulton Press.

- [18] Hopkins, D., Reynolds, D. & Gray, J. (2005). *School Improvement- Lessons From Research*, Nottingham: DfES.
- [19] James, C., Connolly, M., Dunning, G. & Elliott, T (2006). *How Very Effective Primary Schools Work*, London: Paul Chapman.
- [20] Joyce, B. & Showers, B. (1988). *Student Achievement Through Staff Development*, New York: Longman.
- [21] Joyce, B., Calhoun, E. & Hopkins, D. (1999). *The New Structure of School Improvement Inquiring Schools and Achieving Students*, Buckingham, Open University Press.
- [22] Knuver, A. & Brandsma, H. (1993). Cognitive and Affective Outcomes in School Effectiveness Research, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 4, No. 3, pp 189-204.
- [23] Lee, V., Bryk, A., & Smith, J. (1993). The Organisation of Effective Secondary Schools. Chapter 5 In L Darling-Hammond (Ed) *Research in Education*, 19, 171-226, Washington DC: American Educational Research Association.
- [24] Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims About Successful School Leadership*, Nottingham: National College for School Leadership.
- [25] Louis, K. & Miles, M. (1992). *Improving the urban high school: what works and why*, London: Cassell.
- [26] Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*, Wells: Open Books.
- [27] Muijs et al., 2004. Raham, 2002, p.9.
- [28] Muijs, D. & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching: Evidence and Practice*, London: Sage.
- [29] Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L. & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socio-Economically Disadvantaged Areas: An Overview of Research, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 15, No. 2, pp 149-176.
- [30] Mulford, B. & Silins, H. (2001). Leadership for organisational learning and improved student outcomes - what do we know?, *NSIN Research Matters No 15*, International School effectiveness & Improvement Centre (ISEIC), Institute of Education University of London.
- [31] Opdenakker, M. & Van Damme, J. (2000). Effects of Schools, Teaching Staff and Classes on Achievement and Well Being in Secondary Education: Similarities and Differences Between School Outcomes, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11, No. 2, pp. 65-196.
- [32] Raham, H. (2002). Looking Inside High achieving Low-Income Schools, *Education Analyst - Society for the Advancement of Excellence in Education* Winter 2000, pp. 8-9.
- [33] Resnick, M. D. et al. (1997). Protecting Adolescents From Harm Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health, *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- [34] Reynolds, D. (1995). The effective school: An inaugural lecture, *Evaluation and Research in Education*. Vol. 9, no. 2, pp. 57-73.
- [35] Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P. & Ouston, J. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, London: Open Books.
- [36] Sammons, P. & Reynolds, D. (1997). A Partisan Evaluation - John Elliott on school effectiveness, *Cambridge Journal of Education*, 27, (1): 123-136.

- [37] Sammons, P. (1999). *School Effectiveness: Coming of Age in the 21st Century*, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- [38] Sammons, P., Hillman, J. & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A review of school effectiveness research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED].
- [39] Sammons, P., Thomas, S. & Mortimore, P. (1997). *Forging Links: Effective Schools and Effective Departments*, London: Paul Chapman, ISBN 1-85396-349-6.
- [40] Saunders, L. (1999). A Brief History of Educational 'Value Added': How Did We Get To Where We Are?, *School Effectiveness & School Improvement*, 10, 2, 233-256.
- [41] Scheerens, J. & Bosker, R. (1997). *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford: Pergamon.
- [42] Scheerens, J. (1992). *Effective Schooling: Research, Theory and Practice*, London: Cassell.
- [43] Smyth, E. (1999). *Do Schools Differ? Academic and Personal Development among Pupils in the Second -Level Sector*, Dublin: Economic & Social research Council.
- [44] Stoll, L. & Fink, D. (1996). *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, Buckingham, OUP.
- [45] Stoll, L. & Fink, D. (1994). Views from the field: linking school effectiveness and school improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 5, (2), 149-177.
- [46] Stringfield, S., Ross, S. and Smith, L. (1996). *Bold Plans for School Restructuring. The New American Schools Design*. Lawrence Erlbaum Associates. Mahwah. New Jersey.
- [47] Teddlie C., Kochan S. & Taylor D. (2000). 'The ABC+ Model: Three variations on a context sensitive diagnostic and feedback model for school improvement. A paper presented at AERA, New Orleans, April 2000.
- [48] Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*, London: Falmer.
- [49] Teddlie, C. & Stringfield, C. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10 Year Study of School Effects*, New York: Teachers College Press.
- [50] Thomas, S. & Mortimore, P. (1996). Comparison of value-added models for secondary-school effectiveness. *Research Papers in Education*, 11, (1): 5-33.
- [51] Van Damme, J., Opendakker, M.C., Van Landeghem, G., Fraine, B., Pustjens, H. & Van de Gaer, E. (2006). *Educational Effectiveness: An introduction to international and Flemish research on schools, teachers and classes*. Leuven: Acco (Academische Cooperatieve Vennootschap cvba).
- [52] Van de Grift, W & Houtveen, T. (2006). *Weaknesses in Under-performing Schools*, Paper presented to the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Fort Lauderdale Florida, January 3-7 2006.
- [53] Van der Werf (2006). *General and differential effects of constructivist teaching*, Keynote presentation at the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Florida, 3-6 January 2006.

Γλωσσικός Εγγραμματισμός και Εκπαιδευτική Πολιτική του ΥΠΕΠΘ: Στόχοι, Όροι, Σχέδιο Δράσης και Ρόλοι Στελεχών Εκπαίδευσης

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας Αντιπρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

«Η Γλώσσα δεν είναι σαν τα άλλα μαθήματα, διότι μαθαίνοντας τη γλώσσα μιας επιστήμης μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε στο πλαίσιο αυτής της επιστήμης»

(Halliday 1993:93)

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι (α) να εξηγήσει γιατί ο Γλωσσικός Εγγραμματισμός (Language Literacy), που συσχετίζεται άμεσα με τη δόμηση της σκέψης και τη διαδικασία μάθησης, αποτελεί πρωταρχική επιδίωξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στην παρούσα συγκυρία και (β) να περιγράψει το ρόλο των στελεχών εκπαίδευσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή μιας Παιδαγωγικής Εγγραμματισμού (Literary Pedagogy).

1. Εισαγωγή

Η επιστημολογική αρχή του Αρίσταρχου «Αρχή επιστημών ονομάτων επίσκεψις» επιβάλλει να καθορίσουμε την κεντρική έννοια του τίτλου της εισήγησής μας, που είναι οι έννοιες της *εκπαιδευτικής πολιτικής* και του *γλωσσικού εγγραμματισμού*, και η κειμενογλωσσολογική αρχή της συνοχής του λόγου επιβάλλει να αξιοποιήσουμε τα δομικά στοιχεία που τις απαρτίζουν, για να καθορίσουμε το περιεχόμενο και τη δομή της εισήγησης. Για το λόγο αυτό αρχικά θα διατυπώσουμε, μέσω παράθεσης δομικών στοιχείων, ένα λειτουργικό ορισμό της έννοιας «Εκπαιδευτική Πολιτική» και στη συνέχεια θα αναπτύξουμε την εισήγησή μας γύρω από τα δομικά αυτά στοιχεία. Παρομοίως, θα κινηθούμε και με την έννοια του γλωσσικού εγγραμματισμού.

Ορίζουμε, λοιπόν, την εκπαιδευτική πολιτική ως συνειδητή και σκόπιμη διαδικασία φορέων της εκπαίδευσης κατά την οποία:

1. Προσδιορίζονται οι εκπαιδευτικοί σκοποί και ιεραρχούνται οι στόχοι.
2. Διασφαλίζονται οι όροι και οι πόροι που απαιτούνται για την πραγμάτωση των επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων.
3. Αναπτύσσεται σχέδιο δράσης για τη διασφάλιση των όρων και των πόρων.
4. Καθορίζονται οι ρόλοι των εμπλεκόμενων στην υλοποίηση του σχεδίου δράσης.

Με βάση τα παραπάνω η εισήγησή μας θα απαντήσει στα εξής ερωτήματα με την παρακάτω σειρά:

1. Ποιος είναι ο σκοπός και ποιοι οι στόχοι του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.
2. Τι είναι και γιατί ο Γλωσσικός Εγγραμματισμός αποτελεί αναγκαίο όρο για την υλοποίηση των στόχων βελτίωσης της εκπαίδευσης.
3. Ποια είναι η προτεινόμενη οργάνωση του σχεδίου δράσης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο Γλωσσικό Εγγραμματισμό.
4. Ποιος ο ρόλος των Στελεχών Εκπαίδευσης στην υλοποίηση του προτεινόμενου σχεδίου δράσης.

II. Σκοποί και Στόχοι της Εκπαίδευσης

A. Εναλλακτικές Φιλοσοφίες Σκοποθεσίας

Οι βασικοί άξονες των γενικότερων και ειδικότερων σκοπών της εκπαίδευσης κατά βαθμίδα και μάθημα, που διατυπώνονται στο Σύνταγμα και την Εκπαιδευτική Νομοθεσία, επιχειρούν το δύσκολο έργο να συνδυάσουν σκοπούς που εκφράζουν οι τρεις διαφορετικές και σε μεγάλο βαθμό αντίθετες σχολές εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που ακολουθούν (βλ. και Egan 2005· Bruner 2007· Ματσαγγούρας 2006):

1. Σκοπούς που αφορούν στην πολιτιστική κοινωνικοποίηση των μαθητών και αποβλέπουν στη συνοχή και βελτίωση της κοινωνίας η οποία στηρίζει την εκπαίδευση.
2. Σκοπούς που αφορούν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και αποβλέπουν στην απελευθέρωση των δυνάμεών τους, ώστε να χρησιμοποιούν τώρα ως μαθητές και αργότερα ως πολίτες δημιουργικά την ευστροφία τους, τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις τους.
3. Σκοπούς που αφορούν στην προώθηση της ακαδημαϊκής γνώσης και αποβλέπουν

στην ανάπτυξη της ορθολογικότητας και στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων της σύγχρονης εποχής.

Β. Σκοπός της Εκπαίδευσης στην Παρούσα Εκπαιδευτική Πολιτική

Στο πλαίσιο των νομοθετημένων γενικών και ειδικών σκοπών, οι ανάγκες και οι δυνατότητες που διαμορφώνουν οι συνεχείς κοινωνικές αλλαγές και οι πολιτικές επιλογές εξειδικεύουν και ιεραρχούν κατά περίπτωση τους ειδικότερους στόχους. Αυτήν την εξειδίκευση στην παρούσα συγκυρία αποτυπώνουν οι προγραμματικές δηλώσεις του ΥΠΕΠΘ Ευρ. Στυλιανίδη για τους Πέντε Πυλώνες της Εκπαίδευσης (βλ. Πίνακας 1) καθώς και το κείμενο του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση και Διαβίου Μάθηση». (Αθήνα: Οκτώβριος 2007), που αποτυπώνει τα προβλήματα και τις προτεραιότητες του ΕΣΠΑ για τα επόμενα έτη (2007–2013) (βλ. Πίνακας 2). Από τη σύνθεση των δύο αυτών κειμένων μπορούμε να πούμε, επικαιροποιώντας και εξειδικεύοντας το νομοθετημένο σκοπό στο πλαίσιο των σύγχρονων δεδομένων, ότι:

Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να αναπτύξει όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, χωρίς αποκλεισμούς, σε υπεύθυνους πολίτες της Ελλάδος, της Ευρώπης και του κόσμου με ολοκληρωμένη προσωπικότητα και ολόπλευρη παιδεία, ικανούς να ανταποκρίνονται στις ανάγκες αλλά και να αξιοποιούν τις δυνατότητες της κοινωνίας της γνώσης, της τεχνολογίας και της πολυπολιτισμικότητας με σεβασμό στον άνθρωπο και το περιβάλλον.

Πίνακας 1

Οι Πέντε Πυλώνες Καινοτόμων Εφαρμοσμένων Επιλογών

1. Πρώτος πυλώνας είναι η ανθρωποκεντρική εκπαίδευση.
2. Δεύτερος πυλώνας είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.
3. Τρίτος πυλώνας είναι η ψηφιακή σύγκλιση.
4. Τέταρτος πυλώνας είναι η πολυγλωσσία, η γλωσσομάθεια και η ελληνοφωνία.
5. Πέμπτος πυλώνας είναι η σύνδεση της παιδείας με τον πολιτισμό μας.

Γ. Παραδοχές και Συνεπαγωγές του Σκοπού

Από τον παραπάνω σκοπό της εκπαίδευσης, όπως τον διαμορφώνουν τα δεδομένα

της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής, προκύπτει ότι ο ενεργός και υπεύθυνος πολίτης πρέπει να διαθέτει πλούσιο γνωσιακό και αναπτυγμένο γνωστικό υπόβαθρο προκειμένου να:

- α. Λαμβάνει με γνώση και ευθύνη αποφάσεις που αφορούν την κοινωνία και το περιβάλλον.
- β. Συμμετέχει στα αγαθά της παιδείας.
- γ. Αξιοποιεί παραγωγικά τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών.
- δ. Εκφράζει ανθρωποκεντρικές στάσεις και αξίες μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο που ρέπει προς τον τεχνοκρατισμό, τον καταναλωτισμό και την αλλοτρίωση.
- ε. Κατανοεί το ελληνικό, το ευρωπαϊκό και το παγκόσμιο πολυ-πολιτισμικό τοπίο.

Άρα, αν αυτό το πλούσιο και εκτεταμένο γνωσιακό και γνωστικό υπόβαθρο αποτελεί προϋπόθεση, μπορούμε να πούμε ότι άμεσοι στόχοι της εκπαίδευσης στην παρούσα συγκυρία, είναι να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές ικανότητες και δεξιότητες μάθησης, αλλά και να έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη σχολική γνώση. Τονίστηκε ήδη και από τους προηγούμενους εισηγητές, και κυρίως από την Καθηγήτρια κα Sammons, πόσο σημαντική διάσταση είναι η ακαδημαϊκή, δηλαδή η γνωστική και γνωσιακή, διάσταση της εκπαίδευσης, η οποία αναφερόμενη στο αποτελεσματικό σχολείο, επισήμανε ότι το αποτελεσματικό σχολείο είναι επικεντρωμένο κατά τη διδασκαλία και στη μάθηση σε δραστηριότητες που προωθούν τη γνώση και τη σκέψη.

Για να διασφαλίσουν, όμως, τις παραπάνω προδιαγραφές οι μελλοντικοί πολίτες της χώρας μας, πρέπει η εκπαίδευσή τους να θέσει ως στόχους άμεσης προτεραιότητας για όλους τους μαθητές, χωρίς αποκλεισμούς, (α) την ανάπτυξη των ικανοτήτων μάθησης και (β) τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη σχολική γνώση. Ανατρέχοντας, μάλιστα, στο ΕΣΠΑ το οποίο είναι ένα σταθερό κείμενο αναφοράς για την ελληνική εκπαίδευση στην παρούσα συγκυρία προγραμματισμού, είναι αξιοπρόσεκτο ότι στις πρώτες κίολας σελίδες του (σελ. 43-44) το ΕΣΠΑ προσδιορίζει ορθά τις ικανότητες μάθησης τις οποίες απαιτεί η κοινωνία της γνώσης ως γλωσσικο-γνωστικής φύσης. Οι γλωσσικές αυτές ικανότητες αφορούν πρωταρχικά την ανάγνωση και την κατανόηση, που είναι αναγκαίες για κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, διότι η γλώσσα –όπως τονίζεται με διαφορετικούς τρόπους από διαφορετικές ειδικότητες– δεν είναι ένας απλός κώδικας επικοινωνίας, είναι κάτι πολύ περισσότερο· είναι ένα εργαλείο με το οποίο ο άνθρωπος

σκέπτεται, δομεί και νοηματοδοτεί την εμπειρία του, δηλαδή μαθαίνει πώς να μαθαίνει, αποκτά γνώσεις, αναπτύσσεται, δημιουργεί πολιτισμό. Στη συνέχεια το ΕΣΠΑ, στηριζόμενο στις εκθέσεις PISA, επισημαίνει ότι το 25% των μαθητών της χώρας μας εμφανίζεται να έχει πρόβλημα «λειτουργικού αναλφαριθμητισμού», ποσοστό που δυστυχώς βαίνει αυξανόμενο σύμφωνα με τις τρεις διαδοχικές μετρήσεις των εκθέσεων PISA (2003-2006).

Με αυτά ως δεδομένα, ορθώς, λόγω της σημαντικότητας που έχουν στην εκπαίδευση

Σύνδεση αδυναμιών (SWOT) με τις στρατηγικές για την Παιδεία

Αδυναμίες	ΣΣ1	ΣΣ2	ΣΣ3	ΣΣ4
Χαμηλές δημόσιες δαπάνες για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	vv	v		
Χαμηλή συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης	v	vv	vv	v
Έλλειψη αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου	vv			
Χαμηλό επίπεδο βασικών δεξιοτήτων (όπως αυτή μετρείται από PISA (δική μας υπογράμμιση)				
Περιορισμένη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας (υψηλή ανεργία πτυχιούχων)- πρόβλημα αρχικής ενσωμάτωσης	vv	vv	v	
Υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ιδιαίτερα σε συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού)	vv	vv	vv	
Καθυστέρηση στη διδασκαλία και τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση	vv	v	v	v
Ασυμβατότητες μεταξύ προσφοράς και ζήτησης εργασίας στον τομέα της ΕΤΑ	v			vv
Χαμηλή συμμετοχή στην προσχολική εκπαίδευση	vv		v	
Διαρκής συρρίκνωση της τεχνικοεπαγγελματικής εκπαίδευσης	v	vv	v	

Πίνακας 2

ΣΣ1: Αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης
ΣΣ2: Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας
ΣΣ3: Ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης ενηλίκων
ΣΣ4: Ενίσχυση του ανθρώπινου κεφαλαίου για την προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας

ση οι γλωσσικο-γνωστικές δεξιότητες μάθησης, το ΕΣΠΑ (σελ. 81) δίνει ιδιαίτερα προτεραιότητα σε αυτές και τις κατατάσσει στις βασικές αδυναμίες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τις οποίες, μάλιστα, συσχετίζει άμεσα με τους τέσσερις Στρατηγικούς Στόχους του, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2.

III. Οι Γλωσσικο-Γνωστικές Ικανότητες Μάθησης και Ανάπτυξης

A. Τα Όρια της Φυσικής Μάθησης

Ανθρωπολόγοι, Ψυχολόγοι και Παιδαγωγοί τείνουν να καταλήξουν στην κοινή διαπίστωση ότι η εξελικτική πορεία ανάπτυξης του ανθρώπινου είδους, κυρίως μέσα από τις απαιτήσεις της ομαδικής ζωής (βλ. και Lewin 1988), κληροδότησε στον άνθρωπο μια μορφή «νοηματικής ετοιμότητας» κατά την έκφραση του Bruner (1997:119) ή ένα «διαφοροποιημένο νοητικό δομοστοιχείο» κατά την έκφραση του Egan (2005: 416) και ότι πάνω σε αυτή την κοινή κληρονομιά το άτομο οικοδομεί τις προγλωσσικές και πρωτογλωσσικές λειτουργίες νοηματοδότησης. Η «βιολογία του νοήματος», κατά την ορολογία του Bruner (1997:113), είναι ιδιαίτερα ορατή μέχρι την ηλικία των πέντε πρώτων ετών, κατά την οποία το νήπιο εμφανίζει δυνατότητες ταχείας και επιτυχούς μάθησης και ανάπτυξης, κυρίως, στον γλωσσικο-νοητικό και κοινωνικό τομέα. Η μάθηση αυτή ήταν επαρκής για τη νοηματοδότηση του εαυτού και του κόσμου και για τις πρακτικές ανάγκες επικοινωνίας και συνεργασίας των μη εγγράμματων κοινωνικών και, κατά κανόνα, διασφαλιζέτο τότε, διασφαλίζεται και σήμερα σε όλες τις κοινωνίες, της προφορικότητας και της εγγραμματοσύνης, παρά τις όποιες διαφορές υπήρχαν και υπάρχουν στον τρόπο ανατροφής των παιδιών λόγω των διαφορών στην κουλτούρα τους (βλ. και Rogoff 1991· Mercer 2000:27).

Παρομοίως, και στις σύγχρονες εγγράμματες κοινωνίες τα παιδιά αναπτύσσουν επιτυχώς και με φυσικό τρόπο τις γλωσσικο-νοητικές δεξιότητες που είναι και σήμερα απαραίτητες για τις ανάγκες επικοινωνίας και συνεργασίας της καθημερινής ζωής και τη νοηματοδότηση των εμπειριών της καθημερινότητας από τον ψυχικό βίο και τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο. Όμως, οι φυσικά αναπτυσσόμενες γλωσσικο-γνωστικές ικανότητες δεν επαρκούν για τις πολυπλοκότερες ανάγκες της εκπαίδευσης και της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής των εγγράμματων κοινωνιών, που σήμερα αυτοπροσδιορίζονται ως κοινωνίες της γνώσης και της τεχνολογίας.

Αυτό, ακριβώς, το έλλειμμα ήρθε να καλύψει ο κοινωνικός θεσμός του σχολείου, που εμφανίστηκε πρωτίστως ως σχολείο γραφής και αριθμητικής στις γραφειοκρατικά οργανωμένες «αστικές» κοινωνίες πολιτισμών της Μεσοποταμίας κατά την τρίτη χιλιετία π.Χ. (βλ. Μασσαγγούρας 2001: 50). Έτσι, περάσαμε από τη «φυσική» εκπαίδευση της οικογένειας, της κοινότητας και της φυλής, που μέχρι τότε ήταν η μόνη μορφή εκπαίδευσης, στη «τυπική» εκπαίδευση του σχολείου, η οποία συμπληρώνει τη φυσική εκπαίδευση της οικογένειας και της κοινότητας.

Η τυπική εκπαίδευση, όμως, στο ξεκίνημά της και τότε και τώρα καλείται να αντιμετωπίσει δύο σοβαρές δυσκολίες:

Πρώτον, μετά την ηλικία των 5 ετών, οπότε κανονικά αρχίζει και η τυπική εκπαίδευση, η δυναμική της φυσικής μάθησης μειώνεται σημαντικά και *«τα δυναμικά ένστικτα της γλωσσικής εκμάθησης και του κοινωνικού προσανατολισμού παραχωρούν σταδιακά τη θέση τους στη λιγότερο έντονη γενική μαθησιακή ικανότητα ... Η εξέλιξη δεν μας έχει εφοδιάσει ιδανικά για τους εκπαιδευτικούς στόχους που επιβάλλουν οι αναπτυσσόμενες εγγράμματες κοινωνίες»* (βλ. Egan 2005:416).

Δεύτερο, η γλώσσα και η σκέψη που ανέπτυξαν στην πολιτιστική τους εξέλιξη οι εγγράμματες κοινωνίες, κυρίως στο πλαίσιο των επιστημών και της τεχνολογίας, προβάλλουν στη συνείδηση των παιδιών ως αφύσικες, λόγω των ονοματοποιήσεων και των υψηλής αφάιρεσης γενικεύσεων, και ως εκ τούτου καθίστανται ιδιαίτερα δύσκολες. Αυτό, ακριβώς το έργο μέσα σε δυσμενείς συνθήκες καλείται να επιτελέσει η τυπική εκπαίδευση, αξιοποιώντας την αδιαφοροποίητη μαθησιακή ικανότητα. Γι' αυτό το έργο της καθίσταται δύσκολο και κοπιώδες και όχι πάντα επιτυχές.

Βέβαια, όπως παρατηρεί ο Egan (ibid), η εκπαίδευση δεν πρέπει να επιχειρήσει να αντικαταστήσει τον φυσικό «εξοπλισμό» μάθησης, αλλά να προσαρμόσει το «λογισμικό» των προγραμμάτων της αναλόγως, ώστε να ξεπεράσει τους περιορισμούς της

φυσικής μάθησης. Για να επιτύχει η τυπική εκπαίδευση των παιδικών και εφηβικών χρόνων στο δύσκολο αυτό έργο της, προοδευτικοί παιδαγωγοί, όπως ο Dewey (1952), προτείνουν το σχολείο να αξιοποιεί τις εμπειρικο-βιωματικές γνώσεις της φυσικής μάθησης ως σημείο εκκίνησης προς την επιστημονική γλώσσα, σκέψη και γνώση και να ακολουθεί το φυσικό τρόπο της βιωματικής μάθησης των πρώτων χρόνων για τη διδασκαλία του ακαδημαϊκού του προγράμματος (βλ. και Κουζέλης 1995· Ματσαγούρας 2003:21 και 38).

Κάποιοι από τους σύγχρονους εκπροσώπους της «θεωρίας της Ανακεφαλαίωσης» (recapitulation theory) (βλ. και Χατζηγεωργίου 2005) προτείνουν η θεσμοθετημένη, τυπική εκπαίδευση των σύγχρονων κοινωνιών να μιμηθεί όχι μόνο τον φυσικό τρόπο μάθησης, αλλά, επιπλέον, να μιμηθεί και την πορεία πολιτισμικής εξέλιξης του ανθρώπινου είδους. Συγκεκριμένα, προτείνουν η εκπαίδευση να χρησιμοποιήσει διαδοχικά στις διαφορετικές ηλικίες με την ίδια σειρά τα γλωσσικο-νοητικά εργαλεία που χρησιμοποίησε στην πορεία της προς την πολιτισμική ενηλικίωση η ανθρωπότητα. Την ιδέα της σταδιακής αξιοποίησης των νοητικο-γλωσσικών εργαλείων της πολιτισμικής εξέλιξης την συναντούμε με διαφορετικές μορφές και εντάσεις διατύπωσης στο έργο του Vygotsky (1993· 1997) και αρκετών νεο-βιγκοτσκιανών, όπως ο Bruner (1986· 1997·2007), ο Wells (2002) και, κυρίως, ο Egan (2005).

B. Η Γλώσσα ως Μέσον Εκπαίδευσης

Στην πορεία της πολιτισμικής εξέλιξής της η ανθρωπότητα ανέπτυξε ποικίλα σημειωτικά συστήματα, τα οποία χρησιμοποιεί ως διαμεσολαβητικά εργαλεία στις διαδικασίες της επικοινωνίας, της σκέψης και της μάθησης (βλ. Waftofsky 1979· Wells 2002:19,77,98 και 326). Ισχυρότερο μεταξύ αυτών είναι το σημειωτικό σύστημα της γλώσσας (βλ. Halliday 1993:93), διότι, μεταξύ των άλλων, σε κοινωνικό επίπεδο προσφέρεται για συλλογική δράση, σκέψη, κατανόηση και αξιολόγηση του κόσμου (βλ. Wells 2002:106), ενώ σε ατομικό επίπεδο διαμεσολαβεί και διευκολύνει τις γνωστικές λειτουργίες μνήμης, σκέψης, συλλογισμού και αναστοχασμού. Με άλλα λόγια, και σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο η γλώσσα διαμορφώνει διαδικασίες σκέψης και γνώσης, πέρα από τις αυτονόητες διαδικασίες επικοινωνίας και συνεργασίας, που εμφανώς υπηρετεί.

Οι αυξημένες δυνατότητες της Γλώσσας για τη διαμεσολάβηση της γνώσης και της ανάπτυξης οφείλονται στο γεγονός ότι δεν είναι ένας ουδέτερος κώδικας κοινοποι-

πης σκέψεων και πληροφοριών, αλλά ένας πλαστικός κώδικας, ο οποίος έχει ενσωματώσει νοητικά και πολιτιστικά εργαλεία, καθώς και θεωρίες ερμηνείας των εμπειριών. Το είδος των εργαλείων και των θεωριών ερμηνείας που ενσωματώνει μια γλώσσα υποδηλώνει το επίπεδο ανάπτυξης της συγκεκριμένης γλώσσας και καθορίζει τη μορφή κατανόησης της πραγματικότητας που προωθεί. Έτσι, τα γλωσσικά θεμελιωμένα νοητικά εργαλεία καθορίζουν τους τρόπους κατανόησης του κόσμου που κυριαρχούν (α) τόσο κατά τη διάρκεια μιας δεδομένης πολιτιστικής περιόδου (β) όσο και κατά τη διάρκεια της ατομικής πορείας των μαθητών (βλ. Egan 2005: 273· Halliday 1978·1999).

Αυτήν ακριβώς τη λειτουργία της Γλώσσας επισημαίνει ο Halliday (1993:93–94) όταν σημειώνει: *«Η οντογένεση της γλώσσας είναι και οντογένεση της μάθησης... Η γλώσσα είναι η ουσιαστική βάση της γνώσης, η διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία γίνεται γνώση»*.

Καταλυτικά σημαντικό ρόλο παίζει η Γλώσσα στη συγκρότηση των επιστημονικών κλάδων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύχθηκαν ειδικές μορφές λόγου, τα κειμενικά είδη (genres) με τις εξειδικεύσεις τους σε κειμενικούς τύπους (text types), που χρησιμοποιούνται ως επιστημονικά εργαλεία επιστημονικής έρευνας και αναπαράστασης της παραγόμενης γνώσης (βλ. και Wells 2002:64). Γι' αυτό αιτιολογημένα η Hasan (2006:160) επισημαίνει: *«Οι επιστημονικοί κλάδοι είναι, στο κάτω κάτω, σε μεγάλο βαθμό ένας αστερισμός συγκεκριμένων τύπων λόγου, που, τελικά, αυτό που μετράει ως γνώση ενός κλάδου είναι η ικανότητα να συμμετέχεις με επιτυχία στους λόγους αυτού του κλάδου»*.

Αν, μάλιστα, δεχθούμε την κυρίαρχη στις ημέρες μας άποψη ότι η γνώση σε όλες τις μορφές της και τα επίπεδα, κυρίως η γνώση ως θεωρία ερμηνείας ή ως μοντέλο αναπαράστασης της πραγματικότητας, δεν έχει οντολογική υπόσταση – που σημαίνει ότι δεν υφίσταται κάπου ασχέτως από αυτούς που την κατέχουν– αλλά είναι νοητικό–γλωσσική κατασκευή (linguistic construct) (βλ. Wells 2002:74)– τότε ο σημαντικός ρόλος της γλώσσας στην «κατασκευή», την κατανόηση και την αξιοποίηση της γνώσης είναι εμφανής.

Γ. Η Γλώσσα ως Πρωταρχικός Σκοπός της Εκπαίδευσης

Με βάση όσα αναφέραμε περιληπτικά και υπαινικτικά για το διαμεσολαβητικό ρόλο της γλώσσας στην επικοινωνία, τη συνεργασία, τη σκέψη, τη γνώση και τον ανα-

στοχασμό, γίνεται σαφές ότι η ανάπτυξη της γλώσσας σε επαρκές επίπεδο πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό σκοπό και προϋπόθεση για την εκπαίδευση προκειμένου να πραγματοποιήσει τους σκοπούς της στον κοινωνικό, προσωπικό και ακαδημαϊκό τομέα.

Σε αυτήν τη λογική, η σχολική τάξη γίνεται προγυμναστήριο ακαδημαϊκού λόγου και οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και όλων των διδακτικών αντικειμένων βοηθούν τους μαθητές να περάσουν από το λόγο της καθημερινότητας με τις δράσεις, τους δρώντες και τις προθέσεις στο λόγο της επιστήμης με τις οντότητες, τις διαδικασίες, τις ποιότητες και τις αφηρημένες έννοιες και γενικεύσεις.

Δ. Γλώσσα και Γλωσσικός Εγγραμματισμός

Ταυτόσημη με την πολιτιστική εξέλιξη είναι και η εξέλιξη της γλώσσας, η οποία εκφράζεται, μεταξύ των άλλων, με τις ποικίλες μορφές λόγου, που διαμορφώνει για να ανταποκριθεί στις νέες πολιτισμικές ανάγκες και δυνατότητες. Οι μορφές αυτές λόγου αποκαλούνται κειμενικά είδη (*genres*), τα οποία, όπως, είδαμε παίζουν σημαντικό ρόλο στη λειτουργία των επιστημονικών κλάδων (βλ. και Halliday and Martin 2004 • Ματσαγγούρας 2007).

Η ικανότητα του χρήστη της γλώσσας να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά και κατά περίπτωση την ποικιλία των μορφών λόγου για να επιτύχει τους κοινωνικούς στόχους του είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο για τη πρόοδο των ατόμων όσο και των κοινωνιών (βλ. Ong 1997). Γι' αυτό αποτελεί αντικείμενο μελέτης Ανθρωπολόγων, Κοινωνιολόγων, Ψυχολόγων, Γλωσσολόγων και Παιδαγωγών, οι οποίοι χρησιμοποιούν τον όρο «εγγραμματισμός» (*literacy*) για να δηλώσουν την εν λόγω ικανότητα. Ποιο συγκεκριμένα, χρησιμοποιούν τον όρο «εγγραμματισμός» για να δηλώσουν το σύνολο των γλωσσικών και μεταγλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων τις οποίες εμπλέκουν η κατανόηση, η ερμηνεία και η παραγωγή ποικίλων εκείνων των ειδών λόγου και τύπων κειμένου που απαιτούν οι ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία είναι κοινωνία της γνώσης και της τεχνολογίας.

Η έκθεση PISA, στην οποία κάνει συχνές αναφορές το ΕΣΠΑ, και οι συναφείς μελέτες χρησιμοποιούν τον όρο «γλωσσικός εγγραμματισμός», τον οποίο αναγορεύουν σε αναγκαία και ικανή συνθήκη της σχολικής προόδου. Μάλιστα, οι χαμηλές επιδόσεις στον γλωσσικό εγγραμματισμό των Ελλήνων μαθητών, όπως αποτυπώνονται σε ελληνικές έρευνες, στην έκθεση PIRLS (2001) και στις τρεις διαδοχικές εκθέσεις

PISA (2000· 2003· 2006·), που καταγράφουν πτωτικές τάσεις, πρέπει να προβληματίσουν ΥΠΕΠΘ και εκπαιδευτικούς. Με αυτήν τη λογική, ίσως αξίζει να δούμε τι λένε και παρατηρητές της διεθνούς κόνιστρας για το θέμα:

«Τα παιδιά στην Κορέα έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να τύχουν υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης απ' ό,τι τα παιδιά στην Ελλάδα και στην Πορτογαλία, δύο χώρες που ξοδεύουν για την εκπαίδευση τα ίδια περίπου ποσοστά του ΑΕΠ με την Κορέα» (βλ. National Literacy Trust 2005).

Ε. Δυσκολίες Γλωσσικού Εγγραμματισμού

Ανάλογη με τη σημαντικότητά του είναι και η δυσκολία του Εγγραμματισμού, η οποία, κατά τους γλωσσολόγους, οφείλεται πρωτίστως, αλλά όχι αποκλειστικώς, στην αποκαλούμενη «διπλή συνάφεια», (α) την ενδο-κειμενική και (β) την περι-κειμενική συνάφεια.

Η ενδο-κειμενική συνάφεια είναι εσωτερικής φύσης και αφορά τις σχέσεις συνάφειας μεταξύ των γλωσσικών και νοηματικών στοιχείων του κειμένου, που δεν παρτίθενται συσσωρευτικά, αλλά πρέπει να ευρίσκονται σε μία συστηματική σχέση μεταξύ τους. Οι δείκτες γλωσσικής συνοχής και νοηματικής συνεκτικότητας δηλώνουν αυτές τις σχέσεις και διασφαλίζουν την κειμενικότητα στα κείμενα.

Η περι-κειμενική συνάφεια είναι εξωτερικής φύσης και αφορά τις σχέσεις μεταξύ (α) των δομικών, λεξικο-γραμματικών και υφολογικών στοιχείων του κειμένου και (β) των κοινωνικών λειτουργιών που επιτελούν τα κείμενα, καθώς και του επικοινωνιακού πλαισίου εντός του οποίου καλούνται να λειτουργήσουν τα κείμενα.

Βεβαίως, τις δυσκολίες της διπλής συνάφειας επιτείνουν και άλλα χαρακτηριστικά του γραπτού λόγου, όπως είναι η απουσία συνομιλητή, οι απαιτήσεις του γραπτού κώδικα, που προσθέτει ένα δεύτερο επίπεδο συμβολισμού στη γλώσσα- εκείνο της αντιστοίχισης γραφήματος και φωνήματος- και η αφηρημένη φύση των εννοιών που συχνά πραγματεύονται τα γραπτά κείμενα (βλ. Wells 2002:141).

Στ. Μαθητεία στην Επιστήμη και Γλωσσικός Εγγραμματισμός

Ασχέτως προσανατολισμού και επιδιώξεων, η απόκτηση ουσιαστών γνώσεων παραμένει μέσα στις προτεραιότητες του σχολείου, δεδομένου ότι η γνώση αποτελεί ανα-

γκαίο υπόβαθρο για την κριτική και δημιουργική σκέψη και για την ανάπτυξη στάσεων και αξιών, που δεν θα διαμορφώνονται από στερεότυπα, προκαταλήψεις, δεισιδαιμονίες και παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές.

Ο πολύπλευρος και ο καταλυτικός ρόλος της γνώσης εξηγεί και την εμμονή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στην ανάπτυξη ενός ευρέως φάσματος γνώσεων από τους επιστημονικούς κλάδους που θεωρούνται σημαντικοί στις ημέρες μας. Η μετάβαση των παιδιών από την εμπειρικό-βιωματική γνώση της καθημερινότητας στη σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης γίνεται σταδιακά με τη διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών και του διδακτικού υλικού (βλ. και Κουζέλης 1995). Πρόκειται στην ουσία για μια μαθητεία στην επιστήμη.

Παραδοσιακά η μαθητεία αυτή αφορούσε μια μόνο διάσταση της επιστήμης, εκείνη του γνωσιακού περιεχομένου, που αποτελούσε τη «διδακτέα» και «εξεταστέα» ύλη του μαθήματος. Δεν θα αναφερθούμε στη μορφή του γνωσιακού περιεχομένου, αλλά θα τονίσουμε ότι η μονοδιάστατη προσέγγιση της επιστήμης είναι ελλιπής και αναποτελεσματική, διότι αφήνει εκτός άλλες διαστάσεις που όχι μόνο συμπληρώνουν το παζλ της επιστήμης, αλλά αποτελούν και προϋπόθεση για την κατανόηση του γνωσιακού περιεχομένου, που όντως αποτελεί σημαντική διάσταση.

Τέτοιες διαστάσεις υπάρχουν σε κάθε συστηματοποιημένη δραστηριότητα και είναι οι εξής: (α) το αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται η συστηματοποιημένη δραστηριότητα, (β) οι μεθοδολογικές πρακτικές που ακολουθεί, (γ) οι τρόποι σκέψης που έχει αναπτύξει και (δ) τα εργαλεία που αξιοποιεί, μεταξύ των οποίων στην επιστημονική

Πίνακας 3

1. Γνωσιακό περιεχόμενο
2. Μεθοδολογικές διαδικασίες
3. Τρόπος σκέπτεσθαι
4. Γλωσσικός κώδικας

δραστηριότητα κυρίαρχη θέση κατέχει η γλώσσα (βλ. και Engerstrom 1990). Προσαρμόζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω μπορούμε, κατ' αντιστοιχία, να πούμε ότι η μαθητεία στην επιστήμη περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις, που εμφανίζονται στον Πίνακα 3 και αναλύονται στη συνέχεια.

1. Γνωσιακό Περιεχόμενο

Το γνωσιακό περιεχόμενο ενός επιστημονικού κλάδου είναι, ασφαλώς, το κυρίαρχο ζητούμενο και οι υπόλοιπες διαστάσεις της μαθητείας στην επιστήμη αποκτούν σημασία στο βαθμό που διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε αυτό. Το περιεχόμενο αφορά, πρωτίστως, εννοιολογικής και πραγματολογικής φύσης γνώσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από τις υψηλής αφάιρεσης διατυπώσεις, την αποπλαιωμένη μορφή τους και τα έντονα μεταγνωστικά στοιχεία αναστοχασμού και γνωστικής αυτογνωσίας (βλ. και Olson and Astington 1993). Τα στοιχεία αυτά αποτελούν θετικές προϋποθέσεις που διευκολύνουν τόσο την επιδιωκόμενη «μεταφορά της γνώσης» (transfer of learning) όσο και την αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και τη γνωστική συμπεριφορά.

2. Μεθοδολογικές διαδικασίες

Στο πλαίσιο της επιστήμης έχουν αναπτυχθεί δεξιότητες και τεχνικές μεθοδολογικής φύσης. Άλλες από αυτές είναι γενικότερης χρήσης και άλλες αξιοποιούνται από συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους. Για παράδειγμα, τέτοιες δεξιότητες αποτελούν η συστηματική παρατήρηση, η ανάλυση, η σύγκριση και η αντιπαράθεση, η πρόβλεψη, ο συμπερασμός, η οργάνωση ακολουθιών δράσεων και σκέψεων, η ανάδειξη αιτιοκρατικών σχέσεων ή ερμηνευτικών σχημάτων, η διάκριση δεδομένων και γνωμών και η χρήση επιστημονικού λόγου (βλ. και Their with Daviss 2002:7). Η κατανόηση της γνώσης και οι δυνατότητες αξιοποίησής της προϋποθέτουν ότι οι μαθητές εξοικειώνονται, σταδιακά και στο μέτρο των δυνατοτήτων της ηλικίας τους, με τις μεθοδολογικές διαδικασίες του κλάδου.

3. Τρόπος σκέπτεσθαι

Στο πλαίσιο κάθε επιστημονικού κλάδου έχει αναπτυχθεί ένας επιστημονικός τρόπος σκέπτεσθαι, που αποτελεί κράμα στάσεων, όπως η διερευνητική/εξεταστική τάση και ο σκεπτικισμός, και γνωστικών δεξιοτήτων κριτικής και δημιουργικής σκέψης, όπως ανάλυσης, υπόθεσης, αξιολόγησης και συμπερασμού. Ανώτερος σκοπός κάθε μαθήματος είναι να αναπτύξει σταδιακά και στο μέτρο των δυνατοτήτων κάθε μαθητικής ηλικίας τον τρόπο αυτό σκέπτεσθαι.

4. Γλωσσικός κώδικας

Η γλώσσα, ως το κύριο εργαλείο της επιστήμης, βρίσκεται σε στενή συσχέτιση με τα υπόλοιπα στοιχεία της, που είναι το γνωσιακό περιεχόμενο, οι μεθοδολογικές διαδικασίες και οι τρόποι σκέψης και γι' αυτό την τοποθετήσαμε στην απαρίθμηση τελευταία, ενώ από διδακτικής απόψεως έχει μια προτεραιότητα έναντι των υπολοίπων διαστάσεων της επιστήμης, όπως θα δούμε στα στοιχεία.

Αναλυτικότερα, με βάση τα παραπάνω, η γλώσσα της επιστήμης πρέπει να διαμορφωθεί κατά τον τρόπο που απαιτούν:

- α. Οι έννοιες και οι όροι υψηλής αφάιρεσης, ακριβούς ιεράρχησης και συστηματικής ταξινόμησης.
- β. Η επιστημονική επιχειρηματολογία, που συνδυάζει στην ίδια περίοδο δραστηριότητες πράξης και σκέψης (βλ. Wells 2002:64).
- γ. Η κειμενοποίηση της επιστημονικής κωδικοποίησης, της εννοιολογικής και πραγματολογικής γνώσης.
- δ. Η υφολογία του επιστημονικού λόγου που διακρίνεται για τις ονοματοποιήσεις και τις συντάξεις παθητικής φωνής.

Λόγω, λοιπόν, της κεντρικής σημασίας της γλώσσας, κάθε επιστημονικός κλάδος έχει αναπτύξει ποικιλία κειμενικών ειδών (genres) και τύπων (text types), που αποτελούν γνωστικο-γλωσσικά τεχνουργήματα σημειωτικής φύσης, μέσω των οποίων ο επιστημονικός λόγος διαμεσολαβεί δύο βασικές λειτουργίες του (Wells 2002:139-141):

1. Τη λειτουργία της δράσης (σκοποί, μέσα, καθοδήγηση, συντονισμός δράντων).
2. Τη λειτουργία της αναπαράστασης της πραγματικότητας και της ανάδειξης σχέσεων που συγκροτούν ένα θεωρητικό πλέγμα ερμηνείας των εμπειριών που αποκτούμε κατά την επαφή μας με την πραγματικότητα.

Εισαγωγή στην επιστήμη σημαίνει, επομένως, καλή γνώση της χρήσης των κειμενικών ειδών και τύπων, που αποτελούν εξειδικευμένα γλωσσικο-νοητικά εργαλεία των επιστημονικών κλάδων και απαρτίζουν την εργαλειοθήκη του επιστήμονα (βλ. Halliday and Martin 2004). Άγνοια αυτών σημαίνει αδυναμία κατανόησης της δράσης του επιστημονικού κλάδου και της συμμετοχής στις διαδικασίες νοηματοδότησης που παρέχει. Με άλλα λόγια, μαθητεία στην επιστήμη σημαίνει, πρωτίστως, μαθητεία στα κειμενικά είδη, που αποτελούν χαρακτηριστικούς τρόπους αξιοποίησης

των δυνατοτήτων της γλώσσας μέσα στο πλαίσιο των αναγκών της επιστημονικής επικοινωνίας (βλ. και Swales...). Είναι, μάλιστα, άξιο επισήμανσης ότι πολλοί επιστήμονες ακαδημαϊκών κλάδων, όπως είναι για παράδειγμα οι Φυσικές Επιστήμες, προτάσσουν στη διδακτική ταξινόμια τη διδασκαλία του επιστημονικού γλωσσικού κώδικα, με τον οποίο η επιστήμη «πακετάρει» τη γνώση, κατά τη διατύπωση των Halliday και Matrin (2004), και μετά απαριθμούν το γνωσιακό περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του κλάδου (βλ. Ματσαγγούρας 2007:27· Harmon and Wood 2001· Hasan 2006:190).

IV. Παιδαγωγική και Φορείς Σχολικού Εγγραμματοισμού

Κειμενογλωσσολόγοι και Παιδαγωγοί έχουν τις τελευταίες δεκαετίες αναπτύξει θεωρητικά και εφαρμόσει στην πράξη με πολύ καλά αποτελέσματα μια λειτουργική παιδαγωγικο-διδακτική προσέγγιση, που βασίζεται στην εργασία του Halliday και των συνεργατών του. Σε αυτήν τη θεωρητική και ερευνητική βιβλιογραφία βασίζεται και η δική μας πρόταση, η οποία αξιοποιεί και την εμπειρία ειδικών φορέων που δημιούργησαν χώρες του εξωτερικού για να αντιμετωπίσουν προβλήματα Γλωσσικού Εγγραμματοισμού, ανάλογα με εκείνα που αντιμετωπίζει η χώρα μας. Ως άξια αναφοράς παραδείγματα αναφέρουμε την Αγγλία, που δημιούργησε ειδικό φορέα, τον National Literacy Strategy, ο οποίος ανέπτυξε σχετικό πρόγραμμα που αναβάθμισε το επίπεδο εγγραμματοισμού της χώρας (βλ. Wagstaff 2007· Beard 2007), την Αυστραλία, όπου το Department of School Education of New South Wales ανέπτυξε σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικό υλικό (βλ. και Core and Kalantzis 1993· 2000· Macken-Horagick 2000), τις ΗΠΑ, όπου λειτουργούν ποικίλα ερευνητικά κέντρα, δίκτυα και φορείς, όπως το Carnegie Corporation (βλ. Biancorosa and Snow 2006· Graham and Perin 2007) και, τέλος, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Σουηδίας, όπου ετοιμάζουν ανάλογη πρόταση με την περιγραφόμενη στην παρούσα εισήγηση (βλ. και Ματσαγγούρας 2007), όπως διαπιστώσαμε σε υπηρεσιακή επίσκεψή μας.

V. Προτεινόμενο Σχέδιο Δράσης για Επιμόρφωση στο Γλωσσικό Εγγραμματοισμό

A. Η Αναγκαιότητα της Επιμόρφωσης

Στο βιβλίο τους *Reading Next* οι Biancarosa και Snow (2006), κάνοντας συνοπτική ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, παραθέτουν δεκαπέντε όρους επιτυχίας ενός προγράμματος Γλωσσικού Εγγραμματισμού (βλ. Πίνακα 4) και σημειώνουν με

Πίνακας 4

Όροι Βελτίωσης Γλωσσικού Εγγραμματισμού
1. Άμεση και συστηματική διδασκαλία των στρατηγικών και διαδικασιών κατανόησης.
2. Ένταξη διδακτικών και τεχνικών κατανόησης στα μη γλωσσικά μαθήματα (Reading in the content area, Learning to Read and Reading to Learn).
3. Στρατηγικές παρώθησης (motivation) και αυτο-καθοδήγησης.
4. Ομαδοσυνεργατική μελέτη κειμένων.
5. Εξατομικευμένη φροντιστηριακή στήριξη αδύνατων μαθητών.
6. Χρήση ποικιλίας κειμένων διαφορετικού τύπου και διαφορετικής δυσκολίας.
7. Συστηματική διδασκαλία και εφαρμογή διαδικασιών παραγωγής του γραπτού λόγου.
8. Αξιοποίηση ψηφιακής τεχνολογίας ως εργαλείου μάθησης και ως αντικειμένου διδασκαλίας.
9. Συνεχής διαμορφωτική αξιολόγηση της μαθησιακής πορείας μαθητών.
10. Διασφάλιση 2-4 ωρών την εβδομάδα για τη διδασκαλία και την άσκηση σε πρακτικές Γλωσσικού Εγγραμματισμού.
11. Συνεχής και συστηματική επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
12. Τελική αξιολόγηση μαθητών και προγραμμάτων.
13. Συνεργασία δασκάλων σε ομάδες για προγραμματισμό, υλοποίηση και αξιολόγηση δράσεων Γλωσσικού Εγγραμματισμού.
14. Καθοδηγητική πρωτοβουλία δράσεων από Σχολικούς Συμβούλους και Διευθυντές.
15. Οργάνωση ενός συγκροτημένου και συντονισμένου προγράμματος εγγραμματισμού το οποίο να είναι διεπιστημονικό, με δυνατότητες εμπλοκής εξωτερικών ειδικών και φορέων.

έμφαση ότι αν οι τρεις τελευταίοι απουσιάζουν μηδενίζουν τις προηγούμενες δώδεκα: εξ'ού και η μαθηματική «ισότητα» $15-3=0$. Μεταξύ των σημαντικών και υποχρεωτικών όρων συμπεριλαμβάνονται η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διαμορφωτική αξιολόγηση των μαθητών και η τελική αξιολόγηση του προγράμματος και των μαθητών.

B. Η Γλώσσα ως Αντικείμενο της Επιμόρφωσης

1. Η Γλώσσα ως Διδακτικό Αντικείμενο

Νέες θεωρίες ερευνητικά επιβεβαιωμένες στην πράξη, που έχουν τις τελευταίες δεκαετίες αντικαταστήσει τις παραδοσιακές προσεγγίσεις της Γλώσσας (βλ. Μασαγγούρας 2005· Biancarosa and Snow 2006), διευκολύνουν την κατανόηση, την ερμηνεία και την παραγωγή του γραπτού λόγου. Βασικές αρχές των σύγχρονων κατευθύνσεων κειμενοκεντρικής κατεύθυνσης υιοθετούν τόσο τα ΔΕΠΣ (genre approach), τα ΑΠΣ της Γλώσσας του Δημοτικού και του Γυμνασίου (βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003), όσο και τα νέα βιβλία που υλοποιούν τα εν λόγω ΑΠΣ (βλ. και Μασαγγούρας 2003· 2007).

2. Η Γλώσσα ως Οργανικό Μέρος της Επιστήμης

Αναφέραμε προηγουμένως ότι πρωταρχική διάσταση στην επιστήμη αποτελεί η εξοικείωση με τα κειμενικά είδη που αξιοποιούν ως επιστημονικά εργαλεία δουλειάς οι επιμέρους επιστημονικοί κλάδοι. Αυτό, σε διδακτικό επίπεδο, σημαίνει ότι τα κειμενικά είδη και η «γραμματική» (=δομή) τους αναδεικνύονται ως οριζόντιος στόχος όλων των μαθημάτων (βλ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2003) ή όπως το διατυπώνει η αγγλόφωνη βιβλιογραφία Literacy across the Curriculum. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι ρίζες αυτής της διδακτικής αρχής είναι πολύ παλιές και φθάνουν μέχρι την ελληνο-κλασική εποχή κατά την οποία ο φιλόσοφος Αντισθένης (445–365 π.Χ.) επισήμαινε: *«Γλώσσα πρώτη μαθήσεων, δι ης έξεστι τας άλλας μαθείν»*. Σε σύγχρονη αναδιατύπωση της άποψης αυτής ο Halliday σημειώνει: *«Η Γλώσσα δεν είναι σαν τα άλλα μαθήματα, διότι μαθαίνοντας τη γλώσσα μιας επιστήμης μαθαίνουμε πώς να μαθαίνουμε στο πλαίσιο αυτής της επιστήμης»*.

Γ. Η Διαμεσολαβητική Διδακτική της Αναπλασιώσης και των Μετασχηματισμών ως Αντικείμενο της Επιμόρφωσης

Η Παιδαγωγική του Εγγραμματισμού αναπτύχθηκε στο πλαίσιο εκδοχών του κοινωνικού εποικοδομισμού νεο-βίγκοτσκιανής κατεύθυνσης και διέπεται από τις παρακάτω αρχές (βλ. και Bruner 1986·1997· Wells 2002· Egan 2005·Mercer 2000):

1. Η μάθηση και η ανάπτυξη συντελούνται μέσα στη διαλεκτική σχέση του ατόμου με τον κοινωνικό περίγυρο και τα διαθέσιμα πολιτιστικά στοιχεία και σχήματα ερ-

μηνείας και νοηματοδότησης των εμπειριών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο διαλογικής και διαπραγματευτικής διαδικασίας η διαλογική ανταλλαγή απόψεων και η διαλεκτική αντιπαράθεση, η επεξήγηση απόψεων και εμπειριών συμβάλλουν τα μέγιστα στην κατανόηση και τη νοηματοδότηση των πραγμάτων. Και μόνο η παροχή διευκρινίσεων προς τους άλλους συμβάλλει στις εσωτερικές διασαφηνίσεις (βλ. και Ματσαγούρας 2000:52· Wells 2002:88). Κατ' αυτήν την έννοια η μάθηση και η ανάπτυξη θεωρούνται ότι είναι κοινωνικά προσδιορισμένες και οι ανώτερες νοητικές λειτουργίες ότι είναι αποτέλεσμα εσωτερίκευσης κοινωνικών σχέσεων (βλ. Vygotsky 1981:161).

2. Η φυσική επικοινωνία και αλληλεπίδραση έχει, λοιπόν, δυνατότητες μάθησης και ανάπτυξης, οι οποίες γνωστικά οδηγούν στην ανάπτυξη «φυσικών» εννοιών, κατά την έκφραση του Vygotsky, που αποτελούν μια δυναμική μορφή κωδικοποίησης της εμπειρίας, με τρόπο που επιτρέπει την περαιτέρω αξιοποίησή της. Για την ανάπτυξη, όμως, των επιστημονικών εννοιών, που αξιοποιούνται ευρέως στην εκπαίδευση, στην κοινωνική ζωή και στον εργασιακό χώρο των εγγράμματων κοινωνιών, η φυσική μάθηση και ανάπτυξη ή άλλως η άτυπη εκπαίδευση, δεν επαρκούν· απαιτείται «τυπική» εκπαίδευση με συστηματική διδασκαλία. Κατ' αυτήν οι εκπαιδευτικοί μέσα σε πλαίσιο φθίνουσας καθοδήγησης και υποστήριξης (scaffolding) με την αξιοποίηση της γλώσσας και άλλων σημειωτικών συστημάτων και πολιτιστικών τεχνουργημάτων (artifacts) διαμεσολαβούν στη μάθηση και την ανάπτυξη.

3. Βασικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, που νοείται ως μια διαδικασία ιδιοποίησης και ένταξης στο ατομικό του συλλογικού, παίζουν από τη μια μεριά οι προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, που βοηθούν ή εμποδίζουν ανάλογα τη μάθηση, και από την άλλη οι διαμεσολαβητικές παρεμβάσεις στήριξης του μαθητή, τις οποίες αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός για να αναπλαισιώσει την επιστημονική γνώση με τρόπο που θα την καταστήσει διδάξιμη και προσπελάσιμη στους μαθητές.

Η επιστημονική γνώση καθίσταται προσπελάσιμη στο βαθμό που μπορούν οι μαθητές να την συσχετίζουν με τα προϋπάρχοντα γνωσιακά και γνωστικά τους σχήματα και να μετασχηματίζουν τα τελευταία, για να πλησιάσουν τα αντίστοιχα της σχολικής γνώσης. Με άλλα λόγια, οι διαμεσολαβητικές παρεμβάσεις λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τα προϋπάρχοντα σχήματα της βιωματικο-πρακτικής γνώσης και αποβλέπουν στη σταδιακή μετεξέλιξή τους στο πλαίσιο των σχημάτων της επικρατούσης επιστήμης (βλ. και Κουζέλης 1995· Bruner 2007:254). Οι παρεμβάσεις αυτές λαμβάνουν τη μορφή της εξήγησης, της πληροφόρησης, της νύξης, της προτροπής, της ερώτησης, της διόρθωσης, της παροχής ευκαιριών για μαθητικές εξηγήσεις, προβλέψεις και συμπερασμούς (βλ. Vygotsky 1987:215–216· Wells 2002:137 και 332).

Βέβαια, καθώς το άτομο αναπτύσσει το γνωστικό και μεταγνωστικό υπόβαθρό του, αποκτά όλο και μεγαλύτερες δυνατότητες αυτο-ρύθμισης και αυτο-μάθησης που, όμως, δεν είναι ανεξάρτητες από τις κοινωνικές λειτουργίες για τις οποίες και μέ-σα στις οποίες αναπτύσσονται (βλ. Wells 2002:320).

4. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού, όπως ήδη έγινε σαφές, είναι ιδιαίτερα αναβαθμισμέ-νος, διότι και την ειδική κατάρτιση διαθέτει και ως θεσμικός εκπρόσωπος της κοι-νωνίας λειτουργεί. Ειδικότερα, στο μακρο-επίπεδο ο δάσκαλος οργανώνει στόχους και δραστηριότητες, επιλέγει μέσα και διαδικασίες, που αντιστοιχούν στη μαθησια-κή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το στυλ μάθησης των μαθητών (βλ. Ματσαγγού-ρας 2008: κεφάλαιο 7^ο). Στο μικρο-επίπεδο της τάξης στήνει το σκηνικό υλοποίη-σης της προγραμματισμένης διδασκαλίας και καθοδηγεί και στηρίζει τους μαθητές να οργανώσουν τη δράση.

Με άλλα λόγια, σε καμία περίπτωση ο δάσκαλος δεν περιορίζει τους διδακτικούς του ρόλους, για να παραμείνει στην περιφέρεια της διδακτικής και μαθησιακής δια-δικασίας, αλλά ευρίσκεται στο κέντρο, πάντα βεβαίως σε αμοιβαία σχέση με τους μαθητές. Απώτερος σκοπός όλων αυτών είναι μέσα από την προγραμματισμένη μα-θητεία, να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να ιδιοποιηθούν τα πολιτιστικά εργα-λεία, τόσο για την ατομική τους πρόοδο όσο και για την πολιτιστική συνέχεια και εξέ-λιξη της κοινωνίας. Τα είδη και οι τύποι των κειμένων κατέχουν πρωταρχική θέση στα προς ιδιοποίηση πολιτιστικά εργαλεία (βλ. Wells 2002:243-244).

Επισημαίνεται, βέβαια, ότι η διαλογική διάσταση, που διέπει την όλη διδακτική δια-δικασία στη λογική της Διαμεσολαβτικής Διδακτικής, επεκτείνεται και στον τρόπο διδακτικής αξιοποίησης των κειμένων, τα οποία δεν προσεγγίζονται, πλέον, «μονο-λογικά», αλλά «διαλογικά» κατά την έκφραση του Lotman (1988·1990) (βλ. και Wer-tsch 1998).

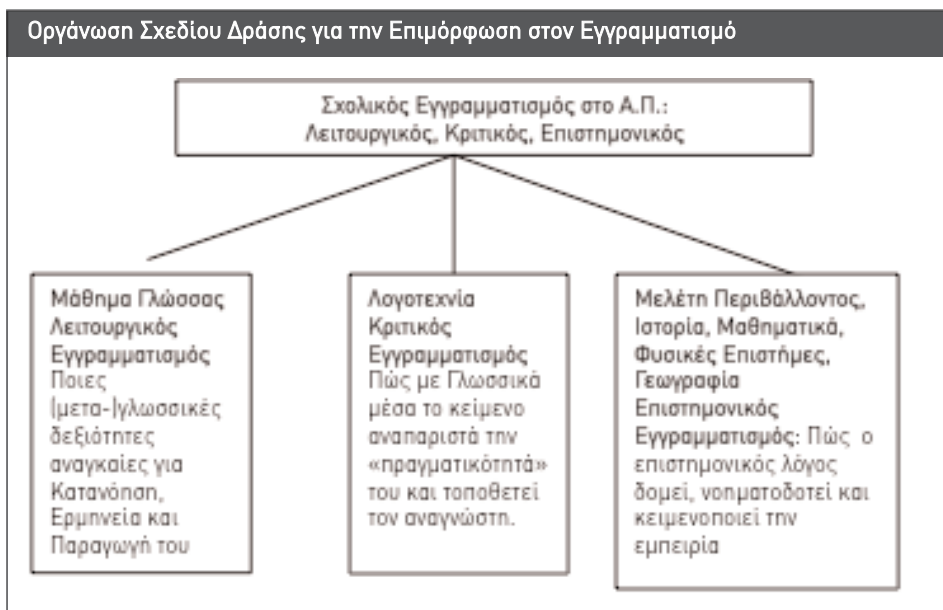
Οι αρχές της Διαμεσολαβτικής Διδακτικής που παρουσιάσαμε δεν συνιστούν σχέ-διο πραγματοποίησης της διδασκαλίας, αλλά παρέχουν κριτήρια επιλογής διδακτι-κών πρακτικών και δραστηριοτήτων. Τα διδακτικά μοντέλα της Αμοιβαίας Διδασκα-λίας των Palincsar και Brown (1984· Ματσαγγούρας 2000:136), της Γνωστικής Μα-θητείας των Collins, Brown και Newman (1989· Ματσαγγούρας 2000:104) και της Εμπλαισιωμένης Μάθησης των Lave και Wenger (1991· Ματσαγγούρας 2008:268) αποτελούν διδακτικά παραδείγματα της Διαμεσολαβτικής Διδακτικής.

VI. Οργάνωση Σχεδίου Δράσης

Για την καλύτερη οργάνωση του επιμορφωτικού σχεδίου και τη συστηματικότερη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών της Παιδαγωγικής του Εγγραμματισμού, θεωρούμε αναγκαίο να γίνει διάκριση των επιμέρους εκδοχών του σχολικής εφαρμογής Εγγραμματισμού σε τρεις διακριτές μορφές, κάθε μία από τις οποίες επικεντρώνεται σε συγκεκριμένη διάσταση του Εγγραμματισμού, όπως φαίνεται και στο Σχήμα 1. Εξυπακούεται ότι η διάκριση γίνεται για μεθοδολογικούς λόγους και ότι στην πράξη οι τρεις αυτές εκδοχές συνυπάρχουν σε διαφορετική αναλογία κάθε φορά, σύμφωνα με τη φύση και τον προγραμματισμό του μαθήματος.

Α. Λειτουργικός Εγγραμματισμός

Η πρώτη εκδοχή Σχολικού Εγγραμματισμού είναι ο Λειτουργικός Εγγραμματισμός, που επικεντρώνεται στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Η κατανόηση είναι μια γνωστικο-γλωσσική διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης, με τη βοήθεια της προϋπάρχουσας γνωστικής και γνωσιακής υποδομής του, αισθάνεται ότι τα πληροφο-



ριακά δεδομένα του κειμένου «δένουν» μεταξύ τους, όπως τα κομμάτια ενός παζλ. Με ψυχολογική διατύπωση, η κατανόηση ενός κειμένου επιτυγχάνεται με την ανάδειξη των σχέσεων που διέπουν τα πληροφοριακά και τα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (βλ. Μασαγγούρας 2002:κεφ. 11). Με ακόμη πιο τεχνική ορολογία, κατά τη βυγκοσκιανή αντίληψη, η κατανόηση σηματοδοτεί τη μετατροπή των νοητικών στοιχείων της συλλογικής διαπραγμάτευσης (inter-mental) σε ενδο-προσωπικά στοιχεία (inter-mental) (βλ. Wells 2002:136).

Προνομιακά προσφερόμενο μάθημα για την άσκηση στον Λειτουργικό Εγγραμματισμό είναι το μάθημα της Γλώσσας, όπου πρέπει να εξετάζονται, πέρα από τα αφηγηματικο-λογοτεχνικά κείμενα, και κείμενα άλλων ειδών και τύπων. Διδακτικά Μοντέλα που προτείνονται από τη βιβλιογραφία (βλ. Μασαγγούρας 2007:134-135), μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενα επιμόρφωσης, για να προσαρμοστούν τελικά στις ανάγκες και στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών και των τάξεων.

Β. Κριτικός Εγγραμματισμός

Η δεύτερη εκδοχή Σχολικού Εγγραμματισμού αφορά τον Κριτικό Εγγραμματισμό (Critical Literacy), κατά τον οποίο σε μια δεύτερη προσέγγιση μετά την κατανόηση, ο αναγνώστης αποστασιοποιημένα αναζητά τους γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους το κείμενο αναπαριστά την πραγματικότητα και κρίνει την οπτική, τα κίνητρα και τις προεκτάσεις αυτής της αναπαράστασης. Τέλος, αναζητά τους γλωσσικούς τρόπους με τους οποίους το κείμενο επιχειρεί να τοποθετήσει θετικά τον αναγνώστη έναντι της προβαλλόμενης αναπαράστασης.

Προνομιακά κείμενα κατά την άποψή μας, για να γίνει εξοικείωση των μαθητών με τις οπτικές και τις τεχνικές του Κριτικού Εγγραμματισμού, είναι τα διαφημιστικά κείμενα και κυρίως τα λογοτεχνικά. Εξυπακούεται ότι η προσέγγιση αυτή πρέπει να επεκταθεί και στα υπόλοιπα είδη κειμένων, των επιστημονικών συμπεριλαμβανομένων. Μοντέλα που προτείνει η βιβλιογραφία (βλ. Σχήμα 1 Μασαγγούρας 2007:174) μπορούν να αξιοποιηθούν κατά την επιμόρφωση για να προσαρμοστούν στις συνθήκες της διδακτικής πραγματικότητας.

Γ. Επιστημονικός Εγγραμματισμός

Τέλος, η τρίτη εκδοχή Σχολικού Εγγραμματισμού αφορά τον Επιστημονικό Εγγραμματισμό, που εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο ο επιστημονικός λόγος δομεί, νοημα-

τοδοτεί και κειμενοποιεί τη διδακτική εμπειρία. Πρόκειται για σύνθετο εγχείρημα, διότι πρέπει ο Επιστημονικός Εγγραμματος να συνεξετάζει τη γνωστική διάσταση με την κειμενογλωσσική και τις δύο να τις προσεγγίζει με τη ματιά του Κριτικού Εγγραμματος.

Προνομιακά κείμενα για να γίνει σταδιακή εισαγωγή των μαθητών στον Επιστημονικό Εγγραμματος αποτελούν κατά χρονική σειρά τα κείμενα της Μελέτης του Περιβάλλοντος και της Ιστορίας και, αργότερα, της Γεωγραφίας, των Φυσικών Επιστημών και της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Στο πλαίσιο αυτών των μαθημάτων πρέπει να γίνεται σταδιακά η εισαγωγή των μαθητών σε κείμενα που περιγράφουν διαδικασίες, εξηγούν φαινόμενα, αναλύουν σχέσεις, αντιπαραθέτουν απόψεις. Δηλαδή, πρέπει και στα υπόλοιπα μαθήματα κατά περίπτωση, όταν προκύπτουν νέοι τύποι κειμένων να γίνεται ένα "μίνι μάθημα" Γλώσσας. Η βιβλιογραφία προτείνει σχετικά μοντέλα (βλ. Μασσαγγούρας 2007:201), τα οποία προσφέρονται για υλικό επιμόρφωσης, αφού γίνουν οι αναγκαίες προσαρμογές στις δυνατότητες των μαθητικών ηλικιών.

VII. Ρόλος των Στελεχών της Εκπαίδευσης

Πριν αναφερθούμε στο ρόλο των Στελεχών της Εκπαίδευσης, στην υλοποίηση του προτεινόμενου σχεδίου επιμορφωτικής δράσης, θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο κρίνουμε αναγκαία την αμεσότερη και συστηματικότερη συνεργασία με τα Στελέχη της Εκπαίδευσης σε όλα τα έργα που αναλαμβάνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ήδη το Τμήμα Πρωτοβάθμιας, στο οποίο έχω την τιμή να είμαι αυτήν την περίοδο Πρόεδρος, μετά από συζήτηση διαμόρφωσε προτεινόμενο πλαίσιο θεσμοθετημένης συνεργασίας, πέρα από την περιστασιακή συνεργασία στο πλαίσιο των δράσεων του Π.Ι., το οποίο και προώθησε πρόσφατα προς το Συντονιστικό Συμβούλιο του Π.Ι. για να αποτελέσει αντικείμενο συνδιαμόρφωσης του πλαισίου συνεργασίας με τη συμμετοχή και των άλλων Τμημάτων του Π.Ι. Μέσα, λοιπόν, από αυτή τη στενή συνεργασία Π.Ι. και Στελεχών Εκπαίδευσης, πιστεύουμε ότι δημιουργούνται καλύτερες προϋποθέσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και τη διαμόρφωση των οραμάτων της εκπαίδευσης.

Ταυτόχρονα, στο Π.Ι. αυτόν τον καιρό, διαμορφώνονται προτάσεις για τις δράσεις που θα αναλάβει το Π.Ι. στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ (2007–2013) και στις οποίες προτείνεται η εμπλοκή των Στελεχών της Εκπαίδευσης. Επειδή, όμως, και το πλαίσιο συνεργα-

σίας Π.Ι. – Στελεχών Εκπαίδευσης και οι δράσεις του Π.Ι. για το ΕΣΠΑ είναι ακόμα στη φάση της διαμόρφωσης, η εισήγησή μας δεσμεύεται να γίνει περισσότερο αναλυτική, διότι δεν μπορεί και δεν πρέπει να προκαταλάβει αποφάσεις συλλογικών οργάνων. Μπορεί, όμως, να προβλέψει ότι στο άμεσο μέλλον στο πλαίσιο κλασικών και εναλλακτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης (ενδο-σχολικών, εξ αποστάσεως, έρευνας δράσης κλπ) που επεξεργάζεται το Τμήμα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης υπό την προεδρία του συναδέλφου κ. Δ. Αναπολιτάνου και με τη συμμετοχή των υπολοίπων Τμημάτων του Π.Ι. η εμπλοκή των Στελεχών θα γίνεται όλο και περισσότερο ενεργός.

Σας ευχαριστώ για την προσοχή σας, εύχομαι καλό και ξεκούραστο καλοκαίρι, διότι μας περιμένει ένας νέος σχολικός χρόνος έντονης εργασίας και συστηματικής συνεργασίας.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- (1) Κουζέλης, Γ. (1995), «Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής», στο Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- (2) Ματσαγγούρας, Η. (2000), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- (3) Ματσαγγούρας, Η. (2001), *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- (4) Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- (5) Ματσαγγούρας, Η. (2003), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- (6) Ματσαγγούρας, Η. (2005), *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- (7) Ματσαγγούρας, Η. (2006), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Αθήνα: Gutenberg.
- (8) Ματσαγγούρας, Η. (2007), *Σχολικός Εγγραμματοςμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- (9) Ματσαγγούρας, Η. (2008), *Εκπαιδύοντας Παιδιά Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης: Διαφοροποιημένη Συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- (10) ΥΠΕΠΘ (2007), *Μάθηση και Διαβίου Εκπαίδευση*. [ΕΣΠΑ].
- (11) Χατζηγεωργίου, Ι. (2005), «Ένας Επαναπροσδιορισμός της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας», Εισαγωγή στο Κ. Εgan, *Ο Παιδευμένος Νους*, μτφρ. Ε. Μουρίκης. Αθήνα: Ατραπός.

Ξενόγλωσση και Μεταφρασμένη Βιβλιογραφία

- (12) Beard, R. (2007), «Η Εθνική Στρατηγική Εγγραμματοςμού στην Αγγλία», στο Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματοςμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- (13) Biancarosa, C. and Snow, C. E. (2006), *Reading Next*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- (14) Bruner, J. (1960/1968), *Η Διαδικασία της Παιδείας*, μτφρ. Χ. Κληρίδης. Αθήνα: Καραβίας.
- (15) Bruner, J. (1986), *Actual Minds, Possible Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- (16) Bruner, J. (1997), *Πράξεις Νοήματος*, μτφρ. Η. Ρόκου και Γ. Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- (17) Bruner, J. (2007), *Ο Πολιτισμός της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Α. Βουγιούκα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- (18) Bruner, J., & Bornstein, M. (1989). «On Interaction», in M. Bornstein & J. Bruner (Eds.), *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.
- (19) Collins, A., Brown, J. and Newman, (1989), "Cognitive Apprenticeship", in L. Resnick (ed.), *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- (20) Cope, B. and Kalantzis, M. (eds) (1993), *The Powers of Literacy*. Pittsburg, PA: University of Pittsburg Press.
- (21) Cope, B. and Kalantzis, M. (eds) (2000), *Multiliteracies*. South Yarra: MacMillan Australia.
- (22) Dewey, J. (1952), *Πείρα και Αγωγή*, μτφρ. Γ. Βασδέκης. Αθήνα.
- (23) Egan, K. (2005), *Ο Παιδευμένος Νους*, μτφρ. Ε. Μουρικής. Αθήνα: Ατραπός.
- (24) Engeström, Y. (1990), *Learning, Working and Imagining*. Helsinki: Orienta- Konsultit.
- (25) Graham, S. and Perin D. (2007), *Writing Next*. Washington, DC.: Alliance for Excellent Education.
- (26) Halliday, M.A.K. (1978), *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- (27) Halliday, M.A.K. (1993), "Towards a Language- Based Theory of Learning", *Linguistics and Education*, vol. 5 (2).
- (28) Halliday, M.A.K. (1999), «Η γλώσσα και η αναμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας», *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1(1).
- (29) Halliday, M.A.K. (2000), Ανοιχτή επιστολή: «Η Γραμματική στη Σχολική Εκπαίδευση», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τ. 2 (1-2).
- (30) Halliday, M.A.K. και Martin, J. R. (2004), *Η Γλώσσα της Επιστήμης*, μτφρ. Γ. Γιαννουλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (31) Harman, J. and Wood, K.D. (2001), "The TAB Book Club Approach", *Middle School Journal*, vol. 32 (3).
- (32) Hasan, R. (2006), «Γραμματισμός, Καθημερινή Ομιλία και Κοινωνία», στο Α. Χαραλαμπίδης (επιμ.), *Γραμματισμός, Κοινωνία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- (33) Lave, J. and Wenger, E. (1991), *Situated Learning*. New York: Cambridge University Press.
- (34) Lewin, R.(1988), *In the Inner Age of Making*. Washington, DC: Smithsonian Books.
- (35) Lotman, Y. M. (1988), "Text within a Text", *Soviet Psychology*, vol. 26 (3).
- (36) Lotman, Y. M. (1990), *Universe of the Mind*. London: L. B Tauris.
- (37) Macken- Horarick, M. (2000), «Γλωσσική Αγωγή στη Β/θμια Εκπαίδευση στην Αυστραλία», *Γλωσσικός Υπολογιστής*, τομ. 2 (1-2).
- (38) Mercer, N. (2000), *Η Συγκρότηση της Γνώσης*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (39) National Literacy Trust (2005), *International Literacy Standards in the Developed World – Including UK Comparisons*. National Literacy Trust.
- (40) Olson, D.R. and Astington, J.W. (1993), "Thinking about Thinking", *Educational Psychologist*, vol. 28(1).

- (41) Ong, W. (1997), *Προφορικότητα και Εγγραμματοσύνη*, μτφρ. Κ. Χατζηκυριάκου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- (42) Palinscar, A. and Brown, A. (1984), "Reciprocal Teaching", *Cognition and Instruction*, vol. 1 (2).
- (43) PIRLS (2001), *International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003), Chestnut Hill, MA: Boston College.
- (44) PISA (2003), *The PISA 2003 Assessment Framework*. OECD.
- (45) PISA (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*. OECD.
- (46) Rogoff, B. (1991), *Apprenticeship in Thinking*. Oxford: Oxford University Press.
- (47) Swales, . J. (1990), *Genre Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (48) Their, M. with Daviss, B. (2002), *The New Science Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- (49) Vygotsky, L. (1981), "The Genesis of Higher Mental Functions", in J.V. Wertsch (ed.), *The Concept in Activity in Soviet Psychology*. Armonk, N.Y.: Sharpe.
- (50) Vygotsky, L. (1987), Thinking and Speech, in R.W Rieber and A.S. Carton (eds.), *The Collected Works of L.S. Vygotsky*, vol. 1. New York: Plenum.
- (51) Vygotsky, L. (1993), *Σκέψη και Γλώσσα*, μτφρ. Α. Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.
- (52) Vygotsky, L. (1997), *Νους στην Κοινωνία*, μτφρ. Α. Μπίμπου και Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- (53) Wagstaff, P. (2007), «Η Εθνική Στρατηγική για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», στο Ηλ. Γ. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματοςμός*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- (54) Wartofsky, M. W. (1979), *Models: Representation and Scientific Understanding*. Dordrecht: Reidel.
- (55) Wells, G. (2002), *Dialogic Inquiry*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- (56) Wertsch, J.V. (1998), *Mind as Action*. Oxford: Oxford University Press.

Από την επιμόρφωση στη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού – Νέες προτεραιότητες και προσεγγίσεις

Δημήτρης Ματθαίου Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Τη σύγχρονη εκπαίδευση στοιχειώνουν ακόμη διεθνώς τα φαντάσματα του παρελθόντος· οι επιλογές δηλαδή της γενέθλιας εποχής συγκρότησης των δημόσιων σχολικών συστημάτων. Φαντάσματα, όπως ο εθνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στην εποχή της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και της παγκοσμιοποίησης. Ο κρατικός έλεγχος καταμεσής κοινωνιών που αυτοπροσδιορίζονται ως ανοιχτές και φιλελεύθερες. Η διαρθρωτική διχοτομία πρωτοβάθμιας και μέσης εκπαίδευσης σε καιρούς επέκτασης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθιέρωσης του ενιαίου σχολείου και διεύρυνσης των μορφών άτυπης εκπαίδευσης. Η αναπόληση της μορφωτικής θαλπωρής των ανθρωπιστικών γραμμάτων τη στιγμή που η εισβολή της εργαλειακής γνώσης βρίσκεται σε πλήρη εξέλιξη.

Οι εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές στέκονται συχνά αμήχανοι και αναποφάσιμοι να απαρνηθούν εκπαιδευτικές παραδόσεις και θεσμικές ρυθμίσεις του παρελθόντος και να υιοθετήσουν τις νέες βεβαιότητες που διακινούν οι κάθε λογής μεταπράτες του νέου, του ριζοσπαστικού, του δελεαστικού· οι πραγματιστές, ας πούμε, της αγοράς και οι τεχνοκράτες των διεθνών οργανισμών. Στέκονται όμως διστακτικοί, θαρρείς αποκαρωμένοι, και από τη γοητεία που ασκεί πάνω τους το παρωχημένο, αδύναμοι και απρόθυμοι να αναγνωρίσουν και να παραδεχθούν την πρόδηλη αλλαγή των καιρών στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, σε μια ανομολόγητη ίσως προσπάθεια να την ξορκίσουν με τον τρόπο αυτό. Και η εκπαιδευτική πολιτική στο μεταξύ παλινδρομεί ανάμεσα στις συνήθειες του χτες και στις ανάγκες του αύριο.

Από τα πολλά πεδία της διεκκυστίνδας αυτής θα ήθελα σήμερα να ασχοληθώ με το ζήτημα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Από την αρχή κιόλας θα ήθελα να επισημάνω την παρουσία στο δημόσιο ή καλύτερα στο θεσμικό λόγο για την ελληνική εκπαίδευση του αποτυπώματος του παρελθόντος. Εξακολουθούμε να μιλάμε και σήμερα για επιμόρφωση, για in service training των εκπαιδευτικών, τη στιγμή που ο όρος θεωρείται πια παρωχημένος διεθνώς και τείνει να αντικατασταθεί στη βιβλιογραφία από άλλους, όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Και επειδή η ονοματοθεσία δεν αποτελεί απλώς ευγενές άθλημα των γλωσσολόγων, αλλά αποτυπώνει με τρόπο κωδικό τις εξελίξεις στην περιρρέουσα πραγματικότητα, η εμμονή στη χρήση ενός παρωχημένου όρου είναι αποκαλυπτική της αδυναμίας, της

απροθυμίας ή ίσως και της άρνησής μας να αποδεχτούμε τη διαμορφωμένη νέα πραγματικότητα και να υιοθετήσουμε πολιτικές περισσότερο συμβατές με αυτή.

Το ζήτημα λοιπόν της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως και τόσα άλλα εκπαιδευτικά ζητήματα, έχει τις ρίζες του στο απώτερο παρελθόν. Στην εποχή κατά την οποία, υπό την πίεση κυρίως της ανάγκης για διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας στα νέα εθνικά κράτη, καθιερώθηκαν και διευρύνθηκαν με γοργούς ρυθμούς τα δημόσια συστήματα εκπαίδευσης, αρχικά της στοιχειώδους και στη συνέχεια της μέσης. Η αυξημένη ανάγκη για δασκάλους, σε συνδυασμό με τη χαμηλή παιδαγωγική στόχευση και με την απροθυμία διάθεσης επαρκών οικονομικών πόρων, έφεραν στη στοιχειώδη εκπαίδευση προσωπικό με εξαιρετικά περιορισμένα προσόντα. Πολύ γρήγορα, η εκπαιδευτική τους ανεπάρκεια αποδείχτηκε τροχοπέδη για το εκπαιδευτικό εγχείρημα και από τη διαπίστωση αυτή αναδείχτηκε για πρώτη φορά σε θεσμικό επίπεδο η ανάγκη για επιμόρφωση. Μια επιμόρφωση που είχε αντισταθμιστικό σκοπό· να συμπληρώσει με άλλα λόγια την ελλιπή μόρφωσή τους. Για τους εκπαιδευτικούς της μέσης εκπαίδευσης, στην πλειονότητά τους αποφοίτους πανεπιστημιακών σχολών, η ανάγκη αντισταθμιστικού χαρακτήρα επιμόρφωσης περιοριζόταν κυρίως σε ειδικότητες, όπως οι φυσικές επιστήμες, που μόλις πρόσφατα είχαν τότε εισαχθεί στα σχολεία. Άλλωστε, η διεύρυνση της μέσης εκπαίδευσης γινόταν με βραδύτερους ρυθμούς, αφού αυτή απευθυνόταν στα προνομιούχα κατά κύριο λόγο στρώματα του πληθυσμού.

Ο 19^{ος} αιώνας κληροδότησε συνεπώς στον 20^ο μια μορφή επιμόρφωσης που είχε αντισταθμιστικό χαρακτήρα, αφορούσε τον κορμό της επαγγελματικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού, βασικά δηλαδή στοιχεία του αντικειμένου και της μεθόδου διδασκαλίας και έπρεπε να είναι γι' αυτό μακροχρόνια, από μερικές εβδομάδες ως λίγους μήνες, και να παρέχεται εφάπαξ κατά τη σταδιοδρομία του εκπαιδευτικού, όταν οι συνθήκες το επέτρεπαν, από *ad hoc* παροχές που κατά περίπτωση οριζόνταν από το κράτος ή από φιλανθρωπικούς-φιλεκπαιδευτικούς φορείς. Η σχετικά βραδεία ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα συνέβαλε στην παγίωση του εν λόγω χαρακτήρα της επιμόρφωσης, και για τον πρόσθετο λόγο ότι η απουσία θεσμικής κατοχύρωσής της επέτρεπε την ευκαιριακή, άρα – με ιδεολογικούς και οικονομικούς όρους – και βολική για το κράτος αξιοποίησή της.

Η μεταπολεμική συγκυρία θα αναδείξει και θα επαναβεβαιώσει όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης. Οι πολιτικές εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την έκρηξη των γεννήσεων (baby boom) θα δημιουργή-

σουν ένα παλιρροϊκό κύμα από νέους που θα διεκδικήσουν το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Το κύμα αυτό θα σαρώσει διαδοχικά όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αναδεικνύοντας παράλληλα τις τεράστιες ελλείψεις σε εκπαιδευτικό προσωπικό, το οποίο είχε έτσι κι αλλιώς αποδραστηριοποιηθεί κατά τον πόλεμο. Οι κυβερνήσεις βρέθηκαν λοιπόν στην ανάγκη να προσφύγουν σε έκτακτα μέτρα· σε πολιτικές διορισμού εκπαιδευτικών με μειωμένα προσόντα, ή σε επιβάρυνση της αναλογίας διδάσκοντος–διδασκομένων και σε *de facto* μείωση των ωρών διδασκαλίας, όπως ας πούμε συνέβη στη χώρα μας, παράλληλα με τη διεύρυνση των σχολών κατάρτισης και την εντατικοποίηση των σπουδών των υποψήφιων δασκάλων. Στα σχολεία των περισσότερων Ευρωπαϊκών χωρών βρέθηκαν έτσι να υπηρετούν εκπαιδευτικοί διαφορετικών ταχυτήτων σε ό,τι αφορούσε τα επαγγελματικά τους προσόντα. Στη Γαλλία, για παράδειγμα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της Comité National des Candidats, υπήρχαν το 1969, μόνο στο χώρο της μέσης εκπαίδευσης, είκοσι τουλάχιστον διαφορετικές ως προς τα προσόντα τους κατηγορίες εκπαιδευτικών, ενώ στην Αγγλία η Επιτροπή Robins για την ανώτατη εκπαίδευση διαπίστωνε το 1963 ότι υπήρχε ανάγκη αναβάθμισης των σπουδών των Άγγλων εκπαιδευτικών.

Η ανάγκη βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών με τα μειωμένα προσόντα οδήγησε σύντομα, μόλις η κατάσταση άρχισε να ομαλοποιείται, στην υιοθέτηση πολιτικών επιμόρφωσης με αντισταθμιστικό και πάλι χαρακτήρα, που πήραν τη μορφή προγραμμάτων με ποικίλη διάρκεια, περιεχόμενο, φορείς υλοποίησης και είδος πιστοποίησης, ανάλογα με τις προτεραιότητες, τις απαιτήσεις και τις επικρατούσες συνθήκες στις διάφορες χώρες. Στη χώρα μας πρυτάνευσε η ανάγκη αναβάθμισης πρώτον της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δεύτερον η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Τα μέτρα που υιοθετήθηκαν, από την βραχύβια εφαρμογή της καθιέρωση της τριετούς Παιδαγωγικής Ακαδημίας και την υπαγωγή της επιμόρφωσης στο νεοϊδρυθέν τότε Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ως την περιπέτεια της επιμόρφωσης στις ΣΕΛΔΕ, στα τρίμηνης διάρκειας προγράμματα των ΠΕΚ και στα προγράμματα εξομοίωσης είναι γνωστά, ώστε να παρέλκει εδώ η αναλυτικότερη αναφορά σε αυτά. Ανάλογη, αν και με διαφορετικό σκεπτικό, ήταν η επιμορφωτική περιπέτεια των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης.

Χωρίς αναφορά λοιπόν στις λεπτομέρειες των θεσμικών ρυθμίσεων για την επιμόρφωση θα ήθελα να σταθώ στη λογική και στο χαρακτήρα των ρυθμίσεων αυτών. Τη λογική τους διέπει κατ' αρχάς η αντιστάθμιση των αδυναμιών της βασικής κατάρτι-

σης. Για τους δασκάλους η διετής φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες κρίθηκε ποσοτικά ανεπαρκής και επιστημονικά και παιδαγωγικά αλυσιτελής, καθώς παρέμενε ξεκομμένη από τα πανεπιστήμια, τις εστίες παραγωγής νέας γνώσης και της δημιουργικής διακίνησης ιδεών. Για τους καθηγητές το πρόβλημα εντοπίζεται κατά κύριο λόγο στην ουσιαστικά ανύπαρκτη παιδαγωγική τους κατάρτιση. Και αφού τα κενά της βασικής κατάρτισης είναι και στις δύο περιπτώσεις εκτεταμένα και σοβαρά, η επιμόρφωση θα πρέπει, κατά την άποψη των εκπροσώπων εκπαιδευτικών κύκλων, να είναι μακρόχρονη, γενικευμένη, συμπληρωματική στη θεματική και στη διάρθρωσή της με τη βασική κατάρτιση και απαλλαγμένη από τους περισπασμούς που προκαλούν οι παράλληλες διδακτικές υποχρεώσεις των υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Φυσικός της χώρας θεωρούνται τα πανεπιστήμια, αλλά με δεδομένη την έκταση του εγχειρήματος, η λειτουργία *ad hoc* επιμορφωτικών φορέων κρίνεται κι αυτή αποδεκτή. Από την άλλη, τη λογική της επιμόρφωσης διέπει επίσης η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρακολουθεί συνεχώς τις εξελίξεις στην επιστήμη. Συνεπώς, η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι περιοδική και εστιασμένη κυρίως σε ζητήματα ανανέωσης της επιστημονικής συγκρότησης του εκπαιδευτικού. Ως εκ τούτου η επιστήμη, το «τι» και το «πώς» δηλαδή της διδασκαλίας, παραμένει, στη σκέψη των περισσοτέρων, το σχεδόν μοναδικό σύστημα αναφοράς του επιμορφωτικού εγχειρήματος. Ακόμη και τα πιο πρακτικά ζητήματα του σχολικού έργου περιβάλλονται κι αυτά, κατά κανόνα, τον μανδύα της θεωρίας, συχνά της θεωρητικολογίας, ο οποίος στην πράξη υφάινεται στη διάρκεια μιας συνθήως μετωπικής διδασκαλίας, κατά τα παραδοσιακά ακαδημαϊκά πρότυπα, και σε χώρους εκτός των σχολικών τειχών.

Η επιμόρφωση ενσωματώνει με άλλα λόγια τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της βασικής κατάρτισης· σχολειοποιείται, κατά την προσφιλή έκφραση των επικριτών του συστήματος επιμόρφωσης. Παράπλευρη συνέπεια της σχολειοποίησης, αλλά και του ακραίου συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος, είναι η εξάρτηση της επιμόρφωσης από το κράτος. Όλα τα αιτήματα απευθύνονται στο κράτος, η ικανοποίησή τους είναι επιλεκτική και συχνά παραπέμπεται στις καλές ενδες, ενώ και, όταν οι κυβερνήσεις ευαρεστηθούν να δώσουν απαντήσεις, οι πολιτικές που υιοθετούν είναι γραφειοκρατικές, υπό την έννοια ότι καθιερώνουν ένα ενιαίο σύστημα κεντρικά διαχειριζόμενο με λεπτομερειακές ρυθμίσεις για το ποιος επιμορφώνεται, από ποιους, σε τι, για πόσο χρόνο και με ποιες διαδικασίες. Ένα σύστημα ισοπεδωτικό, χωρίς ευελιξία, το οποίο παραθεωρεί τις τοπικές συνθήκες, τις σχολικές ιδιαιτερότητες και τις διαφορετικές επαγγελματικές ανάγκες του εκπαιδευτικού. Ένα σύστημα

που δε θεωρεί τον εκπαιδευτικό ενεργό συμμετοχο στην επιμορφωτική διαδικασία, αλλά παθητικό αποδέκτη κεντρικών επιμορφωτικών επιλογών και προσεγγίσεων, ανεπιθύμητο παραπροϊόν της οποίας είναι αρνητική στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στην επιμόρφωση και το συνεπακόλουθο σχιζοφρενικό δίλημμα περί υποχρεωτικής ή προαιρετικής επιμόρφωσης.

Όμως όλα αυτά τα χαρακτηριστικά της παραδοσιακής επιμόρφωσης, ο αντισταθμιστικός, ακαδημαϊκός, καθολικός στην εφαρμογή, κεντρικός στο σχεδιασμό και γραφειοκρατικός στην υλοποίησή του χαρακτήρας της έχουν προ πολλού αρχίσει να αμφισβητούνται διεθνώς. Οι λόγοι είναι ασφαλώς πολλοί και όπως πάντοτε αλληλένδετοι. Οι μεγάλες αλλαγές στο περιβάλλον της εκπαίδευσης, η παγκοσμιοποίηση των αγορών και των πολιτισμικών ρευμάτων, η εκρηκτική ανάπτυξη της επιστήμης και των νέων τεχνολογιών, οι δημογραφικές ανακατατάξεις, η υποχώρηση των εθνικών κρατών, η επικράτηση της φιλελεύθερης ιδεολογίας και τόσες άλλες, άλλαξαν σημαντικά το σκηνικό στο επίπεδο του σχολείου. Το σχολείο έχασε το μονοπώλιό του στη γνώση και στην αγωγή των νέων και απέκτησε ισχυρούς ανταγωνιστές από το χώρο του διαδικτύου και των ΜΜΕ. Η ίδια η αυταξία της γνώσης που προσφέρει απαξιώθηκε, αφού η γνώση καθεαυτή έχασε στο επιστημολογικό πεδίο τον αντικειμενικό, διαχρονικό και απροϋπόθετο χαρακτήρα της, ενώ στο πεδίο της πράξης θεωρείται πλέον αναλώσιμη, με ημερομηνία λήξης που δεν ξεπερνά τα επτά χρόνια. Η χρηστική συνεπώς γνώση και οι δεξιότητες που συνδέονται με τη διαρκή ανανέωση και την αξιοποίησή της στην πράξη αποκτούν στο μυαλό των αποδεκτών του μορφωτικού αγαθού, μαθητών, γονιών και αγοράς εργασίας μεγαλύτερη αξία και προτεραιότητα. Η ρευστότητα και η αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει το εργασιακό περιβάλλον καλούν το σχολείο να προετοιμάσει τους μαθητές να ζήσουν σε μια κοινωνία υψηλής διακινδύνευσης που απαιτεί, μεταξύ άλλων, ικανότητες κατανόησης σύνθετων προβλημάτων, ανάληψης πρωτοβουλιών, διαχείρισης κινδύνων, διαρκούς προσαρμογής και ορθολογικής λήψης αποφάσεων. Παράλληλα, το σχολείο καλείται να προετοιμάσει πολίτες του κόσμου έτοιμους να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα εντός και εκτός των εθνικών συνόρων, να συνεργαστούν, να επικοινωνήσουν, να διαπραγματευτούν, να συμβιβάσουν τα διεστώτα. Και όλα αυτά τη στιγμή που οι ευθύνες της υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων σε όλο και πιο πολλές χώρες μετατίθενται προοδευτικά στους ώμους του σχολείου. Ενός σχολείου με ενισχυμένη αυτοτέλεια στη διαχείριση του εκπαιδευτικού έργου, αλλά και με την υποχρέωση απόδοσης λόγου για το έργο αυτό στην κοινωνία, η οποία διανύει και η ίδια μια φάση κρίσιμης μεταλλαγής, και στους χρηματοδότες του που δεν αποδεικνύονται πάντοτε ανάλογα γαλαντόμοι.

Είναι φανερό ότι η νέα πραγματικότητα προσβλέπει σε ένα διαφορετικό σχολείο από εκείνο που οραματίστηκε και οικοδόμησε η εποχή της νεωτερικότητας και που είναι σε όλους μας οικείο και κατανοητό. Το να αγνοήσουμε την πραγματικότητα αυτή και να μείνουμε ρομαντικοί νοσταλγοί ενός παρωχημένου παρελθόντος αποτελεί ασφαλώς επικίνδυνο στρουθοκαμηλισμό. Να την αποδεχτούμε μοιρολατρικά ως εξέλιξη αναπόφευκτη ισοδυναμεί με οικειοθελή παραίτησή μας από τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουμε ως εκπαιδευτικοί, ως πολίτες και ως σκεπτόμενοι άνθρωποι. Το ζητούμενο συνεπώς είναι να αναρωτηθούμε αν διαθέτουμε την απαιτούμενη γνώση, τις ικανότητες και τις ευαισθησίες να διαχειριστούμε τα διλήμματα και τα προβλήματα που συνδέονται με την αλλαγή του χαρακτήρα και του ρόλου του σχολείου.

Αν αναζητήσουμε την απόκριση στο ερώτημα αυτό στο επίπεδο της βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών η απάντηση θα είναι μάλλον αρνητική. Οι εκπαιδευτικοί μας εξακολουθούν να προετοιμάζονται για μια αποστολή που δίνει υπερβάλλουσα έμφαση στο τι και το πώς της διδασκαλίας και που αγνοεί επιδεικτικά το γιατί, ως ερώτημα με δευτερεύουσα σημασία. Η επιστημονική παράδοση – το δόγμα «την επιστήμην ως κάλλιστα θεραπεύειν» – για τους δασκάλους της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η παιδαγωγική για κείνους της πρωτοβάθμιας καλά κρατούν στα πανεπιστήμια. Άλλωστε, και το ίδιο το εκπαιδευτικό μας σύστημα στο σύνολό του παραμένει προσηλωμένο στον παραλυτικό κανόνα της αδράνειας που με συνέπεια ακολουθεί για δεκαετίες. Το βάρος συνεπώς πέφτει εκ των πραγμάτων στην επιμόρφωση. Σε μια διαδικασία όμως διαφορετική από το παρελθόν, που βασικό της στόχο έχει τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ώστε να ενισχύεται η από μέρους του κριτική θεώρηση των πραγμάτων και η αποτελεσματική διαχείριση των αλλαγών στο σχολικό χώρο.

Επιτρέψτε μου να παραθέσω εν συντομία μερικές από τις βασικές αρχές και προσεγγίσεις της διαδικασίας αυτής. Η πρώτη αρχή μας καλεί να απογαλακτιστούμε από τον αντισταθμιστικό χαρακτήρα του παρελθόντος. Αν, σε τελευταία ανάλυση, εξακολουθούν να υπάρχουν ελλείμματα στην παιδαγωγική ή την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών λογικό και πρέπον πρέπον είναι να αναζητήσουμε τη λύση τους στην αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών των πανεπιστημίων και όχι σε *ex post* εμβαλωματικές παρεμβάσεις. Η νέα διαδικασία θα πρέπει να είναι στοχευμένη, προσανατολισμένη δηλαδή στην αντιμετώπιση των συγκεκριμένων αναγκών και των απαιτήσεων της σχολικής πραγματικότητας. Και τα προβλήματα εδώ δυστυχώς αφθονούν. Η σχολική βία, σε όλες της τις εκφάνσεις, η πολυπολιτισμικότητα των μα-

θητικών ακροατηρίων, η αξιοποίηση των ευκαιριών διαθεματικής προσέγγισης, η αυτοαξιολόγηση με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας και τόσα άλλα αποτελούν δυνάμει θεματικά πεδία της επιμόρφωσης που αποβλέπει στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.

Η δεύτερη αρχή είναι συμπληρωματική της πρώτης. Οι πρακτικές λύσεις στα προβλήματα και όχι η ατελείωτη ακαδημαϊκή θεωρητικολογία, που συχνά αναμασά παρωχημένες αντιλήψεις, πρέπει να αποτελεί τον άξονα της επαγγελματικής ανάπτυξης. Δεν οδηγεί συνήθως πουθενά τον εκπαιδευτικό και το σχολείο η διδασκαλία ασπούμε των θεωριών της κοινωνικής ψυχολογίας προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα κρούσματα σχολικής βίας σε συγκεκριμένο σχολείο, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, όπως δε βελτιώνει αναγκαστικά τη διοίκηση του σχολείου η γνώση της θεωρίας του σχολικού μάνατζμεντ. Άλλωστε, η αποτελεσματικότητα των πρακτικών λύσεων είναι εκείνη που σε τελευταία ανάλυση μπορεί να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό στην αυτόβουλη μελέτη των θεωριών, όπως η εμπειρία άλλων χώρων και άλλων χωρών έχει αποδείξει.

Η τρίτη αρχή θέλει τον εκπαιδευτικό συμμετοχο στην επαγγελματική του ανάπτυξη. Η εικόνα του εκπαιδευτικού που καθισμένος στα μαθητικά έδρανα παρακολουθεί με συγκατάβαση και συνθηέστατα με κραυγάζουσα αδιαφορία τον επιμορφωτή του, θεσμικό ή επιστρατευμένο από τις τάξεις των διάφορων σοφών, να μετακενώνει αυτόρεσκα τη γνωστική πραμάτεια του θα πρέπει οριστικά να εκλείψει. Με πεδίο δράσης την ίδια τη σχολική μονάδα, με εργαλείο την έρευνα πεδίου, με την αξιοποίηση του διαδικτύου και την ανταλλαγή εμπειριών με συναδέλφους του, με ασκήσεις αυτοαξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας του έργου της σχολικής μονάδας, με αξιοποίηση των ευκαιριών που παρέχουν τα ποικίλα προγράμματα της δια βίου μάθησης, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί επαγγελματικά. Να νιώσει τη χαρά που του έχει στερήσει για χρόνια ο ασφυκτικός κρατικός εναγκαλισμός. Τη χαρά του γνήσιου επαγγελματία που αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, που βλέπει στα πρόσωπα των μαθητών του τις γνώσεις και τις ικανότητές του να καρποφορούν, που νιώθει ελεύθερος και υπεύθυνος για τις πράξεις του, που είναι ο πρωτεργάτης και όχι ο απρόθυμος ουραγός μιας ετεροκαθορισμένης αλλαγής.

Η τέταρτη, αλλά όχι και τελευταία, αρχή θέλει τη διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού να είναι αναγνωρίσιμη μέσα από την αλλαγή της επαγγελματικής συμπεριφοράς του. Έχουμε άραγε αναρωτηθεί ποτέ πόσο άλλαξαν επί τα βελτίω την επαγγελματική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού οι μέχρι σήμερα μακρό-

χρονες ή ταχύρρυθμες μορφές επιμόρφωσης; Πόσο καλύτερος, πιο σύγχρονος ή πιο αποτελεσματικός έγινε, ας πούμε, ο εκπαιδευτικός μετά τη διετή φοίτησή του στη μετεκπαίδευση;

Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι,

Αναγνωρίζω ότι η υιοθέτηση των αρχών αυτών θέτει ζητήματα ιδεολογικά, παιδαγωγικά και θεσμικά. Ότι συνεπάγεται δυσκολίες και απαιτεί γενναίες αποφάσεις. Δεν έχω γι' αυτό την ψευδαίσθηση ότι θα γίνουν αποδεκτές ή ότι θα δρομολογήσουν πολιτικές που θα στηρίζονται σε αυτές. Οι σκέψεις που προηγήθηκαν αποτελούν απλώς κατάθεση του επιστημονικού προβληματισμού μου από την ενασχόλησή μου με τις διεθνείς τάσεις και πολιτικές, αλλά και της εμπειρίας μου από την εκ μέρους μου ανάληψη κατά το παρελθόν ρόλων ευθύνης σε ζητήματα επιμόρφωσης. Συνιστούν, αν θέλετε, θέματα προς συζήτηση σε μια ατζέντα που κάποτε πρέπει να ανοίξει.

Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας: Ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου

Λεωνίδας Κυριακίδης Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο άρθρο αυτό αναφέρονται τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα διάφορα συστήματα αξιολόγησης που αναπτύχθηκαν την τελευταία δεκαετία. Υποστηρίζεται η ανάγκη αξιοποίησης της έρευνας για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα και ειδικότερα του δυναμικού μοντέλου για σκοπούς ανάπτυξης μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Για το λόγο αυτό, σε πρώτο στάδιο, παρουσιάζεται συνοπτικά το δυναμικό μοντέλο και αναφέρονται οι βασικές θεωρητικές του παραδοχές. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένους τρόπους αξιοποίησης του μοντέλου για σκοπούς ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τονίζεται ότι εκείνο που διακρίνει την αυτοαξιολόγηση από άλλες μορφές εσωτερικής αξιολόγησης είναι: (1) η υιοθέτηση συμμετοχικού μοντέλου αξιολόγησης και (2) η σύνδεσή της με τη διαδικασία βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Υποστηρίζεται ότι το δυναμικό μοντέλο μπορεί να συμβάλει στον καθορισμό κριτηρίων αξιολόγησης και στον εντοπισμό της περιοχής δράσης του σχολείου. Τέλος, γίνεται αναφορά σε ερευνητικά προγράμματα που εξετάζουν τις δυνατότητες αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου για σκοπούς ανάπτυξης μηχανισμών διαμορφωτικής αξιολόγησης και βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία τα συστήματα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που αναπτύχθηκαν την περασμένη δεκαετία δε στηρίχθηκαν σε ένα στέρεο θεωρητικό υπόβαθρο (Ellett et al., 1996). Έτσι, δικαιολογημένα ασκείται σε αυτά κριτική σε σχέση με την εγκυρότητά τους (Teddle, Stringfield, & Burdett, 2003). Στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται ότι η Έρευνα για την Εκπαιδευτική Αποτελεσματικότητα (ΕΕΑ) και ειδικότερα τα θεωρητικά της μοντέλα που αναπτύχθηκαν τα τελευταία 15 χρόνια (π.χ., Creemers, 1994· Stringfield & Slavin, 1992· Scheerens & Bosker, 1997) μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης του εκπαι-

δευτικού έργου. Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στο δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2008), που θεωρείται ως το επικρατέστερο θεωρητικό σχήμα στο χώρο της ΕΕΑ και αναλύονται τρόποι με τους οποίους είναι δυνατό να αξιοποιηθεί το μοντέλο αυτό, ώστε να μπορέσουν να αναπτυχθούν μηχανισμοί αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Η ανάγκη αξιοποίησης της ΕΕΑ υποστηρίζεται και από άρθρα ερευνητών στο χώρο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που δημοσιεύτηκαν σε ειδικό τεύχος του περιοδικού *Journal of Personnel Evaluation in Education* {Volume 17 (1), 2003}. Το τεύχος αυτό αναφέρεται στις δυνατότητες σύνδεσης της ΕΕΑ με την ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου (Teddlie et al, 2003). Μέσα από το ειδικό αυτό τεύχος, ερευνητές που προέρχονται από διαφορετικά εκπαιδευτικά συγγείμματα, αναλύουν διεξοδικά τους τρόπους με τους οποίους έχει αναπτυχθεί η ΕΕΑ στη δική τους χώρα (Kyriakides & Campbell, 2003· Reynolds et al., 2003). Μελετώντας τα πορίσματα των ερευνητών αυτών, προκύπτει ότι οι άξονες που πρέπει να οριοθετούν την προσπάθεια για ανάπτυξη συστημάτων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου είναι οι σκοποί της αξιολόγησης, τα κριτήρια αξιολόγησης και οι πηγές συγκέντρωσης δεδομένων.

Σε ό,τι αφορά στους σκοπούς της αξιολόγησης μπορεί κανείς να διακρίνει: (α) το διαμορφωτικό (formative) σκοπό που αποσκοπεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, και (β) το συγκριτικό (summative) που επιδιώκει να εντοπίσει τους εκπαιδευτικούς / σχολικές μονάδες που είναι οι πλέον αποτελεσματικοί / αποτελεσματικές ως προς συγκεκριμένα κριτήρια (Beerens, 2000; Ellett, Wren, Callendar, Loup, & Liu, 1996· Kyriakides & Campbell, 2003· Stronge, 1997). Οι δύο πιο πάνω σκοποί, είναι πρακτικά αδύνατο να επιτευχθούν με τη χρήση ενός και μόνο συστήματος αξιολόγησης (Harlen & James, 1997· Stronge, 1997), εφόσον ο καθορισμός του σκοπού της αξιολόγησης επηρεάζει τόσο το σχεδιασμό των οργάνων αξιολόγησης όσο και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (Black & Wiliam, 1998). Όπως η εμπειρία πολλών χωρών φαίνεται να αποκαλύπτει, χρειάζεται επίσης να καθοριστούν διαδικασίες και μέσα που θα επιτρέπουν τη σύζευξη των δύο σκοπών, ώστε να μην επικρατήσει ο ένας σε βάρος του άλλου (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006).

Έχοντας υπόψη τις πιο πάνω αρχές που πρέπει να διέπουν τον καθορισμό σκοπών αξιολόγησης, μπορούμε στη συνέχεια να προχωρήσουμε σε ανάπτυξη πολιτικής που θα αφορά στα κριτήρια αξιολόγησης. Ο καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης της scho-

λικής μονάδας μπορεί να στηριχτεί στον τρόπο με τον οποίο περιγράφεται ο ρόλος του σχολείου σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή/και στο περιεχόμενο του επαγγελματικού κώδικα των εκπαιδευτικών που ένα εκπαιδευτικό σύστημα πιθανότατα έχει αναπτύξει (Johnson, 1997). Η έλλειψη επαγγελματικού κώδικα σε χώρες όπως η Κύπρος και η Ελλάδα αλλά και η ασάφεια που επικρατεί ως προς τις προσδοκίες της πολιτείας από την εκπαίδευση οδηγεί στην ανάγκη να αναζητηθούν κριτήρια αξιολόγησης κυρίως στα πορίσματα της ΕΕΑ και συγκεκριμένα στα θεωρητικά της μοντέλα (Κυριακίδης & Δημητρίου, 2003). Μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία μπορεί κανείς να εντοπίσει διάφορα μοντέλα μέτρησης της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου, τα οποία είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε ανάπτυξη διαφορετικών συστημάτων αξιολόγησης (Cheng & Tsui, 1999). Για παράδειγμα, η έρευνα της δεκαετίας του 1980 ασχολήθηκε με τον εντοπισμό παραγόντων που αφορούν στην ποιότητα της διδασκαλίας και οι οποίοι επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα (process-product research). Η έρευνα αυτή οδήγησε στην ανάπτυξη του μοντέλου λειτουργικής διαδικασίας (working process model), το οποίο εστιάζει το ενδιαφέρον του στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και επομένως τα κριτήρια αξιολόγησης που προκύπτουν από αυτό αναφέρονται στις διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών και στην πολιτική/δράση κάθε σχολείου με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Λαμβάνοντας υπόψη τα μοντέλα της ΕΕΑ που αναπτύχθηκαν, θεωρούμε ότι μπορούν να εξαχθούν μια σειρά κριτηρίων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα μελέτης τους υπό το πρίσμα των πολύπλοκων και πολυσύνθετων ρόλων που καλείται σήμερα να αναλάβει ο εκπαιδευτικός. Στα πλαίσια αυτά, στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται η αξιοποίηση του δυναμικού μοντέλου για σκοπούς ανάπτυξης κριτηρίων αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Τέλος, θεωρείται σημαντική η ανάγκη ύπαρξης ενός πολυδιάστατου συστήματος αξιολόγησης ως προς τις πηγές συγκέντρωσης δεδομένων (Danielson & McGreal, 2000· Hoyle & Skrla, 1999· Gastel, 1991). Με την ύπαρξη ποικιλίας πηγών αξιολόγησης αυξάνεται η εσωτερική αξιοπιστία του συστήματος αξιολόγησης και ελέγχεται η συνέπεια των επιμέρους συστημάτων. Μελετώντας τη βιβλιογραφία όσον αφορά στις πηγές που πρέπει να χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση, φαίνεται να είναι καθολικά αποδεκτό ότι η χρήση πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων καθορίζει και την ποιότητα των συστημάτων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται (Cronbach, 1990). Όμως, αν και η χρήση πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση θεωρείται λίγο ή πολύ πανάκεια για την όλη διαδικασία,

εντούτοις, δεν είναι άμοιρη προβλημάτων, αφού υπάρχουν και εγγενείς αδυναμίες κάθε πηγής στο να προσφέρει πληροφορίες για συγκεκριμένους τομείς της αποτελεσματικότητας (Kyriakides, Demetriou & Charalambous, 2006). Παράλληλα η χρήση πολλαπλών πηγών συγκέντρωσης δεδομένων για την αξιολόγηση έχει να αντιμετωπίσει και προβλήματα που αναφέρονται στην πρακτική εφαρμογή της και στις δυνατότητες ανάπτυξης ψυχομετρικά κατάλληλων κλιμάκων μέτρησης που θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για σκοπούς συγκριτικής αξιολόγησης. Η τελευταία αυτή παρατήρηση υποβάλει ότι πέρα από τον καθορισμό κριτηρίων και πηγών συγκέντρωσης δεδομένων, μέριμνα θα πρέπει να προβλεφθεί και για την ανάπτυξη μηχανισμών μετα-αξιολόγησης του κάθε συστήματος αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια της μετα-αξιολόγησης είναι δυνατός ο έλεγχος της ποιότητας των δεδομένων της αξιολόγησης που συγκεντρώνονται. Άρα τα αποτελέσματα της μετα-αξιολόγησης μπορούν να συμβάλουν σε συνεχή βελτίωση του κάθε συστήματος αξιολόγησης, αφού εντοπίζονται είτε προβλήματα στους επιμέρους μηχανισμούς / διαδικασίες αξιολόγησης και στα εργαλεία τους ή/και αδυναμίες στους αξιολογητές.

Έτσι, βασική θέση του άρθρου αυτού είναι ότι η έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότερα και ειδικότερα το δυναμικό μοντέλο (Creemers & Kyriakides, 2008) μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που αποσκοπούν σε βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η συμβολή του δυναμικού μοντέλου αφορά στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με τους σκοπούς της αξιολόγησης, τα κριτήρια της αξιολόγησης και της πηγές συγκέντρωσης δεδομένων. Προτού, όμως, παρουσιάσουμε τις απαντήσεις που δίνει το δυναμικό μοντέλο σε σχέση με τις πιο πάνω βασικές πτυχές της αξιολόγησης, παρουσιάζεται πιο κάτω συνοπτικά το δυναμικό μοντέλο και οι βασικές θεωρητικές του παραδοχές.

ΤΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

Το δυναμικό μοντέλο αποτελεί το πιο σύγχρονο θεωρητικό σχήμα της έρευνας στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η όλη ανάπτυξή του διαμορφώθηκε στην εποικοδομητική κριτική των υφιστάμενων μοντέλων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και στην προσπάθεια υπέρβασης των προβλημάτων που ταλανίζουν τα πλείστα μοντέλα. Επιπλέον, ο βασικότερος λόγος ανάπτυξής του ήταν η προσπάθεια εγκαθίδρυσης συσχετίσεων και συνδέσεων ανάμεσα στην θεωρία (δηλαδή την

μοντελοποίηση και κατανόηση της αποτελεσματικότητας) και στην πράξη, δηλαδή τις προσπάθειες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας (Creemers & Kyriakides, 2006). Πιο κάτω παρουσιάζονται τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά του δυναμικού μοντέλου και γίνεται αναφορά στους παράγοντες που βρίσκονται στο επίπεδο του σχολείου.

A) Βασικά χαρακτηριστικά του δυναμικού μοντέλου

Το δυναμικό μοντέλο αναφέρεται σε παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα και οι οποίοι βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα. Συγκεκριμένα, οι παράγοντες αυτοί αφορούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών, των εκπαιδευτικών, των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών συστημάτων που συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Άρα, το δυναμικό μοντέλο ανήκει στην κατηγορία των πολυεπίπεδων μοντέλων. Σε αντίθεση, όμως, με τα πολυεπίπεδα μοντέλα που αναπτύχθηκαν την τελευταία δεκαετία, το δυναμικό μοντέλο δεν αναφέρεται μόνο σε γραμμικές σχέσεις ανάμεσα στους παράγοντες και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Αντίθετα, συγκεκριμένοι παράγοντες αναμένεται να έχουν μη-γραμμική σχέση (non-linear relation) με τη σχολική επίδοση. Για παράδειγμα, η συχνότητα με την οποία ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε δραστηριότητες αξιολόγησης αναμένεται να ακολουθεί μη-γραμμική σχέση με την επίτευξη μαθησιακών στόχων. Η υπόθεση αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι εκπαιδευτικοί που δεν αξιολογούν ποτέ (ή πολύ σπάνια) τα παιδιά τους δεν έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν στις διδακτικές ανάγκες των μαθητών τους. Αντίθετα, εκπαιδευτικοί που χορηγούν πάρα πολύ συχνά δοκίμια στα παιδιά δεν είναι αποτελεσματικοί, αφού τελικά μειώνουν σημαντικά το διδακτικό χρόνο και άρα και την ουσιαστική ενασχόληση των παιδιών με την κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Έτσι, αναμένεται να υπάρχει μη γραμμική σχέση ανάμεσα στη συχνότητα χορήγησης εργαλείων αξιολόγησης και στα μαθησιακά αποτελέσματα. Η ύπαρξη μη-γραμμικών σχέσεων υποδηλώνει την ανάγκη εντοπισμού βέλτιστων σημείων του κάθε παράγοντα (δηλαδή τιμών για τις οποίες ο παράγοντας μπορεί να οδηγήσει σε μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων). Ο εντοπισμός των βέλτιστων σημείων κάθε παράγοντα αποκαλύπτει με ποιο τρόπο μπορεί κανείς να μεγιστοποιήσει την αποτελεσματικότητά του αφού αποκαλύπτονται οι σημαντικότερες ανάγκες επαγγελματικής βελτίωσης που έχει ο / η κάθε εκπαιδευτικός / σχολική μονάδα.

Το δυναμικό μοντέλο δεν αναφέρεται μόνο σε σχέσεις του κάθε παράγοντα με την

επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Το μοντέλο αυτό αναφέρεται επίσης σε σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες που βρίσκονται σε διαφορετικά επίπεδα και σε σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες αποτελεσματικότητας που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο. Εμπειρικά δεδομένα φαίνεται να υποστηρίζουν τη θέση αυτή και να αποκαλύπτουν τόσο σχέσεις ανάμεσα σε παράγοντες (Kyriakides, Creemers & Antoniou, in press) όσο και συγκεκριμένες στρατηγικές βελτίωσης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων που θα έχουν ολιστικό χαρακτήρα και δεν θα καταπιάνονται μόνο με τη βελτίωση ενός παράγοντα (Creemers & Kyriakides, 2006). Οι στρατηγικές αυτές θα αναφέρονται σε παράγοντες που σχετίζονται μεταξύ τους και άρα θα έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα να συμβάλουν σε βελτίωση της διδακτικής πράξης (Kyriakides, Charalambous, Philiprou & Campbell, 2006).

Τέλος, η εξέταση του κάθε παράγοντα εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας δε γίνεται μονοδιάστατα με βάση κάποιο λειτουργικό ορισμό, αλλά στη βάση πέντε πιο εξειδικευμένων διαστάσεων μέτρησης του κάθε παράγοντα. Ειδικότερα, οι πέντε διαστάσεις που χρησιμοποιούνται για να ορίσουν ένα παράγοντα είναι: **η συχνότητα, η εστίαση, το στάδιο, η ποιότητα και η διαφοροποίηση.**

Η **συχνότητα** αφορά στον βαθμό στον οποίο μια δραστηριότητα που σχετίζεται με ένα παράγοντα που ενισχύει την αποτελεσματικότητα παρουσιάζεται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, σχολείο ή τάξη. Οι πλείστες έρευνες χρησιμοποιούν κυρίως αυτή τη διάσταση για να μετρήσουν την επίδραση κάθε παράγοντα στις επιδόσεις των μαθητών. Εντούτοις, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, η επίδραση συγκεκριμένων παραγόντων δε σχετίζεται κατ' ανάγκη με γραμμικό τρόπο με τα μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά μπορεί για παράδειγμα να αυξάνεται μέχρι κάποιου βέλτιστου σημείου και στη συνέχεια μπορεί να έχει αρνητική επίδραση ή επιπλέον εμφάνιση των συμπεριφορών που ενισχύουν αυτόν τον παράγοντα (curvilinear relationship).

Η δεύτερη διάσταση με την οποία αξιολογούνται οι συμπεριφορές που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα αφορά στην **εστίαση** των παραγόντων. Όσον αφορά τη διάσταση της εστίασης, λαμβάνονται υπόψη δύο πτυχές. Η πρώτη αφορά στο πόσο συγκεκριμένη είναι η συμπεριφορά. Η δεύτερη πτυχή αυτής της διάστασης αφορά τον σκοπό για τον οποίο εκδηλώνεται μια δραστηριότητα ή συμπεριφορά/πράξη στη σχολική μονάδα. Μπορεί για παράδειγμα μια συμπεριφορά να επιδιώκει να επιτύχει μόνο ένα στόχο ή πολλαπλούς στόχους. Το δυναμικό μοντέλο υποστηρίζει ότι η μέτρηση της εστίασης κάποιου παράγοντα και με τις δύο πιο πάνω πτυχές συνδέεται με μη γραμμική σχέση με τα μαθησιακά αποτελέσματα (Creemers & Kyriakides, 2008).

Τρίτο, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με ένα παράγοντα μπορούν να μετρηθούν λαμβάνοντας υπόψη το **στάδιο** στο οποίο ενεργοποιούνται. Αναμένεται ότι οι διάφοροι παράγοντες για να έχουν είτε άμεση είτε έμμεση επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα θα πρέπει να εμφανίζονται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Για παράδειγμα, η ενθάρρυνση της εμπλοκής των γονιών στο έργο του σχολείου ώστε να συμβάλλουν στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων αναμένεται να εφαρμόζεται καθ' όλη της διάρκειας ενός σχολικού έτους και όχι μόνο σε κάποια χρονική στιγμή (π.χ. στην αρχή του σχολικού έτους). Επίσης είναι γνωστό ότι η συνέχεια μιας πολιτικής στη σχολική μονάδα σχετίζεται με την ικανότητα της σχολικής μονάδας να είναι ευέλικτη στο να επαναπροσδιορίζει την πολιτική της και να διαμορφώνει τις δραστηριότητες και τις ενέργειές της που σχετίζονται με τους παράγοντες που ενισχύουν την αποτελεσματικότητα, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα του μηχανισμού αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Το τελευταίο επιβεβαιώνει για ακόμη μια φορά τις δυνατότητες του δυναμικού μοντέλου να αποτελέσει το πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός μηχανισμού αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τέλος, η σημαντικότητα της χρήσης αυτής της διάστασης για την μέτρηση κάθε παράγοντα, συνδέεται και με το γεγονός ότι η ΕΕΑ έδειξε ότι η επίδραση κάποιου παράγοντα στα μαθησιακά αποτελέσματα εν μέρει επηρεάζεται και από το βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα παρέχονται καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης του μαθητή (π.χ. Creemers, 1994· Kyriakides, 2005· Slater & Teddlie, 1992).

Τέταρτο, η διάσταση της **ποιότητας** αναφέρεται στις ιδιότητες τους συγκεκριμένου παράγοντα αυτού καθ' εαυτού, όπως αυτές αναφέρονται στη βιβλιογραφία. Για παράδειγμα, η σχολική πολιτική που αφορά στην αξιολόγηση, μπορεί να μετρηθεί λαμβάνοντας υπόψη τους μηχανισμούς που ενεργοποιήθηκαν προκειμένου να αναπτυχθούν ψυχομετρικά κατάλληλα δοκίμια αξιολόγησης. Την ίδια στιγμή, αυτού του είδους η πολιτική αναμένεται να διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θα αξιοποιήσουν τα δεδομένα που συγκεντρώνονται για την επίτευξη του διαμορφωτικού σκοπού της αξιολόγησης των μαθητών αφού η ΕΕΑ αποκαλύπτει ότι τα αποτελεσματικά σχολεία αναπτύσσουν μηχανισμούς διαμορφωτικής αξιολόγησης των μαθητών τους (Black & Wiliam, 1998· Harlen & James, 1997· Kyriakides et al., 2000).

Τέλος, η διάσταση της **διαφοροποίησης** αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι δραστηριότητες που σχετίζονται με ένα παράγοντα εφαρμόζονται πανομοιότυπα για όλα τα θέματα που σχετίζονται με αυτόν τον παράγοντα. Ο λόγος για τον οποίο το δυναμικό μοντέλο θεωρεί σημαντική της διάσταση της διαφοροποίησης σχετίζεται με το

γεγονός ότι οι μαθητές κάθε ηλικίας και οποιασδήποτε κουλτούρας, διαφέρουν μεταξύ τους σε πολλές γνωστικές και ψυχοκινητικές ικανότητες, στις γενικές και εξειδικευμένες πληροφορίες που κατέχουν ως προγενέστερη γνώση, στα ενδιαφέροντα και στα κίνητρα, στο κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο και στο προσωπικό στυλ σκέψης και τρόπου εργασίας τους κατά της διάρκεια του μαθήματος (Dowson & McInerney, 2003). Ερευνητές στο χώρο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας κατέδειξαν ότι αυτές οι διαφορές συνδέονται με τις ατομικές διαφορές στην πρόοδο των μαθητών (Creemers, 1994· Kyriakides, 2005· Slavin, 1987· Teddlie & Reynolds, 2000). Τα πιο πάνω καταδεικνύουν ότι οι μαθητές μπορεί να μην είναι μεταξύ τους το ίδιο ικανοί να εκμεταλλευτούν το δεδομένο – και συνθήως πανομοιότυπο – μαθησιακό περιβάλλον που τους παρέχεται. Από την άλλη, αν και η εκπαιδευτική πρακτική παραμένει ουσιαστικά η ίδια στις πλείστες χώρες, η έρευνα για τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα υποστηρίζει την ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη η διαφοροποίηση ως διάσταση μέτρησης του τρόπου λειτουργίας ενός παράγοντα. (Campbell et al., 2004· Kyriakides, 2007). Άρα το δυναμικό μοντέλο φαίνεται να ανήκει στο χώρο των περιπτωσιακών μοντέλων (situational models). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός (σχολείο) αντιμετωπίζεται ως διαφορετικός, αφού έχει διαφορετικές ανάγκες και πρέπει να στοχεύσει προς την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων προκειμένου να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του. Συνεπώς, το δυναμικό μοντέλο εισηγείται την ανάπτυξη πολιτικής που στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (Fitz-Gibbon, 1996) και άρα η συγκέντρωση δεδομένων για τις πτυχές λειτουργίας κάποιου σχολείου είναι απαραίτητη προκειμένου να εξαχθούν σωστά συμπεράσματα και να καταρτιστεί το σχέδιο δράσης για τη βελτίωση του σχολείου. Επίσης, η δέσμευση των μελών του οργανισμού για τη συγκέντρωση των πιο πάνω δεδομένων είναι επιβεβλημένη (DfEE, 1998, Fitz-Gibbon et al., 1990· Visscher & Cox, 2002). Η θέση αυτή είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάγκη ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας και άρα κανείς μπορεί να αντιληφθεί και το λόγο που στο άρθρο αυτό υποστηρίζεται η ανάγκη αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου για την ανάπτυξη συστημάτων αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

B) Σημαντικότεροι Παράγοντες Αποτελεσματικότητας στο επίπεδο του σχολείου

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω το δυναμικό μοντέλο αναφέρεται σε παράγοντες αποτελεσματικότητας που λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα. Στο άρθρο αυτό γίνεται

αναφορά μόνο στους παράγοντες που βρίσκονται στο επίπεδο του σχολείου και οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν τους αναγνώστες να αντιληφθούν τρόπους αξιοποίησης του μοντέλου για σκοπούς ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Συγκεκριμένα, το δυναμικό μοντέλο συνδέει την οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσης κάποιου από τους παράγοντες της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας που λειτουργούν στο επίπεδο του σχολείου με παρεμβάσεις που επηρεάζουν άμεσα ή/και έμμεσα δύο συγκεκριμένες πτυχές της εκπαίδευσης: (α) τη διδασκαλία και (β) το μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου. Έτσι, θεωρείται αρχικά σημαντικό ένα σχολείο να αναπτύξει πολιτική σε θέματα που αφορούν τις δύο πιο πάνω πτυχές της εκπαίδευσης και να αναπτύξει μηχανισμούς εσωτερικής αξιολόγησης του ώστε να μπορεί να αναλαμβάνει δράσεις που θα συμβάλλουν στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος του σχολείου και της ποιότητας της διδασκαλίας. Ειδικότερα, το δυναμικό μοντέλο αναφέρεται στους τέσσερις πιο κάτω παράγοντες αποτελεσματικότητας.

- 1) *Η πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.*
- 2) *Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.*
- 3) *Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση τους περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.*
- 4) *Η αξιολόγηση της πολιτικής του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και των ενεργειών που γίνονται για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης.*

Η πολιτική του σχολείου για τον τρόπο διδασκαλίας και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση της διδακτικής πρακτικής.

Σύμφωνα με το δυναμικό μοντέλο, τα αποτελεσματικά σχολεία παίρνουν αποφάσεις για μεγιστοποίηση του διδακτικού χρόνου και των παροχών ευκαιριών μάθησης. Επιπρόσθετα, στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια τους να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να κατακτήσουν τους διδακτικούς στόχους. Για παράδειγμα, το αποτελεσματικό σχολείο αναμένεται να έχει διαμορφώσει πολιτική σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία που μπορεί να αναφέρεται στο είδος της κατ' οίκον εργασίας και στον τρόπο

με τον οποίο αξιολογείται. Ταυτόχρονα, αναλαμβάνει να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια τους να εφαρμόσουν την πολιτική αυτή και να παρέχουν αντίστοιχες ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές τους.

Η πολιτική του σχολείου για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης και οι ενέργειες που γίνονται για τη βελτίωση τους περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.

Ο παράγοντας αυτός αφορά στις πέντε πιο κάτω πτυχές που καθορίζουν το μαθησιακό περιβάλλον ενός σχολείου:

- A) Συμπεριφορά των μαθητών εκτός της τάξης (π.χ. η συμπεριφορά των μαθητών την ώρα του διαλείμματος, σε σχολικές εκδρομές και εορτές και η αξιοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών για επίτευξη μαθησιακών στόχων),
- B) Συνεργασία και αλληλεπίδραση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς εκτός τάξης,
- Γ) Προώθηση των δεσμών συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς και του σχολείου με την κοινότητα,
- Δ) Αξιοποίηση των πηγών μάθησης που υπάρχουν στο σχολικό χώρο και παροχή επαρκούς υλικοτεχνικής υποδομής και πηγών μάθησης στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς (π.χ., αξιοποίηση πηγών μάθησης που βρίσκονται στην περιοχή κάλυψης του σχολείου, όπως για παράδειγμα επίσκεψη σε ένα εργοστάσιο ή συνέντευξη από κάποιο γονιό που ασκεί ένα συγκεκριμένο επάγγελμα),
- E) Προώθηση αξιών που συμβάλλουν στη μάθηση (π.χ. ανάπτυξη πολιτικής σε σχέση με το είδος των συνθημάτων που μπορούν να τοποθετούνται στις σχολικές πινακίδες ή/και σε σχέση με το πρότυπο του εκπαιδευτικού που προβάλλεται).

Το αποτελεσματικό σχολείο αναμένεται να έχει αναπτύξει την ιδιαίτερη του πολιτική για καθεμιά από τις πέντε αυτές πτυχές του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου. Ταυτόχρονα, μεριμνά ώστε οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να δρουν με τρόπο που να συνάδει με την πολιτική αυτή και να συμβάλλουν στη βελτίωση του περιβάλλοντος μάθησης του σχολείου.

Οι άλλοι δύο παράγοντες αναφέρονται στην ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης των σχολείων σε σχέση με τη διδασκαλία και το περιβάλλον μάθησης του σχολείου. Οι μηχανισμοί αυτοί αποτελούν μέσο για ανάπτυξη της ιδιαίτερης πολιτικής του σχολείου, αφού μέσα από την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας αναμένεται να εντοπιστούν οι ιδιαίτερες του ανάγκες στους πιο πάνω τομείς. Παράλληλα, αναμέ-

νεται να αξιοποιούνται όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές για την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας. Τέλος, πρέπει να τηρούνται αρχεία για τις αποφάσεις που λαμβάνονται και τις ενέργειες που προγραμματίζονται για την υλοποίηση του σχεδίου δράσης του κάθε σχολείου. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο που διέπει την αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας και σε πιθανούς τρόπους αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου για σκοπούς ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης.

ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:

ΙΔΙΑΙΤΕΡΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες αποτελεσματικότητας και ο μοναδικός ίσως στον οποίο υπάρχει καθολική αποδοχή από την ερευνητική κοινότητα για τη σημαντικότητά του είναι η ύπαρξη μηχανισμού εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. (Kyriakides et al., 2007· Scheerens et al., 2005). Προτού παρουσιάσουμε το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η αξιολόγηση της σχολικής μονάδας μπορεί να διακριθεί σε δύο κύριες μορφές: την εσωτερική και την εξωτερική αξιολόγηση. Είναι, επίσης, γνωστό ότι σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα υιοθετούνται μοντέλα εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Τα μοντέλα αυτά μπορούμε να τα διακρίνουμε σε στοχοκεντρικά μοντέλα και σε μοντέλα διοίκησης. Τα στοχοκεντρικά μοντέλα μετρούν την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας σε σχέση με τους στόχους που θέτει η πολιτεία. Τα αποτελέσματα των μοντέλων αυτών αντιμετωπίζονται τις πλείστες φορές ως μορφές λογοδότησης (accountability) των εκπαιδευτικών στην πολιτεία. Για παράδειγμα, η διαδικασία μέτρησης της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων στην Αγγλία στηρίζεται σε στοχοκεντρικό μοντέλο εξωτερικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής μονάδας.

Η εξωτερική αξιολόγηση είναι επίσης δυνατόν να διενεργείται με τη βοήθεια μοντέλων διοίκησης, τα οποία αποσκοπούν σε συγκέντρωση δεδομένων που θα βοηθήσουν το κέντρο ή/και τη σχολική μονάδα να πάρει αποφάσεις. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση ενός παρεμβατικού προγράμματος το οποίο εφαρμόζεται σε εθνική βάση μπορεί να στηριχτεί σε μορφές εξωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων, ώστε να επισημανθούν δυνατότητες βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του. Επίσης, μια σχολική μονάδα που εφαρμόζει το δικό της ιδιαίτερο παρεμβατικό πρό-

γραμμα ή αναπτύσσει ένα πρόγραμμα δράσης μπορεί να αναζητήσει λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει καλώντας μια ερευνητική ομάδα να αναλάβει να αξιολογήσει τον τρόπο υλοποίησης του προγράμματος της ώστε να τη βοηθήσει να λάβει αποφάσεις ανάδρασης που θα την οδηγήσουν σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος που εφαρμόζει.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, είναι πιθανόν να στηρίξουμε την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας σε εσωτερικές μορφές αξιολόγησης. Όμως, δεν είναι όλες οι μορφές εσωτερικής αξιολόγησης και μορφές αυτοαξιολόγησης συγχρόνως. Για παράδειγμα, η υιοθέτηση στοχοκεντρικών μοντέλων αξιολόγησης από τους προϊστάμενους όταν αυτοί επιθυμούν να μετρήσουν την αποτελεσματικότητα των υφιστάμενων τους δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί μορφή αυτοαξιολόγησης, αφού η αυτοαξιολόγηση δεν εξυπηρετεί το συγκριτικό σκοπό της αξιολόγησης αλλά αντίθετα αποσκοπεί σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας (Kyriakides & Campbell, 2004). Η τελευταία αυτή παρατήρηση επιτρέπει να αντιληφθούμε ότι εκείνο που διακρίνει την αυτοαξιολόγηση δεν είναι μόνο η υιοθέτηση συμμετοχικού μοντέλου, ώστε η αξιολόγηση να διενεργείται και από τα αντικείμενα της αξιολόγησης. Η αυτοαξιολόγηση είναι απαραίτητο να αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Έτσι, η αυτοαξιολόγηση του σχολείου είναι μια μορφή αξιολόγησης του σχολείου στο σύνολό του, που διεξάγεται για και από τη σχολική κοινότητα στο σύνολό της, για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητάς του (MacBeath, 1999).

Με βάση τον πιο πάνω ορισμό μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι τρία είναι τα ιδιαίτερα στοιχεία της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Πρώτο, απώτερος σκοπός της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητάς της. Άρα, η αυτοαξιολόγηση εξυπηρετεί το διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης και δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αναμένεται ότι τα δεδομένα που θα προκύψουν από την αυτοαξιολόγηση μιας σχολικής μονάδας θα χρησιμοποιηθούν και για συγκριτικούς σκοπούς (π.χ., εντοπισμός του βαθμού στον οποίο ένα σχολείο είναι περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικό από ένα άλλο). Αντίθετα, η αυτοαξιολόγηση μπορεί να θεωρηθεί ως μια στρατηγική βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Δεύτερο, η αυτοαξιολόγηση ανήκει στα συμμετοχικά μοντέλα αξιολόγησης. Η ανάγκη ενεργού εμπλοκής όλων των μελών της σχολικής μονάδας (δηλ., μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών) στη διαδικασία αυτοαξιολόγησής της στηρίζεται σε πορίσματα ερευνών που δείχνουν ότι η αφοσίωση και η παρώθηση των μελών

ενός οργανισμού επηρεάζονται από τη “θέση που κατέχει ο οργανισμός στη ζωή των εργαζομένων” (latency) (Helsby, 1995). Έτσι, όταν από δική τους πρωτοβουλία οδηγηθούν οι εκπαιδευτικοί σε ανάπτυξη ενός συστήματος αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας αναμένεται να το υπηρετήσουν καλύτερα αφού θα το θεωρούν δικό τους κτήμα. Επίσης αναμένεται ότι θα επιδιώξουν να αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης, ώστε να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά της σχολικής τους μονάδας. Με τον τρόπο αυτό οδηγούμαστε σταδιακά σε ενίσχυση της “θέσης που κατέχει ο οργανισμός στη ζωή των εργαζομένων” (latency) γεγονός που φαίνεται να καθορίζει και την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Teddle & Reynolds, 2000).

Τέλος, η αυτοαξιολόγηση αποσκοπεί σε συγκέντρωση εμπειρικών δεδομένων που θα βοηθήσουν τα σχολεία να καθορίσουν τη δράση με την οποία πρέπει να ασχοληθούν, ώστε να οδηγηθούν σε βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους. Το γεγονός αυτό υποβάλλει ότι η οποιαδήποτε δράση για βελτίωση πρέπει να στηρίζεται σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based policy making). Έτσι, όσοι αποφασίζουν να υιοθετήσουν ένα μοντέλο αυτοαξιολόγησης θεωρούν σημαντικά τα μηνύματα ανατροφοδότησης, τα οποία θα προκύψουν ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Δεν πιστεύουν ότι όλα όσα θα προκύψουν είναι ήδη γνωστά αλλά αντίθετα θεωρούν ότι τα αποτελέσματα της αυτοαξιολόγησης πρέπει να είναι σεβαστά έστω και αν οι ίδιοι έχουν αντίθετη άποψη. Με τον τρόπο αυτό οδηγούμαστε ευκολότερα στον καθορισμό της δράσης για βελτίωση, αφού αυτή καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα εμπειρικά δεδομένα που προκύπτουν και από το γεγονός ότι πρέπει να αποσκοπεί σε επαγγελματική βελτίωση του κάθε μέλους του οργανισμού καθώς και σε βελτίωση της αποτελεσματικότητας του ίδιου του οργανισμού. Μπορεί ο καθένας να αντιληφθεί ότι η παραδοχή αυτή σχετίζεται άμεσα με θεωρίες που καταδεικνύουν τη σημασία της διαμορφωτικής αξιολόγησης. Επίσης, αποτελεί μέρος του θεωρητικού υπόβαθρου στο οποίο στηρίζεται η ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών (Beerens, 2000).

ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΕΝΟΣ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ: Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ

Πέρα από την κατανόηση του θεωρητικού πλαισίου στο οποίο στηρίζεται η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, χρειάζεται επίσης να αναφερθεί κανείς και σε μεθοδολογικές εισηγήσεις που αφορούν στη διαδικασία ανάπτυξης ενός μοντέλου αυ-

τοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και οι οποίες καταδεικνύουν το είδος των προβλημάτων που πιθανόν να αντιμετωπίσει μια σχολική μονάδα στην προσπάθεια της να αναπτύξει ένα σύστημα αυτοαξιολόγησης (Kyriakides & Campbell, 2004). Στα πλαίσια αυτά, μπορεί κανείς να διακρίνει και την ιδιαίτερη συνεισφορά που μπορεί να έχει το δυναμικό μοντέλο στην ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Αρχικά, πρέπει να τονίσουμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό το κάθε άτομο που προτίθεται να συμμετάσχει στην ανάπτυξη και εφαρμογή ενός μοντέλου αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας να έχει υπόψη από το πρώτο στάδιο εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης ποιο αναμένεται να είναι το τελικό αποτέλεσμά της. Έχοντας υπόψη τον τελικό στόχο της αυτοαξιολόγησης, θα μπορεί το σχολείο να λάβει αποφάσεις για τον τρόπο υλοποίησης διαφορετικών φάσεων της αυτοαξιολόγησης καθώς και για τον τρόπο αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της κάθε φάσης. Στο άρθρο αυτό γίνεται ξεκάθαρο πως σύμφωνα με την ΕΕΑ και το δυναμικό μοντέλο τελικός σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Σύμφωνα με το δυναμικό μοντέλο, ένα σχολείο καθίσταται και παραμένει αποτελεσματικό όταν αναλαμβάνει δράσεις που αποσκοπούν σε βελτίωση της διδακτικής πράξης και του μαθησιακού περιβάλλοντος του και αναπτύσσει μηχανισμούς αξιολόγησης για να μπορεί να βελτιώνει συνεχώς την πολιτική του (Creemers & Kyriakides, 2007). Άρα, η εμπλοκή του σχολείου σε μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης αναμένεται να συμβάλει αρχικά σε βελτίωση των παραγόντων που εδράζονται στο επίπεδο του σχολείου και τελικά σε βελτίωση των μαθησιακών του επιπέδων.

Στην αντίπερα όχθη, ομάδα ερευνητών στο χώρο της αυτοαξιολόγησης θεωρεί αρκετό η εφαρμογή της αυτοαξιολόγησης να οδηγήσει στην ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη του σχολείου (Macbeath, 1999). Έτσι, ως κριτήριο επιτυχούς εφαρμογής της αυτοαξιολόγησης θεωρείται το γεγονός ότι όλο ένα και περισσότερα μέλη του σχολείου αποφασίζουν να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης. Θεωρείται λοιπόν αυτοσκοπός η εμπλοκή των μελών του σχολείου με την αυτοαξιολόγηση και άρα εφόσον το σχολείο συνεχίζει να εφαρμόζει την καινοτομία αυτή θα πρέπει κανείς να θεωρήσει επιτυχημένη την εφαρμογή της (Macbeath, 1999).

Με την άποψη αυτή δε συμφωνεί η ΕΕΑ αφού θεωρεί ότι βασική λειτουργία του σχολείου είναι η μάθηση και άρα κάθε καινοτομία είναι επιτυχημένη όταν οδηγεί σε βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων του σχολείου. Συνεπώς, η υιοθέτηση του δυναμικού μοντέλου για σκοπούς ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής

μονάδας πρέπει να στηρίζεται στην πιο πάνω βασική θεωρητική παραδοχή και να συμβάλλει στο να βοηθήσει όλα τα μέλη ενός σχολείου να κατανοήσουν ότι η επιτυχία της αυτοαξιολόγησης πρέπει να κρίνεται με βάση το βαθμό στον οποίο βοηθά κάθε μέλος του σχολείου να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο ενεργεί και με τον οποίο τελικά επιδιώκει να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους (γνωστικούς, ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς). Άρα, σύμφωνα με το δυναμικό μοντέλο, δεν είναι μόνο σημαντικό να καταλήξουμε από τα αρχικά στάδια σε ομόφωνες απαντήσεις για τους σκοπούς της αυτοαξιολόγησης, όπως υποστηρίζεται από μια σχολή σκέψης για την αυτοαξιολόγηση, αλλά συγχρόνως να επιτρέψουμε σε κάθε μέλος να επισημάνει τα οφέλη που αναμένει να αποκτηθούν από τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης και τα οποία τελικά θα οδηγούν σε βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Με τον τρόπο αυτό, βοηθάμε κάθε μέλος της σχολικής μονάδας να αντιληφθεί τη βασική λειτουργία του σχολείου και να αναπτύξει θετικές στάσεις απέναντι στη μάθηση.

Δεν αρκεί, όμως, να καθοριστεί ο απώτερος σκοπός της αυτοαξιολόγησης. Θα πρέπει επίσης να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα που αρχικά θα βοηθήσουν το σχολείο να καθορίσει την περιοχική δράση με την οποία χρειάζεται να ασχοληθεί και αργότερα θα το βοηθήσουν να αναλάβει δράσεις που θα οδηγήσουν σε βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του. Για τον καθορισμό της περιοχικής δράσης του σχολείου, δύο διαφορετικές προσεγγίσεις είναι δυνατόν να ακολουθηθούν. Η πρώτη συνάδει με την άποψη ότι τα μέλη του οργανισμού πρέπει να καθορίσουν τη δράση ώστε να ενισχυθεί το αίσθημα του “ανήκειν” (ownership) ενώ η δεύτερη στηρίζεται στην άποψη ότι τα πορίσματα της έρευνας και τα θεωρητικά της σχήματα πρέπει να καθοδηγούν την προσπάθεια αυτή. Οι δύο αυτές προσεγγίσεις παρουσιάζονται πιο κάτω.

A) Καθορισμός περιοχικής δράσης στηριζόμενος σε έρευνα ανάμεσα στους φορείς για τα κριτήρια αποτελεσματικότητας του σχολείου

Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, όλα τα μέλη του σχολείου εμπλέκονται στη διαδικασία καταρτισμού κριτηρίων αξιολόγησης και στη συνέχεια καθορίζουν την περιοχική δράση του σχολείου. Συγκεκριμένα, τα σχολεία που ακολουθούν την προσέγγιση αυτή αναλαμβάνουν τη διεξαγωγή ομαδικών συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές ξεχωριστά που αποσκοπούν σε καθορισμό κριτηρίων μέτρησης της αποτελεσματικότητας από την κάθε ομάδα. Ως αποτέλεσμα των συνεντεύξεων αυτών προκύπτουν ερωτηματολόγια στα οποία αναφέρονται τα κριτήρια αξιολόγη-

σης που καθόρισε η κάθε ομάδα και τα οποία χορηγούνται σε όλα τα μέλη της κάθε ομάδας ώστε να εντοπίσουμε το βαθμό στον οποίο θεωρούνται σημαντικά. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τις τρεις αυτές έρευνες επισκόπησης αναλύονται με τη βοήθεια της τεχνικής Cluster και προκύπτουν οι τρεις εννοιολογικοί χάρτες που εξηγούν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχολική αποτελεσματικότητα οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντίστοιχα. Στη συνέχεια, διεξάγεται ομαδική συνέντευξη στην οποία συμμετέχουν εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονιών. Κατά τη συνέντευξη αυτή, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από κάθε ομάδα καθώς και οι εννοιολογικοί χάρτες συγκρίνονται και εντοπίζονται οι σημαντικότερες περιοχές δράσεις που είναι αποδεκτές από όλα τα μέλη της σχολικής μονάδας. Με τη διαδικασία αυτή, καθορίζεται μια περιοχική δράσης που όλοι οι φορείς θεωρούν σημαντικοί αλλά ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία στον κάθε φορέα να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο κρίνουν ένα σχολείο ως αποτελεσματικό τα μέλη των άλλων φορέων. Η διαδικασία αυτή αναμένεται να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας και αλληλοσποδοχής ανάμεσα στους φορείς της σχολικής μονάδας.

B) Καθορισμός περιοχής δράσης που συνάδει με θεωρητικά σχήματα: Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας

Η δεύτερη προσέγγιση, στηρίζεται στη θέση ότι κάθε προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας πρέπει να στηρίζεται σε ένα στέρεο θεωρητικό σχήμα και να είναι σύμφωνη με εμπειρικά δεδομένα που αποκαλύπτουν τις βασικές ανάγκες ενός οργανισμού (evidence-based and theory-driven approach to school improvement). Έτσι, σε σχολεία της Κύπρου τα οποία χρησιμοποιούν την προσέγγιση αυτή, παρουσιάσαμε αρχικά το δυναμικό μοντέλο και αναλύσαμε τις βασικές θεωρητικές του παραδοχές. Όταν αναπτύχθηκε αποδοχή των παραδοχών αυτών προχωρήσαμε σε χορήγηση εργαλείων που μετρούν τον τρόπο λειτουργίας των παραγόντων του μοντέλου που βρίσκονται στο επίπεδο του σχολείου. Στη συνέχεια, αναλύθηκαν τα δεδομένα που προέκυψαν και εντοπίστηκαν οι σημαντικότερες ανάγκες που είχε το κάθε σχολείο, ώστε να αναλάβει αντίστοιχες δράσεις για βελτίωση της αποτελεσματικότητάς του. Τέλος, οργανώθηκε ομαδική συνέντευξη με εκπροσώπους των μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών όπου παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής. Μέσα από αυτή την ομαδική συνέντευξη προέκυψε η δράση με την οποία ασχολήθηκε το κάθε σχολείο ώστε να βελτιώσει την αποτελεσματικότητά του.

Η ύπαρξη των δύο πιο πάνω προσεγγίσεων ανάπτυξης μηχανισμών αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας υποβάλει και την ανάγκη ανάληψης εμπειρικών ερευνών που θα ελέγχουν το βαθμό στον οποίο η κάθε προσέγγιση συμβάλει σε βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στα πλαίσια αυτά, η ερευνητική μας ομάδα έχει αναλάβει την εκπόνηση πειραματικής έρευνας σε 20 δημοτικά σχολεία της Κύπρου που αποσκοπεί στο να εντοπίσει ποια προσέγγιση ασκεί μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Demetriou, in press). Ταυτόχρονα, έχουμε αναλάβει την εκπόνηση τριών άλλων ερευνητικών προγραμμάτων που αναμένεται να δείξουν πότε και κάτω από ποιες συνθήκες μπορούμε να αξιοποιήσουμε το δυναμικό μοντέλο για σκοπούς βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της ποιότητας της εκπαίδευσης. Τα τρία αυτά προγράμματα παρουσιάζονται πιο κάτω.

ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΓΙΑ ΣΚΟΠΟΥΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Στο τελευταίο μέρος του άρθρου αυτού γίνεται αναφορά σε τρία ερευνητικά προγράμματα που έχει αναλάβει η ερευνητική μας ομάδα και τα οποία αποσκοπούν στο να εντοπίσουν δυνατότητες αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου για σκοπούς βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης. Το πρώτο πρόγραμμα στηρίζεται σε πορίσματα εμπειρικής έρευνας που έχει διεξαχθεί στην Κύπρο και έδειξε ότι παράγοντες του δυναμικού μοντέλου ερμηνεύουν σημαντικό ποσοστό των αποκλίσεων του βαθμού αποτελεσματικότητας των σχολείων και των εκπαιδευτικών στο να αντιμετωπίσουν το σχολικό εκφοβισμό (bullying) (Kyriakides, Creemers & Charalambous, 2008). Έτσι, θεωρήθηκε σημαντικό να αναπτυχθούν προγράμματα έρευνας δράσης σε αριθμό σχολείων με σκοπό την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Τα σχολεία ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν ένα θεωρητικό σχήμα που αναπτύχθηκε και το οποίο στηρίζεται τόσο σε πορίσματα ερευνών στο χώρο του σχολικού εκφοβισμού όσο και στις βασικές θεωρητικές παραδοχές του δυναμικού μοντέλου. Με βάση το θεωρητικό αυτό σχήμα, το κάθε σχολείο καλείται να αναπτύξει εσωτερικούς μηχανισμούς αυτοαξιολόγησης και χρησιμοποιεί τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την αυτοαξιολόγηση για να καθορίσει τη δράση που θα αναλάβει και η οποία θα στοχεύει στην μείωση του σχολικού εκφοβισμού. Με την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών θα διενεργηθεί μετα-αξιολόγησή τους, ώστε να εντοπιστεί η αποτελεσματικότητα του κάθε προγράμματος δράσης και να εξεταστούν οι συνθήκες οι οποίες πρέπει να επικρατούν στο σχολείο ώστε να μεγιστοποιηθούν οι δυνατότητες αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου.

Το δεύτερο ερευνητικό πρόγραμμα εξετάζει δυνατότητες αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου για σκοπούς ανάπτυξης προγραμμάτων επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αυτό στηρίζεται σε πορίσματα έρευνας που έχει διεξαχθεί στην Κύπρο και η οποία δείχνει ότι είναι δυνατή η ομαδοποίηση των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών που παρουσιάζονται στο δυναμικό μοντέλο σε πέντε επίπεδα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας (Kyriakides, Creemers & Antoniou, in press). Επομένως, η πειραματική έρευνα που διεξάγεται επιχειρεί να εντοπίσει κατά πόσο τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρέπει να διαφοροποιούνται ανάλογα και με το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται ο κάθε εκπαιδευτικός ή αν πρέπει να παρέχονται ολιστικά προγράμματα επιμόρφωσης που θα ενθαρρύνουν τον αναστοχασμό σε σχέση με όλες τις διδακτικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Ενώ το δυναμικό μοντέλο φαίνεται να υποστηρίζει την ανάγκη διαφοροποίησης στην παροχή προγραμμάτων επαγγελματικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών, η δεύτερη προσέγγιση που ενθαρρύνει τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών σε όλο το εύρος των διδακτικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών είναι σύμφυτη με τις γενικότερες τάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όπου προωθείται το πρότυπο του εκπαιδευτικού αναστοχαστή (reflective practitioner).

Τέλος, η ερευνητική μας ομάδα επιδιώκει να αξιοποιήσει τα πορίσματα της έρευνας για τη διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητα και τις αντίστοιχες θεωρητικές παραδοχές του δυναμικού μοντέλου για σκοπούς ανάπτυξης προγραμμάτων δράσης που αποσκοπούν στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών δεν εξετάζεται μόνο σε σχέση με το βαθμό στον οποίο συμβάλλουν σε βελτίωση των επιδόσεων παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές ομάδες. Επιπλέον εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται γεφύρωση των διαφορών που παρατηρούνται ανάμεσα στις ομάδες παιδιών που αποτελούν στόχο κάθε δράσης (π.χ., ομάδων παιδιών με διαφορετικό ΚΟΕ, ομάδων παιδιών που έχουν παρόμοιο τύπο προσωπικότητας ή παρόμοιο στυλ μάθησης).

Ένα κοινό χαρακτηριστικό των τριών αυτών ερευνητικών προγραμμάτων αφορά στην παραδοχή ότι βελτίωση της αποτελεσματικότητας μπορεί να επιτευχθεί μόνο με αξιοποίηση των θεωρητικών σχημάτων της ΕΕΑ και ειδικότερα του δυναμικού μοντέλου και με συγκέντρωση σχετικών δεδομένων που θα βοηθήσουν τόσο στον εντοπισμό αναγκών για βελτίωση όσο και σε παρακολούθηση του τρόπου υλοποίησης της κάθε δράσης που το σχολείο αναλαμβάνει. Θεωρείται, λοιπόν, σημαντικό η κάθε παρέμβαση να στηρίζεται τόσο σε εμπειρικά δεδομένα (evidence-based) όσο και σε θεωρητικά σχήματα (theory-driven) που έχουν ελεγχθεί ως προς την εγκυρότητά

τους και τα οποία βοηθούν στο να κατανοήσουμε ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό μπορούν να επηρεάσουν την αποτελεσματικότητα της κάθε παρέμβασης.

Τελειώνοντας θα θέλαμε να τονίσουμε πως κατά την ανάπτυξη του δυναμικού μοντέλου επιδίωξη μας ήταν να επιτύχουμε όσο το δυνατό καλύτερη σύνδεση ανάμεσα στην ΕΕΑ και στις προσπάθειες που αναλαμβάνονται για σκοπούς βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Τα τελευταία πέντε χρόνια μπορέσαμε να αναπτύξουμε το δυναμικό μοντέλο και να ελέγξουμε την εγκυρότητά του με τη βοήθεια διαχρονικών ερευνών και μετα-αναλύσεων. Τα επόμενα πέντε χρόνια χρειάζεται να εξετάσουμε τις δυνατότητες αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου για σκοπούς βελτίωσης της σχολικής αποτελεσματικότητας. Στα πλαίσια αυτά εντάσσονται και τα τρία προγράμματα που παρουσιάστηκαν συνοπτικά πιο πάνω. Πέρα όμως από την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών είναι σημαντικό και άλλες ερευνητικές ομάδες να εξετάσουν τις δυνατότητες αξιοποίησης του δυναμικού μοντέλου στο δικό τους συγκείμενο. Ο απώτερος σκοπός της ανάπτυξης του δυναμικού μοντέλου θα επιτευχθεί μόνο όταν διάφορες ομάδες ερευνητών καταφέρουν να αξιοποιήσουν το δυναμικό μοντέλο και τελικά να βοηθήσουν σχολικές μονάδες να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητά τους. Για αυτό πέρα από την υλοποίηση των τριών ερευνητικών προγραμμάτων που παρουσιάζονται πιο πάνω θα επιδιώξουμε τη δημιουργία ενός δικτύου ερευνητών σε διαφορετικές χώρες που θα επιθυμεί να αξιοποιήσει το δυναμικό μοντέλο για να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η επίτευξη αυτού του στόχου θα αποκαλύψει και τις πραγματικές δυνατότητες της ΕΕΑ αλλά και τον απώτερο σκοπό που όλοι οι ερευνητές και εμπλεκόμενοι με την εκπαίδευση πρέπει να επιδιώκουμε και ο οποίος είναι η βελτίωση των μαθησιακών επιπέδων.

Αναφορές

- (1) Beerens, D. R. (2000). *Evaluating teaching for professional growth*. Thousands Oaks, California: Corwin Press, Inc. Sage.
- (2) Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*. London: King's College London School of Education.
- (3) Campbell, R.J., Kyriakides, L., Muijs, R.D., & Robinson, W. (2004). *Assessing Teacher Effectiveness: A Differentiated Model*. London: Routledge/Falmer.
- (4) Cheng, Y. C. & Tsui, K. T. (1999). Multimodels of teacher effectiveness: Implications for research. *The Journal of Educational Research*, 92 (3), 141–150.
- (5) Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- (6) Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2006). A critical analysis of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (3), 347–366.
- (7) Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2007). Teacher and school factors explaining student achievement: Testing the Dynamic model of Educational Effectiveness. *Paper presented at the 88th Annual Meeting of the American Educational Research Association*. San Francisco, CA, USA.
- (8) Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.
- (9) Cronbach, L.J. (3rd Ed) (1990). *Essentials of Psychological Testing*. New York: Harper & Row.
- (10) Danielson C., & McGreal, T.L (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. Alexandria, VA.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- (11) Demetriou, D. (in press). Using the dynamic model to improve educational practice. Unpublished doctoral dissertation, University of Cyprus, Cyprus.
- (12) DfEE (1998). *Evaluation matters*. London: HMSO.
- (13) Dowson, M. & McInerney, D.M. (2003). What do students say about motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 91–113.
- (14) Ellett, C. D., Wren, C. Y., Callendar, K. E., Loup, K. S., & Liu, X. (1996). Looking backwards with the Personnel Evaluation Standards: An analysis of the development and implementation of a statewide teacher assessment system. *Studies in Educational Evaluation*, 22 (1), 79–113.
- (15) Fitz-Gibbon, C.T., Tymms, P.B., & Hazlewood, R.D. (1990). Performance indicators and information systems. In D. Reynolds, B.P.M., Creemers, & D. Peters (Eds.) *School Effectiveness and Improvement*. Groningen, RION.
- (16) Gastel, B. (1991). A menu of approaches for evaluating your teaching. *BioScience*, 41(5), 342–345.
- (17) Harlen, W. & James, M. (1997). Assessment and Learning: Differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education*, 4 (3), 365–379.

- [18] Helsby, G. (1995). Teachers' Construction of Professionalism in England in the 1990s. *Journal of Education for Teaching*, 21 (3), 317-332.
- [19] Hoyle, R. J & Skrla, L. (1999). The Politics of Superintendent Evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13 (4), 405-419.
- [20] Johnson, B. (1997). An organizational analysis of multiple perspectives of effective teaching: Implications of teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 69-87.
- [21] Kyriakides, L. (2005). Extending the Comprehensive Model of Educational Effectiveness by an Empirical Investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(2), 103-152.
- [22] Kyriakides, L. (2007). Generic and Differentiated Models of Educational Effectiveness: Implications for the Improvement of Educational Practice. In T. Townsend (Ed.) *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 41-56). Dordrecht, the Netherlands: Springer.
- [23] Kyriakides, L., Campbell, R.J., & Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers comprehensive model of educational effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(4), 501-529.
- [24] Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2003). Teacher Evaluation in Cyprus: Some conceptual and methodological issues arising from Teacher and School Effectiveness Research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 21-40.
- [25] Kyriakides, L. & Campbell, R.J. (2004). School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures. *Studies in educational evaluation*, 30(1), 23-36.
- [26] Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (in press). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*.
- [27] Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Charalambous, A. (2008). Effective schools in facing and preventing bullying. *Paper presented at the EARLI SIG 18 Conference. Frankfurt Main, Germany.*
- [28] Kyriakides, L., Charalambous, C., Philippou, G., & Campbell, R.J. (2006). Illuminating reform evaluation studies through incorporating teacher effectiveness research: a case study in Mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(1), 3-32.
- [29] Κυριακίδης, Λ. & Δημητρίου, Δ. (2003). Οι αντιλήψεις των Κυπρίων εκπαιδευτικών για τα κριτήρια αξιολόγησης τους, όπως αυτά προκύπτουν από την έρευνα για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 31-46
- [30] Kyriakides, L., Demetriou, D., & Charalambous, C. (2006). Generating criteria for evaluating teachers through teacher effectiveness research. *Educational Research* 48 (1), 1-20.
- [31] Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., Demetriou, D. & Antoniou, P. (2007). A critical analysis of research into modeling educational effectiveness based on a synthesis of studies searching for school effectiveness factors. *Paper presented at the ICSEI 2007 conference. Portoroz, Slovenia.*
- [32] MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- [33] Reynolds, D., Muijs, D., & Treharne, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17, 83-100.

- [34] Scheerens, J., & Bosker, R.J. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon.
- [35] Scheerens, J. & Demeuse, M. (2005). The theoretical basis of the effective school improvement model (ESI). *School Effectiveness and School Improvement*, 16 (4), 373–385.
- [36] Slater, R.O., & Teddlie, C. (1992). Toward a theory of school effectiveness and leadership. *School Effectiveness and School Improvement*, 3(4), 247–257.
- [37] Slavin, R.E. (1987). Ability Grouping and Student Achievement in Elementary Schools: A Best-evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 57, 293–326.
- [38] Stringfield, S.C., & Slavin, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. In B.P.M. Creemers & G.J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Educational Effectiveness* (pp. 35–69). Groningen: ICO.
- [39] Stronge, J. H. (1997). Improving schools through teacher evaluation. In J.H. Stronge (Ed.), *Evaluating teaching: A guide to current thinking and practice* (pp. 1–23). Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc., Sage.
- [40] Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- [41] Teddlie, C., Stringfield, S. & Burdett, J. (2003). International Comparisons of the Relations among Educational Effectiveness and Improvement Variables: An overview. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17 (1), 5–19.
- [42] Visscher, A.J., & Cox, R. (2002). *School Improvement through performance feedback*. Potterdam: Swets & Zeitlinger Publishers.

Απογευματινή Συνεδρία

Στρογγυλό τραπέζι με θέμα:

«Παιδαγωγικές δεξιότητες,
Επιμόρφωση και Αξιολόγηση:
προϋποθέσεις για την
εκπαίδευση στο πλαίσιο της
Κοινωνίας της Γνώσης»

Αισθητηριακός Τύπος, Αυτοεκτίμηση, Σχολική Επίδοση των Μαθητών και Επαγγελματική Εξουθένωση των Εκπαιδευτικών: Η Συμβολή τους στη Διαχείριση Προβλημάτων Τάξης

Χαράλαμπος Τ. Τσίρος Διδάσκων Π.Δ. 407/80 Παν/μίου Πελοποννήσου

1. Εισαγωγή: Η σημασία της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτή

Σύμφωνα με τον Rogers (1999)⁵²: «ο εκπαιδευτής είναι ο σημαντικότερος συντελεστής ενός προγράμματος και, επομένως, η αξιολόγηση της διδακτικής του ενότητας από τον ίδιο αποτελεί κομβικό στοιχείο για τη βελτίωση των πρακτικών που ακολουθεί και, συνακόλουθα και για τη βελτίωση των προγραμμάτων στα οποία συμμετέχει. Όπως επισημαίνεται χαρακτηριστικά (Μπαγάκης, 2003, σ.225), ο συστηματικός αναστοχασμός στις μαρτυρίες της πρακτικής είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτών ενηλίκων.»

Για το λόγο αυτό και η ανάληψη διενέργειας της ανά χείρας αξιολόγησης.

Οι λόγοι επιλογής προς αξιολόγηση της συγκεκριμένης παρέμβασης είναι: 1) ότι η θεματική της βρίσκεται στον πυρήνα των επιστημονικών και παιδαγωγικών δεξιοτήτων τόσο των συμβούλων όσο και των διευθυντών, 2) υλοποιήθηκε, υπό συνεχή διαζώσης αξιολόγηση, υπό παρόμοιες συνθήκες και στα έξη διαφορετικά προγράμματα προσφέροντας έτσι το στοιχείο της διαχρονικής, δια μέσου και των έξη σεμιναρίων συγκρισιμότητας (cross section) και άρα αξιολόγησης της παρέμβασης αφενός και ενδεικτικώς της πράξης αφετέρου.

2. Σκοπός

Η παρουσιαζόμενη συγχρονική έρευνα έχει ως θέμα την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας μίας επιμορφωτικής παρέμβασης, η οποία υλοποιήθηκε από το πρώτο μέχρι το τελευταίο πρόγραμμα, από τον ίδιο επιμορφωτή, με το αυτό θέμα και στα έξη επιμορφωτικά προγράμματα της πράξης. Ειδικότερα, αφορά στη διερεύνηση των γνώσεων, των στάσεων, των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης, όπως αυτές διαμορφώθηκαν, κατά τη δική τους δήλωση, μετά την παρακολούθηση της κάθε επιμορφωτικής παρέμβασης στα έξη προγράμματα της πρά-

⁵² *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχεδιασμός, Διοίκηση Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, τόμος Δ, Πάτρα 2005, σελ.69*

νης σε Αθήνα, Καστρί, Θεσσαλονίκη, Χανιά. Τα αποτελέσματα της προτείνεται να αξιοποιηθούν στο μελλοντικό σχεδιασμό παρόμοιων προγραμμάτων.

3. Υλικό και Μέθοδος

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με βάση τις αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, το οποίο διανεμήθηκε στο τέλος κάθε επιμορφωτικής παρέμβασης σε Αθήνα (23%), Καστρί (5%), Θεσσαλονίκη (61%), Χανιά (12%) και συμπληρώθηκε από 121 άτομα (36 Διευθυντές Διευθύνσεων εκπαίδευσης (30%), 71 σχολικοί σύμβουλοι (60%), 14 Διευθυντές σχολικών μονάδων (10%)).

Τα ανωτέρω συνοψίζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

Οι αξιολογικοί άξονες που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή τη διαδικασία αυτοαξιολόγησης

Πίνακας 1: Περιγραφή των έξι σεμιναρίων της Πράξης

ΤΟΠΟΣ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΕΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ ΕΠΙΜΟΡΦΟΥΜΕΝΩΝ	ΤΜΗΜΑΤΑ / ΔΙΑΡΚΕΙΑ σε διδακτικές ώρες	ΣΥΝΟΛΟ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ
Αθήνα	17-20/3	Διευθυντές Δ/νσεων	T8 / 4 ώρες	4
Αθήνα	31/3 -4/4	Σχ. Σύμβουλοι	T1 / 8, T2/4	12
Καστρί	7/11/04	ΣΧ. Σύμβουλοι	T5 / 4	4
Θεσσαλονίκη	14 -17/4	Διευθυντές Δ/νσεων	T1/ 2, T2/ 2, T4/ 4, T7/ 2	10
Θεσσαλονίκη	5/9/05	Σχ. Σύμβουλοι	T3/ 4, T4 /4, T5/ 4, T6/ 4	16
Χανιά	19-20/5	Διευθυντές σχολικών μονάδων	T7/ 2	2
Σύνολο διδακτικών ωρών :				40

σης είναι σύμφωνοι με τα προτεινόμενα από τους θεωρητικούς της εκπαίδευσης ενηλίκων (Rogers)⁵³. Συγκεκριμένα, οι άξονες αυτοί είναι:

α) ο σχεδιασμός της ενότητας,

- β) οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και τεχνικές,
- γ) το κλίμα μάθησης και οι σχέσεις με τα μέλη της ομάδας,
- δ) τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Οι άξονες αυτοί περιλαμβάνουν τα ακόλουθα κριτήρια – ερωτήσεις. Στην πλήρη ανάπτυξη του το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 23 κλειστές ερωτήσεις και 8 ανοικτές ερωτήσεις. Η θετική απάντηση σε τρεις από τις κλειστές (εκείνες που αφορούν στα μαθησιακά αποτελέσματα σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων) «άνοιγε» έξι ακόμη ανοικτές ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο αυτό έδειξε εσωτερική αξιοπιστία σε όλες τις υποπαραμέτρους του. (Δείκτης Cronbach πάνω από 0,7). Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των ερωτήσεων.

1. Αναφορικά με τον **σχεδιασμό της ενότητας**.

Στόχοι: Τα ερωτήματα είναι:

Οι στόχοι της παρέμβασης ήταν σαφείς, ήταν πλήρεις, συνδεδεόντουσαν με τις ανάγκες των επιμορφούμενων, κάποια άλλη παρατήρηση;

2. Αναφορικά με τις **εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές**.

2.1) **Μέθοδος** υλοποίησης των ανωτέρω στόχων. Τα ερωτήματα είναι:

Είχαν οι εκπαιδευόμενοι την δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργητικά; Ή μήπως αρκέστηκαν σε μία παθητική παρακολούθηση; Ήταν κατάλληλη η μέθοδος για τους συγκεκριμένους συμμετέχοντες; Κάποια άλλη παρατήρηση;

2.2.) **Διαδικασία** υλοποίησης των στόχων. Τα ερωτήματα είναι:

Έγινε οριοθέτηση των διαφορετικών σταδίων; Ήταν ομαλή η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο; Κάποια άλλη παρατήρηση;

2.3.) **Εκπαιδευτικά μέσα**. Τα ερωτήματα είναι:

Ήταν κατάλληλα και επαρκή τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν; Κάποια άλλη παρατήρηση;

2.4.) Μέθοδος **ανατροφοδότησης** για την επίτευξη των στόχων. Τα ερωτήματα είναι: *Είναι η ανατροφοδότηση που σας ζητήθηκε (π.χ. με το ανά χείρας ερωτηματολόγιο) συνδεδεμένη με τους στόχους, χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία, είναι αποδεκτή από εσάς;*

3. Αναφορικά με το **κλίμα μάθησης** και τη **σχέση με τα μέλη της ομάδας** τα σχετικά

ερωτήματα αφορούσαν τη διαπίστωση της άσκησης εκ μέρους του εκπαιδευτή των τριών δεξιοτήτων που μας προτείνει ο Carl Rogers, της αυθεντικότητας, της άνευ όρων αποδοχής και της ενσυναίσθησης. Επίσης, διερευνήθηκαν η διαφαινόμενη επιστημονική επάρκεια του εκπαιδευτή, η σχέση του με τους συμμετέχοντες, το κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ όλων, η αναγνώριση των εκπαιδευτικών τους αναγκών, η μεταδοτικότητα, και, όπως σε κάθε περίπτωση μία ανοικτή ερώτηση για την προσθήκη κάποιου άλλου κριτηρίου από τους συμμετέχοντες.

4. Τέλος, αναφορικά με τα **μαθησιακά αποτελέσματα** της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα ερωτήματα είναι:

- ▶ Αποκτήσατε κάποιες νέες γνώσεις; Εάν ναι, μπορείτε να αναφέρετε 3 λέξεις –κλειδιά;
- ▶ Αλλάξατε κάποιο τρόπο σκέψης ή συναισθηματικής στάσης; Εάν ναι, μπορείτε να αναφέρετε μία τέτοια αλλαγή πριν και μετά την παρέμβαση;
- ▶ Αποκτήσατε κάποια νέα ή βελτιώσατε κάποια υπάρχουσα δεξιότητά σας; Εάν ναι, μπορείτε να αναφέρετε ποια;

5. Στη συνέχεια παροτρύναμε τους συμμετέχοντες να καταθέσουν τις προτάσεις τους για το μέλλον και, εάν επιθυμούν, να γράψουν ελεύθερα ένα κείμενο προς τον εισηγητή,

6. Εν κατακλείδι, ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν κάποια στοιχεία επικοινωνίας, προαιρετικά, στην περίπτωση που επιθυμούσαν μία μελλοντική επικοινωνία με τον εισηγητή.

Η ερώτηση αυτή βασίζεται στην θεμελιωμένη προηγούμενη εμπειρία μας, ότι συχνά οι εκπαιδευόμενοι εκφράζουν την επιθυμία τους για μία συνέχεια στην επικοινωνία για επίλυση αποριών και την ανατροφοδότησή τους από τον εκάστοτε «διδάσκοντα».

4. Ερευνητικά αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά. Τα ποσοτικά αφορούν στη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων, σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert, των κλειστών ερωτήσεων και σε μία δυαδική των ανοικτών (εάν απάντησε ή όχι).

Τα ποιοτικά θεμελιώνονται σε μία αυτολεξεί καταγραφή των σχολίων των εκπαιδευομένων στις ερωτήσεις που αφορούν τις προτάσεις τους για το μέλλον και το ελεύ-

θερο σχόλιο προς τον εκπαιδευτή. Με την τεχνική της ανάλυσης κειμένου προκύπτουν συμπεράσματα χρήσιμα για μελλοντικό σχεδιασμό του προγράμματος αναφορικά με την θεματολογία που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των επιμορφωμένων καθώς και τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες του εκπαιδευτή ενηλίκων. Ακολουθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

4.1 Αποτελέσματα από την ποσοτική έρευνα⁵⁴

1. Σχεδιασμός της Ενότητας : ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

A. Σαφήνεια: Οι στόχοι της παρέμβασης ήταν για την απόλυτη πλειοψηφία των εκπαιδευομένων (96%) από απόλυτα σαφείς (64%) έως σαφείς (32%) .

B. Πληρότητα: Οι στόχοι της παρέμβασης, επίσης ήταν για την απόλυτη πλειοψηφία των εκπαιδευομένων (91%) από απόλυτα πλήρεις (45%) έως πλήρεις (46%).

Σχολιάζοντας το θέμα αυτό επισημαίνουμε ότι, λόγω του ότι το περιεχόμενο της παρέμβασής ήταν άγνωστο και καινοτόμο για τους συμμετέχοντες χρειάστηκε ο εκπαιδευτής, προκειμένου να παρουσιάσει όσο το δυνατόν περισσότερα θεωρητικά στοιχεία – αφού επρόκειτο για την μοναδική συνάντηση με τους εκπαιδευόμενους – να κάνει αναφορά σε μελλοντικούς μαθησιακούς στόχους, οι οποίοι όπως προτάθηκε να υλοποιηθούν στο μέλλον. Εκτιμούμε ως θετικό το γεγονός ότι έτσι δημιουργήθηκαν νέες προσδοκίες, οι οποίες άρχισαν ήδη να υλοποιούνται πριν τη λήξη του τρέχοντος σχολικού έτους (βλ. Διημερίδα στην Αλεξανδρούπολη).

Γ. Σύνδεση στόχων με ανάγκες : Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν κατά απόλυτη πλειοψηφία (91%) με απόλυτη συμφωνία (46%) και συμφωνία (45%) ότι οι στόχοι της παρέμβασης ήταν συνδεδεμένοι με τις ανάγκες τους.

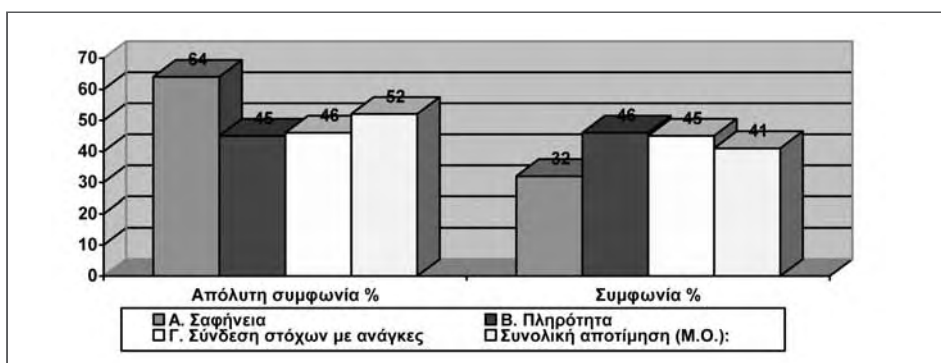
Συμπερασματικά: ο **σχεδιασμός** της επιμορφωτικής παρέμβασης κρίθηκε από την **απόλυτη πλειοψηφία (>90%)** των συμμετεχόντων ως **επιτυχής**, διότι οι μαθησιακοί στόχοι που προτάθηκαν ήταν σαφείς, πλήρεις και συνδεδεμένοι με τις ανάγκες τους.

Ο Πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τα ανωτέρω.

⁵⁴ Θεωρούμε ως απόλυτη πλειοψηφία το ποσοστό άνω του 85% και ως πλειοψηφία το ποσοστό 60–85%.

Πίνακας 2 : Σχεδιασμός επιμορφωτικής παρέμβασης

Αξιολογικό κριτήριο	Απόλυτη συμφωνία %	Συμφωνία %	Άθροισμα %
A. Σαφήνεια	64	32	96
B. Πληρότητα	45	46	91
Γ. Σύνδεση στόχων με ανάγκες	46	45	91
Συνολική αποτίμηση (Μ.Ο.):	52	41	93



2.1. ΜΕΘΟΔΟΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

A. Ενεργητικότητα: Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν κατά απόλυτη πλειοψηφία (86%) με απόλυτη συμφωνία (48%) και συμφωνία (38%) ότι είχαν ενεργό συμμετοχή στη διάρκεια της εκπαιδευτικής συνάντησης.

B. Παθητικότητα: Αντιστρόφως, οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν κατά πλειοψηφία (69%) ότι δεν παρέμειναν παθητικοί ακροατές. Διαφωνούν ότι υπήρξε παθητικότητα κατά απόλυτη διαφωνία (32%) και διαφωνία (37%).

Σχολιάζοντας τη μικρή διαφορά μεταξύ των ποσοστών ενεργητικότητας και παθητικότητας προκύπτει ότι αυτή οφείλεται αφενός στο γεγονός ότι αρκετοί από τους απαντώντες στο πρώτο ερώτημα δεν απαντούσαν στο δεύτερο (διπλάσιο ποσοστό μη απαντήσεων) και αφετέρου σε μία απροσεξία τους.

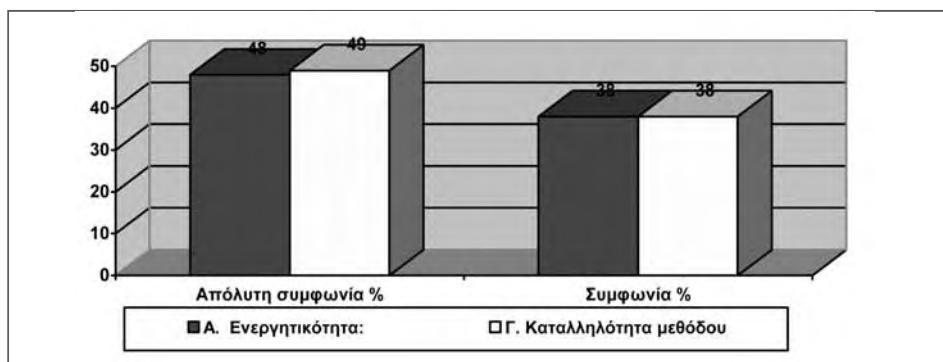
Γ. Καταλληλότητα μεθόδου : Οι εκπαιδευόμενοι δηλώνουν κατά απόλυτη πλειοψη-

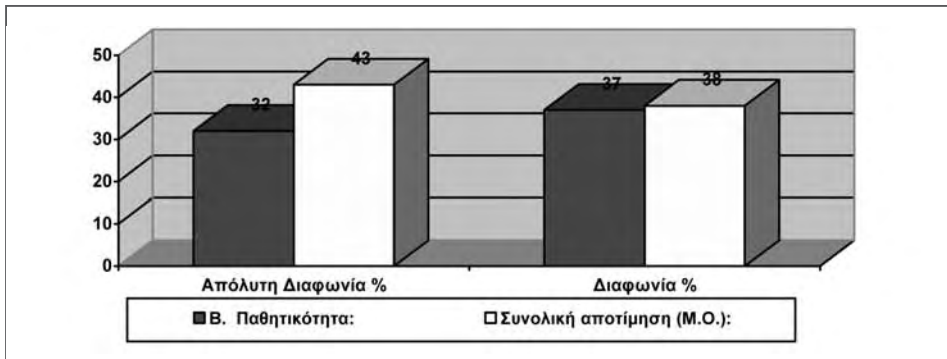
φία (87%) με απόλυτη συμφωνία (49%) και συμφωνία (38%) ότι η μέθοδος υλοποίησης των στόχων ήταν κατάλληλη για τους εκπαιδευόμενους.

Αξιολογώντας το εύρημα αυτό το θεωρούμε ως μία ισχυρή ένδειξη του ότι όταν εφαρμόζονται οι αρχές και τεχνικές που μας προτείνει ο νεοαναδύμενος επιστημονικός χώρος της εκπαίδευσης ενηλίκων για την μεθοδολογία ενός εκπαιδευτικού σχεδίου τότε οι επιμορφούμενοι θεωρούν ότι ικανοποιείται η δεδηλωμένη ανάγκη τους για ενεργητική και αυτόβουλη συμμετοχή στη διαδικασία της δικής τους μάθησης.

Πίνακας 3 : Μέθοδος υλοποίησης των στόχων

Αξιολογικό κριτήριο	Απόλυτη συμφωνία %	Συμφωνία %	Άθροισμα %
A.Ενεργητικότητα:	48	38	86
Γ. Καταλληλότητα μεθόδου	49	38	87
	Απόλυτη Διαφωνία %	Διαφωνία %	
B. Παθητικότητα:	32	37	69
Συνολική αποτίμηση (Μ.Ο.):	43	38	81





2.2. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ

Α. Οριοθέτηση των σταδίων: Οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν κατά απόλυτο πλειοψηφία (91%) με απόλυτη συμφωνία (52%) και συμφωνία (39%) ότι οι στόχοι είχαν οριοθετηθεί (έγινε διακριτή η διαφορά μεταξύ των διαφόρων στόχων).

Σχολιάζοντας το εύρημα αυτό επισημαίνουμε τη σπουδαιότητα και την πρακτική αξία ενός καλά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού σχεδίου, όπου οι στόχοι, ακολουθώντας χρονικά το στάδιο της συλλογής των πληροφοριών (αναφορικά με το ποιος, που, τι, πότε, γιατί), αποτελούν το κρίσιμο σημείο. Διότι, όπως λέει ο ποιητής : «Εάν κάποιος δεν ξέρει που θέλει να πάει, ένα είναι σίγουρο ότι θα βρεθεί εκεί που δεν ήθελε να πάει» (αφού δεν ήξερε που θέλει να πάει;). Μιλάμε για στόχους, οι οποίοι περιγραφόμενοι με αισθητηριοβασισμένο τρόπο θα αναφέρονται σε επίπεδο γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων. Την χρονική αυτή στιγμή χρειάζεται να επιλεγούν ή κατασκευασθούν και τα αντίστοιχα αξιολογικά μέσα.

Στη διαδικασία αυτή, υπενθυμίζουμε ότι ακολουθεί β) η επιλογή της μεθοδολογίας, των μέσων και τεχνικών, το χρονοδιάγραμμα γ) η αξιολόγηση (εφαρμογή των κριτηρίων που έχουν ήδη κατασκευαστεί).

Β. Ομαλή μετάβαση από στάδιο σε στάδιο: Οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν κατά απόλυτη πλειοψηφία (88%) με απόλυτη συμφωνία (54%) και συμφωνία (34%) ότι έγινε ομαλή μετάβαση από στάδιο σε στάδιο.

Σχολιάζοντας το στοιχείο αυτό έχουμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτής επιλέγοντας να ανταποκρίνεται άμεσα στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων, συχνά παρεξέκλινε πρόσκαιρα της προκαθορισμένης πορείας, διατηρώντας μία ευελιξία ως προς την πορεία, έχοντας όμως στο νου του τους επιδιωκόμενους στόχους. Η ευελιξία αυτή που θεωρείται ζητούμενο στην εκπαίδευση ενηλίκων.

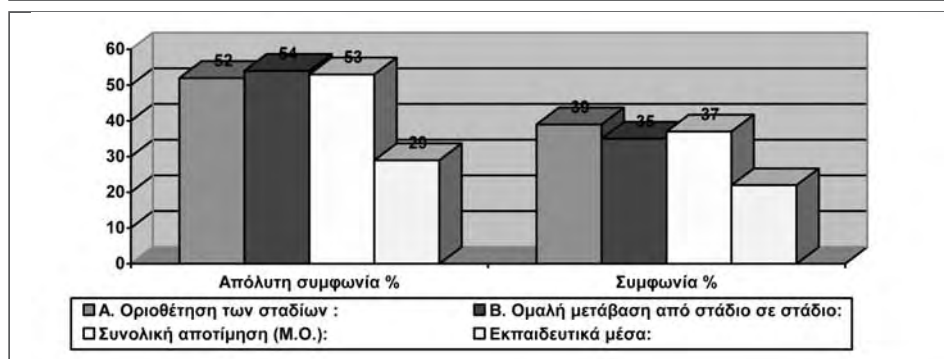
2.3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ

Οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν κατά οριακή πλειοψηφία (51%) με απόλυτη συμφωνία (29%) και συμφωνία (22%) ότι τα εποπτικά μέσα ήταν κατάλληλα και επαρκή. Το ποσοστό αυτών που δεν απάντησαν στην ερώτηση αυτή είναι πολύ υψηλό (47%).

Σχολιάζοντας το εύρημα αυτό θεωρούμε ότι σημαντική ήταν η συμβολή των οργανωτών του προγράμματος, οι οποίοι φρόντιζαν συνεχώς να διατίθεται στους επιμορφωτές κάθε εκπαιδευτικό μέσο (εξοπλισμός, φωτοτυπίες, κ.α), ακόμη και κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ο Πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τα ανωτέρω.

Πίνακας 4 : Διαδικασία υλοποίησης των στόχων

Αξιολογικό κριτήριο	Απόλυτη συμφωνία %	Συμφωνία %	Άθροισμα %
A. Οριοθέτηση των σταδίων :	52	39	91
B. Ομαλή μετάβαση από στάδιο σε στάδιο:	54	35	89
Συνολική αποτίμηση (Μ.Ο.):	53	37	90
Εκπαιδευτικά μέσα:	29	22	51/ (47 % δεν απάντησαν)



2.4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΩΝ ΣΤΟΧΩΝ (ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ)

Πρόκειται για την ζωτικής σημασίας έννοια της ανατροφοδότησης με τη μορφή της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης. Παρά το ότι, συνεχές μέριμνα του εκπαιδευτή ήταν συνεχής δια ζώσης ανατροφοδότηση από τα μέλη της ομάδας των εκπαιδευομένων

μέσω του λόγου (αλλά και κυρίως της γλώσσας του σώματος) υπήρξε πρόβλεψη και για τελική αξιολογική καταγραφή. Υπήρξαν τρία επί μέρους αξιολογικά ερωτήματα.

A. Σύνδεση με τους στόχους: Οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν κατά απόλυτη πλειοψηφία (93%) με απόλυτη συμφωνία (55%) και συμφωνία (38%) ότι η διαδικασία της ανατροφοδότησης, διαμορφωτικής και τελικής, ήταν συνδεδεμένη με τους μαθησιακούς στόχους.

B. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία: Οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν κατά απόλυτη πλειοψηφία (90%) με απόλυτη συμφωνία (43%) και συμφωνία (47%) ότι η μέθοδος ανατροφοδότησης χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα και αξιοπιστία.

Γ. Αποδοχή από τους ίδιους: Ομοίως, οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν κατά απόλυτη πλειοψηφία (90%) με απόλυτη συμφωνία (56%) και συμφωνία (34%) ότι η μέθοδος ανατροφοδότησης έγινε αποδεκτή από τους ίδιους.

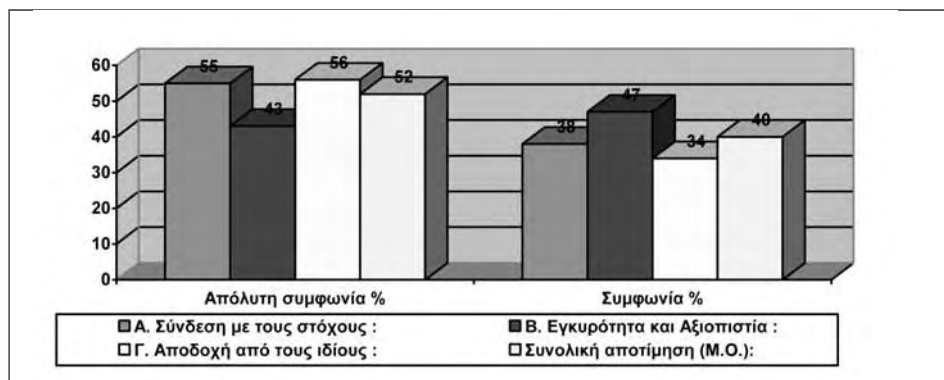
Σχολάζοντας το στοιχείο αυτό, το οποίο περιλαμβάνει την αξιολόγηση του ανά χείρας ερωτηματολογίου αυτοαξιολόγησης, θεωρούμε ότι η εισαγωγή της όποιας μορφής αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα πρέπει να έχει ως αφητηρία την αυτοαξιολόγηση, για την οποία συνιστάται μία αρχική επιμόρφωση σε περιφερειακό και αργότερα εθνικό επίπεδο.

Καταγράφουμε στο σημείο αυτό την πρωτοβουλία της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης, όπου επιχειρείται φέτος για πρώτη φορά σε πανευρωπαϊκό επίπεδο μία καινοτόμος διαδικασία Αξιολόγησης και Πιστοποίησης, Διαφύλαξης Ποιότητας.

Ο Πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τα ανωτέρω.

Πίνακας 5 : Ανατροφοδότηση – αυτοαξιολόγηση

Αξιολογικό κριτήριο	Απόλυτη συμφωνία %	Συμφωνία %	Άθροισμα %
A. Σύνδεση με τους στόχους :	55	38	93
B. Εγκυρότητα και Αξιοπιστία :	43	47	90
Γ. Αποδοχή από τους ίδιους :	56	34	90
Συνολική αποτίμηση (Μ.Ο.):	52	40	92



3. ΚΛΙΜΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΕΛΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ (ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ)

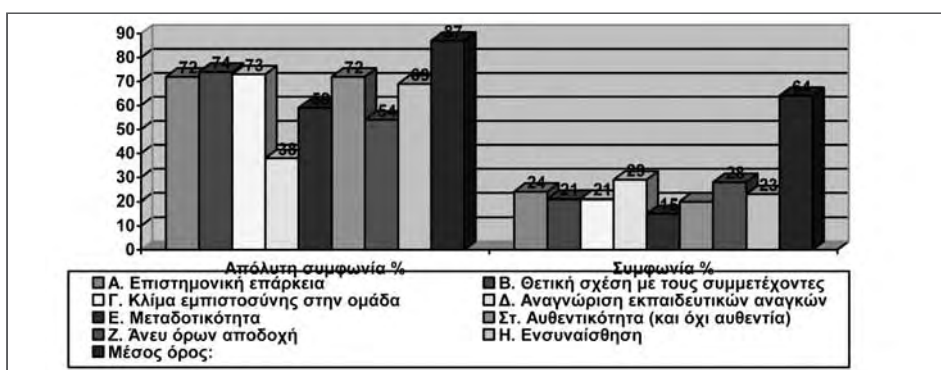
Εδώ, αξιολογείται με βάση οκτώ αξιολογικά κριτήρια, που προτείνονται από την εκπαίδευση ενηλίκων ο επιμορφωτής ως εκπαιδευτής ενηλίκων. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα επί μέρους αποτελέσματα.

Ως γενικό εξάγεται το συμπέρασμα ότι, οι εκπαιδευόμενοι συμφωνούν κατά απόλυτη πλειοψηφία (Μέσος όρος των 8 κριτηρίων = 87%) με απόλυτη συμφωνία (64%) και συμφωνία (23%) για την αποτελεσματικότητα του σύμφωνα με τα κριτήρια που ακολουθούν. Ο Πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τα σχετικά αποτελέσματα.

Πίνακας 6 : Κλίμα μάθησης και σχέση με τα μέλη της ομάδας

Αξιολογικό Κριτήριο	Απόλυτη συμφωνία %	Συμφωνία %	Άθροισμα %
A. Επιστημονική επάρκεια	72	24	96
B. Θετική σχέση με τους συμμετέχοντες	74	21	95
Γ. Κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα	73	21	94

Αξιολογικό Κριτήριο	Απόλυτη συμφωνία %	Συμφωνία %	Άθροισμα %
Δ. Αναγνώριση εκπαιδευτικών αναγκών	38	29	67
Ε. Μεταδοτικότητα	59	15	74
Στ. Αυθεντικότητα (και όχι αυθεντία)	72	20	92
Ζ. Άνευ όρων αποδοχή	54	28	82
Η. Ενσυναίσθηση	69	23	92
Μέσος όρος:	87	64	76



Σχολιάζοντας τα ανωτέρω ευρήματα, όπου αναφορικά με τα υπόλοιπα εξαιρετικά υψηλά ποσοστά παρατηρείται μία μικρή υστέρηση (67%) (παραμένοντας αποδεκτό από την πλειοψηφία) στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών αναγκών, θεωρούμε ότι αυτό, αφενός μεν μπορεί να βελτιωθεί, αφετέρου ερμηνεύεται από: α) την μη προηγούμενη της έναρξης του προγράμματος επικοινωνία των επιμορφωμένων με τον εκπαιδευτή για την ανίχνευση των μαθησιακών αναγκών τους τον καθορισμό των όρων του μαθησιακού συμβολαίου και β) στο «άγχος» του εκπαιδευτή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης να μοιραστεί στον λίγο χρόνο (όπως αυτό προκύπτει από τις ίδιες τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, βλ. Ποιοτική αξιολόγηση) όσο το δυνατόν περισσότερα από το θεωρητικό πλαίσιο πριν αποκαλυφθεί η πρακτικότητα αυτών των γνώσεων στην καθημερινή σχολική ζωή.

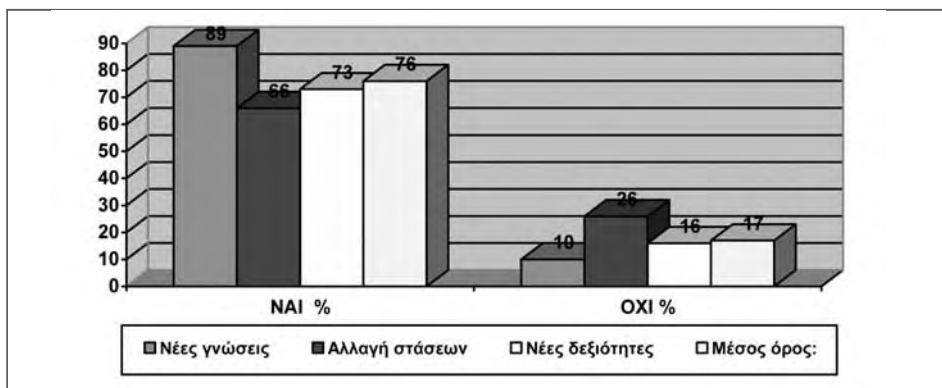
Για το λόγο αυτό και ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής ενηλίκων επιδιώκει μία τηλεφωνική ή ηλεκτρονική επαφή με κάθε ένα από τους μελλοντικούς επιμορφούμενους πριν την έναρξη κάθε επιμορφωτικού προγράμματος (βλέπε www.keeeepar.gr/lms). Υπό τους προηγούμενους όρους το ποσοστό αυτό της αναγνώρισης των (διαφαινόμενων) εκπαιδευτικών αναγκών των επιμορφούμενων κρίνεται απολύτως επιτυχές.

4. ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τη διερεύνηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, κατά την αντίληψη των ίδιων των επιμορφουμένων εξάγεται το πολύ αξιόλογο συμπέρασμα ότι η πλειοψηφία (76%) δηλώνει ότι απέκτησαν νέες γνώσεις, άλλαξαν κάποιον τρόπο σκέψης ή συναισθηματικής στάσης απέναντι στο φαινόμενο της μάθησης και τους «άλλους» αλλά, και απέκτησαν νέες δεξιότητες ή βελτίωσαν ήδη υπάρχουσες. Ο πίνακας που ακολουθεί δίνει τις λεπτομέρειες.

Πίνακας 7 : Μαθησιακά αποτελέσματα

Κριτήριο	ΝΑΙ %	ΟΧΙ %	Διαφορά ΝΑΙ – ΟΧΙ
Νέες γνώσεις	89	10	79
Αλλαγή στάσεων	66	26	40
Νέες δεξιότητες	73	16	57
Μέσος όρος:	76	17	59



Σχολιάζοντας τα ευρήματα αυτά, σύμφωνα με τον Mezirow, θεωρούμε ότι επιτεύχθηκε σε υψηλό βαθμό αυτό που ο ίδιος εννοεί ως μάθηση, δηλαδή τον μετασχηματισμό ήδη υπάρχουσών σε υπολανθάνουσα μορφή προσδοκιών (υπολανθάνουσες προσδοκίες) σε νέες πιο κατάλληλες για την περίπτωση. Το ίδιο αυτό φαινόμενο, της αλλαγής δηλαδή μη λειτουργικών προσδοκιών (μεταξύ των οποίων υπάρχουν και μερικές παρά-λογες) σε άλλες πιο κατάλληλες για την περίπτωση επιτελεί, σύμφωνα με τον ιδρυτή της λογικοθυμικής θεώρησης της συμβουλευτικής Ellis, έργο προληπτικό του άγχους και θεραπευτικό της επαγγελματικής, στην περίπτωσή μας), εξουθένωσης. Το θέμα αυτό διερευνά άλλη μελέτη του ίδιου εκπαιδευτή αναφορικά με τη σχέση της αυτοεκτίμησης, της επαγγελματικής εξουθένωσης και της σχέσης τους με την έννοια του αισθητηριακού τύπου, τα αποτελέσματα της οποίας θα ανακοινωθούν στο αυτό συνέδριο.

Παρατηρώντας, τη διαφορά μεταξύ αυτών που δηλώνουν αλλαγή και αυτών που δηλώνουν μη αλλαγή αναφορικά με τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες, διαπιστώνουμε αυτό που και λογικά αναμένεται αλλά και κάποιοι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι η απόκτηση νέων γνώσεων αποτελεί φαινόμενο ευκολότερο από την αλλαγή στάσεων και την απόκτηση των αντίστοιχων δεξιοτήτων.

Είναι χαρακτηριστική η διατύπωση ενός επιμορφωμένου (69), ο οποίος αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ήταν πολύ μικρό το χρονικό διάστημα για αλλαγή σκέψεων στάσεων και δεξιοτήτων» παρόλο που ο ίδιος δηλώνει ότι απέκτησε νέες γνώσεις.

Η παρατήρηση αυτή ενισχύει ακόμη περισσότερο τη σημαντικότητα των αλλαγών σε επίπεδο στάσεων και δεξιοτήτων που προέκυψαν.

Μία βελτίωση λεκτική, αναφορικά με επόμενες χρήσεις του ερωτηματολογίου, θα ήταν να αντικατασταθεί η λέξη «αλλαγή» με τη λέξη «βελτίωση» στην ερώτηση «Αλλάξατε κάποιο τρόπο σκέψης ή συναισθηματικής στάσης», καθώς όπως δηλώνει μία επιμορφωμένη (80), η οποία δηλώνει ΟΧΙ στην ερώτηση αυτή επεξηγεί: «...γιατί και πριν από τη συνάντηση είχα τις ίδιες ιδέες, πεποηθήσεις με το συνομιλητή».

Συμπερασματικά, τα υψηλά ποσοστά απόκτηση νέων γνώσεων (89%), αλλαγής στάσεων (66%) και απόκτησης νέων δεξιοτήτων ή βελτίωσης ήδη υπάρχουσών στο άτομο (73%) αποτελεί ένα άξιο λόγου συμπέρασμα, το οποίο διεκδικεί λόγο στη συζήτηση για τη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης και την συνεπαγόμενη αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου.

Αξιζει να σημειωθεί ότι τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε απόλυτη εναρμόνιση με εκείνα, τα οποία προήλθαν από την εφαρμογή του ίδιου ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο πρόγραμμα Διαχείριση Προβλημάτων Σχολικής Τάξης με την αυτή θεματική ενότητα και τον αυτό εκπαιδευτή (21 τμήματα επιμορφωμένων σε Ρόδο, Πειραιά, Νάξο, Αστυπάλαια, Ξάνθη, Χίο, κατά το χρονικό διάστημα Ιανουάριος – Απρίλιος 2008, απαντήσαντες 177 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Κάτι που επαυξάνει τη σημαντικότητα των συμπερασμάτων της ανά χειράς έρευνας.

5. ΕΛΕΥΘΕΡΑ ΣΧΟΛΙΑ ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΙΣΗΓΗΤΗ και ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (66%) εκφράσθηκαν οικιοθελώς, όλοι με θετικά σχόλια⁵⁵, και μάλιστα ενυπόγραφα, παραθέτοντας ατομικά τους στοιχεία (42%), τα οποία παρατίθενται αυτολεξεί στο ποιοτικό τμήμα της έρευνας. Προτάσεις κατέθεσαν το 44% των συμμετεχόντων.

ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Το 42% των συμμετεχόντων κατέγραψαν προσωπικά στοιχεία επικοινωνίας, κάτι που θεωρούμε εξαιρετικά σημαντικό για τη σχέση που αναπτύχθηκε και την προοπτική υλοποίησης παρόμοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Σχολιάζοντας το εύρημα αυτό,

Ήδη, με πρωτοβουλία των ίδιων των εκπαιδευμένων υλοποιήθηκαν στις 26 και 27 Μαΐου δύο επιμορφωτικές ημερίδες στην Αλεξανδρούπολη, τις οποίες παρακολούθησαν οι σχολικοί σύμβουλοι της περιφέρειας (~ 30) και το σύνολο των διευθυντών και διδασκόντων (~ 160) στις σχολικές μονάδες αρμοδιότητας του ενός σχολικού συμβούλου της πόλης.

Τα πρωτότυπα απαντημένα ερωτηματολόγια είναι στη διάθεση κάθε ενδιαφερομένου.

55 Εξαίρεση στη διατύπωση θετικών σχολίων αποτελούν : 4 εκπαιδευτικοί (0,03%) σε ένα τμήμα, οι οποίοι εκφράστηκαν, ανωνύμως, αρνητικά, και οι οποίοι σύμφωνα με τους συναδέλφους τους διατήρησαν την αυτή κριτική στάση και συμπεριφορά με συνεχείς διακοπές των εισηγητών από την αρχή μέχρι το τέλος του προγράμματος.

4.2 Αποτελέσματα από την ποιοτική έρευνα

Συνοπτική παρουσίαση

Από την μελέτη των απαντήσεων των επιμορφουμένων στις τρεις τελευταίες ανοιχτές ερωτήσεις συνάγονται τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- ▶ Διαπιστώθηκε έντονο ενδιαφέρον από τους επιμορφούμενους να υπάρξει συνέχεια στην επιμορφωτική ενασχόλησή τους με τα θέματα της τόνωσης της Αυτοεκτίμησης, της αντιμετώπισης της Επαγγελματικής εξουθένωσης, της μελέτης της επίδρασης του αισθητηριακού τύπου στην διαπροσωπική επικοινωνία και στη μαθησιακή αριστεία. Πρόκειται για ενδιαφέρον στη μελέτη του συστήματος του εαυτού τόσο του διδάσκοντος όσο και του διδασκόμενου. Η επιθυμία αυτή εκδηλώνεται από το σύνολο των επιμορφουμένων στα προγράμματα αρχικής κατάρτιση που οργανώνουν τα ΠΕΚ Τριπόλεως και Πειραιά.
- ▶ Ανιχνεύθηκε ένα προφίλ του εκπαιδευτή ενηλίκων, το οποίο οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ως αποτελεσματικό σε μία διαδικασία εκπαίδευσης ενηλίκων. Για την λεπτομερή καταγραφή αυτών των χαρακτηριστικών απαιτείται μία λεπτομερής ανάλυση κειμένου, που δεν υπάρχει πρόσφορος χρόνος να υλοποιηθεί τώρα.

Λίγα λόγια για τον άξονα «Γράψτε ένα ελεύθερο σχόλιο προς τον εισηγητή»

Γενικός σκοπός της ερώτησης είναι, όχι να χαρακτηριστεί ο συγκεκριμένος εκπαιδευτής (το Ποιος είναι) αλλά το Πώς θα τον ήθελαν να είναι. Δηλαδή, να ανιχνευθεί το πώς θέλουν τον εκπαιδευτή ενηλίκων οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι (αφού ο άνθρωπος αναγνωρίζει έξω από αυτόν αυτό που ήδη έχει μέσα του).

Στόχοι αυτής της ερώτησης είναι μέσα από την ανωνυμία και τον διαθέσιμο προσωπικό χρόνο (που δίνεται προγραμματισμένα στο τέλος της συνάντησης, αλλά και που επεκτείνεται στο διαθέσιμο χρόνο τους, εφόσον ζητηθεί ή η πίεση του χρόνου δεν επέτρεψε να γίνει με άνεση), είναι να:

- ▶ Σε επίπεδο γνώσεων : Να διατυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων, οι οποίες ενδεχομένως να οφείλονται σε διαφορετικό προσωπικό γνωστικό πλαίσιο από εκείνο του εισηγητή, για το γνωστικό περιεχόμενο της παρέμβασης.
- ▶ Σε επίπεδο στάσεων : Να δοθεί η ευκαιρία για μία έκφραση των συναισθημάτων των επιμορφούμενων από τη συνεύρεση τους με τον εισηγητή. Αυτός είναι και ο κύριος στόχος της ερώτησης αυτής.

Αναφέρουμε ενδεικτικά το σχόλιο μίας επιμορφούμενης (σχολική σύμβουλος 7, τμήμα Τ5, στη Θεσσαλονίκη): «...Τελικά, μετά την ολοκλήρωση των ερωτηματολογίων ένιωσα ότι κάπως «έκλεισε ο κύκλος», κι όλα έδεσαν μεταξύ τους.»

Να τονωθεί η αυτοεκτίμησή τους μέσα από την ασφαλή έκθεση των προσδοκιών τους αναφορικά (βλ. τύπο του James)⁵⁶, όχι μόνο με το περιεχόμενο της παρέμβασης αλλά γενικότερα.

- ▶ Σε επίπεδο δεξιοτήτων : να ασκηθούν στην ανίχνευση, συνειδητοποίηση και άσκηση μίας κριτικής αναστοχαστικής σκέψης, η οποία σύμφωνα με τον Mezizow, αποτελεί, τελικά, και το φαινόμενο της μάθησης (υπολανθάνουσες προσδοκίες).

Με μεθοδολογία επεξεργασίας και αξιοποίησης των απαντήσεων την ανάλυση κειμένου είναι δυνατόν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με το ρόλο και τα προσωπικά γνωρίσματα του εκπαιδευτή ενηλίκων⁵⁷.

Δεν ξεχνούμε φυσικά ότι πρόκειται για μία ποιοτική έρευνα, όπου η γενίκευση των συμπερασμάτων δεν έχει επιστημονικά αποδεκτή θέση.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ –ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Συμπεράσματα από την ποσοτική αξιολόγηση.

Από την αναλυτική στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που παρατέθηκαν στα απαντητικά φύλα 123 ατόμων, ήτοι 36 Διευθυντές Διευθύνσεων εκπαίδευσης (30%), 71 σχολικοί σύμβουλοι (60%), 14 Διευθυντές σχολικών μονάδων (10%), τα οποία παρακολούθησαν στη διάρκεια των έξι επιμορφωτικών σεμιναρίων, που έλαβαν χώρα σε Αθήνα (2), Καστρί(1), Θεσσαλονίκη (2), Χανιά (1), κατά τη χρονική περίοδο Μαρτίου – Μαΐου 2008, σε 13 ομάδες-τμήματα, το συγκεκριμένο εκπαιδευτή, στην αυτή (με μικρές αλλαγές) θεματική ενότητα, εξάγεται το γενικό συμπέρασμα ότι : **η όλη διαδικασία κρίθηκε σε όλους τους αξιολογικούς άξονες (4 άξονες, 39 ερωτήσεις) απόλυτα επιτυχής.**

⁵⁶ Η αυτοεκτίμηση προκύπτει ως ένα κλάσμα με αριθμητή τις επιτυχίες και παρανομαστή τις (συνειδητές ή μη) προσδοκίες του ατόμου.

⁵⁷ Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, ΕΚΕΠΙΣ, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές, τόμος III, Σελ..313

Προκειμένου να διερευνήσουμε εάν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τον τόπο διεξαγωγής των σεμιναρίων και της θέσης εργασίας μελετήσαμε τη διαφορά στους μέσους όρους (compare means στο SPSS) και διαπιστώσαμε ότι υπάρχει στις εξής περιπτώσεις :

- ▶ Για τη θετική σχέση εκπαιδευτή με εκπαιδευόμενους, την απόκτηση νέων γνώσεων και την καταγραφή ελεύθερων σχολίων προς τον εκπαιδευτή στο Καστρί, όπου συμμετείχαν σχολικοί σύμβουλοι όπου, διαπιστώνεται μέγιστη συμφωνία στις μεταβλητές αυτές.
- ▶ Για το κλίμα εμπιστοσύνης στην ομάδα στα Χανιά, όπου συμμετείχαν διευθυντές σχολικών μονάδων σε μία πιλοτική επιμόρφωση όπου, και εκεί διαπιστώνεται μέγιστη συμφωνία.

Συμπεράσματα από την ποιοτική αξιολόγηση.

Οι εκπαιδευόμενοι επιθυμούν στην συντριπτική τους πλειοψηφία να συνεχίσουν και να εμβαθύνουν, αυτοί και οι εκπαιδευτικοί της περιφέρειας τους, στη μελέτη και κυρίως πρακτική εφαρμογή αναφορικά με τις έννοιες-κλειδιά της επιμορφωτικής παρέμβασης, οι οποίες είναι: Αυτοεκτίμηση, Επαγγελματική εξουθένωση, Αισθητηριακός τύπος.

Τα ενδιαφέρον αυτό πήρε ήδη μορφή με την πρόσκληση και υλοποίηση δύο ημερίδων στην Αλεξανδρούπολη (μία για τους σχολικούς συμβούλους της περιφέρειας και μία για τους διευθυντές και διδάσκοντες της 1ης περιφέρειας Αλεξανδρούπολης) στις 26 και 27 Μαΐου αντίστοιχα).

Συμπερασματικά, η υπό αξιολόγηση επιμορφωτική ενέργεια ως ενδεικτική του επιπέδου του συνόλου της Πράξης προκύπτει με επιστημονικά έγκυρο και αξιόπιστο τρόπο ότι υπήρξε απόλυτα επιτυχής, επιφορτίζοντας κάθε υπεύθυνο φορέα και άνθρωπο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο, Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης, άλλοι αρμόδιοι φορείς, σύλλογοι εκπαιδευτικών κ.λ.π (για να θυμόμαστε το στόχο της αυτοεπιμόρφωσης) να αξιοποιήσει τις προκύπτουσες προτάσεις επ' ωφελεία της Παιδείας στην πατρίδα μας.

6. Ενδεικτική Βιβλιογραφία στην Ελληνική γλώσσα

1. Για την έννοια του Αισθητηριακού τύπου :

- (1) Τσίρος Χ., «Ο Αισθητηριακός Τύπος (Α.Τ.) του ατόμου ως ένα ψυχομετρικό εργαλείο που σχετίζεται με την ατομική και κοινωνική υγεία.- Μία συμβολή στον προβληματισμό του σύγχρονου ιατρού», Άρθρο στο ιατρικό περιοδικό «ΡΥΣΜΟΣ» και πανεπιστημιακές σημειώσεις-έκδοση από το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (2) Τσίρος Χ., Αισθητηριακός τύπος: Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης του κυρίαρχου (προτιμώμενου) αισθητηριακού συστήματος, Παρουσίαση του ψυχομετρικού εργαλείου για την επόμενη έκδοση του βιβλίου «Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα», Α.Σταλίκας, κ.α., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002 (Ιστοσελίδα: www.soc.uoc.gr/psycho/ptest)

2. Για το Νευρογλωσσικό Προγραμματισμό :

- (3) Joseph O Connor & John Seymour, Εισαγωγή στο Νευρογλωσσικό Προγραμματισμό, Αλκυών, Αθήνα 2000.
- (4) Bandler Richard & Grinder John: Frogs into Princes, REAL PEOPLE PRESS,1979.Ελληνική μετάφραση: Από Βάτραχο Πρίγκιπες, εκδόσεις ΑΛΚΥΩΝ,1999.
- (5) Μπούκας Δ., Βορεάδου Ροδιανή, Η Τεχνολογία της Αλλαγής, Αριστεία, Αθήνα 2000.
- (6) Μπούκας Δ., Μπούκας Δ., Βορεάδου Ροδιανή, Ξεπετάξτε το διάβασμα, Επιμορφωτική Συμβουλευτική, Αθήνα 2006 (εγκριμένο για τις σχολικές βιβλιοθήκες).

3. Για την καινοτομία στη μάθηση :

- (7) Gordon Dryden & Dr. Jeannete Vos, Η επανάσταση της μάθησης, εκδ. Αλκυών 1999.

4. Για τη Συμβουλευτική :

Γενικά :

- (8) Καλαντζή – Αζίζι Αναστασία, Αυτογνωσία και Αυτοδιαχείριση, Γνωσιακή –συμπεριφοριστική προσέγγιση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.
- (9) Μαλικιώση –Λοίζου Μαρία (μετάφραση, επιμέλεια), Α.Ε. Ivey, Ν..Β. Gluckstern, Μ. Bradford Ivey, Συμβουλευτική Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006.
- (10) Μαλικιώση –Λοίζου Μαρία (μετάφραση, επιμέλεια), Α.Ε. Ivey, Ν..Β. Gluckstern, Συμβουλευτική: Βασικές Δεξιότητες Επιρροής, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2006.

Στην Εκπαίδευση:

- (11) Μαλικιώση –Λοίζου Μαρία, Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.
- (21) Τσίρος Χ., Αυτοεκτίμηση, Επαγγελματική εξουθένωση και Αυτοεκτίμηση των Εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την έννοια του αισθητηριακού τύπου, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Βόλος, 19-20 Ιουνίου 2008 και Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη 2008.

- (13) Τσίρος Χ., Αξιολόγηση Επιμορφωτικής Παρέμβασης, Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Βόλος, 19-20 Ιουνίου 2008 και Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη 2008.

Στο Νηπιαγωγείο :

- (14) Μαλικιώση-Λοίζου Μαρία (επιστημονική επιμέλεια), Kathryn Gelrard & David Gelrard, Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στα Παιδιά, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004.

Στο Δημοτικό σχολείο :

- (15) Αναγνωστόπουλος Κ. Δημήτρης, Σίμη Θ. Αναστασία, Διαταραχές Σχολικής Μάθησης και Ψυχοπαθολογία, εκδόσεις ΒΗΤΑ ιατρικές εκδόσεις, Αθήνα 2005.
- (16) Τσίρος Χ., Η αυτοαντίληψη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου για τις ικανότητές τους και η σχέση της με τη νοημοσύνη και την επίδοση, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διδακτορική διατριβή, 2007.

Στο Πανεπιστήμιο:

- (17) Καλαντζή - Αζίζι Αναστασία (επιμέλεια), Ψυχολογική Συμβουλευτική φοιτητών, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- (18) Kelman G. Eugenia & Straker G., Kathleen Study Without Stress. Sage Publications, usa, 2000.
- (19) Τσίρος Χ., Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Συμβουλευτική, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη 2007.
- (20) Τσίρος Χ., Επαγγελματική εξουθένωση και Αυτοεκτίμηση των Επαγγελματιών Υγείας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη 2007.
- (21) Τσίρος Χ., Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη 2006.

5. Για το σύστημα του Εαυτού :

- (22) Μπότσαρη Ε., Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Ελληνικά Γράμματα Αθήνα 2001.
- (23) Λεονταρή Α., Αυτοαντίληψη, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1996.
- (24) Τσίρος Χ., Εισαγωγή στην Ψυχολογία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής, Σπάρτη 2006.
- (25) Τσίρος Χ., Η Αυτογνωσία ως θεμέλιος λίθος στην προσφορά υπηρεσιών Υγείας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (26) Τσίρος Χ., Σύντομη παρουσίαση του ψυχομετρικού εργαλείου για την επόμενη έκδοση του βιβλίου «Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα», Α.Σταλίκας, κ.α., Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002 Ιστοσελίδα: www.soc.uoc.gr/psycho/ptest

6. Για τη Διαπροσωπική επικοινωνία :

- (27) Πολεμικός Ν., Κοντάκος α., (επιμ.), Μη λεκτική επικοινωνία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2002.
- (28) Γιαννουλέας Π. Μιχάλης, Συμπεριφορά και Διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.

7. Για την Εκπαίδευση Ενηλίκων :

- (29) Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας, Ε.ΚΕ.Π.σ., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές, Τόμοι I., II.,III, κ.κ.
- (30) Mezirow J., *Fostering Critical Reflection In Adulthood*, Jossey-Bass, San Francisco, 1990.
- (31) Κόκκος Α., Η Ιδιαιτερότητα και ο σκοπός τα Εκπαίδευσης Ενηλίκων σύμφωνα με τη θεωρία του Jack Mezirow για τη μετασχηματίζουσα μάθηση, στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

7. Εργογραφία του συγγραφέα στην ελληνική γλώσσα**Α.1. Πρωτότυπες επιστημονικές μονογραφίες**

- (1) Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών : η περίπτωση των Δημοσίων εκπαιδευτικών κλάδου Νομικών και Πολιτικών επιστημών (ερευνητική μελέτη περίπτωσης), Πρακτικά ημερίδας: 30 Χρόνια των Νομικών και Πολιτικών επιστημόνων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα 23-24 Νοεμβρίου 2007.
- (2) Αυτοεκτίμηση, ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών και επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: η τόνωση της αυτοεκτίμησης, Πρακτικά ημερίδας: 30 Χρόνια των Νομικών και Πολιτικών επιστημόνων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Αθήνα 23-24 Νοεμβρίου 2007.
- (3) Ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και Ακαδημαϊκή επίδοση, Πρακτικά : Σύγχρονες Θεωρητικές και Πρακτικές Προσεγγίσεις Νομικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα, 18 Οκτωβρίου 2007.
- (4) Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηση των νοσηλευτών σε δημόσια νοσοκομεία (μελέτη περίπτωσης), Πρακτικά: 34ο Πανελλήνιο Νοσηλευτικό Συνέδριο, Αθήνα, 8 Μαΐου 2007.
- (5) Το ψυχοκοινωνικό προφίλ και οι προσδοκίες των πρώτων πρωτοετών φοιτητών από τη φοίτηση τους στη νοσηλευτική Σπάρτης (μελέτη περίπτωσης), Πρακτικά : 34^ο Πανελλήνιο Νοσηλευτικό Συνέδριο, Αθήνα, 8-10 Μαΐου 2007.
- (6) Η αναγκαιότητα της τόνωσης της αυτοεκτίμησης του φοιτητή στο πλαίσιο της ανάδειξης του συμβουλευτικού ρόλου του νοσηλευτή (μελέτη περίπτωσης), 34^ο Πανελλήνιο Νοσηλευτικό Συνέδριο, 7-10 Μαΐου 2007.
- (7) Η αυτογνωσία ως θεμέλιος λίθος στην προσφορά υπηρεσιών υγείας: η τόνωση της αυτοεκτίμησης, Πρακτικά : 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φοιτητών Νοσηλευτικής, 16-17-18 Μαρτίου 2007.
- (8) Η συμβολή της ψυχολογίας στην καθημερινή ζωή, Σειρά επιμορφωτικών ραδιοφωνικών εκπομπών που οδήγησε στη συγγραφή σχετικής μονογραφίας, περιοδικό Ιεράς Μητροπόλεως Μονεμβασίας και Σπάρτης, Σπάρτη, Σεπτέμβριος 2006- Ιούνιος 2007.
- (9) Το Όραμα, η Ταυτότητα και το Έργο του Τμήματος Νοσηλευτικής στην Σπάρτη, μέσα από τα μάτια του Κέντρου Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας : μία παρουσίαση του Καταστατικού χάρτη και του έργου Σεπτέμβριος 2005- Απρίλιος 2006, Πρακτικά: Ημερίδα με θέμα: Το παρόν και το Μέλλον του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου, Τρίπολη, 15 Απριλίου 2006
- (10) «Ο Αισθητηριακός Τύπος (Α.Τ.) του ατόμου ως ένα ψυχομετρικό εργαλείο που σχετίζεται με την ατομική και κοινωνική υγεία.- Μία συμβολή στον προβληματισμό του σύγχρονου ιατρού.», Δημοσίευση ως άρθρο στο ιατρικό περιοδικό «ΡΥΣΜΟΣ», τόμος 3ος, τεύχος 12ο και δημοσίευση ως Πανεπιστημιακές Σημειώσεις στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.

- (12) Σχεδιασμός νοσηλευτικής φροντίδας ηλικιωμένων ασθενών: ψυχοκοινωνικά προβλήματα ηλικιωμένων (μοναξιά-κατάθλιψη-σύγχυση- άνοια, κ.λ.π), Πρακτικά: 7 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φοιτητών Νοσηλευτικής, Αθήνα, 9,10,11 Δεκεμβρίου 2005.
- (13) Παρουσίαση ψυχολογικού προφίλ πρώτων πρωτοετών φοιτητών τμήματος νοσηλευτικής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου (μελέτη περίπτωσης), Πρακτικά : 7 ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φοιτητών Νοσηλευτικής, Αθήνα,9,10,11 Δεκεμβρίου 2005.

B. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ ΣΥΓΓΡΑΜΜΑΤΑ (ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΝ ΓΕΝΕΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ)

B.1. Διδακτικά εγχειρίδια στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Τμήμα Νοσηλευτική Σπάρτης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου)

- (1) Τσίρος Χ., Προσδοκίες των Πρώτων Πρωτοετών Φοιτητών από την Φοίτηση τους στο Τμήμα Νοσηλευτικής: Μία κοινωνιολογική έρευνα πεδίου με παιδαγωγικές και ψυχολογικές προεκτάσεις. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (2) Τσίρος Χ., Σχέδιο Διδασκαλίας του Μαθήματος «Εισαγωγή στην Ψυχολογία» στους φοιτητές της Νοσηλευτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (3) Τσίρος Χ., Εκπαιδευτικές δραστηριότητες της ομάδας των φοιτητών στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος. «Εισαγωγή στην Ψυχολογία», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (4) Τσίρος Χ., Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα Ηλικιωμένων : Ο Υποστηρικτικός Ρόλος του Νοσηλευτή: Εισήγηση στο 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Φοιτητών Νοσηλευτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (5) Τσίρος Χ., Η Αξία των Μαθημάτων Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής στην Κατάρτιση των Επαγγελματιών Υγείας : Μία Πρόταση για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Τμήματος Νοσηλευτικής Σπάρτης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (6) Τσίρος Χ., Απολογισμός για την Διδασκαλία του Μαθήματος «Εισαγωγή στην Ψυχολογία» κατά το Χειμερινό Εξάμηνο 2005-6, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (7) Τσίρος Χ., Εγχειρίδιο Πρωτότυπων Διδακτικών Σημειώσεων για το Μάθημα. «Εισαγωγή στην Ψυχολογία» σε φοιτητές νοσηλευτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (8) Τσίρος Χ., Προγραμματισμός Ενεργειών Διδάσκοντος - Προτάσεις προς την Διοικούσα Επιτροπή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (9) Τσίρος Χ., Φάκελος Αξιολόγησης της Διδασκαλίας του Μαθήματος «Εισαγωγή στην Ψυχολογία», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (10) Τσίρος Χ., «Το Όραμα, η Ταυτότητα και το Έργο του τμήματος Νοσηλευτικής στην Σπάρτη μέσα από τα μάτια του Κέντρου Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας» : Μία συνοπτική παρουσίαση του Κα-

- ταστατικού Χάρτη και του Σχεδίου Δράσης για το εαρινό εξάμηνο 2005–6, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (11) Τσίρος Χ., «Το Όραμα, η Ταυτότητα και το Έργο του τμήματος Νοσηλευτικής στην Σπάρτη μέσα από τα μάτια του Κέντρου Εκπαιδευτικής Συμβουλευτικής και Συμβουλευτικής Ψυχολογίας»: Μία συνοπτική παρουσίαση του Έργου (Σεπτέμβριος 2005–Μάρτιος 2006), Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (12) Τσίρος Χ., Κέντρο Συμβουλευτικής και Ψυχολογικής Υποστήριξης : Εισήγηση του Χαραλάμπους Τσίρου στην Ημερίδα με θέμα «Το Παρόν και το Μέλλον του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου» που πραγματοποιήθηκε στην Τρίπολη στις 15 Απριλίου 2006, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (13) Τσίρος Χ., Η Αυτογνωσία ως θεμέλιος λίθος στην προσφορά υπηρεσιών Υγείας : Μία πρωτοβουλία του τμήματος Νοσηλευτικής Σπάρτης για το άνοιγμα του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου προς την κοινωνία με την προσφορά υπηρεσιών επιμόρφωσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (14) Τσίρος Χ., «Ο Αισθητηριακός Τύπος (Α.Τ.) του ατόμου ως ένα ψυχομετρικό εργαλείο που σχετίζεται με την ατομική και κοινωνική υγεία.– Μία συμβολή στον προβληματισμό του σύγχρονου ιατρού.» : Άρθρο στο ιατρικό περιοδικό «ΡΥΣΜΟΣ», Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (15) Τσίρος Χ., «Η συμβολή της ψυχολογίας στην καθημερινή ζωή.» : Ραδιοφωνική εκπομπή από τον Ρ.Σ. της Ιεράς Μητροπόλεως Μονεμβασίας και Σπάρτης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Νοσηλευτικής Σπάρτη 2006.
- (16) Τσίρος Χ., Η Αυτογνωσία ως θεμέλιος λίθος στην Προσφορά Υπηρεσιών Υγείας, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα, Πανακαδικό Νοσοκομείο Τρίπολης, Τρίπολη, Δεκέμβριος 2006

B.2. Βιβλία

- (1) Τσίρος Χ., Εκπαιδευτική και Επαγγελματική Συμβουλευτική, τμήμα Νοσηλευτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη 2007
- (2) Τσίρος Χ., Η Αυτογνωσία και η Επαγγελματική εξουθένωση του Νοσηλευτή, τμήμα Νοσηλευτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Σπάρτη 2007
- (3) Τσίρος Χ., Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, η νομοσύνη, ο αισθητηριακός τύπος και η ακαδημαϊκή επιτυχία., Αθήνα 2007
- (4) Τσίρος Χ., Επαγγελματική εξουθένωση και Επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στον κλάδο της υγείας, Αθήνα 2007
- (5) Τσίρος Χ., Αισθητηριακός τύπος και Επαγγελματική εξουθένωση, Αθήνα 2007
- (6) Τσίρος Χ., Αισθητηριακός τύπος και Επαγγελματική ικανοποίηση, Αθήνα 2007
- (7) Τσίρος Χ., Αισθητηριακός τύπος και Αυτοεκτίμηση, Αθήνα 2007
- (8) Τσίρος Χ., Αισθητηριακός τύπος, Επαγγελματική εξουθένωση και Επαγγελματική ικανοποίηση, Αθήνα 2007.

B.3. Μονογραφίες στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

- (1) Τσίρος Χ., Κριτικός Σχολιασμός Μικροδιδασκαλίας, Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Εργασίας – ΕΚεΠις., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Φορέας Υλοποίησης : Κ.Ε.Κ. Γ.Σ.Ε.Ε., Τρίπολη, Οκτώβριος 2006
- (2) Τσίρος Χ, Διαπροσωπική Επικοινωνία Α : Τρόποι, Μέσα, Αποτελεσματικότητα : Εκπαιδευτικό Σχέδιο Μικροδιδασκαλίας, Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Εργασίας – ΕΚεΠις., Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Φορέας Υλοποίησης : Κ.Ε.Κ. Γ.Σ.Ε.Ε., Τρίπολη, Νοέμβριος 2006. (DVD)
- (3) Τσίρος Χ, Εσωτερική Αξιολόγηση Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Εργασίας – ΕΚεΠις, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Φορέας Υλοποίησης : Κ.Ε.Κ. Γ.Σ.Ε.Ε., Τρίπολη, Νοέμβριος 2006
- (4) Τσίρος Χ, – Ξηναρόπουλος Α., Ειδικές Ηλεκτρικές Εγκαταστάσεις-Οπτικές Ίνες, Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Εργασίας – ΕΚεΠις, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Φορέας Υλοποίησης : Κ.Ε.Κ. Γ.Σ.Ε.Ε., Τρίπολη, Δεκέμβριος 2006
- (5) Τσίρος Χ, Διαπροσωπική Επικοινωνία Β : Καθαρότητα στο Λόγο, Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Εργασίας – ΕΚεΠις, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Φορέας Υλοποίησης : Κ.Ε.Κ. Γ.Σ.Ε.Ε., Τρίπολη, Δεκέμβριος 2006
- (6) Τσίρος Χ, Εισαγωγική Επιμόρφωση Νεοδιοριστών Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ΥΠ.ΕΘ.Π.Θ., Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Τρίπολης, Τρίπολη, Δεκέμβριος 2006.
- (7) Τσίρος Χ, Η Αυτογνωσία ως θεμέλιος λίθος στην Προσφορά Υπηρεσιών Υγείας, Επιμορφωτικό Πρόγραμμα, Παναρκαδικό Νοσοκομείο Τρίπολης, Τρίπολη, Δεκέμβριος 2006
- (8) Τσίρος Χ, Συνθετική Εργασία στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Εργασίας – ΕΚεΠις, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Φορέας Υλοποίησης : Κ.Ε.Κ. Γ.Σ.Ε.Ε., Τρίπολη, Ιανουάριος 2007.
- (9) Τσίρος Χ, Κατασκευή Εκπαιδευτικού Σχεδίου στην Εκπαίδευση Ενηλίκων : Ένας Οδηγός, Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Εργασίας – ΕΚεΠις, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Φορέας Υλοποίησης: Κ.Ε.Κ. Γ.Σ.Ε.Ε., Τρίπολη, Ιανουάριος 2007.
- (10) Τσίρος Χ, «Σχεδιάσε – Είμαστε κοντά σου!»– Πανελλήνιο Πρόγραμμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Διεπιστημονική – Διακρατική – Εταιρεία ΣΥΝΘΕΣΗ, Αθήνα 2007.(DVD)
- (11) Τσίρος Χ, «Ο Ρόλος της Οικογένειας στις Αποφάσεις των Νεαρών Ατόμων για τη ζωή τους.», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Πρόγραμμα Καλλιρρόη, Ημερίδα, Ζάκυνθος, 16/5/2007. (DVD)
- (12) Τσίρος Χ., « Κατάρτιση Υπευθύνων Σ.Ε.Π.», Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 2007.

Επαγγελματική εξουθένωση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών σε συνάρτηση με την έννοια του «Αισθητηριακού Τύπου» (Ερευνητική Μελέτη Περίπτωσης)

Τσίρος Χαράλαμπος⁵⁸ Σάββας Παπαπέτρου⁵⁹

Εισαγωγή:

Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης συνίσταται από τις παραμέτρους της συναισθηματικής εξάντλησης, της αίσθησης των μειωμένων επαγγελματικών επιτευγμάτων και της αποπροσωποποίησης (Maslach και Jackson, 1986). Το σύνδρομο αυτό στον εκπαιδευτικό σχετίζεται με το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του και αυτό με τη σειρά του με την επαγγελματική του δραστηριότητα είτε ως διδασκων είτε ως σύμβουλος.

Η αυτοεκτίμηση, δηλ. η συναισθηματική διάσταση του συστήματος του εαυτού, είτε ως προβλεπτικός παράγοντας είτε ως αποτέλεσμα, αποτελεί μία πολύ σημαντική παράμετρο της διαδικασίας της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα και της μάθησης ειδικότερα. Αναλυτικά, ο μαχόμενος εκπαιδευτικός αλλά και το στέλεχος διοίκησης έχει, πολύ συχνά, να αντιμετωπίσει καταστάσεις πιεστικές προς το δικό του σύστημα του Εαυτού, τις οποίες εάν δε μπορέσει να αντιμετωπίσει με επιτυχία τότε ούτε το μαθητή του δε θα μπορεί να βοηθήσει. Από την πλευρά του μαθητή, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη έχει θετική συνάφεια με τη σχολική του επίδοση (Τσίρος Χ., 2007) .

Η αυτοεκτίμηση αποτελεί τη συναισθηματική διάσταση του συστήματος του Εαυτού, η οποία επιδέχεται βελτίωση (Ellis A., 1973, Τσίρος Χ., 2007). Είναι, έτσι, δυνατόν να προσεγγισθεί προληπτικά και θεραπευτικά τόσο η διαδικασία της μάθησης από την πλευρά του μαθητή όσο και το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού.

58 Ο Χαράλαμπος Τσίρος {Ph.D. (Ed.), M.Sc.(Eng.), B.Sc.(Soc.Sc.), D.I.C}, Παιδαγωγός, Κοινωνιολόγος, Μηχανικός Μ.-Μ., είναι Διδάσκων στη βαθμίδα του Επίκουρου Καθηγητή (Π.Δ.407/80) στο Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και Εκπαιδευτής εκπαιδευτών ενηλίκων του ΥΠΕΠΘ. Έχει διατελέσει διοικητικό και εκπαιδευτικό στέλεχος στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα επιστημονικά, ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν στη Συμβουλευτική στελεχών στο χώρο της Υγείας και της Εκπαίδευσης.

59 Ο Σάββας Παπαπέτρου, Ph.D., είναι Κοινωνικός Ψυχολόγος –ερευνητής.

Ο κυρίαρχος αισθητηριακός τύπος είναι εκείνη η μεταβλητή που μας βοηθά να προσεγγίσουμε τον τρόπο που ο άνθρωπος προσλαμβάνει, αναπαριστά τον εξωτερικό κόσμο, μαθαίνει και επικοινωνεί με τον συνάνθρωπο (Τσίρος Χ., 2007).

Η συγκεκριμένη πιλοτική έρευνα αποτελεί τμήμα πανελληνίας έρευνας που βρίσκεται σε εξέλιξη.

1. Ιστορική αναδρομή και μελέτη του φαινομένου

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση υιοθετήθηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Παπαδάτου & Αναγνωστόπουλο (1995). Στην διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως burnout. Στις αρχές του προηγούμενου αιώνα η φράση "to burn oneself out" σήμαινε το να δουλεύεις πολύ και να πεθαίνεις γρήγορα (Partridge, 1961, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998), ενώ πιο πρόσφατα, το 1961, ο συγγραφέας Graham Greene έκανε χρήση του όρου στο μυθιστόρημα του "A Burn Out Case", όπου αφηγείται την ιστορία του Querry, ενός αρχιτέκτονα που παρατάει τη δουλειά του για να πάει στη ζούγκλα της Αφρικής. ως ψυχολογικός όρος, το burnout χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Bradley (1969, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998) για να περιγράψει έναν φαινόμενο που συμβαίνει σε επαγγέλματα που σχετίζονται με παροχή βοήθειας. Παρ' όλα αυτά, ο ψυχίατρος Freudenberger είναι αυτός που θεωρείται ότι πρώτος ανέδειξε το σύνδρομο. Σε μια μελέτη του (1974) αναφέρει ότι πολλοί εθελοντές της ψυχιατρικής κλινικής όπου και ο ίδιος δούλευε, βίωσαν μια σταδιακή εξάντληση ενέργειας και απώλεια κινήτρων και δέσμευσης, που συνοδεύονταν από ένα ευρύ φάσμα πνευματικών και σωματικών συμπτωμάτων. Για να περιγράψει το φαινόμενο αυτό διάλεξε τη λέξη burnout, η οποία συχνά χρησιμοποιούταν στην άτυπη καθημερινή ομιλία από τους ειδικούς για να περιγράψει τα αποτελέσματα της μακρόχρονης χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών (βλ. Schaufeli & Enzmann, 1998)

Η πρώτη φάση της μελέτης του φαινομένου (βλ. Maslach et al., 2001) ξεκινάει την δεκαετία του 1970: Τα πρώτα άρθρα γράφονται από τον Freudenberger (1975), ο οποίος παραθέτει ακριβείς περιγραφές των συμπτωμάτων που βίωσαν τόσο ο ίδιος όσο και οι συνάδελφοί του. Σχεδόν ταυτόχρονα, μια κοινωνική ψυχολόγος, η Maslach (1976) μελετά τα συναισθήματα και το στρες στο χώρο της εργασίας και μετά από πολλές συνεντεύξεις ατόμων με ανθρωπιστικά επαγγέλματα καταλήγει σε κάποια σταθερά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής εξουθένωσης. Η πρώτη αυτή περιο-

δος έχει χαρακτήρα περισσότερο ποιοτικό και περιγραφικό, παρά ποσοτικό και προσανατολισμό κλινικό και εφαρμοσμένο, αντικατοπτρίζοντας το σύνολο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων που επικρατούν στην δεκαετία του '70 στην Αμερική.

Η δεύτερη φάση, η εμπειρική ή ερευνητική, όπως ονομάστηκε (Maslach et al., 2001), ξεκινά το 1980: Τα ονόματα των δύο κοινωνικών ψυχολόγων που συνδέθηκαν περισσότερο με την περίοδο αυτή είναι της Christina Maslach και της Ayala Pines, που πέρα από κάθε πρόβλεψη τοποθέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση σε περιοπτη θέση στην “επιστημονική ατζέντα” (Schaufeli & Enzmann, 1998). Η περίοδος αυτή είναι πιο συστηματική. Η δουλειά γίνεται περισσότερο ποσοτική και αρχίζει να χρησιμοποιεί μεθοδολογία έρευνας, ερωτηματολόγια και μεγαλύτερα δείγματα. Ο συνδυασμός της οργανωτικής ψυχολογίας με την πρόοδο που έχει γίνει στην κλινική και κοινωνική ψυχολογία παράγει μια μεγάλη ποικιλία από διαφορετικές προοπτικές για την μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Μετά το 1990 διάφοροι ερευνητές (Cherniss, 1980, Golembiewski et al, 1986, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998) διευρύνουν την μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης και σε επαγγέλματα πέραν των επαγγελμάτων υγείας που όμως συνεπάγονται επαφή με ανθρώπους, όπως στρατιωτικοί, διευθυντές, γραμματείς κλπ. Επιπλέον, στην φάση αυτή υπάρχουν ήδη αρκετές διαχρονικές έρευνες με σημαντικά ευρήματα όσον αφορά τους τρόπους παρέμβασης με σκοπό την αντιμετώπιση της επαγγελματικής εξουθένωσης. (Maslach et al., 2001).

Για να κατανοήσουμε την αύξηση του επαγγελματικού στρες, άρα και του burnout, τα τελευταία χρόνια, πρέπει σύμφωνα με τους Schaufeli & Enzmann (1998) να λάβουμε υπόψη όχι μόνο παράγοντες που σχετίζονται στενά με το είδος του επαγγέλματος αλλά και τις σύγχρονες αλλαγές σε κοινωνικό, πολιτιστικό και ιδεολογικό επίπεδο. Αναφέρουν επτά τέτοιους παράγοντες:

- ▶ Η αύξηση των επαγγελμάτων παροχής υπηρεσιών σε αντίθεση με τα γεωργικά ή βιομηχανικά επαγγέλματα.
- ▶ Η αυξημένη, σε σχέση με παλιότερα, σημερινή τάση να δίνουμε “ταμπέλες” και ονόματα σε προβλήματα, παράπονα και ψυχολογικές δυσκολίες, με αποκορύφωμα τη λέξη “στρες”.
- ▶ Ο ατομικισμός των σύγχρονων κοινωνιών και η έλλειψη υποστηρικτικών δικτύων.

- ▶ Οι αυξημένες πνευματικές, γνωστικές και συναισθηματικές απαιτήσεις των περισσότερων σύγχρονων επαγγελμάτων.
- ▶ Η αμφισβήτηση της αυθεντίας και του κοινωνικού κύρους πολλών ανθρωπιστικών επαγγελμάτων, κυρίως εκπαιδευτικών, ιατρικών κλπ. (Cherniss, 1995).
- ▶ Μύθοι και κοινωνικώς αποδεκτές πεποιθήσεις σχετικά με συγκεκριμένα επαγγέλματα, που δημιουργούν σε νέους επαγγελματίες μη ρεαλιστικές προσδοκίες. (Cherniss, 1980a).
- ▶ Η παραβίαση του λεγόμενου “ψυχολογικού συμβολαίου” (Rousseau, 1989) μεταξύ του ατόμου και του οργανισμού: Σε γενικές γραμμές, οι υπάλληλοι δίνουν περισσότερα και λαμβάνουν λιγότερα από τον εργοδότη τους.

2. Ορισμοί

Πολλοί και ποικίλοι είναι οι ορισμοί που έχουν δοθεί στην επαγγελματική εξουθένωση. Από τους παλιότερους είναι αυτός των Freudenberger & Richelson (1980, αναφ. στο Pines, 1993), σύμφωνα με τους οποίους πρόκειται για μια κατάσταση κόπωσης και απογοήτευσης, που πηγάζει από την αφοσίωση σε ένα σκοπό, σε ένα τρόπο ζωής ή μια σχέση που απέτυχε να φέρει την προσδοκώμενη ανταπόδοση. Οι Schaufeli & Enzmann (1998) χώρισαν τους σημαντικότερους υπάρχοντες ορισμούς σε στατικούς ορισμούς, που αναφέρονται κυρίως στα συμπτώματα και σε αναπτυξιακούς ορισμούς, που αναφέρονται στην διαδικασία που εξελίσσεται με το πέρασμα του χρόνου:

Ο πρώτος από τους στατικούς ορισμούς ανήκει στις Maslach & Jackson (1986), σύμφωνα με τις οποίες το burnout είναι ένα πολυδιάστατο σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης που μπορεί να παρατηρηθεί σε άτομα με κάποιο είδος εργασίας που απαιτεί επαφή με ανθρώπους. Η συναισθηματική εξάντληση αναφέρεται στην μείωση και απώλεια των συναισθηματικών αποθεμάτων και πηγών. Η αποπροσωποποίηση αναφέρεται στην ανάπτυξη μιας αρνητικής, σκληρής και κυνικής στάσης απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών, οι οποίοι συχνά χαρακτηρίζονται υποτιμητικά και αντιμετωπίζονται με σχετικούς τρόπους. Η μειωμένη προσωπική επίτευξη είναι η τάση να αξιολογεί κανείς αρνητικά την δουλειά και την απόδοσή του και συνοδεύεται από αισθήματα ανεπάρκειας και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ενώ στην αρχή οι ερευνήτριες υπέθεσαν ότι η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να συμβεί μόνο σε επαγγελματίες που έχουν

να κάνουν άμεσα με ανθρώπους, στη συνέχεια επαναπροσδιόρισαν το σύνδρομο ώστε να μην αναφέρεται ειδικά μόνο σε τέτοια επαγγέλματα. Έτσι, η επαγγελματική εξουθένωση, από κρίση στην σχέση με ανθρώπους της δουλειάς, μετατράπηκε σε κρίση στην σχέση με την ίδια την δουλειά. Μετά από αλλαγές στα πρώτα διαγνωστικά εργαλεία, που έγιναν από τις Maslach & Leiter (1997), οι τρεις νέες και πιο γενικές διαστάσεις που περιλαμβάνει είναι η συναισθηματική εξάντληση, ο κυνισμός και η επαγγελματική αποτελεσματικότητα. Οι Pines & Aroson (1988), σε έναν άλλο ορισμό, περιγράφουν την επαγγελματική εξουθένωση σαν μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης που προκαλείται από μακροχρόνια εμπλοκή σε καταστάσεις συναισθηματικά απαιτητικές. Η φυσική εξάντληση χαρακτηρίζεται από χαμηλή ενέργεια, χρόνια κόπωση, αδυναμία και μια ποικιλία από ψυχοσωματικά παράπονα. Η συναισθηματική εξάντληση περιλαμβάνει αισθήματα αδυναμίας, ανημποριάς, απόγνωσης και παγίδευσης, που σε εξαιρετικές περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσουν σε συναισθηματικό κλονισμό. Η πνευματική εξάντληση αναφέρεται στην ανάπτυξη αρνητικών στάσεων απέναντι στον εαυτό, την εργασία και τη ζωή. Επιπλέον, ισχυρίζονται ότι η ρίζα της επαγγελματικής εξουθένωσης βρίσκεται στην ανάγκη μας να πιστεύουμε ότι οι ζωές μας έχουν νόημα, ότι τα πράγματα που κάνουμε –και συνεπώς εμείς– είναι χρήσιμα και σημαντικά. (Pines, 1993). Ο τρίτος και τελευταίος στατικός ορισμός είναι λιγότερο γνωστός και πιο εξειδικευμένος. Έχει προταθεί από τον Brill (1984), κατά τον οποίο η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια κατάσταση δυσφορίας και δυσλειτουργίας ενός ατόμου χωρίς ψυχοπαθολογία, το οποίο (1) έχει λειτουργήσει για ένα διάστημα σε ικανοποιητικά επίπεδα στην ίδια θέση εργασίας και (2) δεν θα επιστρέψει στο προηγούμενο επίπεδο λειτουργίας χωρίς εξωτερική βοήθεια ή αναδιαμόρφωση του περιβάλλοντος. Στην θεώρηση αυτή σημαντικό ρόλο παίζουν οι ανικανοποίητες προσδοκίες και ανάγκες του ατόμου.

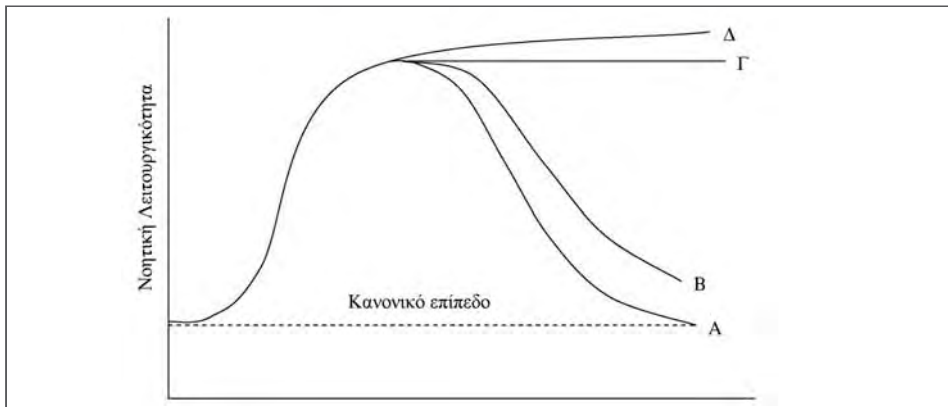
3. Επαγγελματική εξουθένωση και εργασιακό στρες

Πολλοί από τους πρόσφατους προβληματισμούς σχετικά με την επαγγελματική εξουθένωση στρέφονται γύρω από το ερώτημα του κατά πόσο το νέο αυτό σύνδρομο είναι κάτι πραγματικά διαφορετικό από άλλα ήδη υπάρχοντα σύνδρομα ή έννοιες, όπως το εργασιακό στρες και η κατάθλιψη (Maslach et al., 2001) ή αν και κατά πόσο πρόκειται για “παλιό κρασί σε καινούρια μπουκάλια”, όπως το θέτουν οι Schaufeli & Enzmann (1998). Η σχέση της κατάθλιψης με την επαγγελματική εξουθένωση θα εξεταστεί σε ξεχωριστό κεφάλαιο, λόγω της ιδιαίτερης σημασίας της για την παρού-

σα έρευνα. Όσο για τη σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με το εργασιακό στρες, οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι πρόκειται για δύο διαφορετικές έννοιες. Αρκετοί από αυτούς έχουν μελετήσει και προτείνει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τις δύο αυτές έννοιες.

Ο Bril (1984, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998) υποστηρίζει ότι το στρες αναφέρεται σε μια προσωρινή προσαρμοστική διαδικασία που συνοδεύεται από σωματικά και ψυχικά συμπτώματα. Η διαδικασία αυτή αντικατοπτρίζεται από τις γραμμές Α και Β στο σχήμα 1.1. Η γραμμή Α αναπαριστά ένα άτομο που βίωσε στρες και γύρισε στα φυσιολογικά επίπεδα λειτουργίας του. Στην γραμμή Β βρίσκεται στην σωστή πορεία αλλά δεν έχει φτάσει ακόμα το αρχικό επίπεδο του/ της. Η επαγγελματική εξουθένωση, από την άλλη μεριά, αναφέρεται σε μια κατάρρευση που συνοδεύεται από χρόνια δυσλειτουργία στην εργασία. Αυτό φαίνεται στις γραμμές Γ και Δ. Η Γ αναπαριστά ένα άτομο που κατέρρευσε και δυσλειτουργεί σε ένα σταθερό επίπεδο ενώ στην Δ το άτομο βρίσκεται ακόμα στην διαδικασία επιδείνωσης. Έτσι, το εργασιακό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση μπορούν να διαφοροποιηθούν αναδρομικά όταν το χρονικό πλαίσιο ληφθεί υπόψη.

Σχήμα 1 : Στρες και επαγγελματική εξουθένωση
(Bril 1984, στο : Schaufeli & Enzmann, 1998)



Οι Cordes και Dougherty (1993) θεωρούν ότι ενώ η συναισθηματική εξάντληση είναι μια μεταβλητή που παραδοσιακά συσχετίζεται με το στρες, η αποπροσωποποίηση είναι μια καινούρια έννοια που δεν έχει εμφανιστεί προηγουμένως στην βιβλιογραφία για το στρες. Η μειωμένη προσωπική επίτευξη επιβεβαιώνει τον ισχυρισμό

ότι η αντίληψη του εαυτού είναι κεντρική για την βίωση στρες. Αυτό υποδηλώνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια μοναδική, πολυδιάστατη, χρόνια αντίδραση στο στρες που ξεπερνά την βίωση απλής συναισθηματικής εξάντλησης.

Οι δύο εξεταζόμενες έννοιες αναφέρονται σε πολύπλοκες αλληλεπιδράσεις ατόμου – περιβάλλοντος και είναι υποκειμενικής φύσης, αφού το βασικότερο ρόλο παίζουν οι εκτιμήσεις του ίδιου του ατόμου και όχι οι αντικειμενικές συνθήκες. (Handy, 1988, αναφ. στο Δεμερούτη, 2001). Όμως, κατά την Maslach (1993, αναφ. στο Δεμερούτη, 2001) η επαγγελματική εξουθένωση είναι κάτι περισσότερο από εκτίμηση, καθώς περιλαμβάνει και επανειλημμένες αποτυχίες στην αντιμετώπιση των αγχογόνων καταστάσεων στον εργασιακό χώρο. Το στρες, από την άλλη πλευρά, δεν συνδέεται με αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους αποδέκτες των κοινωνικών υπηρεσιών, στην εργασία και στον οργανισμό γενικότερα.

Κατά την Pines (1993), ενώ ο καθένας μπορεί να βιώσει στρες, η επαγγελματική εξουθένωση μπορεί να συμβεί μόνο σε ανθρώπους που μπαίνουν στο επάγγελμα με υψηλούς στόχους, προσδοκίες και κίνητρα, ανθρώπους που περιμένουν να αποκομίσουν μια αίσθηση σημαντικότητας μέσα από την εργασία τους. Ένα άτομο που δεν έχει τέτοιες προσδοκίες μπορεί να βιώσει στρες αλλά όχι επαγγελματική εξουθένωση. Επιπλέον, ενώ το στρες μπορεί να εμφανιστεί σε κάθε τύπο εργασίας, η επαγγελματική εξουθένωση συμβαίνει περισσότερο σε επαγγέλματα που συνεπάγονται επαφή με ανθρώπους και αναπτύσσεται λόγω των συναισθηματικών απαιτήσεων αυτής της αλληλεπίδρασης. Τέλος, το στρες από μόνο του δεν οδηγεί σε επαγγελματική εξουθένωση (Iacovides, 2003, Pines, 1993). Ένα άτομο μπορεί να είναι πολύ αποτελεσματικό σε στρεσογόνα και απαιτητικά επαγγέλματα αν πιστεύει ότι η εργασία του είναι σημαντική (Pines, 1993).

4. Συμπτώματα και συνέπειες

Στη βιβλιογραφία έχουν προταθεί πολλών ειδών κατηγοριοποιήσεις των συμπτωμάτων της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι σημαντικότερες από αυτές είναι : συναισθηματικά συμπτώματα (λυπητερή ή “πεσμένη” διάθεση, κατάθλιψη, φοβίες επιθετικότητα, οξυθυμία, υπερευαισθησία ή απάθεια), γνωστικά συμπτώματα (χαμηλή αυτοεκτίμηση, αίσθημα αποτυχίας, αδυναμία αυτοσυγκέντρωσης, αφηρημάδα, τάση για λάθη και απροσεξίες, άκαμπος και σχηματικός τρόπος σκέψης, κυνισμός, καχυποψία), σωματικά και ψυχοσωματικά συμπτώματα (διαταραχές ύπνου και διατρο-

φής, πονοκέφαλοι, στομαχικά έλκη, ναυτία, ζαλάδα, νευρικά τικ, σεξουαλικά προβλήματα, απώλεια ή αύξηση βάρους, καρδιακές ασθένειες, χρόνια κόπωση, υπέρταση κλπ), αρνητικές μορφές συμπεριφοράς (αυξημένη κατανάλωση αλκοόλ, καφεΐνης, νικοτίνης, πρεμιστικών, ναρκωτικών ουσιών, ροπή σε ατυχήματα, υιοθέτηση συμπεριφορών υψηλού κινδύνου, επιθετικότητα, απροσδόκητα ξεσπάσματα, κοινωνική απομόνωση, απόσυρση, διαπροσωπικά προβλήματα στο σπίτι, χαμηλή αποδοτικότητα στην εργασία) και συμπτώματα σχετικά με τα κίνητρα, όπως απώλεια του αρχικού ζήλου, ενθουσιασμού, ενδιαφέροντος και ιδεαλισμού, αδιαφορία για τους πελάτες/ αποδέκτες των υπηρεσιών, απροθυμία για εργασία (βλ. εμερούτη, 2001, Schaufeli & Enzmann, 1998).

Ως συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης στην βιβλιογραφία έχουν μελετηθεί η κατάθλιψη, τα ψυχοσωματικά παράπονα, τα προβλήματα υγείας, οι απουσίες από την εργασία, η χαμηλή απόδοση, η πρόθεση παραίτησης, καθώς και επιπτώσεις στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική αφοσίωση (βλ. Κάντας, 1996, Maslach, 2001, Schaufeli & Enzmann, 1998).

5. Αιτιολογία και συσχετιζόμενοι παράγοντες

5.1. Ατομικά χαρακτηριστικά

Η ηλικία είναι ένα δημογραφικό χαρακτηριστικό που έχει συσχετιστεί περισσότερο από κάθε άλλο με την επαγγελματική εξουθένωση (Mor & Laliberte, 1984, Birch et al., 1986, Roulin & Walter, 1993a, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998). Έχει βρεθεί ότι μεταξύ των επαγγελματιών η επαγγελματική εξουθένωση παρατηρείται περισσότερο σε άτομα μεταξύ 30 έως 40 ετών, δηλαδή συνήθως στην αρχή της καριέρας, πράγμα που σημαίνει ότι η επαγγελματική εξουθένωση έχει αρνητική συνάφεια με την επαγγελματική εμπειρία. Η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με το φύλο δεν είναι τόσο ξεκάθαρη, όπως παρατηρούν οι Schaufeli & Enzmann (1998): Κάποιες έρευνες δείχνουν ότι εμφανίζεται περισσότερο σε γυναίκες (Bussing & Perrar, 1991, Maslach & Jackson, 1981b, Roulin & Walter, 1993a), όμως έχει βρεθεί και το ακριβώς αντίθετο (Price & Spence, 1994, Van Horn et al., 1997). Πάντως οι γυναίκες παρουσιάζουν συνήθως υψηλότερες βαθμολογίες στην κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, ενώ οι άντρες στην αποπροσωποποίηση (Maslach, 2001). Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, οι ανύπαντροι (και ιδιαίτερα οι άντρες) φαίνεται να είναι πιο επιρρεπείς στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με τους παντρεμένους (Mc Dermott, 1984, Maslach & Jackson, 1985, Raquepaw & Miller,

1989, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998). Τέλος, υπάρχουν και κάποιες ενδείξεις (Mor & Laliberte, 1984, Birch et al., 1986, Cash, 1988, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998) ότι τα άτομα με μεγαλύτερο μορφωτικό επίπεδο είναι περισσότερο επιρρεπή στην επαγγελματική εξουθένωση.

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει μελετηθεί και σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Οι Schaufeli & Enzmann (1998) παρέχουν μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας: Η “ανθεκτική προσωπικότητα” (hardy personality), που περιλαμβάνει συμμετοχή στις καθημερινές δραστηριότητες, αίσθηση ελέγχου και δεκτικότητα στην αλλαγή, σχετίζεται με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Όσο πιο ανθεκτική προσωπικότητα έχει ένα άτομο, τόσο μικρότερη είναι η εξάντληση και η αποπροσωποποίηση και τόσο πιο μεγάλη η αίσθηση των προσωπικών επιτευγμάτων του (Nowack, 1986, Pierce & Molloy, 1990). Επίσης, άτομα με εξωτερική έδρα ελέγχου τείνουν να εμφανίζουν μεγαλύτερη εξάντληση, αποπροσωποποίηση και πιο μειωμένη αίσθηση προσωπικών επιτευγμάτων σε σχέση με άτομα που έχουν εσωτερική έδρα ελέγχου (Glass & McKnight, 1996). Παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε σχέση με τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί ένα άτομο απέναντι στις στρεσογόνες συνθήκες. Άτομα με επαγγελματική εξουθένωση φαίνεται να χρησιμοποιούν πιο πολύ παθητικές αμυντικές στρατηγικές παρά ενεργητικές (Enzmann, 1996). Η αυτοεκτίμηση φαίνεται και αυτή να έχει αρνητική συνάφεια με όλες τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης (Pfeffnig & Husch, 1994). Η προσωπικότητα τύπου Α έχει θετική συνάφεια με την επαγγελματική εξουθένωση και ιδιαίτερα με την συναισθηματική εξάντληση (Burke, 1985, Nowack, 1986). Αρκετές έρευνες (Deary et al., Hills & Norvell, 1991) δείχνουν ότι από το μοντέλο των πέντε παραγόντων, ο νευρωτισμός είναι το χαρακτηριστικό που σχετίζεται πιο καθαρά με την επαγγελματική εξουθένωση και με τρόπο θετικό.

Οι στάσεις απέναντι στην εργασία μπορούν επίσης να σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Οι στάσεις που φαίνεται να έχουν θετική συνάφεια είναι ο ιδεαλισμός και οι υψηλές, μη ρεαλιστικές προσδοκίες (Dyment, 1989, Schwab et al., 1986, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998) καθώς και ο μεγάλος βαθμός σύνδεσης με την εργασία (Reilly, 1994, αναφ. στο Δεμερούτη, 2001)

5.2. Χαρακτηριστικά της εργασίας και οργανωτικά χαρακτηριστικά

Χαρακτηριστικά της εργασίας που έχουν βρεθεί να συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση είναι, όπως παρατίθενται από τους Schaufeli και Enzmann (1998),

τα εξής: ο φόρτος εργασίας και η πίεση του χρόνου, που παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την επαγγελματική εξουθένωση και ειδικότερα με την συναισθηματική εξάντληση (σύμφωνα με την μετα-ανάλυση των Lee & Ashforth, 1996), η αμφισβήτηση ρόλου και η σύγκρουση ρόλων (Pfennig & Husch, 1994), η σοβαρότητα των προβλημάτων των πελατών (Maslach & Jackson, 1984b, Ginson et al., 1989), η έλλειψη ανατροφοδότησης (Pfening & Husch, 1994), η συμμετοχή στις αποφάσεις και η αυτονομία, που σχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Lee & Ashforth, 1996). Επιπλέον μεταβλητές που αναφέρονται από την Δεμερούτη (2001) είναι η μονοτονία (Bussing & Perrar, 1992), η γραφειοκρατική δομή του οργανισμού, το ακατάλληλο φυσικό περιβάλλον (Friedman, 1991), οι χαμηλές αμοιβές (Jackson et al., 1986) και οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στον εργασιακό χώρο (Leiter, 1991).

6. Αναπτυξιακά μοντέλα

Πληθώρα υποθέσεων έχει απασχολήσει την διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την ανάπτυξη και εξέλιξη της επαγγελματικής εξουθένωσης καθώς και τη σειρά με την οποία αναπτύσσονται οι τρεις βασικές της διαστάσεις. Μικρή όμως είναι η εμπειρική έρευνα που έχει γίνει ώστε να ελεγχθούν οι υποθέσεις αυτές, κυρίως λόγω των δυσκολιών που θέτουν οι διαχρονικές έρευνες (Maslach et al., 2001).

Η δωδεκαετής έρευνα ατομικών περιπτώσεων του Cherniss (1995, αναφ. στο Maslach et al., 2001) κατέληξε σε κάποια συμπεράσματα που συγκρότησαν δύο συγγενείς αναπτυξιακές θεωρίες. Σύμφωνα με την πρώτη θεωρία, οι καλύτεροι και πιο ιδεαλιστές επαγγελματίες είναι αυτοί που βιώνουν επαγγελματική εξουθένωση. Τέτοιου είδους αφοσιωμένα άτομα καταλήγουν να κάνουν πάρα πολλά για να υποστηρίξουν τα ιδανικά τους, αλλά αυτό οδηγεί σε εξάντληση και κυνισμό, όταν οι θυσίες τους αποδεικνύονται ανεπαρκείς για να ικανοποιήσουν τους στόχους τους. Σύμφωνα με την δεύτερη θεωρία, η επαγγελματική εξουθένωση είναι το αποτέλεσμα μακράς έκθεσης σε χρόνιο στρες. ως αποτέλεσμα, η επαγγελματική εξουθένωση πρέπει να συμβαίνει αργά, παρά νωρίς, στην καριέρα ενός ατόμου και να είναι σχετικά σταθερή με την πάροδο του χρόνου, αν το άτομο παραμένει στην ίδια δουλειά.

Οι Leiter & Maslach (1988, αναφ. στο Maslach et al., 2001) υποστηρίζουν ότι πρώτη χρονικά εμφανίζεται η εξάντληση, που οδηγεί στον κυνισμό, ακολουθούμενο στην συνέχεια από την μειωμένη αποτελεσματικότητα. Σε γενικές γραμμές η έρευνα έχει δείξει αρκετά καθαρά την διαδοχική πορεία από την εξάντληση στον κυνισμό. Όμως,

η επόμενη πορεία προς την μειωμένη αποτελεσματικότητα είναι λιγότερο καθαρή, με τα περισσότερα σύγχρονα δεδομένα να υποστηρίζουν ότι μάλλον η τρίτη αυτή διάσταση αναπτύσσεται συγχρόνως με τον κυνισμό, παρά τρίτη στη σειρά.

Σε ένα τρίτο μοντέλο (Golebiewski & Munzenrider 1988, αναφ. στο Schaufeli & Enzmann, 1998) η επαγγελματική εξουθένωση χαρακτηρίζεται ως μια σφοδρή διαδικασία που αναπτύσσεται σε οκτώ φάσεις και προκαλείται από την ύπαρξη παραγόντων πίεσης στην εργασία. Επιπλέον, υποστηρίζεται ότι η αποπροσωποποίηση (κυνισμός) αποτελεί την πρώτη φάση της επαγγελματικής εξουθένωσης και ακολουθούν η μειωμένη αποτελεσματικότητα και τέλος η εξάντληση. Το παραπάνω μοντέλο διαφοροποιείται ως προς την εξέλιξη του συνδρόμου σε σχέση με αυτό των Leiter & Maslach (1988), αλλά οι Schaufeli & Enzmann (1998) αναφέρουν ότι τα ευρήματα πρόσφατων εμπειρικών ερευνών (Lee & Ashforth, 1993, Cordes, et al., 1997) ταυρίζουν κάπως καλύτερα–αν και όχι οριστικά– με το μοντέλο των Leiter & Maslach.

7. Επαγγελματική εξουθένωση και εκπαιδευτικά επαγγέλματα

“Όσο καλός και αν είσαι, όσα και αν δίνεις στην δουλειά σου, συχνά απλά δεν πρόκειται να προσεγγίσεις τα παιδιά. Αισθάνομαι ότι βάζεις πολύ περισσότερα στη δουλειά σου από όσα παίρνεις πίσω. Αυτή η συνειδητοποίηση είναι πολύ καταθλιπτική” (καθηγητής Φυσικής, δημοσιευμένο στο Blase, 1982, από Van Horn et al., 1999).

7.1. Η έκταση του προβλήματος

Οι Le Compte & Dworkin (1991, αναφ. στο Παπαστυλιανού, 1997) παρατηρούν ότι, τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη, το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης αποτελεί τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό πρόβλημα για το επάγγελμα των εκπαιδευτικών και σε πολλές χώρες οι κυβερνήσεις καταφεύγουν σε δελεαστικές για τους νέους προτάσεις ώστε να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού που φαίνεται να φθίνει. Σε γενικές γραμμές η σύγχρονη έρευνα έχει αποδείξει ότι η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί πράγματι ένα σοβαρό πρόβλημα για καθηγητές και δασκάλους. Σύμφωνα με τον Farber (1991, αναφ. στο Bakker et al, 2000) το 5%–10% των Αμερικανών εκπαιδευτικών πάσχει από επαγγελματική εξουθένωση, ενώ ένα ποσοστό 30%–35% από αυτούς είναι δυσαρεστημένοι με την δουλειά τους. Ομοίως, Αυστραλοί ερευνητές (Otto, 1986, Bransgrove, 1994, αναφ. στο

Dorman, 2003) έχουν δείξει ότι οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα στρες σε σχέση με άλλους υπαλλήλους. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των Αυστραλών καθηγητών που φαίνεται να έχουν υψηλό στρες ανέρχεται στο ένα τρίτο. Κατά τον Kyrgiacou (2001), ερωτηματολόγια που ζητούν από καθηγητές να αξιολογήσουν την δική τους εμπειρία στην βίωση στρες, συνήθως δείχνουν ότι περίπου ένα τέταρτο από αυτούς θεωρούν την διδασκαλία ως πολύ ή εξαιρετικά στρεσογόνο επάγγελμα.

Όπως αναφέρουν οι Bakker et al. (2000), η επαγγελματική εξουθένωση σε καθηγητές έχει συσχετιστεί με ψυχοσωματικά παράπονα και ασθένειες (Belcastro et al., 1982), ψυχολογικά συμπτώματα (Greenglass et al., 1990) και στρεσογόνες συμπεριφορικές αντιδράσεις (Siedman & Zager, 1991). Αποτελέσματα του συνδρόμου σε εκπαιδευτικούς οι Burke, Greenglass & Schwarzer (1996) θεωρούν τα καρδιακά συμπτώματα και την καταθλιπτική διάθεση.

Ο Κάντας, όμως (1996), έχει δείξει ότι στον ελληνικό πληθυσμό οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης απ' ό,τι ισχύει σε πληθυσμούς άλλων χωρών, υποθέτοντας ότι αυτή η διαφορά μπορεί να οφείλεται στην ελληνική οικογένεια και στις υποστηρικτικές σχέσεις που υπάρχουν σε ποικίλους ελληνικούς επαγγελματικούς χώρους. Πάντως, έναν "αντίλογο" στην διεθνή βιβλιογραφία έχει φέρει ο Kapel (1992, αναφ. στο Κάντας, 1996) ισχυριζόμενος ότι: "Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να επισημανθεί ότι ενώ τα επίπεδα άγχους και εξουθένωσης που παρουσιάζουν σε διάφορες έρευνες είναι μερικές φορές υψηλά, δεν έχουμε κάποια στοιχεία που να δείχνουν ότι η επαγγελματική αυτή κατηγορία αντιμετωπίζει κάποια αυξημένα προβλήματα ψυχικής ή σωματικής υγείας. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είτε υπερβάλλουν στα σχετικά ερωτηματολόγια, είτε (που είναι και το πιθανότερο) οι μεγάλες περιοδοί διακοπών και η συναδελφική στήριξη είναι σωτηρία στην περίπτωση τους".

7.2. Δημογραφικοί παράγοντες

Πολλές είναι οι έρευνες που εξετάζουν διάφορα δημογραφικά στοιχεία των καθηγητών παράλληλα με παράγοντες που σχετίζονται με το στρες. Η Παπαστυλιανού (1997) βρήκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν έκδηλο άγχος σε μεγαλύτερα επίπεδα από τους άνδρες, ενώ οι καθηγητές γυμνασίου παρουσιάζουν μεγαλύτερα επίπεδα ψυχοσωματικών συμπτωμάτων σε σχέση με τους καθηγητές λυκείου. Η επαγγελματική εξουθένωση έχει βρεθεί χαμηλότερη στους δασκάλους σε σχέση με

τους καθηγητές (Κάντας, 1996, Van Horn et al., 1999), ίσως λόγω του μικρότερου ενδιαφέροντος και της δυσκολίας να κινητοποιηθούν οι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Gold & Grant, 1993, αναφ. στο Van Horn et al., 1999) και υψηλότερη για τις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες. (Κάντας, 1996). Αντίθετα, άλλες έρευνες (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996) έχουν δείξει ότι οι άντρες σημειώνουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης και εξάντλησης σε σχέση με τις γυναίκες. Το ίδιο έχουν βρει οι Greenglass & Burke (1990, αναφ. στο Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996) μόνο για την αποπροσωποποίηση. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η αποπροσωποποίηση στους άντρες μπορεί να ιδωθεί ως μια αναποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης που τους επιτρέπει να συνεχίζουν την δουλειά τους διατηρώντας ανέπαφα τα συναισθήματά τους. Τέλος, έχει μελετηθεί και ο παράγοντας της περιοχής του σχολείου. Στην έρευνα της Παπαστυλιανού (1997) φαίνεται ότι οι καθηγητές αγροτικών περιοχών αναφέρουν περισσότερα στρεσογόνα γεγονότα σε σχέση με τις ημιαστικές περιοχές, ενώ οι καθηγητές της αστικής περιοχής των Αθηνών δηλώνουν περισσότερα ψυχοσωματικά συμπτώματα απ' ό,τι οι καθηγητές κάθε άλλης περιοχής.

7.3. Πηγές στρες

Πηγές στρες για το εκπαιδευτικό επάγγελμα έχουν θεωρηθεί : η άτακτη συμπεριφορά των μαθητών, η επιθετικότητα τους, η έλλειψη κινήτρων, η διατήρηση της πειθαρχίας μέσα στην τάξη, η πίεση του χρόνου και του φόρτου εργασίας, η παρείσφρηση της σχολικής δουλειάς στον εξωσχολικό χρόνο, οι άσχημες εργασιακές συνθήκες, η ανεπαρκής πρόσβαση σε υποδομές, ο ρόλος της κοινότητας και των γονεϊκών προσδοκιών, η αξιολόγηση από άλλους, η γραφειοκρατία, η έλλειψη εποπτικής στήριξης, η επαφή με τους συναδέλφους, η επαφή με την διεύθυνση, η αντιμετώπιση της αλλαγής, η ασάφεια ή σύγκρουση ρόλων, η αυτοεκτίμηση και το προσωπικό κύρος. (Burke, Greenglas & Schwarzer, 1996, Dorman, 2003, Kyriacou, 2001, Van Horn et al., 1999) Ειδικότερα, η συναισθηματική εξάντληση έχει συσχετισθεί με την αποδοχή από τους συναδέλφους, την τάξη, την οργάνωση και πειθαρχημένη συμπεριφορά των μαθητών και την πίεση της δουλειάς. Η αποπροσωποποίηση έχει συσχετιστεί με την συμφωνία του προσωπικού σχετικά με τους στόχους και την συνεργασία μεταξύ μαθητών. Η προσωπική επίτευξη έχει συσχετιστεί πάλι με την συμφωνία στόχων και την συνεργασία μεταξύ μαθητών, την προσωπική αλληλεπίδραση μαθητή-καθηγητή και τον προσανατολισμό στόχων όπως τον ορίζει ο καθηγητής. (Dorman, 2003).

7.4. Ανάπτυξη και εξέλιξη

Ποικίλες προσπάθειες έχουν γίνει για να εξηγηθεί πως το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης εμφανίζεται και εξελίσσεται στους καθηγητές. Ο Byrne (1991, αναφ. στο Van Horn et al., 1999) υποστηρίζει ότι η φθορά του “κοινωνικού κλίματος” της τάξης προκαλεί την συναισθηματική εξάντληση που με τη σειρά της προκαλεί τις αρνητικές στάσεις απέναντι στους μαθητές και γενικά το επάγγελμα. Σε μια παρόμοια προσέγγιση (Weisfelt, 1993, αναφ. στο Van Horn et al., 1999), η παρατεταμένη απουσία θετικής ανατροφοδότησης από τους μαθητές (πρόοδος των μαθητών, κίνητρα, ενθουσιασμός κλπ) παράγουν μια αίσθηση αχρηστίας που οδηγεί σε εξάντληση της ενέργειας.

Ένα κλασικό μοντέλο στρες και επαγγελματικής εξουθένωσης για εκπαιδευτικούς (Kyriacou & Suttcliffe, 1978, αναφ. στο Antoniou, Polichroni & Walters, 2000) προτείνει ότι το στρες είναι αποτέλεσμα της αντίληψής τους ότι: α) τους επιβάλλονται απαιτήσεις β) είναι ανήμποροι ή δυσκολεύονται να ικανοποιήσουν αυτές τις απαιτήσεις γ) ενδεχόμενη αποτυχία να τις ικανοποιήσουν απειλεί την ψυχική ή σωματική τους ευεξία. Έννοια – κλειδί στο μοντέλο αυτό είναι η αντίληψη της απειλής (είτε αυτο-επιβαλλόμενη, είτε επιβαλλόμενη από άλλους). Κατά τον ορισμό του Kyriacou η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα σύνδρομο που μπορεί να θεωρηθεί αποτέλεσμα παρατεταμένου στρες που χαρακτηρίζεται από σωματική, συναισθηματική και συμπεριφορική εξάντληση.

Για τους καθηγητές η πιθανότητα συναισθηματικού στρες είναι υψηλή αφού δουλεύουν με τάξεις 35 μαθητών και άνω για μακρόχρονες περιόδους. Η έντονα σχεσιακή φύση μιας τάξης σημαίνει πως οι καθηγητές είναι επιρρεπείς στην συναισθηματική εξάντληση και τις αποθαρρυντικές εμπειρίες. (Maslach & Leiter, 1999, αναφ. στο Dorman, 2003). Σε συνδυασμό με τα υψηλά επίπεδα υπευθυνότητας και τον χαμηλό βαθμό υποδομών και κοινωνικής υποστήριξης, το αποτέλεσμα είναι οι δυσλειτουργικές συμπεριφορές με επιπτώσεις στην ευεξία των καθηγητών και την μάθηση των μαθητών. (Dorman, 2003).

Κάποιες έρευνες (Hock, 1988, Lamude, Scudder, Furno–Lamude, 1992, αναφ. στο Dorman, 2003) έχουν υποστηρίξει ότι ο βαθμός παρατήρησης του άγχους των καθηγητών από τους μαθητές εξηγεί γιατί οι μαθητές αντιστέκονται στις προσπάθειες των καθηγητών να διατηρήσουν την τάξη. Οι Siedman & Zager (1986, αναφ. στο Dorman, 2003) αναφέρουν ότι καθηγητές με αδύναμο Εγώ, υψηλό άγχος κατάστασης και ανεπαρκείς οργανωτικές ικανότητες είναι πιο επιρρεπείς στην συναισθηματική αποδυνάμωση και τις αρνητικές στάσεις προς τους μαθητές.

8. Σκοπός:

Η παρούσα συγχρονική έρευνα έχει ως θέμα τη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης, της αυτοεκτίμησης και του αισθητηριακού τύπου των εκπαιδευτικών και των στελεχών διοίκησης που εργάζονται στη δημόσια εκπαίδευση.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι, να διερευνηθεί το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης, τόσο σε ένα από τα πιο αντιπροσωπευτικά ανθρωπιστικά επαγγέλματα –αυτό του εκπαιδευτικού– όσο και σε μια ευρύτερη γκάμα επαγγελμάτων, όχι απαραίτητα ανθρωπιστικών. Η διερεύνησή αυτή δε, επιδιώκεται να γίνει μέσω της σύνδεσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με την ανισότητα σε εργασιακό επίπεδο, ώστε το σύνδρομο να διαφοροποιηθεί με έναν ακόμη τρόπο από την αυτοεκτίμηση και τον αισθητηριακό τύπο.

9. Υλικό και Μέθοδος:

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με βάση τρία επί μέρους έγκυρα ερωτηματολόγια.

Αναφορικά με την επαγγελματική εξουθένωση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Maslach και Jackson (1986), για την Αυτοεκτίμηση το αντίστοιχο του Ellis (1973) ενώ για τον αισθητηριακό τύπο το ερωτηματολόγιο του Τσίρου (2007) .

Το ερευνητικό ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε πανελλήνιο δείγμα 257 εκπαιδευτικών (33 σχολικοί σύμβουλοι, 201 μαχόμενοι εκπαιδευτικοί και 23 εκπαιδευτές ενηλίκων, στελέχη του ΙΔΕΚΕ).

10. Αναμενόμενα αποτελέσματα:

Υπάρχει, ως αναμένεται, στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του επιπέδου της επαγγελματικής εξουθένωσης που βιώνει ο εκπαιδευτικός την συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Επίσης, αναμένεται συνάφεια μεταξύ των ανωτέρω μεταβλητών και του αισθητηριακού τύπου. Η έρευνα βρίσκεται σε εξέλιξη.

11. Συμπεράσματα:

Με βάση τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα άλλης έρευνας, σύμφωνα με τα οποία είναι δυνατόν να βελτιωθεί το επίπεδο της αυτοεκτίμησης του επαγγελματία σε επίπεδο γνωστικό, πραξιακό και συναισθηματικό με την εφαρμογή προγράμματος συνεχιζόμενης κατάρτισης εξαγεται το αισιόδοξο συμπέρασμα ότι, η αυτοεκτίμηση μπορεί και πρέπει να χρησιμοποιηθεί για την πρόληψη και την θεραπεία του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης του εκπαιδευτικού, και όχι μόνο. Ιδιαίτερη πρακτική αξία για τη διδακτική αλλά και τη συμβουλευτική διάσταση του εκπαιδευτικού έχει ο αισθητηριακός τύπος του σε συνάρτηση με αυτόν του ανθρώπου που δέχεται τις υπηρεσίες του.

12. Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- (1) Antoniou, A. S., Polychroni, F. & Walters, B. (2000). Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece. *Πρακτικά συνεδρίου International Special Education Congress*. University of Manchester. Atkins,
- (2) M. W. & Steitz, J. A. (2002). *The assessment of empathy: An evaluation of the interpersonal reactivity index*. στο <http://www.uu.edu/union/academ/tep/research/atkins.htm> Bakker, A. B., Demerouti, E. & Schaufeli, W. B. (2005). The crossover of burnout and work engagement among working couples. *Human Relations*, 58(5), 661–689.
- (3) Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. P. M., Van Der Hulst, R. & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress and Coping*, 13(3), 247–268.
- (4) Baumeister, R. F. & Sommer, K. L. (1977). What do men want? Gender differences and two spheres of belongingness: Comment on Cross and Madson (1997). *Psychological Bulletin*, 122(1), 38–44.
- (5) Beck, A. T. (1967). *Depression: Causes and treatment*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press
- (6) Burke, R. J., Greenglass, E. R. & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support and self doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9(3), 261–275.
- (7) Buunk, B. P. & Hoorens, V. (1992). Social support and stress: the role of social comparison and social exchange processes. *British Journal of Clinical Psychology*, 31(4), 445–457.
- (8) Buunk, B. P. & VanYperen, N. W. (1989). Social comparison, equality, and relationship satisfaction: Gender differences over a ten-year period. *Social Justice Research*, 3(2), 157–180.
- (9) Church, N. F., Brechman-Toussaint, M. L. & Hine, D. W. (2005). Do dysfunctional cognitions mediate the relationship between risk factors and postnatal depression symptomatology? *Journal of Affective Disorders*, 87(1), 65–72.

- [10] Cordes, C. & Dougherty, T. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- [11] Δεμερούτη, Ε. (2001). Επαγγελματική εξουθένωση: ορισμός και σχέση της με τις εργασιακές συνθήκες σε διάφορους επαγγελματικούς τομείς. Στο: Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης, Η. (Εκδ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*. (σελ. 233-258). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [12] Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10(85).
- [13] Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I. & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(1), 12-23. Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout : A LISREL analysis. *Social Psychology of education*, 6(2), 107-127.
- [14] Eaton, W. W., Muntaner, C, Smith, C, Tien, A. & Ybarra, M. (1999). Center for epidemiologic studies depression scale: Review and revision (CESD and CESDR). Στο: M. E. Maruish (Eds.) *The use of psychological testing for treatment planning and outcomes assessment*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- [15] Eisenberg, N. (2000). Empathy. Στο: A. E. Kazdin (Eds.) *Encyclopedia of Psychology, Vol. 3*. Washington: American Psychological Association. Feeney, J., Peterson, C. & Noller, P. (1994). Equity and marital satisfaction over the family life cycle. *Personal Relationships*, 1(1), 83-99.
- [16] Felmler, D. H. (1994). Who's on top? Power in romantic relationships. *Sex Roles*, 31(5-6), 275-295.
- [17] Fountoulakis, K., Iacovides, A., Kleanthous, S., Samolis, S., Kaprinis, St. G., Sitzoglou, K., Kaprinis, G. St. & Bech, P. (2001). Reliability, validity and psychometric properties of the Greek translation of the Center for Epidemiological Studies-Depression (CES-D) Scale. *BMC Psychiatry*, 1(3).
- [18] Glass, J. & Fujimoto, T. (1994). Housework, paid work, and depression among husbands and wives. *Journal of Health and Social behavior*, 35(2), 179-191. Gotlib, I. H. & Hammen, C. L. (1992). *Psychological aspects of depression: toward a cognitive-interpersonal integration*.
- [19] Chichester: John Wiley. Hegtvedt, K. A. (1998). Social determinants of perception: Power, equity, and status effects in an exchange situation. *Social Psychology Quarterly*, 51(2), 141-153.
- [20] Iacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, St. & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75(3), 209-221.
- [21] Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9(5), 441-467.
- [22] Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική ψυχολογία, Μέρος 3ο*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- [23] Κάντας, Α., (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζομένους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.

«Ήπια Νοητική Καθυστέρηση; Ύλη; “Ψυχρή” καθοδήγηση; ή “Λογισμικά” τριπλής στοχοθεσίας;»

Πέτρος Ορφανός Δρ. Ειδικής Αγωγής, Σχ. Σύμβουλος Π.Ε.

Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης σε θέματα καθημερινότητας, που απαιτούν επιστημονικές και «πρακτικές» λύσεις μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Παρουσιάζονται καινοτόμες δράσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά και περιπτώσεων Ήπιας Νοητικής Καθυστέρησης. Κύριος στόχος η ποιότητα, η βελτίωση και η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίδεται στη διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης και στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών (εκπαιδευτικά λογισμικά) σε περιπτώσεις μαθητών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση. Καινοτόμες ιδέες και ερευνητικά στοιχεία, έρχονται να στηρίξουν το δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών και να ενισχύσουν τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους.

Επικοινωνία, Ευελιξία, Καινοτομία, Συνεργασία, Υπομονή, Φαντασία, Προσδοκία, Σεβασμός, Διάθεση, **λέξεις που έχουν ξεχαστεί** στις περισσότερες σχολικές μονάδες. Λέξεις που τονίστηκαν και αναλύθηκαν με μεθόδους εκπαίδευσης ενηλίκων στα σεμινάρια της Θεσσαλονίκης – Δυτικής Μακεδονίας – Χανίων. Κύρια στοιχεία των εισηγήσεων αυτών, είναι:

ΜΙΑ ΚΑΛΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ θα πρέπει να περιλαμβάνει:

- ▶ τις ικανότητες του παιδιού και όχι τις αδυναμίες,
- ▶ τις εκπαιδευτικές στρατηγικές που συναντούν το μοναδικό στυλ εκμάθησης των παιδιών,
- ▶ την ανάγκη για συγκεκριμένη υποστήριξη υπηρεσιών,
- ▶ το κατάλληλο περιβάλλον κατανόησης για το παιδί.

«ΧΤΙΣΙΜΟ» ΚΑΙΝΟΤΟΜΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

- ▶ Επικοινωνία για μας σημαίνει, ότι μοιραζόμαστε θέματα, συναισθήματα και εκφράσεις.
- ▶ Να μιλήσουμε για τις δικές τους εμπειρίες.
- ▶ Να σεβαστούμε τις επιλογές τους.
- ▶ Θα πρέπει να «μπούμε» εμείς στο δικό τους κόσμο και να καταλάβουμε την προοπτική του κάθε παιδιού.

Οργάνωση Χώρου

Δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος αναλόγως των ιδιαιτεροτήτων του παιδιού (δισπαστικοί παράγοντες, ήχοι, φωτισμός, κλπ), Τοποθέτηση εκπαιδευτικού υλικού και παιχνιδιών στο χώρο, Ύπαρξη ιδιαίτερων σημείων παιχνιδιού, δραστηριοτήτων, μελέτης, Δυνατότητες μετακίνησης των παιδιών στο χώρο, Εργονομία (π.χ. Ύψος – μέγεθος τραπεζιών, καθισμάτων σε σχέση με τα παιδιά και τις ειδικότερες ανάγκες τους).

- ▶ Τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης,
- ▶ Η διευθέτση των αντικειμένων στο χώρο,
- ▶ Η ποσότητα και η ποιότητα των υλικών,

επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μάθησης, αλλά και τη συμπεριφορά του μαθητή (Gable et al., 2004).

Με κατάλληλες προσαρμογές στο περιβάλλον αυξάνονται οι δυνατότητες του μαθητή να κινείται άνετα και να εργαστεί ήσυχα. Αναλυτικότερα, πρέπει να προσεχθεί η χρήση εργονομικών επίπλων στην τάξη, η θέση του μαθητή σε σχέση με τον πίνακα, ο κατάλληλος φωτισμός, αλλά και η απομάκρυνση στοιχείων που αποσπούν την προσοχή.

Αξίζει να τονιστεί η θέση του εκπαιδευτικού στην τάξη και η γλώσσα του σώματος του. Μαζί με τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη πρέπει όλα να προσδιορίζονται με κέντρο στόχου το μαθητή και τα ενδιαφέροντά του (McGregor & Vogelsberg, 1998).

«ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ»:

- ▶ Συμμετοχή στον κόσμο της αμεσότητας
- ▶ Έγκαιρη διάγνωση, εκπαίδευση, υποστήριξη εκπαιδευτικού και οικογένειας.

«Ποιότητα» ζωής.

- ▶ πρόσβαση σε αγαθά;
- ▶ πρόσβαση σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα;
- ▶ εξασφαλισμένη διαβίωση;
- ▶ έχει το σεβασμό των συνανθρώπων του;
- ▶ μπορεί να αναπτύξει την προσωπικότητά του;

ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ:

- ▶ Σημαντικά στοιχεία στην εκπαίδευση μαθητών με νοητική καθυστέρηση, Η θεμελίωση της εμπιστοσύνης, Προβλήματα ενδοπροσωπικής προσαρμογής και Νοητική Καθυστέρηση.
- ▶ Αιτιολογία συμπεριφοράς, αυτοσυναίσθημα και νοητική καθυστέρηση, Αυτοπροσδιορισμός και Νοητική Καθυστέρηση, Στρατηγικές διαχείρισης συμπεριφοράς μαθητών με Ν.Κ., Νοητική Καθυστέρηση – Ψυχική ασθένεια;
- ▶ Ηλεκτρονικό παιχνίδι και Νοητική Καθυστέρηση.

Διάγνωση – Διαγνωστική ομάδα

Η Διάγνωση της νοητικής καθυστέρησης είναι μια πολύπλοκη διαδικασία που περιλαμβάνει αισθητηριακή, κινητική, γλωσσική, γνωστική αξιολόγηση του παιδιού.

- ▶ Οι επιστήμονες που συμμετέχουν στην ομάδα είναι:
- ▶ Ο γιατρός είναι υπεύθυνος για την όλη αξιολόγηση.
- ▶ Ο ψυχολόγος αξιολογεί νοητική, συναισθηματική ανάπτυξη, και κοινωνική προσαρμογή.
- ▶ Ο κοινωνικός λειτουργός, αξιολογεί το «κλίμα» στην οικογένεια. Βοηθός των γονέων για να υπάρξει η δύσκολη κάθε φορά «ψύχραιμη» αντιμετώπιση.
- ▶ Ο ειδικός παιδαγωγός, δίνει κατάλληλες οδηγίες για εξατομικευμένα προγράμματα.

Ανακοίνωση διάγνωσης στους γονείς

Τα αποτελέσματα ανακοινώνονται στους γονείς από τον ειδικό παιδαγωγό σε συνεργασία με τον ψυχολόγο. Η ανακοίνωση απαιτεί μεγάλη προσοχή:

- ▶ Χρησιμοποιείται μια ορολογία που μπορεί να είναι κατανοητή από τους γονείς και παράλληλα να μην τους πανικοβάλλει.
- ▶ Όλοι οι γονείς αντιδρούν σε οτιδήποτε θα σημαδέψει για πάντα το μέλλον του παιδιού τους.
- ▶ Πολλοί γονείς έχουν προκατάληψη για το τι ακριβώς είναι νοητική καθυστέρηση. Διερευνούμε τι πιστεύουν οι γονείς, διορθώνουμε λάθος αντιλήψεις και βοηθούμε να κατανοήσουν την όλη κατάσταση.
- ▶ Μιλούμε για βελτίωση, αλλά και για μόνιμο «πρόβλημα».
- ▶ Τους προφυλάσσουμε από τους μη ειδικούς και από ανεύθυνες συμβουλές.

- ▶ Φροντίζουμε για το συναισθηματικό κλίμα της οικογένειας.
- ▶ Ισορροπία μελών της οικογένειας.
- ▶ Ποτέ! δεν ανακοινώνουμε όλα τα πορίσματα της διάγνωσης. Αυτό γίνεται σταδιακά σε διαδοχικές συναντήσεις.
- ▶ Αφήνουμε τους γονείς να ρωτούν ελεύθερα και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους.
- ▶ Πλήρη κατανόηση στους γονείς από όλα τα μέλη της διαγνωστικής ομάδας.

Οι εκπαιδευτικοί μαθητών με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση:

- ▶ Κατανόηση αναγκών της οικογένειας.
- ▶ Δημιουργία συνεργατικού κλίματος και σχέσεων αμοιβαιότητας.
- ▶ Δεν πρέπει να οικειοποιείται το πρόβλημα.
- ▶ Πρέπει να έχει ψυχική ηρεμία και αυτογνωσία.
- ▶ Θα πρέπει να αποκωδικοποιεί όχι μόνο τα λεκτικά αλλά και τα μη λεκτικά μηνύματα.
- ▶ Να είναι παρατηρητικός.
- ▶ Η ανταλλαγή με τους γονείς θα πρέπει να είναι ειλικρινής και ουσιαστική και όχι μηχανιστική και επαγγελματική.
- ▶ Να επιδεικνύει εχεμύθεια και να εμπνέει εμπιστοσύνη.
- ▶ Να είναι καταρτισμένος σε θέματα ειδικής παιδαγωγικής και ψυχολογίας (*Lorthie, D. 1975. Schoolteacher*).

ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ;; ή «λογισμικά» τριπλής Στοχοθεσίας

«Το χέρι κάτω από το χέρι».

Η πρωτοτυπία του μοντέλου.

- ▶ Στην ανάπτυξη του μοντέλου προσπαθήσαμε να συσχετίσουμε το ανθρώπινο μυαλό με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.
- ▶ Σε περιπτώσεις που τα παιδιά λαμβάνουν ελλείψεις και χωρίς ακρίβεια πληροφορίες και ιδέες, γίνονται λιγότερο ικανά να ανταποκριθούν στα περιβάλλοντα.
- ▶ Στόχος μας, η μεγαλύτερη δυνατή πρόσβαση στην πληροφόρηση και κυρίως στην επικοινωνία.

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα ανταποκρίνεται στις ανάγκες της κοινωνίας;

Το 1993 οι Longstreet και Shane ανέφεραν στο βιβλίο τους *Curriculum for a New Millennium*, ότι μετά το 2000 η ποσότητα της πληροφορίας θα διπλασιάζεται κάθε 24 μήνες. *Τι από αυτή την πληροφορία θα μπορούν να μάθουν ή να θυμηθούν οι μαθητές μας;*

Στη μέθοδο «το χέρι κάτω από το χέρι» το αποτέλεσμα, η τελική επικοινωνία, έχει ως κύριους σκοπούς:

- ▶ την προσωπική εξερεύνηση με πρωτοβουλία από μέρος του μαθητή,
- ▶ την εκπαίδευση με σεβασμό στην προσωπικότητα και στις επιλογές του μαθητή,
- ▶ τη διαπραγμάτευση, το πιο σημαντικό σημείο της πρότασής μας.
- ▶ Δε ζητάμε ένα απλό και τυχαίο σημάδι από το παιδί. Το εντάσσουμε σε μια επικοινωνιακή ακολουθία, το επαναλαμβάνουμε και μέσω των δοκιμών επιβεβαιώνουμε ότι το παιδί κατανοεί τη χρήση του δικού του σημαδιού, ενώ ταυτόχρονα εστιάζουμε όλη μας την προσοχή, ώστε να μοιραστούμε τις ιδέες που έχει στο μυαλό του.
- ▶ Δημιουργούμε λοιπόν νόημα!

Η επιτυχία εξαρτάται από:

- ▶ την αυτοπεποίθηση μαθητή και εκπαιδευτή,
- ▶ την ποικιλία επικοινωνιακών συστημάτων με στόχο τη δημιουργία «συζητήσεων»,
- ▶ τη χρήση ποικίλων επικοινωνιακών μεθόδων.

Ποιος οδηγεί τη μαθησιακή διαδικασία; – Ποιος πρέπει να την οδηγεί;

- ▶ Ενδιαφέροντα – Επιλογές
- ▶ Ιδιαίτερη ανάλυση στην Ασφάλεια που νιώθει ο μαθητής μέσα στην τάξη
- ▶ Σεβασμός στη διαφορετικότητα – χρόνος αντίληψης
- ▶ Παροχή όχι ίδιων ή ίσων, αλλά ισότιμων ευκαιριών

Αλλάζει ο ρόλος και οι απαιτήσεις των μαθητών:

- ▶ Καταιγισμός ιδεών από Εκπαίδευση Ενηλίκων
- ▶ Αυτό-αξιολόγηση από Αξιολόγηση
- ▶ Επίλυση προβλημάτων;
- ▶ Συμμετοχή στο σχεδιασμό του έργου

- ▶ Ευκαιρία για ερωτήσειςαξία της καλής ερώτησης
- ▶ Παιχνίδι ρόλων
- ▶ Χρήση τεχνολογίας
- ▶ Εργασία σε ομάδες

Ρόλος του εκπαιδευτικού αλλάζει αφού γίνεται προφανές σε όλους πως:

- ▶ Διευκολύνει τη μάθηση με βασικά 3 αρμοδιότητες:
- ▶ ανάπτυξη και οργάνωση διαφοροποιημένων μαθησιακών ευκαιριών
- ▶ ομαδοποίηση των μαθητών
- ▶ μέγιστη αξιοποίηση του χρόνου

Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού

- ▶ Αυξημένη χρήση τεχνολογίας
- ▶ Ανάλυση ρίσκου
- ▶ Ενσυναίσθηση
- ▶ Οργανωτικός
- ▶ Ευέλικτος

«Αδυναμίες» του συστήματος:

- ▶ Η μάθηση δυσχεραίνεται όταν οι ανάγκες δεν ικανοποιούνται και οι ικανότητες δεν αξιοποιούνται.
- ▶ Εάν δε γνωρίζουμε σε βάθος το γνωστικό αντικείμενο δεν μπορούμε να το διδάξουμε
- ▶ Εάν δε γνωρίζουμε πώς μαθαίνουν οι μαθητές, τότε δε γνωρίζουμε πώς πρέπει να τους διδάξουμε

ΑΠΑΙΤΕΙΤΑΙ:

- ▶ Καθιέρωση συμβουλευτική της οικογένειας
- ▶ Οι γονείς να ενταχθούν σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα
- ▶ Μόνο τότε, θα κατορθώσουν να διαμορφώσουν ένα ιδιαίτερο παιδαγωγικό προφίλ, και να βοηθήσουν το παιδί τους να αναπτυχθεί μαζί με τα άλλα παιδιά και σύμφωνα με τις ικανότητές του.

«Συμβουλές» για «νέες» δράσεις:

- ▶ Σταδιακές και όχι απότομες αλλαγές.
- ▶ Οργανώστε προσεκτικά τις δραστηριότητες μέσα στην τάξη ώστε όλοι να ξέρουν τι πρέπει να κάνουν.
- ▶ Διδάξτε τις νέες στρατηγικές «λειτουργίας» στους μαθητές σας.
- ▶ Συνεργαστείτε με άλλους συναδέλφους, ανταλλάξτε ιδέες και αποκτείστε μια ομάδα στήριξης.
- ▶ Απολαύστε τη δική σας μάθηση και εξέλιξη μέσα από τις «νέες» μαθησιακές διαδικασίες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν σχετιστεί με την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς.

- ▶ ΕΡΕΥΝΑ των McKinney & Sreece (1986) Σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες,
- ▶ 50% επιθετικότητα & προκλητικότητα,
- ▶ 11% προβλήματα εσωστρέφειας,
- ▶,
- ▶ 35% ΔΕΝ αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς.

ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ:

- ▶ Ο μαθητής με Μ.Δ. ή ο μαθητής με Νοτική Καθυστέρηση, δεν μπορεί να έχει κοινωνική θέση μέσα στην τάξη, αφού δεν τα καταφέρνει στα μαθήματα.
- ▶ Μπορεί όμως να τραβήξει την προσοχή ή να αντιδράσει μέσα από επιθετικότητα ή απόσυρση.
- ▶ Απομακρύνεται περισσότερο από την υπόλοιπη τάξη και τις λειτουργίες της και τροφοδοτεί τον φαύλο κύκλο της ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ
- ▶ Εάν γνωρίζουμε έναν μόνο τρόπο για να διδάσκουμε, τότε σίγουρα, δε «διδάσκουμε» όλους τους μαθητές μας
- ▶ Η σχολική πραγματικότητα πρέπει να γίνει λιγότερο «ΑΠΕΙΛΗΤΙΚΗ» για τους μαθητές με Ήπια Νοτική Καθυστέρηση.

Προσοχή!

Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΒΑΣΙΖΕΤΑΙ ΣΕ ΠΛΗΘΟΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ, ΠΟΥ ΠΡΟΚΥΠΤΟΥΝ ΣΕ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ.

Η ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΒΑΣΙΖΕΤΑΙ ΣΤΟ ΣΧΗΜΑ «ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ – ΔΙΑΓΝΩΣΗ» ΚΑΙ ΟΧΙ ΣΤΟ ΣΧΗΜΑ «ΔΙΑΓΝΩΣΗ – ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ»

Απρόβλεπτα γεγονότα ως ευκαιρίες εκμάθησης για μαθητές με Ήπια Νοητική Καθυστέρηση.

- ▶ Πρόβλημα = Πρόκληση
- ▶ Το «Τελευταίο θρανίο»
- ▶ Άρνηση συμμετοχής;
- ▶ Στόχος = το χτίσιμο των δυνάμεων του παιδιού και όχι η μεγέθυνση των αδυναμιών του

Για τα Τμήματα Ένταξης

Απαιτείται:

- α) αλλαγή στάσεων και αντιλήψεων για τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και των προγραμμάτων συνδιδασκαλίας. Αλλαγή φιλοσοφίας. Το τμήμα ένταξης έχει το πρόγραμμά του και πρέπει να εφαρμόζεται καθημερινά. Ο ειδικός παιδαγωγός δεν αποτελεί τον «αναπληρωτή» της σχολικής μονάδας,
- β) κατάλληλο «εφοδιασμό» στρατηγικών, ώστε να υπάρξει βελτίωση των δεξιοτήτων στη διαχείριση κρίσεων και συγκρούσεων.

Κάθε στέλεχος της εκπαίδευσης πρέπει να είναι σε θέση να:

- ▶ αναγνωρίζει ως πρωταγωνιστές σε ένα «Σχολείο για όλους» τους μαθητές, τις δυνατότητες, τις εμπειρίες, τις επιλογές, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τη φαντασία και την ασφάλεια,
- ▶ περιγράφει τις βασικές αρχές σχεδιασμού παρέμβασης και πρακτικές οδηγίες για την αντιμετώπιση αναστατωμένων συμπεριφορών στο χώρο του σχολείου,
- ▶ αποφεύγει λάθος χειρισμούς,
- ▶ επιλέγει ως συνεργάτες σε ένα «Σχολείο για όλους» όσους ξέρουν να «ακούν», να σέβονται, να αγαπούν, όσους ξέρουν να εφαρμόζουν με πάθος και ευελιξία στο σανίδι της ζωής και της διδασκαλίας, καινοτόμες πρακτικές.

Υπάρχει Ευαγγέλιο λύσεων;

Σίγουρα δεν έχουμε ένα «Ευαγγέλιο» να προτείνουμε για όλα τα προβλήματα.

Το παν είναι η παρατήρηση. Το παν είναι η καταγραφή της συμπεριφοράς. Να μετράς τη συμπεριφορά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο το χέρι κάτω από το χέρι.

Van Dijk: «Είμαι ψυχολόγος και σας διαβεβαιώνω πως τα tests είναι τα μάτια σας και η παρατήρηση. Ξεχάστε τα όλα, και ας επικεντρωθούμε όλοι, στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Τότε μόνο, η ζωή μας θα γεμίσει, θα νιώσουμε περισσότερο άνθρωποι και θα εφοδιστούμε με δύναμη και θέληση για να ξεπεράσουμε όλα τα εμπόδια.»

Συμπεράσματα:

Οι σύγχρονες εξελίξεις πιέζουν το εκπαιδευτικό σύστημα για ουσιαστικές – ως προς την υλοποίησή τους – αλλαγές. Να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα σε: δεξιότητες επικοινωνιακής επικοινωνίας, προσαρμοστικότητα, ευελιξία – εναλλακτικοί τρόποι διδακτικής, υπευθυνότητα και συνεργασία.

Ο βαθμός αφομοίωσης, η φαντασία και οι πρωτοβουλίες των μαθητών βρίσκονται σε πολύ χαμηλό επίπεδο, με γνώση έτοιμη. Το «περιεχόμενο» των βιβλίων μπορεί να «άλλαξε», δεν άλλαξαν όμως οι μέθοδοι διδασκαλίας! Κυριαρχεί ο ανταγωνισμός, το λάθος τιμωρείται και η αξιολόγηση καταλήγει σε μια διαδικασία με διάχυτη την έλλειψη σεβασμού στην ιδιαιτερότητα.

Η πρότασή μας απαιτεί από τον παιδαγωγό – εκπαιδευτικό να εργαστεί με σοβαρότητα, αναλύοντας το πεδίο του με σαφείς όρους και θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους. Απαιτεί ένα αριθμό παρεμβατικών στρατηγικών λαμβάνοντας υπόψη, την ασφάλεια, τα ενδιαφέροντα, τις επιλογές, τη διάθεση, την προσδοκία... Οι στρατηγικές αυτές θα πρέπει να συνοδεύονται από ενθάρρυνση, σεβασμό, ανάλυση, ταξινόμηση, συμβολή στην ανεύρεση της κατάλληλης «συμπεριφοράς», στοιχεία τα οποία λειτουργούν ουσιαστικά ως βάση επιτυχίας για στόχους «Τριπλής Στοχοθεσίας».

Η ετοιμότητα του μαθητή εκτοξεύεται στα ύψη! Μαθαίνει με το δικό του τρόπο και ρυθμό, αποκτά γνώσεις αλληλένδετες με την εμπειρία και τη δράση, αναζητά προσδοκίες έχοντας κίνητρα, συναισθήματα και στόχους! Κάνοντας λάθη αποκτά εμπιστοσύνη στην ίδια του την κρίση! Η μάθηση από πειθαρχία και ταλαιπωρία, γίνεται ανακάλυψη!

Ο εκπαιδευτικός γίνεται διευκολυντής συνεργατικών εργασιών. Ο ίδιος γίνεται εκπαιδευόμενος αναζητώντας νέους εναλλακτικούς τρόπους διδακτικής! Η γνώση δεν υπάρχει πουθενά έτοιμη. Δίνεται αξία στη δημιουργία, στο χτίσιμο του προβλήματος

και όχι στη λύση του, στην ποιότητα κυρίως της ερώτησης και όχι της απάντησης.

Ως εκπαιδευτικοί πρέπει να «συζητούμε» με τους μαθητές ώστε η αυτοπεποίθηση και τα ενδιαφέροντά τους να γίνουν πιο έντονα και να διακριθούν. Μπαίνοντας εμείς στον κόσμο τους και προσπαθώντας να ερμηνεύσουμε γνώσεις και εμπειρίες, συνειδητοποιούμε το πόσο σημαντική είναι η προσπάθεια του παιδιού να μοιραστεί «κάτι» μαζί μας. Μια προσπάθεια που οδηγεί σε προσωπική ανάπτυξη και ποιότητα ζωής.

Είναι πια βέβαιο, ότι «οι κλειδωμένοι» δάσκαλοι και τα «ελεύθερα» μυαλά των μαθητών δεν μπορούν να συνυπάρξουν! Με πίστη σε ένα καλύτερο αύριο και πολύ αγώνα θα μπορέσουμε να δικαιώσουμε τον Piaget που υποστήριζε πως η γνώση πρέπει να είναι ένας ενεργός μετασχηματισμός των πρότερων γνωστικών σχημάτων για την κατανόηση νοήματος!

Βιβλιογραφία

- (1) **Bradshaw, J.** (2005). *Healing the Shame That Binds You*, Health Communications, USA.
- (2) **Brock, S. & Sandoval, J. & Lewis, S.** (2005). Διαχείριση Κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- (3) **Γενά, Α.** (2007). *Θεωρία και Πράξη της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Gutenberg.
- (4) **Γενά, Α.** (2002). *Αυτισμός και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές*. Θεωρία και Πράξη της Ανάλυσης της Συμπεριφοράς. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος – Σιταράς & Σια Α.Ε.Ε.
- (5) **Carr, A.** (1999). *The Handbook of Child and Adolescent Clinical Psychology: A Contextual Approach*, Rutledge, London.
- (6) **Δράκος, Γ.** (2003). *Ειδική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.
- (7) **Derman-Sparks, L.** (1989). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις: Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα: Σχεδία.
- (8) **Gable, R., Evans, W., Miller, L., Schmid, R. & Stewart, S.** (2004). *Instructional management for inclusive classrooms*. In J.S. Choate (Ed.), *Successful inclusive teaching: Proven ways to detect and correct special needs* (4th ed., pp. 418–457). Boston: Pearson.
- (9) **Κολιάδης, Ε.** (1991, 1995, 1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (Τόμοι Α, Β, Γ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- (10) **Κρουσταλλάκης, Γ.** (2006). *Διαπαιδαγώγηση: πορεία ζωής*. Αθήνα.
- (11) **Κρουσταλλάκης, Γ.** (2005). *Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες*. Αθήνα.
- (12) **Ματσαγγούρας, Η.** (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- (13) **Ματσαγγούρας, Η.** (2001α). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- (14) **McGregor, G. & Vogelsberg, R.** (1998). Inclusive schooling practices: Pedagogical and research foundations. Baltimore: Brookes.
- (15) **Παιδαγωγικό Ινστιτούτο**, Διαθεματικό πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 2002.
- (16) **Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ.** (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος: Γράφημα.
- (17) **Παντελιάδου, Σ. & Αντωνίου, Φ.** (2008). Διδακτικές Προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Βόλος: Γράφημα.
- (18) **Παρασκευόπουλος, Ιωαν.** Νοπτική καθυστέρηση (διαφορική διάγνωση, αιτιολογία- πρόληψη, ψυχοπαιδαγωγική αντιμετώπιση).
- (19) **Πολυχρονοπούλου, Σ.** (2003). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, Τόμος Α. Αθήνα: Ατραπός.
- (20) **Πολυχρονοπούλου, Στ.** (2004). Έργο: Χαρτογράφηση - Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής (2003ΣΕ04530072)
- (21) **Ορφανός, Π.** (2004). Οδηγός εκπαιδευτών σε θέματα τυφλοκώφωσης και προτεινόμενο αναλυτικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη επικοινωνίας. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- (22) **Σολομών, Ι.** (2000). Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει, στο Μπαγάκης Γ., Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (23) **Συγκολλίτου, Ε. & Γωνίδα Ε.** (2006). Αντιλήψεις για χαρακτηριστικά του ψυχολογικού κλίματος της τάξης: Η σχέση τους με την επίδοση και την αυτό-αποτελεσματικότητα. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπινώτη, Γ. Μεταλλίδου, Ε. Δερμιτζάκη & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Εκδ) Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 3. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- (24) **Χουρδάκη, Μ.** (1992). Οικογενειακή Ψυχολογία. Αθήνα: Καστανιώτης

Παιδαγωγικές Δεξιότητες και Διαχείριση Προβλημάτων Τάξης

Γεώργιος Πατελοδήμος, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ/θμιας Εκπ/σης Περιφέρειας Θεσσαλίας

Η επιστήμη της Παιδαγωγικής δεν εξαντλεί τα όρια της αποστολής της με τη γνώση του πλούσιου περιεχομένου της. Αφήνει πάντοτε ανοικτή τη δυνατότητα εφαρμογής των επιταγών της στον παιδαγωγό, ο οποίος με τη σειρά του καλείται να αποδείξει την ορθότητα των γνώσεών του σε συνάρτηση με τις επιλογές των προσφορότερων παιδαγωγικών αρχών και την παράλληλη εκτίμηση των εκάστοτε παιδαγωγικών δεδομένων. Για το λόγο, λοιπόν, αυτό και πέρα από τα επίσημα επιστημονικά δεδομένα, μπορούμε να κάνουμε λόγο για **παιδαγωγικές δεξιότητες**, οι οποίες είναι δυνατόν αφενός να έχουν το χαρακτήρα της επιστημονικής τεκμηρίωσης, αφετέρου, όμως, αφήνουν και ένα ευρύ φάσμα ατομικής και προσωπικής τακτικής, το οποίο απορρέει κατά περίπτωση από τις επικρατούσες συνθήκες και την όλη πνευματική συγκρότηση του παιδαγωγού.

Η τάξη αποτελεί το σύνολο που αντί-κειται στο διδάσκοντα. Έχει τα δικά της χαρακτηριστικά, τις δικές της ιδιαιτερότητες. Η επίγνωση των ιδιαιτεροτήτων αυτών από το διδάσκοντα κρίνεται απαραίτητη, για να εξασφαλίσει ένα μίνιμουμ αποδοχής και ένα μάξιμουμ προσαρμογής, όταν παραστεί ιδιαίτερη ανάγκη. Και η ανάγκη συνήθως μεταφράζεται σε οποιαδήποτε μορφή κρίσης. Κρίση είναι κάθε παρέκκλιση από τη γενικά αποδεκτή συμπεριφορά. Τα κριτήρια της συμπεριφοράς αυτής ποικίλλουν κατά περίπτωση αλλά πάντοτε οφείλουμε να τα γνωρίζουμε, να τα γνωστοποιούμε και να τα εφαρμόζουμε. Στην εφαρμογή αυτή έχει θέση και η περίφημη παιδαγωγική διπλωματία. Και όπως κάθε διπλωματική αποστολή έχει τις αναπόφευκτες δυσκολίες της, έτσι και εδώ οι δυσχέρειες πολλαπλασιάζονται, αφού ο «συνομιλητής» μας είναι ένα ιδιότυπο σύνολο με τα δικά του χαρακτηριστικά και τις δικές του θέσεις.

Αναπόδραστα, λοιπόν, προκύπτει η αναγκαιότητα βασικών γνώσεων από τις επιστήμες της Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας. Αποτελούν πολύτιμο σύμμαχο στην ανάπτυξη και την εφαρμογή των παιδαγωγικών δεξιοτήτων. Μια άλλη παράμετρος που πρέπει να βρίσκεται στο χώρο του γνωστικού μας πεδίου είναι και η τοπική κοινωνία από την οποία σχηματοποιείται και η σχολική τάξη. Η γνώση αυτή εξηγεί πολλές συμπεριφορές και προλαμβάνει άσκοπες αναζητήσεις σε υποτιθέμενες κρίσεις. Η ηλικία των μαθητών είναι ένα ακόμη στοιχείο που οφείλουμε να γνωρίζουμε. Μπορεί η διαφορά του ενός έτους να φαίνεται μικρή χρονικά, είναι, όμως, για τις ηλικίες των μαθητών ένα τεράστιο μέγεθος πνευματικής διαφοροποίησης και ψυχικής με-

τάλλαξης. Αυτός που έχει την υποχρέωση της διαρκούς προσαρμογής είναι ο διδάσκων. Αυτός που **θεωρεί** την τακτική του (κυρίως στη διδασκαλία) αυτός έχει και το δικαίωμα και την υποχρέωση της αναθεώρησης, όταν κρίνει ότι κάτι δεν ανταποκρίνεται στο σχεδιασμό του. Εκεί, βεβαίως, που οι παιδαγωγικές δεξιότητες οφείλουν να κορυφώσουν τη σκοπιμότητά τους είναι η δημιουργία του περιβάλλοντος **κλίματος της τάξης**. Είναι το υπόβαθρο κάθε μελλοντικής δράσης και η συμβολή μας στη δημιουργία του πρέπει να είναι καθοριστική. Αξιοποιούμε τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τα οδηγούμε σε μια μορφή διευκόλυνσης του διδακτικού και του παιδαγωγικού μας έργου. Αν το κλίμα της τάξης εκληφθεί ως ένας Μ.Ο. συμπεριφοράς, τότε η παιδαγωγική του αξία περίπου μηδενίζεται. Μοιάζει με το Μ.Ο. νοημοσύνης μιας τάξης που **δεν χρησιμεύει σε τίποτε διδακτικά**, αφού οι πάμπολλες αποκλίσεις από αυτόν το Μ.Ο. δεν ωφελούνται από τη διδασκαλία που έχουμε προσαρμόσει σε ένα επίπεδο ακατανόητο για ορισμένους και περιττό για κάποιους άλλους. Κάθε απόκλιση, λοιπόν, πρέπει να είναι εκ των προτέρων γνωστή σε μας και ο έλεγχος θα γίνει πιο σωστά και με συνεχή εγρήγορση. Εδώ τεκμηριώνεται και κορυφώνεται η εξατομίκευση της συμπεριφοράς μας σε κάθε περίπτωση. Αυτή η στάση μας θέτει σε μεγάλο βαθμό και τα θεμέλια της επιζητούμενης παιδαγωγικής και μαθησιακής επιτυχίας.

Παρόλα αυτά, όμως, το πρόβλημα και γενικότερα η κρίση υφέρπει και ανά πάσα στιγμή είναι δυνατόν να εμφανιστεί. Και αναπόφευκτα προκύπτουν τα ερωτήματα: Τι είναι κρίση; Ποιος θέτει τα όρια ανοχής μιας συμπεριφοράς; Και αν αποδεχθούμε ως τελικό κριτή το διδάσκοντα, τότε υπάρχει σύμπτωση κριτηρίων ανάμεσα σε δύο διδάσκοντες, και μάλιστα όταν σε πληθώρα τάξεων αυτοί είναι πολλοί περισσότεροι από δύο; Και κάθε διαφοροποίηση της ελαστικότητας των κριτηρίων ποιους κινδύνους εμπεριέχει για την τάξη; Και ακόμη τι γίνεται στην περίπτωση που ο ίδιος διδάσκων διαφοροποιεί τα δικά του κριτήρια σε παρόμοιες κρίσεις; Όλα αυτά τα ερωτήματα καταδεικνύουν ότι το πρόβλημα είναι και δυσεπίλυτο αλλά και αμφιλεγόμενο ως προς τα βασικά αίτια της δημιουργίας του. Χρειάζεται ένα **ξεκαθάρισμα προθέσεων**, για να τεκμηριώσουμε την άποψη και την ύπαρξη μιας κρίσης.

Ως προς τα αίτια που προκαλούν την κρίση, η γενίκευση των περιπτώσεων και η κατάταξή τους μπορεί να συνοψισθεί στις εξής κύριες μορφές: Είναι δεδομένη σε πολλές εκφάνσεις της η απορριπτική στάση των μαθητών προς το σχολείο. Αυτό είναι εν πολλοίς απόρροια της γενικότερης κοινωνικής κριτικής, η οποία δεν συμπαθεί το σχολείο και μάλιστα σε οικογενειακό επίπεδο εντείνει σε αρκετές περιπτώσεις το φαινόμενο αυτό. Στο σχολικό περιβάλλον παρατηρούνται συνειδητές ή και ασύ-

νειδες συσφαιρώσεις γύρω από μαθητές με ιδιαίζουσα προσωπικότητα. Όταν ο ρόλος της προσωπικότητας αυτής έχει και χαρακτηριστικά επιβολής στους άλλους, τότε το πρόβλημα δεν θα αργήσει να απασχολήσει την τάξη. Εξ αντιθέτου το ίδιο συμβαίνει και με τις περιπτώσεις μαθητών που διακρίνονται από τάσεις απομόνωσης με κυρίαρχο αίτιο τη χαμηλή αυτοεικόνα τους και την έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους. Ξεχωριστή περίπτωση αποτελεί η ξαφνική εμφάνιση μιας τάσης **επιβεβαίωσης** του εαυτού τους από μαθητές που δεν είχαν εμφανίσει ως τότε δείγματα ανάλογης συμπεριφοράς. Αυτό είναι ένα από τα συμπτώματα της εφηβικής ηλικίας, όπως και το αλόγιστο άγχος που τους διακρίνει από την αβεβαιότητα της προσωπικής τους εξέλιξης. Δε λείπουν, βέβαια, και οι περιπτώσεις, κατά τις οποίες η κρίση δημιουργείται από την τάση αναπλήρωσης των μαθησιακών δυσκολιών με την υιοθέτηση άλλων συμπεριφορών που αποπροσανατολίζουν την τάξη και δημιουργούν πρόβλημα.

Για να αντιμετωπίσουμε με ισχυρή πιθανότητα επιτυχίας μια μορφή κρίσης, οφείλουμε να γνωρίζουμε με σαφή τρόπο τα αίτια που την προκάλεσαν. Η επιμονή της έρευνας στο σημείο αυτό κρίνεται επιτακτική. Το περιστατικό απομονώνεται μόνο για πρακτικούς λόγους και για την εκτίμηση της βαρύτητάς του. Ο δράστης, μαθητής ή ομάδα μαθητών, αποτελεί την αφετηρία της γνωστικής μας παρέμβασης. Τα χαρακτηριστικά του δράστη, (ηλικία, ενδιαφέροντα, επίδοση, συμμετοχή, γενική στάση κ.α.) υπαγορεύουν και τη δική μας εξατομικευμένη συμπεριφορά από την αρχή της ενασχόλησής μας με το περιστατικό. Και ασφαλώς η καίρια στιγμή της απόφασης δεν εμπεριέχει μόνο το στοιχείο της κρίσης απέναντι στο πρόβλημα αλλά και το στοιχείο της αναπόδραστης δικής μας κριτικής από τους άλλους για την τελική μας επιλογή. Για το σκοπό αυτό είναι και απόλυτα **ευρύ το πεδίο** των τελικών μας επιλογών στη λήψη της απόφασης. Ξεκινούν από την αγνόηση ή την υποτίμηση του περιστατικού, γεγονός που πολλές φορές εξυπηρετεί πολύ περισσότερο τη σκοπιμότητα του καλού κλίματος και τη μεταφορά του προβληματισμού μας στην ίδια την τάξη. Στη συνέχεια η λογική ανάλυση των αιτίων αφήνει το περιθώριο για εμβάθυνση στο φαινόμενο και την πιθανή αναζήτηση ευθυνών. Και όταν προκύπτουν ευθύνες υπάρχει και η επιβολή πειθαρχικών μέτρων.

Αλλά είναι γεγονός ότι ποινή και νεανική και, κυρίως, εφηβική ηλικία είναι μια σχέση με πολλούς κινδύνους και κυρίως εκτροπής από τη σκοπιμότητα της διόρθωσης των κακώς κειμένων. Η επιβολή οποιασδήποτε ποινής οφείλει να συνοδεύεται και από την αναγκαιότητα της αποδοχής της τουλάχιστον από την πλειοψηφία μιας τάξης. Η βασική δικανική αρχή της αποσύνδεσης της ποινής από το πρόσωπο έχει και

εδώ τη θέση της και ίσως με μεγαλύτερη αξία. Η ψυχραιμία στον εκ των προτέρων υπολογισμό και οραματισμό του αποτελέσματος της ποινής είναι ένα από τα κρίσιμα **προτερήματα** του διδάσκοντα. Πάντως σε κάθε περίπτωση η ποινή αποτελεί την έσχατη λύση και η φειδώ στη χρήση της δεν είναι τόσο επιεικεια όσο σύνεση και ορθοφροσύνη μπροστά σε κινδύνους μεγαλύτερης κρίσης.

Η μεθοδική αντιμετώπιση του προβλήματος αποτελεί ζητούμενο για κάθε εκπαιδευτικό αλλά δεν υπάρχει μία σαφής επιστημονική ή έστω τεκμηριωμένη τακτική επιτυχίας. Υπάρχει μόνο ένα **ειρηνικό οπλοστάσιο** από όπου αντλούμε δυνάμεις και δυνατότητες για το ξεπέρασμα του προβλήματος. Στο οπλοστάσιο αυτό εντάσσονται οι γνώσεις μας, η εμπειρία μας, η προσωπική μας συγκρότηση, ο χαρακτήρας, τα ενδιαφέροντα, η γνώση των συνθηκών και της περιφρέουσας ατμόσφαιρας. Αυτό το τελευταίο κρίνεται απαραίτητο για όσους καλούνται να παρέμβουν υποβοηθητικά σε περιπτώσεις προβλημάτων (π.χ. Σχολικοί Σύμβουλοι Παιδαγωγικής Ευθύνης). Το ίδιο, λοιπόν, το σχολικό περιβάλλον και η λειτουργία της τάξης στοιχειοθετούν την «προϊστορία» της κρίσης. Η οπτική γωνία προσέγγισης του περιβάλλοντος αυτού είναι βασικός μοχλός εξουδετέρωσης πολλών προβλημάτων. Αυτή η οπτική γωνία απαιτεί ευελιξία και προσπάθεια παγίωσης ενός άτυπου, άγραφου εκπαιδευτικού συμβολαίου ανάμεσα στο διδάσκοντα και τους μαθητές. Οι απαιτήσεις αλλά και οι υποχωρήσεις από αυτό βρίσκουν εύκολα την ερμηνεία τους στη συνείδηση των μαθητών. Έτσι και οι παλινωδίες του διδάσκοντα ως προς τα ζητούμενα εύκολα οδηγούν σε κρίση, της οποίας ο υπαίτιος έχει δύσκολο το ρόλο της ανάληψης των ευθυνών. Η ορθή δράση αποτρέπει εν πολλοίς την αντίδραση. Και στις ακραίες περιπτώσεις παράλογης συμπεριφοράς δεν χρειάζεται η υιοθέτηση της αφοριστικής τάσης με την άμεση απόρριψη κάθε συζήτησης. Η πειθώ έχει θέση σε κάθε σχολικό θέμα και η συνολική μας πειστική εικόνα ενισχύεται αφάνταστα, όταν τα επιχειρήματα δεν έχουν πλέον αντεπιχειρήματα. Το λάθος του μεγαλύτερου ή του ισχυρότερου έχει τη **δυναμική** του στην αποδοχή (πραγματική ή τεχνητή αδιάφορο) και όχι στην απόρριψη του διαλόγου.

Τελειώνοντας αυτή τη γενική επισκόπηση των παιδαγωγικών δεξιοτήτων στην υπηρεσία της ορθής διαχείρισης της τάξης είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ορισμένα κύρια σημεία της όλης προσπάθειας.

Ο εκπαιδευτικός δεν διαχειρίζεται κάποιο είδος υλικού αλλά ανθρώπους. Εδώ βρίσκεται η υπέρτατη δυσκολία αλλά και η **γοντεία** του έργου του. Όταν στους ανθρώπους τα ίδια αίτια στις ίδιες συνθήκες δεν παράγουν τα ίδια αποτελέσματα, τότε αντι-

λαμβάνεται κανείς τη δυσκολία του εγχειρήματος. Ορισμένες σταθερές αποτελούν το διαρκές υπόβαθρο να εμφανισθεί το πρόβλημα. Η διαφορά ηλικίας και νοοτροπίας είναι δεδομένη. Ο διδάσκων είναι πάντοτε **ένας** και απέναντί του βρίσκεται ένα σύνολο και η διαφορά ατομικής και συλλογικής αντίληψης είναι και αυτή δεδομένη με κύρια μορφή της την προκατάληψη για το εκπαιδευτικό σύστημα, που διαρκώς βάλλεται και μάλιστα εκ του ασφαλούς. Οι ραγδαία εξελισσόμενες κοινωνικές δομές απομακρύνουν διαρκώς την ατομική από τη συλλογική αντίληψη. Τα βιώματα του εκπαιδευτικού από την αντίστοιχη ηλικία των μαθητών του δεν προσφέρουν ικανοποιητική βοήθεια. Η διαχείριση της κρίσης, ακόμη και όταν αυτή γίνεται με επιτυχία, δε δημιουργεί **συνταγή** για κάθε ανάλογο πρόβλημα, αφού τα χαρακτηριστικά κάθε περίπτωσης είναι τόσο διαφορετικά. Και έτσι η διαχείριση δεν είναι σκοπός παραγωγικός στην εκπαιδευτική μας πορεία. Είναι παράγοντας παρέκκλισης από το κυρίως εκπαιδευτικό έργο αλλά ως μάθημα ίσως να προσφέρει συχνά πολύ περισσότερα από άλλες διδακτικές προσεγγίσεις. Η επιστήμη και η τεχνική βρίσκουν τη θέση τους και σε αυτόν τον τομέα της ζωής μας. Και το τελικό παιδαγωγικό **αξίωμα** διατυπώνεται κατηγορηματικά: Διαχειριζόμαστε την κρίση και κρινόμαστε από την ποιότητα της διαχείρισης.

2η ημέρα

Παρασκευή 20 Ιουνίου 2008

1η πρωινή Συνεδρία:
Θεματική ενότητα
«Διοίκηση της Εκπαίδευσης –
Ηγεσία στην Εκπαίδευση»

«Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα Θεμέλια μιας Νέας Σχέσης»⁶⁰

Δρ. Stefan Brauckmann Ερευνητής, Εκπαιδευτική Πολιτική German Institute for International Educational Research, Member of the Leibniz Association–Educational Governance

Πέτρος Πασιαρδής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Περίληψη

Στο Πρώτο Μέρος της μελέτης αυτής, που διαπραγματεύεται ο κύριος Brauckmann, ο τίτλος στην Αγγλική είναι: «New Educational Governance and school leadership: Exploring the foundations of a new relationship», δηλαδή, «Η Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και η Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα Θεμέλια μιας Νέας Σχέσης». Στην παρούσα φάση, οι διάφορες χώρες προσπαθούν να μετασχηματίσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα προετοιμάζοντας τους μαθητές τους μέσα από τις απαιτούμενες γνώσεις και ικανότητες για ένα κόσμο γοργά μεταβαλλόμενο. Οι πιο πολλές χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ προσπαθούν να κατορθώσουν αυτό το μετασχηματισμό μέσα από αυτά που ονομάζουν «Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική». Ιστορικά, οι τάσεις αυτές είχαν ξεκινήσει από τη δεκαετία του 1980 όταν οι διάφορες χώρες στον κόσμο προσπάθησαν να προσαρμόσουν τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας, μέσα από μια νέα διαδικασία που ονομάστηκε «νέα δημόσια διοίκηση», όπου υπήρχε μεγάλη έμφαση στην αποκέντρωση, στη σχολική αυτονομία, στη γονεϊκή επιλογή και στην εμπλοκή τους στη διοίκηση των σχολείων, τις συμμετοχικές διαδικασίες λήψεως αποφάσεων, την πολιτική των αποτελεσμάτων στα σχολεία καθώς και τον έλεγχό τους, όπως και στο δικαίωμα επιλογής σχολείου (Mulford, 2003). Σε αυτό το πιο πρόσφατο κύμα αλλαγών, τρεις θεσμικές-στρατηγικές επιλογές έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην αναδόμηση της δημόσιας εκπαίδευσης: το να είσαι υπόλογος στην κοινωνία (υπεγγυότητα-accountability), αυτονομία (autonomy) και επιλογή (choice). Η λογική πίσω από αυτές τις νέες πολιτικές είναι ότι η αυτονομία και η υπεγγυότητα είναι πιο αποτελεσματικές στο να ανταποκριθούν στις τοπικές ανάγκες. Έτσι, στην παρουσίαση αυτή θα τονισθεί πώς αυτές οι νέες πολιτικές οδη-

⁶⁰ Θερμές ευχαριστίες στο Βάσο Σαββίδη (Διδακτορικό Φοιτητή του Καθηγητή Πέτρου Πασιαρδή του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου) για τη μετάφραση στα ελληνικά.

γούν στη μεγέθυνση του ρόλου των σχολικών ηγετών και σε ένα δεύτερο επίπεδο θα παρουσιαστούν οι επιπτώσεις αυτής της νέας εκπαιδευτικής πολιτικής στις επιδόσεις των μαθητών (βασισμένη στα δεδομένα της PISA 2006). Η ομιλία θα κλείσει θέτοντας κάποια ερωτήματα σχετικά με το «τι μέλλει γενέσθαι» από την πλευρά των ερευνητών, αυτών που ασχολούνται με την εκπαιδευτική πολιτική και αυτών που ασχολούνται με την πρακτική άσκηση της διοίκησης των σχολείων σε μια προσπάθεια να ξεκαθαρίσει η σχέση μεταξύ της Νέας Εκπαιδευτικής Πολιτικής και της Εκπαιδευτικής Ηγεσίας.

Ταυτόχρονα, είναι γνωστό ότι στους σύγχρονους οργανισμούς υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρωπίνων, τεχνολογικών και δομικών παραγόντων. Οι ειδικοί σε θέματα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας πρέπει να είναι ικανοί στο χειρισμό των διαφορών αυτών παραγόντων για να μπορέσουν να ασκήσουν το διοικητικό και διευθυντικό έργο με επιτυχία. Όταν οι άνθρωποι σε μια σύγχρονη κοινωνία μπορούν να εργάζονται αποτελεσματικά μεταξύ τους, τότε υπάρχει μεγάλη πιθανότητα ότι θα τα καταφέρουν να ικανοποιήσουν και τους προσωπικούς τους στόχους. Για να υπάρξει υψηλός βαθμός ικανοποίησης για ένα άτομο είναι απαραίτητο να υπάρξει το συνταίριασμα του στόχου, της τεχνολογίας καθώς επίσης και των διαφορών συντονιστικών μηχανισμών του συστήματος. Συνεπώς, ο βασικός σκοπός του Πρώτου Μέρους αυτής της παρουσίασης είναι να αποκτήσουν οι συμμετέχοντες γνώσεις σε Περιπτωσιακά μοντέλα ηγεσίας και πώς αυτά επενεργούν στις επιδόσεις των μαθητών των σχολείων μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικο-οικονομικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, θα παρουσιασθεί ένα διαχρονικό πρόβλημα που απασχολεί αρκετούς ερευνητές:

«Εάν επιδρά η ηγεσία του σχολείου στις επιδόσεις των μαθητών». Στη συνέχεια, θα παρουσιασθεί ο προβληματισμός σχετικά με τα αντιφατικά ευρήματα που προέκυψαν από ένα μεγάλο αριθμό ερευνών, καθώς και δύο βασικά ερωτήματα, τα οποία σχετίζονται με το πιο πάνω πρόβλημα:

1. Ποιες θέσεις ή ρόλους μπορούν να έχουν οι ηγέτες σε ένα σχολικό οργανισμό;
2. Κάτω από ποιες προϋποθέσεις η ηγεσία του σχολείου επιδρά στις επιδόσεις των μαθητών και σε ποιο βαθμό ασκείται αυτή η επίδραση;

Θα αναπτυχθεί η θέση ότι οι λόγοι για τους οποίους προέκυψαν αντιφατικά ευρήματα σχετίζονται με τα εξής:

1.Θεωρητικά και εννοιολογικά προβλήματα:

- ▶ Απουσία ενός γενικά αποδεκτού ορισμού της ηγεσίας.

- ▶ Διαφορές στο συγκείμενο ανάμεσα στις έρευνες.
- ▶ Απουσία ενδιάμεσων μεταβλητών ανάμεσα στην ηγεσία και τις επιδόσεις.

2. Μεθοδολογικά προβλήματα

- ▶ Απουσία αιτιολόγησης της υιοθετούμενης μεθοδολογίας.
- ▶ Προβλήματα στην εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης.
- ▶ Απουσία των κατάλληλων τεχνικών στατιστικής επεξεργασίας και ανάλυσης.

Στη συνέχεια, θα παρουσιασθεί το Περιπτωσιακό Μοντέλο Ηγεσίας των Hersey και Blanchard μαζί με βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα αποτελεσματικών διευθυντών στην Κύπρο.

Προοίμιο: Η έντονη έμφαση στην εκπαίδευση από τις κυβερνήσεις και την κοινωνία είναι ολωσδιόλου ορθή. Μόνο μέσα από την εκπαίδευση μπορούμε να αναπτύξουμε τη γνώση και τις δεξιότητες οι οποίες είναι ζωτικές για την οικονομική άνοδο των χωρών μας, την κοινωνική ανάπτυξη και την πολιτική δυναμικότητα. Και κυρίως, για την επιτυχία των παιδιών τα οποία θα αποτελέσουν τις μελλοντικές γενεές (OECD, 2008, σ.6).

Εισαγωγή

Παρόλο που ο 21^{ος} αιώνας βρίσκεται ακόμη στην πρώτη δεκαετία, πολλές χώρες έχουν ήδη έρθει αντιμέτωπες με δραματικές αλλαγές στον τρόπο διοίκησης των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων, σε σύγκριση με τις πρακτικές που ακολουθούνταν στο τέλος της προηγούμενου αιώνα. Ένα βασικό ερέθισμα για αυτή τη μεταστροφή αποτελεί ο συνδυασμός των αλλαγών στην κοινωνία, συμπεριλαμβανομένων της ολοένα αυξανόμενης μετανάστευσης και των αλλαγών στις κοινωνικές και οικογενειακές δομές, και της χρήσης (και κατάχρησης) των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας. Το βασικό μήνυμα σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική και τη διοίκηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αναφερθεί στην αρχή αυτού του κεφαλαίου. Αφορά μία ιστορική αλλαγή σε σχέση με την επίδραση του μακροσυστημικού επιπέδου στην ποιότητα του κάθε σχολείου. Ενώ, κατά το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, οι διδακτικές διαδικασίες και το διδακτικό προσωπικό θεωρούνταν ως καταλύτες στη βελτίωση της σχολικής ποιότητας, η συγκριτική ανάλυση της απόδοσης των εκπαιδευτικών συστημάτων τα τελευταία χρόνια, έδειξε ότι

το μακροεπίπεδο θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ως προς τη συστηματική σχέση του με τις διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας.

Το συγκεκριμένο άρθρο τονίζει μέσα από μια διεθνή συγκριτική προοπτική τα στοιχεία της λεγόμενης «Νέας Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης», με ιδιαίτερη έμφαση σε θέματα που σχετίζονται με τις τρεις βασικές πρωτοβουλίες για μεταρρύθμιση, δηλαδή τη σχολική αυτονομία, τη σχολική λογοδότηση και τη σχολική επιλογή/φωνή καθώς και την ελκυστικότητα τους στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο τέλος, το άρθρο πραγματεύεται ερωτήματα και προκλήσεις που αφορούν το δανεισμό αποτελεσματικών διοικητικών στρατηγικών για αύξηση της παραγωγικότητας ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

1. Τι είναι η εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση;

Η ευρεία ερμηνεία της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο ομάδες εμπλεκόμενων διαπραγματεύονται, και επίσης στον τρόπο με τον οποίο μία κοινωνία επιμερίζει την εξουσία ανάμεσα σε αυτούς που διοικούν και σε αυτούς που διοικούνται, όπως επίσης και ανάμεσα στους φορείς καθηκόντων (duty bearers) και τους κατόχους δικαιωμάτων (right holders). Οι αρχές του περιλαμβάνουν:

- ▶ την εκχώρηση και μεταφορά εξουσίας
- ▶ την ενοποίηση τοπικών και κεντρικών διοικήσεων
- ▶ τη λήψη αποφάσεων στις οποίες συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι
- ▶ τη δημιουργία διασυνδέσεων μεταξύ τομέων πολιτικής
- ▶ την οικοδόμηση εξαρτήσεων ανάμεσα στους εμπλεκόμενους
- ▶ την αλλαγή των αναπτυξιακών στρατηγικών από την «πλευρά εφοδιασμού» (supply side) στην «πλευρά ζήτησης» (demand side)
- ▶ την εμπλοκή των κοινοτήτων στο σχεδιασμό, την εφαρμογή και τη διαφάνεια
- ▶ την εκδήλωση υπεγγυότητας και διαφάνειας (UNESCO, 2007, σ. 40).

Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση περιλαμβάνει τους θεσμούς οι οποίοι αποτελούν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος λήψης αποφάσεων και εφαρμογής, τους φορείς οι οποίοι αλληλεπιδρούν με αυτούς τους θεσμούς, και τους τρόπους με τους οποίους τα μέρη του συστήματος σχετίζονται μεταξύ τους. Οι πολιτικές, οι νόμοι, οι κανονισμοί και οι ανεπίσημες πρακτικές αποτελούν μέρος αυ-

τού του πλαισίου και αντικατοπτρίζονται, με τον ένα ή άλλο τρόπο, στις συμπεριφορές όλων των εμπλεκομένων (Brewer, & Smith, 2007, σ.1).

Σύμφωνα με τον Fend (2008), η εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση είναι μία λίγο πολύ, βέλτιστη σύνθεση εργαλείων καθοδήγησης στο πολιτικο-διοικητικό επίπεδο. Μέσα από αυτή την προοπτική, τα εργαλεία είναι τα ακόλουθα:

- ▶ Εργαλεία τα οποία μας βοηθούν να αναπτύξουμε το περιεχόμενο ενός γενικού εκπαιδευτικού σχεδίου σε σχέση με την επιλογή και ταξινόμηση του περιεχομένου καθώς και τη διαμόρφωση σκοπών και επιθυμητών δεξιοτήτων.
- ▶ Εργαλεία μακροπρόθεσμου σχεδιασμού περιεχομένου, όπως εκπαιδευτικών διαδικασιών, κατανομής του μαθησιακού χρόνου καθώς και οργάνωσης των εξετάσεων
- ▶ Εργαλεία ηγεσίας και επίβλεψης, ελέγχου και αξιολόγησης ως μέσα διασφάλισης της ποιότητας
- ▶ Εργαλεία εκπαιδευτικού σχεδιασμού υπό την έννοια της κατανομής των πόρων
- ▶ Εργαλεία διαχείρισης προσωπικού υπό την έννοια της στελέχωσης, επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης (Fend, 2008, σ. 39-40).

2. Γιατί το ανανεωμένο ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση;

2.1 Πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε εκπαιδευτικά συστήματα με υψηλή απόδοση σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης ή πώς μπορούμε να αυξήσουμε την παραγωγικότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων;

Πολύ προτού οι όροι όπως παγκοσμιοποίηση, παγκόσμια κοινωνία μάθησης ή Μακτοναλντοποίηση (Ritzer, 2000) αναφέρονταν ως λόγοι παρατήρησης και αξιολόγησης του ξένου παραδείγματος, τα εκπαιδευτικά συστήματα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές αποτελούσαν αντικείμενο διερεύνησης. Η διακίνηση εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω διαφορετικών χωρών ξεκίνησε από τη διαπολιτισμική περιέργεια, τα πολιτικά κίνητρα, τα αλτρουιστικά ενδιαφέροντα και τον οικονομικό ανταγωνισμό. Η ποιότητα της πολιτικής και διοίκησης στις αναπτυσσόμενες και αναδυόμενες οικονομίες της αγοράς έχει πρόσφατα μετακινηθεί στο επίκεντρο διεθνών επενδυτών και επίσημων φορέων ανάπτυξης και συνεργασίας του ΟΟΣΑ, τόσο εθνικών όσο και πο-

λυμερών, ως αποτέλεσμα μιας ποικιλίας λόγων: i) τη θεαματική αύξηση των διεθνών επενδύσεων στις αναπτυσσόμενες χώρες; ii) το τέλος του Ψυχρού πολέμου; iii) τις αποτυχημένες μεταρρυθμίσεις για ανάπτυξη στις δεκαετίες του 1980 και 1990; και iv) μια νέα συνειδητοποίηση της σημασίας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην οικονομική ανάπτυξη και μεταρρύθμιση της πολιτικής (για περισσότερες πληροφορίες βλέπε Arndt, & Oman, 2006).

Παγκοσμίως, οι κυβερνήσεις, έχουν για δεκαετίες τώρα εργαστεί για να βελτιώσουν τα εθνικά τους εκπαιδευτικά συστήματα έτσι ώστε να παρέχουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση στους μαθητές τους. Σε αυτό το συγκείμενο, ιδιαίτερη επιρροή ασκεί η μεγαλύτερη έμφαση στη σχετική απόδοση διαφορετικών σχολείων και εκπαιδευτικών συστημάτων. Η κατανόηση των πηγών της διεθνούς απόκλισης στα επίπεδα μαθησιακής επίδοσης αποτελεί ένα σημαντικό έργο, ολοένα και περισσότερο καθώς πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι οι διεθνείς διαφορές στη μαθησιακή επίδοση οδηγούν σε διαφορές στους μακροπρόθεσμους οικονομικούς δείκτες (βλέπε Hanushek, & Kimko, 2000; Wößmann, 2002; Hanushek, & Wößmann, 2007a; 2007b). Η οικονομική θεωρία υποστηρίζει ότι τα ισχυρά εκπαιδευτικά συστήματα αυξάνουν τους μακροπρόθεσμους δείκτες της οικονομικής ανάπτυξης διότι η εκπαίδευση αποτελεί επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο η οποία αυξάνει την εργατική παραγωγικότητα και διότι εισάγει δεδομένα για καινοτομία και τεχνική πρόοδο που με τη σειρά τους επηρεάζουν τους δείκτες ανόδου (π.χ. Barro, & Sala-i-Martin, 2004).

Για μεγάλο διάστημα τώρα, οι εκπαιδευτικοί και τα άτομα που διαμορφώνουν πολιτική έχουν κατανοήσει ότι περίπλοκες δομές, όπως είναι τα Υπουργεία Παιδείας, δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τη ζήτηση για ανθρώπινους, οικονομικούς και υλικούς πόρους. Έχουν θεωρήσει αναγκαίο όπως αναζητήσουν άλλους τρόπους διαχείρισης και κατανομής τους. Όπως και η διεθνής κοινότητα, τα Υπουργεία έχουν αποφασίσει να εγκαθιδρύσουν μια εναλλακτική μορφή πολιτικής και διοίκησης η οποία έχει ως πυρήνα τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό μετασχηματισμό. Τα άτομα που διαμορφώνουν πολιτική ξοδεύουν συχνά περισσότερα στη δημόσια εκπαίδευση με την ελπίδα ότι οι επιπρόσθετοι πόροι θα μεταφραστούν σε καλύτερα αποτελέσματα. Ωστόσο, γίνεται ολοένα πιο ξεκάθαρο ότι οι μεγαλύτερες δαπάνες από μόνες τους δεν μπορούν να εγγυηθούν καλύτερη μάθηση. Στις περισσότερες περιπτώσεις, δε φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση στη μαθησιακή επίδοση στα υφιστάμενα σχολικά συστήματα (π.χ. Hanushek, 2002; Wößmann 2002, 2007a). Κατά συνέπεια, σε πολλές χώρες τα άτομα που διαμορφώνουν πολιτική έχουν ξεκινήσει να επικεντρώνονται περισσότερο στη μεταρρύθμιση της θεσμικής δομής των σχολικών συστημάτων (Wößmann κ.α., 2007, σ. 9).

2.2 Ερευνητικά ερωτήματα και μελέτες που προκύπτουν από διεθνείς προκλήσεις

Ποιοι παράγοντες των σχολικών συστημάτων και ποιοι πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες ευθύνονται για την απόκλιση στην αποτελεσματικότητα των σχολικών συστημάτων; Πρόσφατα, το ερώτημα αυτό έχει έντονα επηρεάσει τη δημόσια και ακαδημαϊκή συζήτηση για την εκπαίδευση σε πολλές χώρες, και η συζήτηση αυτή προέκυψε διεθνώς από τη δημοσίευση των ευρημάτων της έρευνας PISA 2000 (Program for International Student Assessment). Η PISA⁶¹ δε δείχνει μόνο πόσο καλή είναι η απόδοση μίας χώρας απέναντι σε άλλες σε σχέση με το μέσο όρο των αποτελεσμάτων των μαθητών της, δείχνει επίσης πόσο δίκαια ή όχι είναι η κάθε κοινωνία, υποδεικνύοντας πόσο ισχυρή είναι η σύνδεση μεταξύ κοινωνικοοικονομικού υποβάθρου και εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Η PISA διερεύνησε την επίδραση των σχολικών και συστημικών πρακτικών, πολιτικών και πόρων. Συγκεκριμένα, τέθηκε το ερώτημα σε σχέση με το τι μπορούν τα σχολεία και οι σχολικές πολιτικές να κάνουν για να αυξήσουν την απόδοση και να μετριάσουν την επίδραση που έχει το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στη μαθησιακή απόδοση. Η PISA 2006 εξέτασε ποικίλα σχολεία και παράγοντες στο συστημικό επίπεδο, περιλαμβανομένων των πολιτικών και πρακτικών εισδοχής, επιλογής και ομαδοποίησης των μαθητών, σχολικής διεύθυνσης και χρηματοδότησης, γονεϊκής πίεσης και επιλογής, πολιτικών λογοδότησης, σχολικής αυτονομίας, και σχολικών πόρων (OECD, 2007, σ. 38). Το βασικό ερώτημα που πηγάζει από την PISA ήταν και είναι η διακρίβωση του τρόπου με τον οποίο τα επιτυχημένα σχολικά συστήματα της PISA διακρίνονται από μία στρατηγική μεταρρύθμισης όπου δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο σχεδιασμό διαδικαστικών παραγόντων για το σκοπό της βελτίωσης της ποιότητας γενικότερα, και τη βελτίωση των σχολικών αποτελεσμάτων ειδικότερα.

61 Η PISA είναι μία έρευνα που διεξάγεται ανά τριετία για τις γνώσεις και ικανότητες των δεκαπεντάχρονων μαθητών. Αποτελεί προϊόν της συνεργασίας ανάμεσα στις συμμετέχουσες χώρες και οικονομίες του Οργανισμού για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), και στηρίζεται στη διεθνή ηγετική εξειδίκευση για ανάπτυξη έγκυρων συγκρίσεων μεταξύ χωρών και κουλτούρων. Περισσότεροι από 400.000 μαθητές, από 57 χώρες, οι οποίες αποτελούν το 90 % της παγκόσμιας οικονομίας, συμμετείχαν στην PISA 2006. Η έμφαση ήταν στην επιστήμη αλλά η αξιολόγηση περιλάμβανε επίσης την ανάγνωση και τα μαθηματικά ενώ συλλέγηκαν δεδομένα σε σχέση με παράγοντες που αφορούν τους μαθητές, την οικογένειά τους και τους θεσμούς που μπορούσαν να βοηθήσουν στην ερμηνεία των διαφορών στην απόδοση.

2.2.1 Ανάλυση των εκπαιδευτικών συστημάτων της PISA μέσα από την προοπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης

Στηριζόμενοι στα ερωτήματα και τα ευρήματα τα οποία προέκυψαν από την PISA, τα άτομα που διαμορφώνουν πολιτική έδειξαν ενδιαφέρον ως προς το ποιο είναι το ακριβές και αποφασιστικό σύνολο των λόγων που ερμηνεύουν τις διαφορές στα αποτελέσματα της PISA και το οποίο τοποθετείται στο συστημικό επίπεδο. Μέσα σε αυτό το συγκείμενο, το καλοκαίρι του 2002, το Γερμανικό Ομόσπονδο Υπουργείο για την Εκπαίδευση και την Έρευνα ανέθεσε σε μια ερευνητική ομάδα εργασίας, υπό το Γερμανικό Ινστιτούτο Διεθνούς Εκπαιδευτικής Έρευνας (DIPF), να συλλέξει πληροφορίες που αφορούν το υπόβαθρο των μαθητών και προσθέτουν στη συγκριτική αξιολόγηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της PISA και να κάνουν υποθέσεις για τους λόγους της διεθνούς απόκλισης των αποτελεσμάτων της PISA σε σχέση με τη Γερμανία. Για αυτό το σκοπό, η ομάδα εργασίας εντόπισε εγνωσμένου κύρους ερευνητές εκπαιδευτικών μελετών από έξι ευρωπαϊκές και βορειοαμερικανικές βιομηχανικές χώρες των οποίων τα σχολικά συστήματα θεωρήθηκαν, με βάση τα δεδομένα της PISA 2000, ως σχετικά ισχυρά σε σύγκριση με τα συστήματα των άλλων χωρών που συμμετείχαν στην αξιολόγηση: Καναδάς, Αγγλία, Φινλανδία, Γαλλία, Ολλανδία και Σουηδία. Οι χώρες επιλέχθηκαν με βάση επιστημονικές θεωρήσεις καθώς και κριτήρια εκπαιδευτικής πολιτικής:

- ▶ ο Καναδάς, ειδικότερα διότι είναι ένα μη ευρωπαϊκό κράτος με ομόσπονδη δομή και επίσης λόγω της επιτυχημένης απόδοσής του στην PISA και της συγκεκριμένης εμπειρίας του στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών στην εκπαίδευση.
- ▶ η Αγγλία, κυρίως λόγω των εμπειριών της στη χρήση καινοτόμων στρατηγικών ως ανταπόκριση στις συγκριτικές μελέτες καθώς και των αξιολογήσεων του εκπαιδευτικού συστήματός της που διενεργεί η ίδια.⁶²
- ▶ η Φινλανδία, λόγω των μεγάλων επιτυχιών της στην PISA και της μακροπρόθεσμης εμπειρίας της σε σχέση με μεταρρυθμιστικές στρατηγικές.
- ▶ η Γαλλία, λόγω της εμπειρίας της στη χρήση αξιολογήσεων του συστήματος και βραχυπρόθεσμων στρατηγικών καινοτομίας.

⁶² Ενώ τα δεδομένα της PISA και του ΟΟΣΑ γενικότερα, συνήθως καλύπτουν το Ηνωμένο Βασίλειο, η συγκριτική ανάλυση επικεντρώθηκε, για πρακτικούς λόγους, κυρίως στην Αγγλία. Κατά κύριο λόγο, αυτή η μελέτη κάνει αναφορά και στο Ηνωμένο Βασίλειο και στην Αγγλία.

- ▶ η Ολλανδία, λόγω της εμπειρίας της στη χρήση αξιολογήσεων και στρατηγικών καινοτομίας στο σχολικό χώρο.
- ▶ η Σουηδία, λόγω της επιτυχημένης απόδοσής της στην PISA και της εμπειρίας της στην αξιοποίηση μακροπρόθεσμων στρατηγικών μεταρρύθμισης.

Η ομάδα εργασίας ζήτησε από αυτούς τους ειδικούς να περιγράψουν σημαντικά χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων κοινωνικοπολιτικών συγκειμένων, των σχολικών συστημάτων και εκπαιδευτικών πρακτικών στη χώρα τους. Η ομάδα σχεδίασε ένα σταθμισμένο αναλυτικό πλαίσιο το οποίο βασιζόταν σε θεωρίες της έρευνας για τη σχολική αποτελεσματικότητα και το οποίο αναπτύχθηκε σε συμφωνία με διεθνείς συνεργάτες. Ενώ το πλαίσιο παρείχε μία σημαντική βάση για το είδος των δεδομένων που συνέλεξαν οι ειδικοί και τον τρόπο με τον οποίο κατηγοριοποίησαν αυτά, οι ειδικοί δόμησαν, ερμήνευσαν και αξιολόγησαν αυτό το υλικό με βάση τη συγκεκριμένη τους γνώση. Αφού έλαβαν τις εκθέσεις των χωρών, τα μέλη της ομάδας εργασίας τις ανέλυσαν εφαρμόζοντας συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία τους επέτρεψαν να συγκρίνουν και να συνοψίσουν τα αποτελέσματα. Επιπρόσθετα, η έκθεση για τη Γερμανία, η οποία συντάχθηκε από την ομάδα εργασίας σύμφωνα με το αναλυτικό πλαίσιο, αποτέλεσε τη βάση για την αντιπαραβολή των ευρημάτων της συγκριτικής ανάλυσης.

Προσέγγιση 1: Δημιουργία τυπολογίας των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από την προοπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης

Σύμφωνα με τους Schäfer and Weiß (2003), οι έξι χώρες αναφοράς σε αυτή την έκθεση μπορούν να επιλεγούν σύμφωνα με τα δύο βασικά μοντέλα που βρίσκονται στη βιβλιογραφία για την πολιτική και διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Στην πλευρά του συνολικού μοντέλου σχεδιασμού, το οποίο χαρακτηρίζεται από τον τενοκρατικό και συγκεντρωτικό χαρακτήρα του, βρίσκεται η Γαλλία, με τη μεγάλη συγκέντρωση ευθυνών (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μέθοδοι, κατανομή χορηγιών, εργοδότηση εκπαιδευτικών, καθορισμός και επίβλεψη εθνικών εξετάσεων) στο εθνικό υπουργείο. Ο Καναδάς, επίσης, πρέπει να συμπεριληφθεί σε αυτό το μοντέλο διότι οι ξεχωριστές περιφέρειες τείνουν να ακολουθούν το συγκεντρωτικό μοντέλο κατά την εκχώρηση της ευθύνης λήψης αποφάσεων στις κεντρικές αρχές. Στον Καναδά, οι προηγουμένως αποκεντρωμένες αρμοδιότητες έχουν ανακατανεμηθεί κατά τα τελευταία χρόνια. Επιπλέον, οι κεντρικές αρχές έχουν αποκτήσει αρμοδιότητες τις οποίες δεν είχαν προηγουμένως – ένα φαινόμενο το οποίο παρατηρείται και στην Αγγλία.

Σε αντίθεση με τη Γαλλία και τον Καναδά, οι υπόλοιπες υπό αναφορά χώρες δείχνουν μια σαφή τάση προς την αποκέντρωση μαζί με μια αλλαγή από την πολιτική και διοίκηση που προσανατολίζεται στις εισροές, μέσα από ρυθμίσεις, στην πολιτική και διοίκηση που προσανατολίζεται στις εκροές, εννοώντας τους στόχους και τα αποτελέσματα. Στη Φινλανδία, την Ολλανδία και τη Σουηδία, οι προηγούμενως ισχυροί κεντρικοί μηχανισμοί άσκησης πολιτικής και διοίκησης έχουν αντικατασταθεί από αρχές λήψης αποφάσεων στα χαμηλότερα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος (δήμοι, σχολεία), μαζί με περισσότερη ευθύνη για τη συμμόρφωση με τα εκπαιδευτικά επίπεδα τα οποία καθορίζονται στο κεντρικό επίπεδο. Η Αγγλία ανήκει επίσης σε αυτή την ομάδα, αλλά κατέχει μια ειδική θέση με το καθεστώς της πολιτικής και διοίκησής της, το οποίο προσομοιάζει αυτό της αγοράς, να έχει σημαντικά περιορίσει τον ισχυρό βαθμό εκπαιδευτικού ελέγχου και ευθύνης για τη λήψη αποφάσεων που κατέχουν οι τοπικές αρχές. Οι τέσσερις χώρες οι οποίες ανήκουν στο δεύτερο μοντέλο (και λαμβάνοντας υπόψη τους προαναφερθέντες περιορισμούς σε σχέση με την Αγγλία) έχουν ως κοινό στοιχείο την απουσία ακριβούς καθορισμού πολιτικής και διοίκησης του σχολείου από το κεντρικό επίπεδο. Ωστόσο, διαφέρουν σημαντικά στην εφαρμογή της αποκέντρωσης. Στη Σουηδία, οι αρμοδιότητες έχουν εκχωρηθεί στα δημοτικά σώματα που συντηρούν τα σχολεία. Στη Φινλανδία, έχουν εκχωρηθεί στα δημοτικά σώματα που συντηρούν τα σχολεία και, σε μεγαλύτερο βαθμό από τη Σουηδία και στα ίδια τα σχολεία. Στην Ολλανδία, η διοίκηση έχει μεταβιβαστεί στα δημόσια και επίσης, πολύ συχνά, στα ιδιωτικά συμβούλια και άλλα σώματα που συντηρούν τα σχολεία, μία κίνηση η οποία αντιστοιχεί στην Ολλανδική παράδοση παροχής των γονέων με σημαντική ελευθερία να επιλέξουν το σχολείο όπου θα στείλουν τα παιδιά τους.

Η ευθύνη για το αναλυτικό πρόγραμμα στη Φινλανδία, τη Σουηδία και την Ολλανδία βρίσκεται στην κεντρική εξουσία στο βαθμό στον οποίο καθορίζονται τα γενικά κριτήρια τα οποία θα πρέπει να ικανοποιηθούν στο αποκεντρωμένο επίπεδο. Η κατάσταση αντιπροσωπεύει μια μετάβαση από τον προηγούμενως λεπτομερή καθορισμό των στόχων και του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος στο κεντρικό επίπεδο. Η δημιουργία περιγραμμάτων για τα αναλυτικά προγράμματα αποτελεί την κύρια έκφραση αυτόνομης δράσης στη Φινλανδία και τη Σουηδία, ενώ στην Ολλανδία το κάθε σχολείο είναι ελεύθερο να καθορίσει το δικό του αναλυτικό πρόγραμμα, εκτός από το ότι πρέπει να συμμορφωθεί με ένα αριθμό διδακτικών περιόδων για κάθε αντίστοιχο μάθημα.

Όταν εξετάζουμε τη διοίκηση των σχολείων και την πολιτική σε σχέση με τα αναλυ-

τικά προγράμματα όπως εφαρμόζονται, μπορούμε να δούμε ότι η Αγγλία πρέπει να χαρακτηριστεί ως ειδική περίπτωση. Στην Αγγλία, η διοίκηση του κάθε σχολείου έχει σχεδόν ολοκληρωτικά μεταφερθεί από το αποκεντρωτικό επίπεδο των σωμάτων που συντηρούν τα σχολεία στα ίδια τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ η πολιτική και διοίκηση του αναλυτικού προγράμματος έχει αποσυρθεί από τα σχολεία και, μαζί με την ευθύνη για την τακτική εξωτερική αξιολόγηση έχει μεταφερθεί στην κεντρική εξουσία για πρώτη φορά στην ιστορία της, η Αγγλία έχει εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ως αποτέλεσμα, η φιλοσοφία της αγοράς στην οποία στηρίζεται τώρα το αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τροποποιηθεί δεσμεύοντας τα σχολεία σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο είναι σε μεγάλο βαθμό προκαθορισμένο και λεπτομερές. Με αυτά τα δεδομένα, αυτοί που παρέχουν την εκπαίδευση έχουν πολύ λίγο χώρο για να καθορίσουν και διαφοροποιήσουν την εργασία τους.

Οι δομές, οι οποίες χρησιμοποιούνται για έλεγχο της συμμόρφωσης με τους στόχους απόδοσης που τίθενται στα πλαίσια των αναλυτικών προγραμμάτων των υπό αναφορά χωρών, επίσης διαφέρουν. Στη Φινλανδία, και φαίνεται και στη Σουηδία επίσης, η επιθεώρηση εναπόκειται στα σχολεία και τα σώματα που συντηρούν τα σχολεία διενεργώντας αυτοαξιολογήσεις. Στην Ολλανδία και την Αγγλία, ισχυρά κρατικά συστήματα επιθεώρησης έχουν την ευθύνη για την εποπτεία, μία ακόμη περίπτωση η οποία βρίσκεται σε αντίθεση με τη λογική των συστημάτων πολιτικής και διοίκησης τα οποία είναι οργανωμένα σύμφωνα με τη φιλοσοφία της αγοράς, αλλά τα οποία έχουν την αρμοδιότητα για την κατά κεφαλή κατανομή των πόρων η οποία συντελείται σε αυτές τις χώρες. Η επίδραση των ρυθμιστικών φορέων για τον ανταγωνισμό, (οι οποίοι υποτίθεται ότι λειτουργούν σε ένα τέτοιο σύστημα που στηρίζεται στην αγορά), στη βελτίωση της ποιότητας δεν τυχάνει εμπιστοσύνης και επομένως αποτελεί κυρίως θέμα πολιτικής ρητορικής παρά πραγματικότητα (Schäfer & Weiß, 2004, σ. 58–59.).

Προσέγγιση 2: Εντοπισμός αλλαγών και τάσεων στις στρατηγικές εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης των επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων της PISA

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τον εντοπισμό των σημαντικών λόγων για τις διαφορές στα αποτελέσματα της PISA και σχετίζονται με την (πολιτικο–εκπαιδευτική) πολιτική και διοίκηση σύμφωνα με μια μελέτη των Döbert και Sroka (2003) δίνονται συνοπτικά στην πιο κάτω «περίληψη», την οποία έχει συγγράψει ο Eckard Klieme: Μία βασική αρχή η οποία διέπει τις μεταρρυθμιστικές στρατηγικές και στις έξι υπό αναφορά χώρες, είναι η μετακίνηση από την πολιτική και διοίκηση με βάση τα ει-

σαγόμενα στην αξιολόγηση (από ιδρύματα εκτός των σχολείων) των αποτελεσμάτων της σχολικής εργασίας– ιδιαίτερα τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η αποκέντρωση (υπό το σύνθημα της «σχολικής αυτονομίας») και η εξωτερική αξιολόγηση δεν είναι, όπως υποστηρίζεται μερικές φορές στις γερμανικές συζητήσεις, διαμετρικά αντίθετες, αλλά ένα αλληλοσχετιζόμενο μέρος της πολιτικής και διοίκησης του σχολικού συστήματος. Στις χώρες υπό αναφορά, η αποκέντρωση, υπό την έννοια της μετακίνησης της λήψης αποφάσεων στα κατώτερα επίπεδα, λαμβάνει διάφορες μορφές. Μπορεί να σημαίνει την ενδυνάμωση των ρόλων και της επιρροής των εμπλεκομένων σε κάθε σχολείο (δηλαδή, της σχολικής διεύθυνσης, των εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων). Μπορεί, επίσης να σημαίνει την ενδυνάμωση της περιφερειακής ή τοπικής δημόσιας διοίκησης (όπως στη Φινλανδία ή τη Σουηδία), ή μπορεί να αυξάνει την επιρροή αυτών που ζητούν την εκπαίδευση (στην περίπτωση της δημοτικής και μέσης εκπαίδευσης, ειδικότερα η επιρροή των γονέων, όπως συμβαίνει στην Αγγλία και την Ολλανδία). Γενικότερα, ενώ η αποκέντρωση αποτελεί κοινό σκοπό όλων των υπό αναφορά χωρών, μέχρι τώρα διαφέρει ο βαθμός εφαρμογής της ανάμεσα στις χώρες. Ενώ η αποκέντρωση αποτελεί ακόμη καινοτομία στη Γαλλία, χώρες όπως η Αγγλία, ορισμένες Καναδικές περιφέρειες και η Φινλανδία έχουν κληθεί να αυξήσουν τα κεντρικά μέτρα έτσι ώστε να αποφευχθεί η φθορά των επιπέδων ποιότητας για το οποίο υπάρχει φόβος λόγω του υπερβολικά αποκεντρωτικού συστήματος.

Ένα άλλο κοινό χαρακτηριστικό των υπό αναφορά χωρών συνοδεύει τη μετακίνηση της λήψης αποφάσεων προς τα κάτω. Αυτό το χαρακτηριστικό αφορά τη διασφάλιση, σε κάθε χώρα, ότι γίνεται μέτρηση της μαθησιακής επίδοσης σύμφωνα με σταθερά και υποχρεωτικά επίπεδα. Αυτό σημαίνει την ανάπτυξη εθνικών συστημάτων αξιολόγησης τα οποία στηρίζονται σε αυτά τα επίπεδα. Ακόμη και το ομόσπονδο σύστημα του Καναδά έχει υιοθετήσει αυτή τη μορφή αξιολόγησης σε βασικές εκπαιδευτικές περιφέρειες. (Η Γαλλία, η οποία για πολλά χρόνια λειτουργούσε με ένα διαφοροποιημένο σύστημα εμπειρικών εξετάσεων, έχει πρόσφατα ξεκινήσει να καθορίζει επίπεδα.) Ουσιαστικά, τα σχολεία στις υπό αναφορά χώρες, αναγκάζονται συνεχώς να λογοδοτούν στην κεντρική αρχή, και αυτό φαίνεται να αποτελεί προϋπόθεση για τη διασφάλιση της επιτυχίας της αυξανόμενης αυτονομίας του κάθε σχολείου.

Ο έλεγχος του συστήματος (υπό τη μορφή της αξιολόγησης της μαθησιακής επίδοσης η οποία λαμβάνει χώρα σε τακτική βάση), ο οποίος αποτελεί συνθιτισμένη πρακτική σε όλες τις υπό αναφορά χώρες, σχεδιάζεται και αναλύεται κεντρικά, μπορεί να περιλαμβάνει τυχαία δείγματα, οργανώνεται σε εθνικό επίπεδο ή αποτελεί μέρος διεθνών μελετών αξιολόγησης. Οι χώρες βλέπουν την αξιολόγηση, τη συμμετοχή σε

μια αξιολόγηση και τη συνακόλουθη λήψη ανατροφοδότησης ως παροχή ευκαιριών για ενίσχυση της σχολικής ανάπτυξης. Ορισμένες χώρες (κυρίως η Αγγλία, η Ολλανδία, ορισμένες περιοχές στον Καναδά και, ολοένα και πιο πολύ η Σουηδία) αναμένουν τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης για το κάθε σχολείο, μία πρακτική η οποία θεωρείται ότι ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων και έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της ποιότητας. Αυτή η πρακτική δε συνδέεται μόνο με μηχανισμούς της αγοράς, αλλά συνδέεται ιδιαίτερα με το γεγονός ότι επιτρέπει την άμεση αναγνώριση των σχολείων με χαμηλή απόδοση. Επιτρέπει, επίσης, σε αυτά τα σχολεία να λαμβάνουν καλά στοχευόμενες, συμβουλευτικές παρεμβάσεις, οι οποίες σχεδιάζονται για εντοπισμό και διόρθωση των προβληματικών περιοχών.

Σε όλες τις χώρες, μία προϋπόθεση για αυτές τις αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική ήταν ότι, μέσα σε μια περίοδο αρκετών χρόνων, επαγγελματικοί φορείς θα εγκαθιδρύνονταν για να αναπτύξουν εργαλεία αξιολόγησης για τη διενέργεια εξετάσεων που σχετίζονται με το βασικό αναλυτικό πρόγραμμα και τα εκπαιδευτικά επίπεδα. Η εμπειρία δείχνει ότι ούτε τα σχολεία ούτε οι διευθυντές μπορούν να αναλάβουν επαρκώς αυτές τις εργασίες. Επιπρόσθετα, ένα κοινό χαρακτηριστικό σε όλες τις χώρες είναι ότι τα προγράμματα αξιολόγησης των μαθητών δεν εξετάζουν αποκλειστικά τη γνωστική απόδοση αλλά καταγράφουν επίσης και παράγοντες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο. (π.χ. κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, μέγεθος σχολείου) καθώς και πτυχές της ποιότητας των διαδικασιών. Αυτές οι μελέτες χρησιμοποιούνται επίσης και ως εργαλεία μέτρησης των αποτελεσμάτων τα οποία προκύπτουν από αναπτυξιακά έργα στα ξεχωριστά σχολεία και στα σχολικά συστήματα.

Το συμπέρασμα το οποίο μπορεί να εξαχθεί από τα ευρήματα που αφορούν τη σχολική πολιτική και διοίκηση είναι ότι οι χώρες με πιο επιτυχημένα αποτελέσματα στην PISA έχουν εισαγάγει εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και έχουν εφαρμόσει νέα μοντέλα πολιτικής και διοίκησης των σχολικών συστημάτων σε ένα πρώιμο στάδιο, και έχουν διενεργήσει αυτή τη διαδικασία με τρόπο συστηματικό και συνεχές. Είναι εμφανές από τις εκθέσεις των χωρών ότι τα συστατικά στοιχεία αυτής της διαδικασίας περιλαμβάνουν τους ακόλουθους παράγοντες: καθορισμός εκπαιδευτικών επιπέδων (τα οποία σχετίζονται μερικώς με το εθνικά καθορισμένο βασικό αναλυτικό πρόγραμμα), μεγαλύτερη σχολική αυτονομία, επέκταση ενός διαφοροποιημένου συστήματος εκπαιδευτικών παροχών σε κάθε σχολείο, τη δημιουργία, σε μεγάλο βαθμό, επαγγελματικών φορέων αξιολόγησης, τη διενέργεια κεντρικά οργανωμένων εμπειρικών εξετάσεων και σχολικών αξιολογήσεων, και την ανάπτυξη μίας διαφοροποιημένης κατανομής πόρων η οποία βασίζεται στα αποτελέσματα αξιολόγησης και πα-

ρέχει στοχευόμενη υποστήριξη στους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Από τις χώρες υπό αναφορά, η Γαλλία βρίσκεται σε ένα πρώιμο στάδιο σε αυτή τη διαδικασία, αλλά έχει διενεργήσει αξιολογήσεις για πολλά χρόνια.) Στην ουσία, η σύγκριση φέρνει στο επίκεντρο ένα μοντέλο ενός ευέλικτου σχολικού συστήματος το οποίο προσφέρει στα σχολεία ένα ψηλό επίπεδο ατομικής ευθύνης ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζει τη λογοδότηση και τη διατήρηση των επιπέδων μέσα από ένα σύστημα εξωτερικών αξιολογήσεων οι οποίες προσανατολίζονται στην απόδοση και τη στοχευόμενη και εντατική παρέμβαση σε προβληματικές καταστάσεις (Klieme, 2004, σ.165–167).

3. Από το ανανεωμένο ενδιαφέρον στην Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση στη Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

3.1 Τι είναι η Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση

Όροι, όπως «συστημική μεταρρύθμιση» και «αναδόμηση» αναφέρονται σε αλλαγές στη θεσμική και οργανωτική υποδομή του εκπαιδευτικού συστήματος μίας χώρας. Τα νέα θεσμικά οικονομικά (North, 1990) δίνουν έμφαση στη σημασία των θεσμών όπου οι θεσμοί αποτελούν τους «κανόνες του παιχνιδιού» ή τις βασικές νομοθετικές ρυθμίσεις. Ο γάμος και τα περιουσιακά δικαιώματα αναφέρονται συχνά ως παραδείγματα θεσμών (Scheerens, 2004). Η αιτιολόγηση του πρόσφατου κύματος των μεταρρυθμίσεων με βάση το μοντέλο της αγοράς στο σχολικό σύστημα είναι η αλλαγή της κυριαρχίας του δημόσιου τομέα στην εκπαίδευση. Παρόλο που μπορεί συχνά να εντοπιστεί ένα πλέγμα βασικών προσεγγίσεων πολιτικής και διοίκησης όπως η παλαιότερη δημόσια διοίκηση (ΠΔΔ), η νέα δημόσια διοίκηση (ΝΔΔ) και η οργανωτική μάθηση (ΟΜ), η ΝΔΔ αποτελεί την κυρίαρχη προσέγγιση στην εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση (Mulford, 2003). Σε αυτό, τρεις θεσμικές μεταρρυθμίσεις έχουν διαδραματίσει ηγετικό ρόλο: η λογοδότηση, η αυτονομία και η επιλογή. Ο σκοπός τους είναι να ενισχύσουν τη φωνή της πλευράς της ζήτησης, να προσδώσουν μεγαλύτερη αυτονομία στους παροχείς της εκπαίδευσης, και να παρέχουν στους γονείς περισσότερες πληροφορίες για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα άτομα που διαμορφώνουν πολιτική σε πολλές χώρες έχουν εφαρμόσει ή σκέφτονται να εφαρμόσουν μεταρρυθμίσεις σε μια από αυτές τις κατευθύνσεις —άλλοι εισηγούνται ότι καμιά από αυτές δε θα είναι αποτελεσματική αν οι άλλες δεν έχουν ήδη υιοθετηθεί. Ακόμη και χώρες με παραδοσιακά συγκεντρωτικά σχολικά συστήματα μελετούν την απο-

κέντρωση της εξουσίας λήψης αποφάσεων σε ορισμένους τομείς στα σχολεία, μία πολιτική η οποία έχει εφαρμοστεί σε πιλοτική βάση σε δύο γερμανικά κρατίδια (Avenarius, Brauckmann κ.α., 2006).

Η βασική συνέπεια αυτών των μεταρρυθμίσεων του θεσμικού πλαισίου του συστήματος είναι ότι τροποποιούν τα κίνητρα των εμπλεκόμενων στο σχολικό σύστημα. Οι πυλώνες εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης του σχολικού συστήματος είναι το σύνολο των κανόνων και κανονισμών οι οποίοι καθορίζουν τις αμοιβές και τις τιμωρίες για αυτούς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η οικονομική θεωρία υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι ανταποκρίνονται σε αυτά τα κίνητρα: Αν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία αμείβονται (εξωτερικά ή εσωτερικά) για να παράγουν καλύτερη μαθησιακή επίδοση, και αν τιμωρούνται για τη μη παραγωγή υψηλής επίδοσης, θα αλλάξουν τη συμπεριφορά τους με τρόπο που να βελτιώνει την επίδοση. Ενώ η υφιστάμενη σχετική έλλειψη λογοδότησης, αυτονομίας και επιλογής στην υποχρεωτική εκπαίδευση τείνει να μειώνει τα κίνητρα για βελτίωση της ποιότητας και να περιορίζει τα κόστη (βλέπε για παράδειγμα Hanushek, 1994), τα μοντέλα τα οποία προσανατολίζονται στην αγορά μπορούν να δημιουργήσουν κίνητρα τα οποία τελικά οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα.

3.2 Προσδοκίες σε σχέση με τις τρεις βασικές θεσμικές στρατηγικές μεταρρύθμισης

Στη φάση της κλήσης για μεταρρύθμιση, οι χώρες δείχνουν τώρα μια προθυμία να εξετάσουν ριζικές λύσεις στον εκπαιδευτικό τομέα. Θέλουν να είναι περισσότερο υπέγγυες, να επεκτείνουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση, να βελτιώσουν τα αποτελέσματα, να χρησιμοποιούν τους δημόσιους πόρους πιο αποδοτικά, και να εγγυθούν την κοινωνική και διαφυλική ισότητα. Στις δυτικές χώρες, η αναδόμηση και η συστημική μεταρρύθμιση επικεντρώνονται συνήθως στην αποκέντρωση της εξουσίας για λήψη αποφάσεων και στη δημιουργία ρυθμίσεων για λογοδότηση. Ορισμένες φορές, αυτές οι δύο βασικές διαστάσεις συνδυάζονται σε συγκεκριμένες μορφές και διατάξεις που οδηγούν την αποκέντρωση σε ρυθμίσεις λογοδότησης. Οι λεγόμενες «προσεγγίσεις οι οποίες βασίζονται στην απόδοση για μεγάλης κλίμακας μεταρρύθμιση» (Leithwood κ.α., 1999) αποτελούν ένα τέτοιο παράδειγμα (Scheerens, 2004).

Οι υπέρμαχοι της μεγαλύτερης λογοδότησης, αυτονομίας και επιλογής υποστηρίζουν ότι αυτές οι θεσμικές μεταρρυθμίσεις θα βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα αυξάνοντας τα κίνητρα για διάφορους εμπλεκόμενους έτσι ώστε αποδώσουν σε ψηλότερα επίπεδα.

Αυτονομία:

Σε όλο τον κόσμο, η αποκέντρωση των δημοσιονομικών, πολιτικών και διοικητικών αρμοδιοτήτων στα χαμηλότερα επίπεδα της διακυβέρνησης, στους τοπικούς φορείς, και στον ιδιωτικό τομέα, επιχειρείται ως πανάκεια για την επίλυση των ευρύτερων πολιτικών, κοινωνικών ή οικονομικών προβλημάτων. Παράλληλα, οι κυβερνήσεις προτείνουν την εκπαιδευτική αποκέντρωση ως μέρος των ευρύτερων μεταρρυθμίσεων στον τομέα αυτό. Σε αυτές τις προσεγγίσεις κρύβεται η υπόθεση ότι η αυξανόμενη συμμετοχή στα τοπικά σχολεία θα οδηγήσει σε δημοκρατική διακυβέρνηση, αυξημένη λογοδότηση, και ενδυναμωμένες κοινότητες (Bryk κ.α., 1998; Hanson, 1997; Khan, 2001).

Η αυξημένη αυτονομία σε σχέση με πολλές πτυχές της σχολικής διοίκησης έχει γίνει συχνή κατά τα τελευταία 20 χρόνια, με τις χώρες να στοχεύουν στην αύξηση των επιπέδων απόδοσης και της ανταπόκρισης μέσα από τη μεταβίβαση των εξουσιών και αρμοδιοτήτων στο κάθε σχολείο. Σήμερα, η αρχή ότι τα σχολεία θα πρέπει να είναι αυτόνομα τουλάχιστον σε κάποιες περιοχές της διοίκησής τους έχει γίνει αποδεκτή σχεδόν παντού στην Ευρώπη. Η απήχηση αυτής της τάσης γίνεται πιο εμφανής μέσα από: 1) την ποικιλομορφία των φορέων που υποδεικνύουν το ενδιαφέρον τους ή εμφανώς το προωθούν, 2) την ποσότητα των άρθρων τα οποία συζητούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά του, και, κυρίως, 3) τον αυξανόμενο αριθμό των χωρών που έχουν υιοθετήσει πτυχές αυτής της πολιτικής. Αυτή η συναίνεση είναι το αποτέλεσμα τριών δεκαετιών αλλαγής, η οποία άρχισε σταδιακά στη δεκαετία του 1980 και απέκτησε δυναμική τη δεκαετία του 1990 και τα πρώτα χρόνια αυτού του αιώνα. Παρόλο που τα συγκείμενα πολιτικής αλλάζουν – από την ανάγκη για περισσότερη δημοκρατική συμμετοχή στην πιο αποδοτική δημόσια διοίκηση και, σήμερα, στο ενδιαφέρον για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης – τα συνολικά αποτελέσματα αφορούν την μεγαλύτερη ευθύνη και εξουσία για λήψη αποφάσεων στα σχολεία. Οι μεταρρυθμίσεις, οι οποίες λειτουργούν σε αυτή την κατεύθυνση, έχουν γενικότερα επιβληθεί στα σχολεία από μια ιεραρχικά νομοθετική διαδικασία (βλέπε Eurydice European Unit, 2007, σ. 8). Στις περισσότερες χώρες, η σχολική αυτονομία θεωρείται, κυρίως, ως εργαλείο για βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Είτε είναι χώρα που επαναφέρει μία διαδικασία, η οποία ήδη ξεκίνησε σε παλαιότερες δεκαετίες – όπως η Βουλγαρία, η Τσεχία ή η Πορτογαλία – είτε χώρα που κάνει τα πρώτα της βήματα σε αυτό το δρόμο – όπως η Γερμανία, το Λουξεμβούργο ή η Ρουμανία – η έμφαση βρίσκεται σε μια ενδελεχή ανάλυση των αρμοδιοτήτων που θα πρέπει να μεταβιβαστούν στο σχολικό επίπεδο. Η μεγαλύτερη προσο-

χή δίνεται στην παιδαγωγική αυτονομία, η οποία φαίνεται ότι είναι πιο στενά συνδεδεμένη με την αύξηση της επίδοσης στο σχολικό επίπεδο (βλέπε Eurgydice European Unit, 2007, σ.12). Το βασικό ενδιαφέρον για οποιαδήποτε διευθυντική ομάδα που έχει ως βάση το σχολείο (school-based management group) είναι η μάθηση και η επίδοση των μαθητών. Επιπλέον, όλες οι αποφάσεις, είτε αφορούν τον προϋπολογισμό, το προσωπικό ή τα αναλυτικά προγράμματα, θα πρέπει να συνδέονται με την τάξη και να έχουν μία θετική επίδραση σε αυτή (UNESCO, 2007, σ.102).

Λογοδότηση:

Η λογοδότηση είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται συχνά σε διαφορετικές πολιτικές, των οποίων οι στόχοι και οι μέθοδοι μπορεί να ποικίλουν. Σύμφωνα με τους Hamilton και Koretz (2002), η λογοδότηση είναι «ένα σύνολο πολιτικών και διαδικασιών οι οποίες παρέχουν αμοιβές και/ή τιμωρίες ως αποτέλεσμα των σκορ σε δοκίμια επίδοσης μεγάλης κλίμακας». Η λογοδότηση, αναφέρεται σε όλους τους μηχανισμούς οι οποίοι προσδίδουν επιπτώσεις στην εκπαιδευτική επίδοση που έχει μετρηθεί. Οι επιπτώσεις μπορεί να είναι θετικές (αμοιβές) ή αρνητικές (τιμωρίες), και μπορεί να είναι ανεπίσημες (π.χ. η εκτίμηση των συναδέλφων) ή επίσημες (π.χ. επιπρόσθετα χρήματα). Επιπρόσθετα, ο στόχος τους μπορεί να είναι οποιοσδήποτε εμπλεκόμενος στην εκπαιδευτική διαδικασία, περιλαμβανομένων και των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Στον ιδιωτικό τομέα, η λογοδότηση, στη θεωρία, εφαρμόζεται ή ασκείται μέσω των μηχανισμών της αγοράς (Leat, 1996). Με τις μεταρρυθμίσεις που προσανατολίζονται στην αγορά, η ιδέα που κρύβεται στη θεωρία είναι ότι τα αποτελέσματα των δοκιμών και των εξετάσεων θα οδηγήσουν σε σχολεία τα οποία είτε γίνονται πιο επιτυχημένα ως προς τα ακαδημαϊκά αποτελέσματά τους και αυξάνονται στο μέγεθος είτε λιγότερο επιτυχημένα, τα οποία μειώνονται στο μέγεθος και κλείνουν (West, 2008, σ.5). Καταγράφοντας την επίδοση των μαθητών, σε σχέση με κάποιο εξωτερικό επίπεδο, οι πληροφορίες που παρέχονται από εξωτερικά συστήματα εξετάσεων κάνουν την απόδοση των μαθητών συγκρίσιμη με την απόδοση των μαθητών άλλων τάξεων και σχολείων. Καθώς οι μαθητές λαμβάνουν βαθμούς σε σχέση με τον εθνικό μέσο όρο, η εκπαιδευτική επίδοσή τους γίνεται παρατηρήσιμη και διαφανής, διευκολύνοντας τον έλεγχο της απόδοσης των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των σχολείων. Αυτό διαφοροποιεί σημαντικά τη δομή υποκίνησης στο σχολικό σύστημα σε σύγκριση με τις εξετάσεις στο σχολικό επίπεδο ή το επίπεδο της τάξης (Wöbmann κ.α., 2007, σ.24–25). Με τον ίδιο τρόπο, η εκπαιδευτική αγορά χρειάζεται επαρκή πληροφόρηση για την απόδοση ώστε να δια-

σφαλίσει ότι οι εκπαιδευτικές επιλογές γίνονται με τρόπο που τα κίνητρα να οδηγούν πράγματι σε βελτιωμένη μάθηση. Μία αιτιολόγηση για την εισαγωγή των συστημάτων λογοδότησης είναι η παροχή αυτής της πληροφόρησης. Επιπρόσθετα, μπορούν να βοηθήσουν στην πληροφόρηση της πολιτικής αγοράς, δίνοντας την ευκαιρία στους ψηφοφόρους να κάνουν τις καλύτερες επιλογές σε σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική.

Επιλογή:

Πρόσφατα, αρκετή συζήτηση έχει προκύψει γύρω από τα πλεονεκτήματα της παιδείας η οποία είναι ευαίσθητη στη ζήτηση (OECD, 2006). Η οικονομική θεωρία υποστηρίζει ότι η επιπρόσθετη επιλογή – ανάμεσα στα δημόσια σχολεία αλλά και ανάμεσα στα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία – μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα επιτρέποντας στους καταναλωτές (π.χ. γονείς) να επιλέξουν τους προμηθευτές της εκπαίδευσης οι οποίοι προσφέρουν την καλύτερη απόδοση. Υποθέτοντας ότι οι γονείς δίνουν αξία στα ακαδημαϊκά αποτελέσματα, ο ανταγωνισμός που προκύπτει μεταξύ των σχολείων για να προσελκύσουν τους μαθητές θα πρέπει να ενισχύει τη συνολική μαθησιακή επίδοση.

Συχνά, προβλέπεται ότι τα ιδιωτικά σχολεία θα είναι πιο αποδοτικά από τα δημόσια όχι μόνο διότι οι δυνάμεις της αγοράς δημιουργούν κίνητρα για ποιοτική καινοτομία που συμβάλλει στην απόδοση, και για αποδοτική χρήση των πόρων, αλλά επίσης διότι τα ιδιωτικά σχολεία αντιμετωπίζουν λιγότερες ρυθμίσεις από τα κυβερνητικά σχολεία. (π.χ. Chubb, & Moe, 1990; Hanushek, 1994; Shleifer, 1998). Η ύπαρξη ιδιωτικών σχολείων μπορεί να βελτιώσει την απόδοση των γειτονικών δημόσιων σχολείων τα οποία ανταγωνίζονται, διότι με το να χάσουν μαθητές θα μειωθεί τελικά ο προϋπολογισμός των δημόσιων σχολείων. Με τον ίδιο τρόπο, η γονεϊκή επιλογή μεταξύ των δημόσιων σχολείων αναμένεται να έχει θετική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα στο βαθμό στον οποίο οι προϋπολογισμοί των δημόσιων σχολείων αντικατοπτρίζουν τις εγγραφές.

Τα επιχειρήματα των υποστηρικτών αυτών των τριών θεσμικών μεταρρυθμίσεων μπορούν να συνοψισθούν ως ακολούθως:

- ▮ Τα συστήματα λογοδότησης συνδυάζουν σαφή επίπεδα, εξωτερικό έλεγχο των αποτελεσμάτων, και αντίστοιχες αμοιβές και τιμωρίες που βασίζονται στους δείκτες απόδοσης. Παρέχοντας καλύτερη πληροφόρηση για τα μαθησιακά αποτελέσματα, οι υποστηρικτές ισχυρίζονται ότι αυτά τα συστήματα άμεσα και έμμεσα αμείβουν τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς ηγέτες για τις προσπάθειές τους.

- ▶ Η αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων στα σχολεία, όπως υποστηρίζεται, αντικαθιστά την αντίσταση και την ακαμψία των συγκεντρωτικών γραφειοκρατιών με τη δημιουργικότητα και τη γνώση των ντόπιων οι οποίοι λαμβάνουν τις αποφάσεις.
- ▶ Οι υποστηρικτές της σχολικής επιλογής ισχυρίζονται ότι η παροχή ελευθερίας στους γονείς να επιλέξουν ανάμεσα στα σχολεία και του δικαιώματος ιδιωτικών παροχών εκπαίδευσης να λαμβάνουν κυβερνητική χορηγία δημιουργεί δυνάμεις ανταγωνισμού οι οποίες θα οδηγήσουν στη σχολική βελτίωση (βλέπε Wößmann κ.α., 2007).

3.3 Ο δανεισμός αποτελεσματικών συστημάτων πολιτικής και διοίκησης σε μια εποχή παγκοσμιοποίησης

Τα ζητήματα που περιβάλλουν τη νέα εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση έχουν παγκόσμια εφαρμογή. Επηρεάζουν όλες τις προσπάθειες για βελτίωση της εκπαίδευσης, από το σχεδιασμό στον τρόπο διοίκησης, και στο τι συμβαίνει μέσα στην τάξη. Η υπόθεση που διέπει όλη αυτή την εργασία είναι ότι όταν τεθούν σε εφαρμογή οι μεταρρυθμίσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης θα ακολουθήσουν τα οφέλη: η εκπαίδευση θα γίνει καλύτερη, πιο αποδοτική, θα ανταποκρίνεται περισσότερο στις τοπικές απαιτήσεις, και περισσότεροι πολίτες θα συμμετέχουν. Η παγκοσμιοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής έχει γίνει ένα δημοφιλές, αν όχι ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο ανάμεσα στα άτομα που διαμορφώνουν πολιτική παγκοσμίως. Έχει οδηγήσει πολλούς παρατηρητές στο να συμπεράνουν ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα σε διαφορετικά μέρη του κόσμου συγκλίνουν προς ένα υψηλά αποτελεσματικό και αποδοτικό διεθνές (νέο-φιλελεύθερο) μοντέλο σχολικής μεταρρύθμισης όπως η Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση.

Από Σύστημα σε Σύστημα

Στην πράξη, ωστόσο, οι αποδείξεις για την ύπαρξη αυτών των ωφελειών είναι ελάχιστες. Επομένως, δεν είναι μόνο πρόσφατα που οι επαγγελματίες και αυτοί που διαμορφώνουν πολιτική επεδίωκαν συνεχώς να ποσοτικοποιήσουν την ποιότητα της πολιτικής και διοίκησης-στηριζόμενοι στην παλαιότερη αρχή ότι μπορείς να διοικήσεις ό,τι μπορείς να μετρήσεις. Ένα τρανταχτό παράδειγμα αντιπροσωπεύει το έργο των Worldwide Governance Indicators (WGI) το οποίο επιχειρεί να μετρήσει την πολιτική και διοίκηση μέσα από τη σύνθεση των απόψεων και εκθέσεων ποικίλων πηγών. Εκτός από αυτό, οι Διαγνωστικές Έρευνες των Χωρών για την Πολιτική, Διοί-

κηση και Αντιδιαφθορά (Governance and Anticorruption Country Diagnostic Surveys) αποτελούν μία από τις πολλές προσφορές του Ινστιτούτου της Διεθνούς Τράπεζας οι οποίες επιδιώκουν να ικανοποιήσουν την ανάγκη για πελάτες της Διεθνούς Τράπεζας. Το διαγνωστικό επιτρέπει στις χώρες να εντοπίσουν και να μετρήσουν κρίσιμα ζητήματα πολιτικής και διοίκησης του δημόσιου τομέα ώστε να τροφοδοτήσουν το συμμετοχικό, στοχευόμενο σχεδιασμό για μεταρρύθμιση.

Ενώ υποστηρίζεται ότι η Νέα Δημόσια Διοίκηση έχει προκύψει ως η κυρίαρχη προσέγγιση στην εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση, η πρόσφατη έρευνα αμφισβητεί την αποτελεσματικότητά της ως προς τη βελτίωση των αποτελεσμάτων. Ορισμένοι (για παράδειγμα, ο Olsen, 2002, σ.16) ισχυρίζονται ότι ο ρόλος της Νέας Δημόσιας Διοίκησης (ΝΔΔ), ειδικότερα στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ήταν σε μέτρια επίπεδα και μετά από κάποιο ενθουσιασμό με τις αρχές της Νέας Δημόσιας Διοίκησης, έγινε πιο ελκυστική η επιστροφή στα βασικά και στις βεμπεριανές γραφειοκρατίες. Αρκετές εκθέσεις του ΟΟΣΑ/Sigma συμβουλεύουν τις ΚΑΧΕ (Κεντρικές και Ανατολικές Χώρες της Ευρώπης) να μην αντιγράφουν μεθόδους των επιχειρήσεων και μεταρρυθμίσεις της ΝΔΔ από τη Δυτική Ευρώπη. Είναι αδύνατον να υιοθετήσεις έτσι απλά τις αγγλοσαξονικές κουλτούρες διοίκησης και τέτοιες συνταγές πιθανόν να έχουν καταστροφικές συνέπειες για τις ΚΑΧΕ (Mulford, 2003, σ.7). Αντλώντας από τις πρακτικές των αναπτυγμένων χωρών, ορισμένοι κριτικοί υποστηρίζουν ότι η αποκέντρωση μπορεί να επιφέρει ανισότητες ή μεγαλύτερες διαφορές στην ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται σε διάφορες περιοχές ή ότι η δημόσια επιχορήγηση δύσκολα θα ξεδεύεται πιο αποδοτικά (Whitty, & Power, 2000; Arnove, 1997; Prawda, 1993). Άλλοι αμφισβητούν κατά πόσο η αποκέντρωση αυξάνει την ακαδημαϊκή επίδοση και μάθηση (Hanson, 1997; King κ.α., 1997). Μία από τις λίγες εξαιρέσεις σε σχέση με την αναφορά αποδείξεων για τα πλεονεκτήματα αποτελούν οι Wößmann κ.α. (2007), οι οποίοι γνωστοποιούν νέα στοιχεία για τη σχέση ανάμεσα στην μαθησιακή απόδοση και τα χαρακτηριστικά των συστημάτων όπως η αυτονομία, η λογοδότηση και η επιλογή με βάση τα δεδομένα της PISA του 2003. Βρήκαν ότι διαφορετικές πτυχές λογοδότησης, αυτονομίας και επιλογής έχουν ισχυρή και θετική συσχέτιση με το επίπεδο μαθησιακής απόδοσης (τα οποία εφαρμόζονται σε σύγκριση με τα συστήματα τα οποία δεν τα εφαρμόζουν), και ότι οι συνολικές διαφορές στην επίδοση αποτελούν περισσότερο από ενάμισι αντίστοιχους βαθμούς στην PISA.

Υπό το φως αυτών των διλημάτων και διαφορετικών ερμηνειών, οι χώρες για παράδειγμα ταλαντεύονται μεταξύ της διατήρησης του συγκεντρωτισμού και της μεταφοράς εξουσίας. Επιπρόσθετα, τα διλήματα αυτά και οι διαφορετικές ερμηνείες

σχετίζονται με μία από τις παλαιότερες και πιο επίμαχες θεωρητικές παραδόσεις στη συγκριτική εκπαίδευση (Zytek, & Zytek, 2004, σ. 25), τη συζήτηση για το δανεισμό εκπαιδευτικών πολιτικών. Οι καλύτερες πρακτικές στη Σκωτία θα δουλέψουν στη Νότιο Αφρική; Είναι οι Σύνδεσμοι Γονέων–Εκπαιδευτικών, το στήριγμα της αμερικανικής σχολικής πολιτικής και διοίκησης, το ίδιο σημαντικοί και στις Ευρωπαϊκές χώρες; Ποιος αποφασίζει και γιατί; Οι Schriever και Martinez (2004) τονίζουν ότι μία αύξηση στις παγκόσμιες σχέσεις και επικοινωνίες στο οικονομικό, επιστημονικό, και τεχνολογικό επίπεδο δε δημιουργεί ένα μοναδικό κόσμο (για περισσότερες πληροφορίες βλέπε Gobbo, 2008). Αντίθετα, οι διεθνικές διασυνδέσεις και η διάχυση ιδεών, πρακτικών και πολιτικών που στοχεύουν στη διαμόρφωση αντιλήψεων και προσδοκιών από τους εμπλεκόμενους στην τοπική εκπαίδευση καθώς και οι διαδικασίες λήψης αποφάσεων, φαίνονται μάλλον να ευθυγραμμίζονται με την επίδραση τοπικών ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων, και αναγνωρίζουν την διατήρηση των συγκεκριμένων πολυπολιτισμικών κόσμων:

Οι διαδικασίες διεθνοποίησης δεν είναι με κανένα τρόπο γραμμικές και αναπόφευκτες. [Αλλά] συνεχώς αμφισβητούνται και προκαλούνται από ανταγωνιστικές εξελίξεις... Τα ευρήματα τονίζουν με πειστικό τρόπο το πώς η εκπαιδευτική γνώση, οι πολιτικές μεταρρύθμισης και τα αναπτυξιακά μοντέλα τα οποία τυγχάνουν επεξεργασίας και διάχυσης σε πρακτικό επίπεδο μεταστρέφονται από τα όρια της εσωτερικής επιλογής της κάθε χώρας και τις ερμηνευτικές ανάγκες τα οποία είναι το αποτέλεσμα των πολιτισμικών παραδόσεων και της συλλογικής νοοτροπίας, καθώς και των πολιτικών δυνάμεων και κυρίαρχων ιδεολογιών (Schriever, & Martinez, 2004, σ. 36, 50).

Παρόλο που η επέκταση και αποδοχή της Νέας Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Πολιτικής μπορεί να δικαιολογηθεί στο όνομα της παγκοσμιοποίησης ή των βέλτιστων πρακτικών και επιλογών, ωστόσο συχνά γίνονται αντικείμενο έντονης διαπραγμάτευσης και τελικά ανα–επεξεργάζονται μέσα στο ειδικότερο, τοπικό και κοινωνικό πολιτικό συγκείμενο ώστε να λαμβάνουν υπόψη τις τοπικές κινήσεις αντίστασης και/ή εναντίωσης η οποίες οργανώνονται από ομάδες ενδιαφερόμενων πολιτών.

Από το σύστημα στο σχολείο

Για παράδειγμα, σημαντικές προσεγγίσεις που υιοθετήθηκαν από τις κυβερνήσεις για διασφάλιση συνεχών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων ταυτίστηκαν με την παλαιότερη δημόσια διοίκηση (ΠΔΔ), τη νέα δημόσια διοίκηση (ΝΔΔ) και την οργανωτική μάθηση (ΟΜ). Οι ασυνέπειες εντός και μεταξύ αυτών των προσεγγίσεων μπορούν να

δημιουργήσουν τις δικές τους πιέσεις στα σχολεία και στους ηγέτες τους. Η ανησυχία είναι ότι οι συσσωρευμένες απαιτήσεις και το αποτέλεσμα του κατακερματισμού και έλλειψης συνεκτικότητας μπορούν να υπονομεύσουν την επάρκεια των σχολείων. Όταν εξετάζονται μαζικά αντί ξεχωριστά, οι μυριάδες αυτές απόψεις μπορούν αν δημιουργήσουν ανεπιθύμητες επιπτώσεις οι οποίες υποκινούν τα τρέχοντα προβλήματα στελέχωσης και ποιότητας της διεύθυνσης. Το αποτέλεσμα είναι ένα εν πολλοίς ένα ανέφικτο ιδεώδες μυθολογικών διαστάσεων – ο υπερδιευθυντής (βλέπε Mulford, 2003).

3.4 Από τις στρατηγικές αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης στην αποτελεσματική σχολική πολιτική και διοίκηση

Μετά από το Παγκόσμιο Φόρουμ Εκπαίδευσης, στο Dakar 2000, όπου η διεθνής κοινότητα και τα Μέλη Κράτη δεσμεύτηκαν να επιτύχουν το στόχο για την Εκπαίδευση για Όλους μέχρι το 2015, η UNESCO έχει αναλάβει το ρόλο της παροχής διεθνών πλαισίων για την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική σε βασικά και πολύπλοκα ζητήματα. Η εκπαιδευτική αποκέντρωση, μία βασική στρατηγική για τη διοίκηση των εκπαιδευτικών συστημάτων, αποτελεί ένα τέτοιο ζήτημα. Το πλαίσιο υποθέτει ότι οι χρήστες εμπλέκονται σε αποκεντρωτικές μεταρρυθμίσεις και δεσμεύονται να ευθυγραμμίζουν τις μεταρρυθμίσεις με διεθνή και περιφερειακά έγγραφα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, δεσμεύσεων και επιπέδων τα οποία διατηρούν τους σκοπούς της Εκπαίδευσης για Όλους και τους σκοπούς Ανάπτυξης της Χιλιετίας. Οι χώρες οι οποίες μελετούν την αποκέντρωση μπορούν επίσης να χρησιμοποιήσουν το πλαίσιο ως εργαλείο σχεδιασμού. Το πλαίσιο αποτελεί ένα εργαλείο ελέγχου. Για τις εργασίες του σχεδιασμού και ελέγχου, αυτοί που ασχολούνται με την πράξη, όπως τα σχολικά συμβούλια, οι επαγγελματικοί σύνδεσμοι ή άλλα δημόσια σώματα μπορούν να έχουν ως αναφορά τη λίστα ελέγχου ώστε να διασφαλίζουν ότι οι πρωτοβουλίες τους ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης. Το πλαίσιο, δεν ενισχύει μόνο το διάλογο γύρω από τους στόχους του προγράμματος, αλλά εξετάζει επίσης πόσο καλά οι εμπλεκόμενοι εφαρμόζουν αρχές πολιτικής και διοίκησης. Επομένως, ως εργαλείο το οποίο επιτρέπει την ανασκόπηση, το σχεδιασμό, τον έλεγχο και την αξιολόγηση, ο σκοπός του είναι να βοηθήσει στη διοίκηση των σχολείων μέσα από:

- ▶ Την καθοδήγηση του σχεδιασμού και της εφαρμογής αποτελεσματικής πολιτικής και διοίκησης
- ▶ Την ανάπτυξη συνεκτικών πολιτικών που αντικατοπτρίζουν λογικές διοικητι-

κές αποφάσεις, και κατανέμουν δίκαια τις χορηγίες, έτσι ώστε να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών (ισότητα, πρόσβαση και ποιότητα)

- ▶ Μια σωστή βάση για αναγνώριση, ανάπτυξη και αξιολόγηση της σχολικής πολιτικής και διοίκησης
- ▶ Την παροχή δεδομένων για τα τμήματα των οικονομικών, σχεδιασμού και ανάπτυξης έτσι ώστε να μπορούν να κρίνουν αν αυτά που συμβαίνουν στην πράξη συμβαδίζουν με το αρχικό σχέδιο
- ▶ Την ευθυγράμμιση των δραστηριοτήτων με τις αρχές της αποκέντρωσης
- ▶ Την παροχή δεδομένων στα οποία να στηρίζονται οι διορθώσεις στην πορεία
- ▶ Την προσαρμογή των ρόλων και αρμοδιοτήτων των κυβερνητικών αξιωματούχων σε όλα τα επίπεδα με σκοπό τη βελτίωση της συνολικής αποτελεσματικότητας
- ▶ Την ενίσχυση της συνειδητοποίησης των εμπλεκομένων σε σχέση με τους ρόλους και τις αρμοδιότητές τους ως κατέχοντες δικαιώματα και έχοντες καθήκοντα. (UNESCO, 2007, σ. 51).

Παρόλο που μία ανάλυση στο μακροεπίπεδο, η οποία εστιάζεται στο σύνολο του σχολικού συστήματος, μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη για μελλοντικές μελέτες στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης, ωστόσο, θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι οι προσεγγίσεις στο επίπεδο του συστήματος αποκλείουν, σε μεγάλο βαθμό, την ουσιαστική εμπάθυση που σχετίζεται, για παράδειγμα με την εφαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στο σχολικό επίπεδο. Επομένως, οποιαδήποτε ανάλυση στο μακροεπίπεδο θα πρέπει να συμπληρώνεται από μια αντίστοιχη «πρακτική προσέγγιση των προβλημάτων» (βλέπε για παράδειγμα Holmes, 1984) η οποία αφορά το μικροεπίπεδο και εστιάζεται στις συγκεκριμένες, κυρίως εγκάρσιες πτυχές των σχολικών συστημάτων. Επιπρόσθετα, οι ενδοεθνικές αποκλίσεις (δηλαδή, αποκλίσεις εντός των χωρών, των περιφερειών και των σχολείων) θα πρέπει να εξετάζονται και αυτές.

Εν πάση περιπτώσει, για να υπάρξει ομαλή μετάβαση από το συστημικό επίπεδο στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, θα πρέπει να εξετασθούν (εκτός από τη Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση) και τα ζητήματα της περιπτωσιακής ηγεσίας και αποτελεσματικότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς επίσης και η σχέση που υπάρχει μεταξύ του συστήματος (που το περιβάλλει) και του σχολείου. Ουσιαστικά δηλαδή, θα πρέπει να εξετασθεί η ισορροπία σχέσεων που θα πρέπει να υπάρχει μεταξύ του συγκείμενου από τη μια και της διοίκησης του σχολείου από την άλλη.

Περιπτωσιακή Ηγεσία και Αποτελεσματικοί Διευθυντές: Θεωρητικά, Εννοιολογικά και Μεθοδολογικά Θέματα

Η έννοια «ηγεσία» κατέχει πυρηνική θέση τόσο στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Παρόλα αυτά δεν έχει ακόμη προσδιορισθεί με σαφήνεια. Πολλοί μελετητές προσπάθησαν να ορίσουν την έννοια έτσι ώστε το φαινόμενο *ηγεσία* να γίνει πιο κατανοητό. Κατά την άποψή μου, *Ηγεσία* είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά· πιο απλά, ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει κάποιους ανθρώπους να κάνουν κάτι που αυτός θέλει. Σύμφωνα με τον Chermers (1997), η ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επίδρασης κατά την οποία ένα άτομο καταφέρνει να εξασφαλίσει τη βοήθεια άλλων, για να επιτύχει κάποιον κοινό σκοπό. Οι Katz και Kahn (1978) εντοπίζουν τρία βασικά συστατικά της ηγεσίας:

- ▶ την απόδοση μιας θέσης ή ενός αξιώματος
- ▶ τα χαρακτηριστικά του ατόμου
- ▶ την κατηγορία μιας συγκεκριμένης διοικητικής συμπεριφοράς.

Σύμφωνα με τον Yukl (1998), αυτοί οι ορισμοί είναι περισσότερο ορθολογικοί και δεν ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες για χαρισματικούς και μετασχηματιστικούς ηγέτες. Οι πιο σύγχρονοι ορισμοί κάνουν λόγο για τη σημασία των συναισθημάτων. Οι ηγέτες με βάση αυτούς τους ορισμούς κάνουν χρήση της συναισθηματικής επιρροής τους έτσι ώστε να εμπνεύσουν τους υφισταμένους τους.

Ένας άλλος διαχωρισμός γίνεται μεταξύ των εννοιών *διευθυντής* (manager) και *ηγέτης* (leader). Ο διευθυντής είναι συνήθως άτομο πολύ μορφωμένο και έμπειρο. Εργάζεται σκληρά και είναι άκρως ενημερωμένο σε θέματα που αφορούν την επιστήμη του. Σέβεται το σύστημα και ακολουθεί κατά γράμμα τους νόμους και τις διαδικασίες. Εμπιστεύεται απόλυτα και κυρίως τις μετρήσεις, για να πιστέψει στην πρόοδο του οργανισμού. Συνήθως είναι άτομο απόλυτο και βλέπει μόνο μαύρα ή άσπρα αποτελέσματα. Δίνει σαφείς και λεπτομερείς οδηγίες στους εργαζομένους, περιορίζοντας τους σχεδόν κάθε μορφή πρωτοβουλίας και δε δέχεται αποκλίσεις. Είναι πρόσωπο πολυάσχολο, χωρίς ιδιαίτερο ελεύθερο χρόνο για να μιλήσει με τους εργαζομένους στον οργανισμό και πολλές φορές αυτή η απομάκρυνσή του από τη βάση τον οδηγεί στην αποξένωση από την πραγματικότητα. Δεν του αρέσουν τα λάθη και είναι αυστηρός με τους άλλους και τον εαυτό του.

Από την άλλη, ο ηγέτης είναι ο οραματιστής και δεν επιδιώκει τη διαίωνηση της υπάρχουσας τάξης. Ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας. Παραβιά-

ζει την ιεραρχία και επικοινωνεί άμεσα με τη βάση όπου χρειάζεται. Τον διακρίνει η απλότητα. Εν μέρει είναι απρόβλεπτος και χρησιμοποιεί τη θετική ενίσχυση ως κίνητρο για εργασία. Είναι ανθρώπινος και αναγνωρίζει τα λάθη του. Εκτιμά το προσωπικό του και σ' ανταπόδοση αυτό τείνει να κάνει ακόμη και θυσίες για να τον ικανοποιήσει. Βλέπει τον εαυτό του ως συνεργάτη και συμπαραστάτη. Ο ηγέτης κοινοποιεί τα προβλήματα που υπάρχουν στους υφισταμένους του και αναζητά από κοινού λύσεις. Και τέλος το σημαντικότερο, αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος του αλλά ότι έχει ανάγκη όλων. Οι ηγέτες είναι, γενικά, άτομα κοινωνικά.

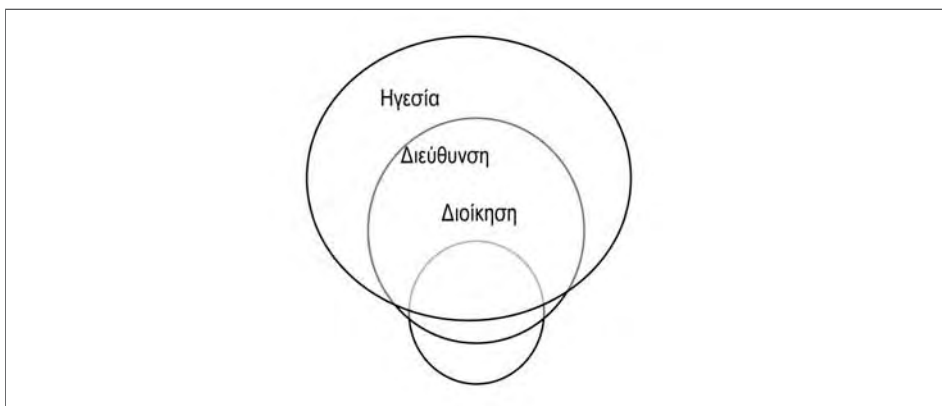
Όπως το θέμα αυτό του διαχωρισμού των όρων διεύθυνση/ management, ηγεσία/ leadership και ακόμη διοίκηση/ administration έχει απασχολήσει τους ερευνητές της διοικητικής επιστήμης. Όπως αναφέρει ο Mullins (1994, σ. 247) «Παλαιότερα οι έννοιες αυτές ήταν συνώνυμες.... σήμερα όμως έχουν διαπιστωθεί κάποιες διαφορές σχετικά με τη συμπεριφορά του leader ή του manager προς τα άλλα μέρη του οργανισμού». Μια άλλη θέση του Mullins (1994, σ. 249) είναι ότι το management διδάσκεται, ενώ το leadership είναι χάρισμα και στηρίζεται κυρίως στην προσωπικότητα του ατόμου. Οι δύο αυτές έννοιες θυμίζουν έντονα τη θεωρία Χ και Ψ του McGregor (1960). Ο manager διέπεται κυρίως από τα χαρακτηριστικά της θεωρίας Χ, ενώ ο leader διέπεται κυρίως από τα χαρακτηριστικά της θεωρίας Ψ.

Παράλληλα οι δύο τύποι προϊσταμένων θυμίζουν και τη θεωρία του Gouldner (1957) για τους ντόπιους και τους κοσμοπολίτες. Οι managers έχουν τα βασικά χαρακτηριστικά των ντόπιων, ενώ οι leaders έχουν τα βασικά χαρακτηριστικά των κοσμοπολιτών.

Ο Πασιαρδής (2004) έχει κάνει επίσης ένα διαχωρισμό μεταξύ διεύθυνσης και ηγεσίας. Κατά την άποψή του, ο όρος *διοίκηση* έχει να κάνει με την καθημερινή, διοικητική διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών για τη λειτουργία του οργανισμού ως μιας γραφειοκρατίας. Γι' αυτό και έχει δημιουργήσει τον όρο '*administrivia*' (Pashiardis, 2001), ο οποίος αποδίδει τις ρουτινιάρικες καθημερινές και κυρίως διεκπεραιωτικές ασχολίες των διοικητικών στελεχών. Ο όρος *administrivia* ενώνει το *administration* με το *trivial*. Ο όρος *διεύθυνση* έχει να κάνει με την καθημερινή διοίκηση του οργανισμού, αλλά ταυτόχρονα ο ηγέτης δίνει κατεύθυνση στον οργανισμό μέσα σε ένα χρονικό ορίζοντα μερικών μηνών ή και ενός ή δύο χρόνων ακόμη. Ο όρος *ηγεσία* είναι σαν ένας όρος-ομπρέλλα όπου υπάγονται οι δύο προηγούμενοι όροι, τόσο η *διοίκηση* όσο και η *διεύθυνση*. Είναι κάτω από τον όρο *ηγεσία* που τοποθετούνται το όραμα και η κατεύθυνση για το πού οδεύει ο οργανισμός μακροπρόθεσμα, στα επόμενα τρία με πέντε χρόνια έως και δέκα χρόνια, δίνοντας έτσι στρατηγικό προσανατολισμό στον οργανισμό. Μέσα από αυτόν το συλλογισμό, ο Πασιαρ-

δής θεωρεί ότι ο όρος *ηγεσία* είναι υπεράνω από τους δύο άλλους, αλλά ταυτόχρονα, θεωρεί ότι για να είναι ένας καλός ηγέτης πρέπει να είναι και καλός διοικητικός και καλός διευθυντής. Ο ένας όρος λειτουργεί κάπως συμπληρωματικά με τον άλλο, αλλά κανένας από μόνος του δεν αποδίδει αυτό που πραγματικά πρέπει να κάνει ένας σύγχρονος ηγέτης. Το Σχεδιάγραμμα 1 που ακολουθεί αποδίδει τις σχέσεις μεταξύ των τριών όρων.

Σχεδιάγραμμα 1: Οι σχέσεις μεταξύ των όρων *ηγεσία*, *διεύθυνση* και *διοίκηση*



Πρέπει επίσης να τονιστεί πως ένα από τα θέματα της εκπαιδευτικής διοίκησης με τα οποία ασχολείται σε μεγάλο βαθμό η επιστημονική έρευνα είναι, εδώ και αρκετά χρόνια, η ηγεσία του σχολείου. Αυτό το φαινόμενο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη γενική πεποίθηση ότι οι ηγέτες επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων τους. Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι η ηγεσία του σχολείου, και ιδιαίτερα ο διευθυντής, είναι ένας παράγοντας που επιδρά θετικά στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Edmonds, 1979; Fuller, 1987; Rutter κ.ά., 1979; Mortimore, Sammons, Ecob, & Stoll 1988; Lezotte, 1989; Levin, & Lezotte 1990; Reynolds, & Cuttance, 1992; Cheng, 1993; Pashiardis, 1998; Πασιαρδής, 2004). Όμως προκύπτουν δύο βασικά ερωτήματα. Πρώτο, ποια άτομα ασκούν ηγεσία σε ένα οργανισμό όπως είναι το σχολείο; Δεύτερο, κάτω από ποιες συνθήκες η ηγεσία του σχολείου επιδρά στην αποτελεσματικότητά του;

Σε σχέση με το πρώτο ερώτημα αξίζει να αναφερθεί ότι το συντριπτικά μεγαλύτερο μέρος της σχετικής έρευνας έχει ασχοληθεί μόνο με την ηγεσία των διευθυντών των σχολείων. Όμως πρόσφατα η έρευνα έχει ασχοληθεί σε μεγαλύτερο βαθμό με την ηγεσία ατόμων που έχουν άλλους ρόλους στο σχολείο, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί,

οι γονείς και οι μαθητές, καθώς και με τις επιδράσεις τους στην αποτελεσματικότητα του σχολείου (Cheng, 1994; Ogawa, & Bossert 1995; Pounder, Ogawa, & Adams, 1995; Deal, & Peterson, 1999). Συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η εξέταση των παραμέτρων της ηγεσίας και αυτών των ατόμων, ώστε να υπάρξει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της ηγεσίας ενός σχολείου.

Οι απαντήσεις στο δεύτερο ερώτημα είναι πιο πολύπλοκες, γιατί φαίνεται ότι παρουσιάζουν σύγχυση και αντιφάσεις. Συγκεκριμένα παρουσιάζεται το παράδοξο φαινόμενο να υπάρχουν έρευνες, που δείχνουν σημαντικές επιδράσεις της ηγεσίας και ιδιαίτερα του διευθυντή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου, ενώ άλλες έρευνες παρουσιάζουν μικρές ή και καθόλου επιδράσεις. Μεγάλη ώθηση προς την κατεύθυνση της μελέτης των επιδράσεων της ηγεσίας του σχολείου στις επιδόσεις των μαθητών φαίνεται ότι δίνουν δύο επισκοπήσεις μιας μεγάλης πληθώρας ερευνών. Φαίνεται ότι δύο είναι οι βασικοί παράγοντες που δυσκολεύουν την εξέταση των επιδράσεων της ηγεσίας στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. Πρώτο, τόσο η επισκόπηση των Hallinger και Heck (1998) όσο και η επισκόπηση των Witziers, Bosker και Krüger (2003) τονίζουν πως το στοιχείο που διαφοροποιεί τα αποτελέσματα ανάμεσα στις διάφορες έρευνες είναι η παρουσία ή όχι ενδιάμεσων μεταβλητών μεταξύ της ηγεσίας και της αποτελεσματικότητας. Η εξέταση των ενδιάμεσων μεταβλητών είναι πολύ σημαντική, γιατί βοηθά στη μελέτη των διαδικασιών μέσα από τις οποίες ασκείται αυτή η επίδραση. Ένας δεύτερος σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει καθοριστικά στην εξέταση των επιδράσεων της ηγεσίας του σχολείου στην αποτελεσματικότητά του είναι η χρησιμοποίηση των κατάλληλων στατιστικών μεθόδων. Όπως εμφαντικά τονίζουν οι Witziers κ.ά. (2003) στη επισκόπησή τους, η ανάπτυξη των δομικών μοντέλων εξίσωσης και η χρήση της πολυεπίπεδης ανάλυσης κατά τα τελευταία χρόνια, βοηθούν στην εξέταση της έμμεσης επίδρασης της ηγεσίας του σχολείου στην αποτελεσματικότητά του, αφού αυτές οι μέθοδοι δείχνουν και το ρόλο των ενδιάμεσων μεταβλητών όπως είναι οι διδακτικές προσεγγίσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη καθώς επίσης και το κλίμα και η κουλτούρα του σχολείου (Pashardi, 2002). Στη συνέχεια, θα παρουσιασθεί η θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών και η περιπτωσιακή ηγεσία ως δύο δείγματα των δύο βασικών κατευθύνσεων που ακολούθησε η έρευνα για την ηγεσία, με βάση το θεμελιώδες ερώτημα, «γεννιέται ο ηγέτης ή γίνεται;»

Θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών (Trait Theory του Stogdill)

Η θεωρία αυτή έχει τις ρίζες της στον Αριστοτέλη, ο οποίος πίστευε πως η ηγεσία είναι ένα χάρισμα το οποίο φέρει μαζί με τη γέννησή του το άτομο. Δίδεται δηλαδή

μια κληρονομική διάσταση στην έννοια της ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία οι ηγέτες είναι ανώτερα άτομα τα οποία λόγω της κληρονομικότητας έχουν ειδικές ικανότητες οι οποίες τους διαφοροποιούν από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Ο Stogdill (1948) ομαδοποίησε αυτά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία διακρίνουν τους ηγέτες στα ακόλουθα:

- ▶ Ικανότητες (εξυπνάδα, ευφράδεια, πρωτοτυπία, κρίση)
- ▶ Επιδόσεις (γνώσεις, αθλητικά)
- ▶ Υπευθυνότητα (πρωτοβουλία, επιμονή, επιθετικότητα, αυτοπεποίθηση)
- ▶ Συμμετοχή (δραστηριότητα, κοινωνικότητα, συνεργασία, προσαρμοστικότητα, χιούμορ)
- ▶ Στάτους (κοινωνικοοικονομική κατάσταση, δημοτικότητα)

Πρόσθεσε όμως και ένα έκτο:

- ▶ Τα χαρακτηριστικά της περίπτωσης (π.χ., χαρακτηριστικά των υφισταμένων, στόχοι)

Γενικά όμως, οι έρευνες του Stogdill υπήρξαν ατελέσφορες επειδή ουσιαστικά, δεν βρέθηκε ένα σύνολο κληρονομικών χαρακτηριστικών τέτοιο που να προσδιορίζει ποιος είναι δυνατό να γίνει ηγέτης και ποιος όχι. Δηλαδή, δεν βρέθηκε η σωστή σωματική διάπλαση, ο σωστός δείκτης ευφυΐας ή η σωστή αναλογία δημιουργικότητας κλπ. έτσι ώστε να πούμε με βεβαιότητα ότι ο άνθρωπος που έχει γεννηθεί με τα χαρακτηριστικά αυτά μπορεί να γίνει ηγέτης ή ότι έχει μεγαλύτερες πιθανότητες για να αναλάβει την ηγεσία ενός οργανισμού.

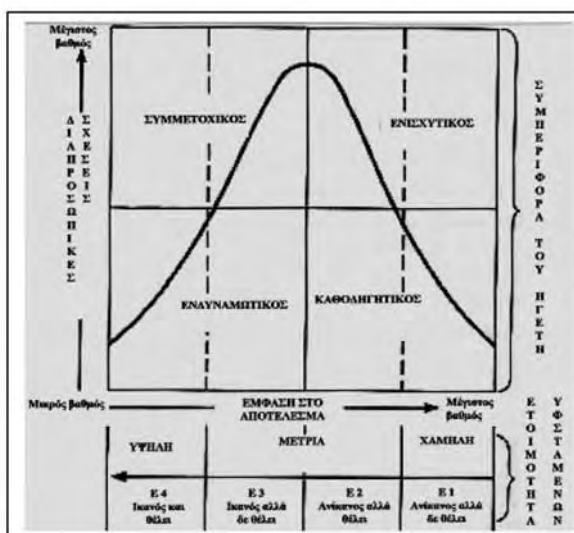
Η θεωρία των Hersey και Blanchard

Η θεωρία του “Κύκλου της Ζωής” των Hersey και Blanchard (1988) είναι βασισμένη σ’ εκείνες τις θεωρίες της ηγεσίας που θέλουν τον ηγέτη να ενεργεί διαφορετικά κάθε φορά, ανάλογα με την περίπτωση (situational leadership theories). Το συνηθισμένο μοντέλο για τις θεωρίες αυτές είναι οι δύο άξονες (X και Y): στον άξονα X βρίσκεται η προδιάθεση (ή τάση) του ηγέτη για παραγωγή έργου και αποτελεσμάτων (task orientation), ενώ στον άξονα Y βρίσκεται η προδιάθεση (ή τάση) του ηγέτη για ανθρώπινες σχέσεις (human relations orientation). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ο βαθμός της προδιάθεσης για έργα ή για ανθρώπινες σχέσεις του ηγέτη θα πρέπει να εξεταστούν σε συνάρτηση με την “ωριμότητα ή ετοιμότητα” του υφιστάμενου για να αποφασίσει κάποιος αν ο ηγέτης είναι αποτελεσματικός ή όχι (Hersey

και Blanchard, 1988). Με τον όρο ωριμότητα δεν εννοούμε τη συναισθηματική ή σωματική ή ψυχολογική ωριμότητα αλλά την ετοιμότητα του υφιστάμενου να εκτελέσει κάποια συγκεκριμένη εργασία. Η κεντρική ιδέα πίσω απ’ αυτή την έννοια είναι ότι όσο αυξάνει το επίπεδο ωριμότητας του υφιστάμενου, ο αποτελεσματικός ηγέτης θα γίνεται λιγότερο “κατευθυντικός” και λιγότερο “συναισθηματικός/επαινετικός” στον τρόπο χειρισμού του υφιστάμενου. Στην ουσία όσο ο υφιστάμενος γίνεται περισσότερο “επαγγελματίας” και γνώστης του έργου που πρέπει να πραγματοποιηθεί, τόσο λιγότερη κατεύθυνση χρειάζεται, ενώ ταυτόχρονα δε χρειάζεται ούτε και πολλούς επαινούς για να μπορεί να εργαστεί αποδοτικά.

Δύο σημαντικά πλεονεκτήματα της θεωρίας αυτής είναι τα εξής: (α) Όταν η θεωρία αναφέρεται στην ωριμότητα, κάνει διαχωρισμό μεταξύ ωριμότητας της ομάδας και ατομικής ωριμότητας και παραμένει έγκυρη. Αυτό είναι σπουδαίο χαρακτηριστικό, γιατί σημαίνει ότι η θεωρία μπορεί να εφαρμοστεί και στις σχέσεις μεταξύ ατόμων και στις σχέσεις μεταξύ ομάδων, (β) αναφέρεται ταυτόχρονα σε σχέσεις ιεραρχικές, μεταξύ ανωτέρων και κατωτέρων, και σε σχέσεις μεταξύ συναδέλφων και πάλι παραμένει έγκυρη. Το σχεδιάγραμμα 2 που ακολουθεί δείχνει πολύ παραστατικά το μοντέλο των Hersey και Blanchard, καθώς και όλους τους παράγοντες που υπεισέρχονται για να δημιουργήσουν αυτό το μοντέλο.

Σχεδιάγραμμα 2: Το μοντέλο των Hersey και Blanchard



Με βάση τη θεωρία τους, οι Hersey και Blanchard (1988) υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένα “στυλ ηγεσίας”, το οποίο είναι το καλύτερο κάτω από οποιασδήποτε συνθήκες. Ο καλός ηγέτης αλλάζει την προσέγγισή του ανάλογα με τη συγκεκριμένη κατάσταση που έχει να αντιμετωπίσει καθώς και την ωριμότητα του υφιστάμενου. Στην ουσία, οι περιστασιακές θεωρίες υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ένα “τέλειο” στυλ ηγεσίας, το οποίο μπορεί κανείς να εφαρμόζει παντού και πάντοτε, αλλά υπάρχουν διαφορετικά στυλ ηγεσίας από τα οποία μπορεί να επιλέγει ο ηγέτης ανάλογα με την περίπτωση που έχει να αντιμετωπίσει και ανάλογα με την ετοιμότητα του προσωπικού του.

Για παράδειγμα, εάν οι υφιστάμενοι έχουν “χαμηλή” ωριμότητα (π.χ. καινούργιοι υπάλληλοι, διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές, κλπ.), πρέπει ο ηγέτης να είναι πιο κατευθυντικός, για να βοηθήσει τους υφιστάμενούς του να προχωρήσουν στο επόμενο στάδιο ωριμότητας. Δηλαδή, ο καλός διευθυντής θα πρέπει να χειρίζεται τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του ανάλογα με το βαθμό επαγγελματικής ωριμότητας που διαθέτουν. Έτσι, οι πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που μόλις τέλειωσαν το πανεπιστήμιο χρειάζονται, με βάση το μοντέλο αυτό, πιο πολλή καθοδήγηση στην αρχή, και άρα πρέπει ο διευθυντής να είναι κατευθυντικός, και σιγά-σιγά να ακολουθεί την καμπύλη γραμμή στο σχεδιάγραμμα και να αυξάνει τη ροπή του προς τις ανθρώπινες σχέσεις, να γίνεται δηλαδή πιο επαινετικός, πιο “ανθρώπινος”, και να λιγοστεύει την ροπή του προς αποτελέσματα, διότι και ο εκπαιδευτικός “ωριμάζει” και βρίσκεται ήδη στο Ε2 στάδιο ωριμότητας κοκ. Έτσι, ο διευθυντής ενεργεί όπως ένας προπονητής (πολύ κατευθυντικός αλλά ταυτόχρονα και πολύ επαινετικός), ώσπου οι υφιστάμενοι να φτάσουν στο υψηλότερο επίπεδο ωριμότητας, το Ε4, όπου πλέον είναι αυτοδύναμοι και μπορούν να εργαστούν ανεξάρτητα από την υποστήριξη και τους επαίνους που παίρνουν ή δεν παίρνουν από τον ηγέτη (δηλαδή ο ηγέτης μεταβιβάζει τις εξουσίες του σχεδόν εξ ολοκλήρου στον υφιστάμενο).

Στο τελευταίο αυτό στάδιο ωριμότητας, ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τι αναμένεται από αυτόν και ταυτόχρονα έχει τη σιγουριά και την αυτοπεποίθηση για να το κάνει. Δεν χρειάζεται ούτε ιδιαίτερο έπαινο ούτε στενή καθοδήγηση. Με λίγα λόγια, ο ηγέτης εμπιστεύεται πλέον τον υφιστάμενο και το αποδεικνύει μέσω της παροχής σ’ αυτόν περισσότερης δύναμης και ανεξαρτησίας. Παράλληλα είναι το στάδιο κατά το οποίο και ο ρόλος του διευθυντή είναι πιο πολύ συντονιστικός, γιατί έχει “ώριμους” εκπαιδευτικούς που γνωρίζουν να κάνουν την εργασία τους τέλεια. Όμως, ακόμα και ο ώριμος εκπαιδευτικός μπορεί να ξαναγίνει “ανώριμος” όταν καταπιαστεί με κάτι καινούργιο, ή μετατεθεί σε καινούργιο σχολείο, ή όταν αλλάξουν με άλλο τρόπο οι συνθήκες εργασίας κοκ. Δηλαδή, ο εργαζόμενος δεν φτάνει το στάδιο Ε4 και να πα-

ραμείνει εκεί. Για αυτό τον λόγο, πρέπει και ο διευθυντής να είναι σε θέση πάντοτε να πηγαίνει μπροστά και πίσω ακολουθώντας την καμπύλη γραμμή του σχεδιαγράμματος. Προς ποια κατεύθυνση θα πάει κάθε φορά θα εξαρτηθεί από την ωριμότητα των εκπαιδευτικών αλλά και τη δική του ικανότητα να διακρίνει σε ποιο στάδιο βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί του σχολείου του. Φυσικά, για να κατορθώσει τόσο ο ηγέτης όσο και ο υφιστάμενος να φτάσουν σ' αυτό το τελευταίο επίπεδο ωριμότητας και συνεργασίας, θα πρέπει ο ηγέτης να έχει ένα σαφές όραμα για το πού θέλει να οδηγηθεί ο οργανισμός (το σχολείο, η περιφέρεια, το Υπουργείο Παιδείας, κλπ.) και να αγωνίζεται να το φτάσει.

Ένα μειονέκτημα της θεωρίας αυτής είναι ότι άτομα που έχουν λίγη πείρα με τη χρήση των διαφόρων συλ ηγεσίας πιθανώς να χρειαστούν πολύ χρόνο, άσκηση και ειδική επιμόρφωση σ' αυτά τα θέματα, προτού είναι έτοιμα να αναπτύξουν την απαιτούμενη ευελιξία στη συμπεριφορά τους, για να μπορούν με άνεση να αλλάζουν συλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση. Τέλος, το μεγάλο πλεονέκτημα της θεωρίας αυτής είναι φυσικά η απλότητά της και το ότι δίνει ελπίδες σε όλους όσοι κατέχουν ηγετικές θέσεις ότι ορισμένες αρχές ηγεσίας μπορούν ν' αποκτηθούν μέσα από μελέτη και άσκηση και ότι δεν είναι κληρονομικές οι πιο βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται κάποιος ηγέτης, δηλαδή ότι υπάρχει ελπίδα.

Συνοπτικά, οι διάφορες περιπτωσιακές θεωρίες και τα μοντέλα που δημιουργήθηκαν έχουν πολλά κοινά σημεία αλλά και πολλές διαφορές μεταξύ τους. Τα κοινά σημεία βρίσκονται στο ότι στόχος και αφετηρία είναι το ίδρυμα και η όσο καλύτερη οργάνωσή του για μεγαλύτερη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα. Οι διαφορές βρίσκονται στους τρόπους και τις μεθοδεύσεις που το κάθε μοντέλο εισηγείται. Ορισμένα μοντέλα αποδίδουν πιο πολλή σημασία στον ανθρώπινο παράγοντα, ενώ άλλα αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στον τρόπο οργάνωσης ή γενικότερα στις οργανωτικές δομές. Η διαφορά βρίσκεται στα ποσοστά. Ουσιαστικά, τα υλικά της συνταγής είναι τα ίδια με μια διαφορά· ότι οι συνταγές (μοντέλα) διαφέρουν αναφορικά με την ποσότητα που χρειάζεται από το κάθε υλικό (και βεβαίως και από την ποιότητά του) για να επιτύχουμε το στόχο μας.

Η επιλογή είναι δική μας, ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση που αντιμετωπίζουμε και ανάλογα με τα εκάστοτε επιδιωκόμενα αποτελέσματα, καθώς και ανάλογα με την ίδια τη φύση του ιδρύματος που θέλουμε να δημιουργήσουμε. Επιπλέον, πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς, που φιλοδοξούν να γίνουν ηγέτες στο εκπαιδευτικό σύστημα, να αναπτύξουν τέτοιου είδους ικανότητες που είναι απαραίτητες για ν' αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις του μέλλοντος.

Μέσα από αυτή τη σύντομη εισαγωγή, ας δούμε στη συνέχεια σε ποιο βαθμό μπορεί ο διευθυντής ενός σχολείου να ενεργήσει ως ηγέτης ή ως διευθυντής/ διευθυντής/ διευθυντής. Έτσι, στην επόμενη ενότητα παρουσιάζονται τα βασικά πορίσματα και θέσεις που βρέθηκαν μέσα από μια έρευνα που ολοκληρώθηκε στην Κύπρο μεταξύ διευθυντών σχολείων.

Ο αποτελεσματικός ηγέτης–Διευθυντής Σχολείου

Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία όπως: Μελέτη περιπτώσεων, ημι-δομημένη συνέντευξη, και προσέγγιση με βάση το ιστορικό ζωής ενός συγκεκριμένου διευθυντή. Ο ερευνητής πέρασε γύρω στις 10 με 15 ώρες μαζί με κάθε διευθυντή και διευθύντρια παρατηρώντας τους, συζητώντας μαζί τους και σκιαγραφώντας τους “επί το έργον”. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 49 διευθυντές δημοτικών σχολείων οι οποίοι έλαβαν μέρος σε συνεντεύξεις και επί τόπου παρατηρήσεις του έργου τους. Στο δείγμα υπήρχαν 36 άνδρες και 13 γυναίκες διευθύντριες οι οποίοι επιλέχθηκαν με βάση κριτήρια αποτελεσματικότητας στην εργασία τους από ομάδα επιθεωρητών του Κυπριακού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Τα σχολεία στα οποία έγιναν επισκέψεις βρίσκονται διασκορπισμένα σε όλη την ελεύθερη Κύπρο. Τα πιο πολλά είχαν γύρω στους 200 μαθητές κατά μέσο όρο και γύρω στους 8–10 εκπαιδευτικούς και ήταν αστικά ή ημιαστικά. Επίσης είχαν πολλές ομοιότητες μεταξύ τους όσον αφορά τα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή παρουσίασαν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (με κυρτά γράμματα παρουσιάζονται αυτούσια τα λόγια συγκεκριμένων διευθυντών):

(1) Επιδεικνύουν **μεγάλη αγάπη και φιλοδοξίες** σε σχέση με το επάγγελμά τους το οποίο θεωρούν ως ιερό καθήκον ή κάτι σαν ιεραποστολή.

Από τον καιρό που ήμουν μικρή ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός πράγμα που θεωρώ ότι μπορεί να προήλθε και από την επίδραση του γύρω μου περιβάλλοντος αφού πριν από μένα, είχα τρεις αδερφούς και αδερφές που έγιναν εκπαιδευτικοί. Ο παππούς μου ήταν επίσης ο πρώτος εκπαιδευτικός του χωριού. Ουσιαστικά, το περιβάλλον μου με έσπρωξε προς το επάγγελμα αυτό. Επίσης θυμάμαι ότι από τον καιρό που ήμασταν μικροί έπαιρνα κιμωλίες από το σχολείο και έκαμνα τη δασκάλα στους φίλους μου.

(2) Έχουν **βαθεία σκέψη, στοχασμό και είναι διά βίου μαθητές**. Διαβάζουν ο,τιδήποτε

πέσει στα χέρια τους το οποίο έχει σχέση με τη δουλειά τους. Βρίσκουν χρόνο να στοχαστούν για τις πράξεις τους και να κάνουν αυτοκριτική για τη συμπεριφορά τους.

θέλω να συνεχίσω (τις σπουδές). Τώρα βρίσκομαι στη διαδικασία να ξεκινήσω το διδακτορικό μου (σημ.: είναι τώρα 51 χρονών). Έχω κάνει ήδη αίτηση σε τρία πανεπιστήμια τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Αμερική. Μπορώ να προαχθώ μόνο με το Master's μου αλλά θέλω να κάνω το διδακτορικό για να πλατύνω τους ορίζοντές μου. Είμαι στοχαστικός. Κάνω συχνά αυτοκριτική στο τέλος της ημέρας για να δω αν τα πράγματα βγήκαν εκτός ελέγχου. Αυτή η στοχαστική διάθεση με βοηθά να ξαναμπαινώ στο "σωστό δρόμο".

(3) Έχουν τη **βαθιά πεποίθηση ότι μπορούν να επηρεάσουν** πολύ περισσότερο από μια ηγετική θέση, όπως αυτή του διευθυντή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, παρά από οποιαδήποτε άλλη θέση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, τους ελκύει η **πρόκληση και η ευκαιρία να προσφέρουν** στους ανθρώπους.

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που οδηγούν κάποιο στη διεύθυνση σχολικών οργανισμών. Ένας βασικός λόγος είναι και ο μισθός, αλλά δεν είναι ο πιο σημαντικός. Πιστεύω πως ο πιο σημαντικός λόγος είναι ότι από τη θέση του διευθυντή έχεις την ευκαιρία να επηρεάσεις το σύνολο του σχολείου παρά μία μόνο τάξη. Όταν νιώθεις ότι έχεις τόσα πολλά να δώσεις στους ανθρώπους γύρω σου σε γεμίζει χαρά να τα δίνεις σε περισσότερους. Αυτό το συναίσθημα με γεμίζει χαρά. Ναι, μπορείς να επηρεάσεις από αυτή τη θέση και αυτό με κάνει να νιώθω καλά.

(4) Είναι **καλοί γραφειοκράτες**. Αυτό το φαινόμενο εξηγείται λόγω της συγκεντρωτικής φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος της Κύπρου αφού η επικοινωνία και ο "χαρτοπόλεμος" μεταξύ σχολείου-Υπουργείου είναι τόσο σημαντικός σε αυτά τα συστήματα. Αυτή η τάση προς τη γραφειοκρατία ήταν εμφανής σχεδόν σε όλους τους διευθυντές ανεξάρτητα από το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς κατέκριναν τη γραφειοκρατική συμπεριφορά γενικότερα.

(5) Είναι **ριψοκίνδυνοι και δεν φοβούνται να "εκφράσουν τις βαθύτερες τους σκέψεις" με πολλή άνεση και ελευθερία**. Σίγουρα δεν είναι οι άνθρωποι του, "ναι κύριε". Πολλές φορές ριψοκινδυνεύουν και παίρνουν αποφάσεις ακόμα και ενάντια στις γενικές οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας ή παίρνουν πρωτοβουλίες χωρίς τη ρητή έγκριση "της προϊσταμένης αρχής". **Έχουν ισχυρή θέληση, είναι αποφασιστικοί και έτοιμοι για δράση.**

Έχουμε ένα νεαρό εκπαιδευτικό στο σχολείο μας ο οποίος γνωρίζει αρκετά για computers και ξεκίνησε να διδάσκει τους άλλους εκπαιδευτικούς του σχολείου κατά τη διάρκεια του ελεύθερου τους χρόνου. Αυτό άρεσε σε όλους. Επίσης, ξεκινήσαμε δοκιμαστικά να διδάσκουμε τα παιδιά της έκτης τάξης και αλλάξαμε κάπως το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για να βρούμε χρόνο να το κάνουμε αφού δεν υπάρχει καθορισμένος χρόνος μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα. Ευτυχώς, δεν βρέθηκε κανένας από το Υπουργείο να μας σταματήσει και τώρα έχουμε ένα μικρό εργαστήριο υπολογιστών με 8 μηχανές που αγοράστηκαν με τη βοήθεια του συνδέσμου γονέων του σχολείου μας.

(6) Θεωρούν το **συναγωνισμό σαν ένα θετικό παράγοντα στην ανύψωση των επιπέδων του σχολείου** και επιθυμούν τη σύγκριση με άλλα σχολεία τόσο στην Κύπρο όσο και στο εξωτερικό. Ίσως αυτό να πηγάζει από το γεγονός ότι οι ίδιοι παρυσιάζονται να έχουν μεγάλη αυτοπεποίθηση και έχουν την γνώμη ότι η δουλειά που γίνεται στο σχολείο τους είναι πραγματικά καλή.

*Θέλω να είμαι σε θέση να πω αν είμαι ικανοποιημένη ή όχι από την εργασία που γίνεται στο σχολείο. Φτιάχνω δικά μου δοκίμια, τα οποία δεν θεωρώ εξ' ολοκλήρου έγκυρα, αλλά μου δίνουν μια ένδειξη για το πού βρίσκομαι. Και αν δω ότι οι μαθητές μας δεν είναι καλοί, π.χ. στην κατανόηση, τότε θα δώσουμε μεγαλύτερη έμφαση στην κατανόηση. Τώρα δίνουμε σημασία σε αυτό που ο επιθεωρητής θεωρεί σημαντικό. Ενώ, εάν είχαμε κάποια αποτελέσματα, θα μπορούσα να επιχειρηματολογήσω στον επιθεωρητή και να του πω ότι **εδώ** πρέπει να δώσουμε έμφαση.*

(7) Είναι **καλοί στην τήρηση του χρόνου**. “Ο καλύτερος φίλος και ο καλύτερος εχθρός είναι ο χρόνος”, όπως χαρακτηριστικά είπε μια διευθύντρια. Είναι καλά οργανωμένοι και η σχολική τους ημέρα είναι καλά διαχωρισμένη μεταξύ των διαφόρων δραστηριοτήτων που πρέπει να κάνει ένας διευθυντής σχολείου.

(8) Είναι **έντιμοι και λάτρεις της αλήθειας**. Λένε την αλήθεια στους γονείς για τα παιδιά τους και λένε την αλήθεια στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους για την δική τους απόδοση στην τάξη. Δεν ωραιοποιούν καταστάσεις όπως κάνουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο όταν συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους. Είναι “**ευθείς**” και “**θαρραλέοι**” όταν εκφράζουν τις απόψεις τους ακόμα και αν δεν είναι αρεστές. Έχουν όμως “**τακτ**” και λεπτότητα στον τρόπο που εκφράζονται.

(9) Ανακαλύπτουν **πρωτότυπους τρόπους για να επιβραβεύουν τόσο τους μαθητές**

όσο και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους διότι έχουν την πεποίθηση ότι οι αμοιβές (ιδιαίτερα οι ηθικές και όχι οι υλικές) είναι σημαντική κινητήριος δύναμη που μας ωθεί προς δράση.

Έχω ακόμα και τις ημερομηνίες των γενεθλίων τους (των εκπαιδευτικών) και δίνω ένα μικρό δώρο σ' αυτόν που γιορτάζει. Ακόμα, με δική μου ευθύνη, δίνω άδεια σε εκπαιδευτικούς που έχουν μείνει περισσότερο στο σχολείο άλλες φορές να φύγουν ή να πάρουν μια-δυο περιόδους off.

(10) Είναι **φιλόδοξοι και έχουν εσωτερικά κίνητρα για διαρκή προσωπική πρόοδο** και ανέλιξη σε θέσεις μέσα από τις οποίες μπορούν να επηρεάζουν.

Είχα τη φιλοδοξία να γίνω διευθύντρια. Ναι, και πιστεύω ότι θα ήθελα να γίνω και επιθεωρήτρια διότι νιώθω ότι έχω ακόμα κάτι να προσφέρω και από αυτή τη θέση. Όμως, γνωρίζοντας και βλέποντας με ποιο τρόπο γίνονται οι προαγωγές δεν νομίζω πως αξίζει τον κόπο. Εν πάση περιπτώσει θα δοκιμάσω.

(11) Είναι **πολύ σοβαροί στις σχέσεις τους με τους γονείς και επιθυμούν διακαώς να έχουν καλές σχέσεις μαζί τους**. Γνωρίζουν πώς να αξιοποιούν τους γονείς με εποικοδομητικό τρόπο και εφαρμόζουν την πολιτική της “ανοιχτής πόρτας” στα σχολεία τους. Οι γονείς είναι πάντοτε ευπρόσδεκτοι.

Δημιουργώ ευκαιρίες για επισκέψεις στο σχολείο από μέρους των γονιών. Θα τους φέρω μέσα και θα τους δείξω το δημιουργικό έργο που επιτελείται στο σχολείο μας (αν δεν κάνουμε εμείς διαφήμιση ποιος θα την κάνει;). Οργανώνω επισκέψεις γονέων κατά τάξεις και περνώ λίγη ώρα μαζί τους. Ενεργώ και σαν τοίχος μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων όταν δημιουργούνται προστριβές. Εάν υπάρχει κάποιο πρόβλημα με ένα μαθητή (υγείας ή ο,τιδήποτε άλλο), θα τηλεφωνήσω προσωπικά στον γονιό για να του το αναφέρω. Θα φέρω και το παιδί τους στο γραφείο να τους μιλήσει για να μην φοβηθούν ότι πρόκειται για κάτι σοβαρό. Οι γονείς εκτιμούν αυτή την προσωπική φροντίδα και το ανταποδίδουν.

Ένας άλλος διευθυντής είπε ότι οργάνωσε τους γονείς σαν βοηθούς στο σχολείο:

Τα παιδιά ήταν ενθουσιασμένα και οι γονείς ήταν ευτυχισμένοι. Μερικοί γονείς ερχόντουσαν για λίγο μόνο διότι δεν μπορούσαν να αφήσουν τη δουλειά τους για περισσότερη ώρα. Πάντως, ήρθαν όλοι. Τους προειδοποίησα όμως ότι θα δουν και θα ακούσουν πολλά πράγματα για τα παιδιά άλλων γονιών και τους παρακάλεσα να είναι ευαίσθητοι και εκέμυθοι και να αποφύγουν τα κουτσομπολιά. Πραγματικά φο-

*Βόμουν τέτοιου είδους παρεξηγήσεις. Ευτυχώς, το σύστημα δούλεψε και όλοι είναι ευχαριστημένοι. Οι γονείς μπορεί να είναι μια σημαντική πηγή βοήθειας φτάνει να τους εξηγήουμε με **σαφήνεια** τι αναμένουμε από αυτούς.*

Κάποιοι από τους γονείς του σχολείου μου γνωρίζουν να παίζουν ένα μουσικό όργανο. Τους χρησιμοποιώ για τη μικρή ορχήστρα του σχολείου.

(12) Κατά πλειοψηφία, είναι θιασώτες της θεωρίας των **“κληρονομικών χαρακτηριστικών ηγεσίας”** και του **“συστήματος μαθητείας”** για την εκμάθηση των διευθυντικών καθηκόντων, έστω και αν παραδέχονται ότι πρέπει να μάθουν και κάποιες θεωρίες, “για να βελτιώσουν το προσωπικό τους στυλ”. Εν πάση περιπτώσει, η γενική πεποίθηση είναι ότι “αν δεν την έχεις (την ηγετική ικανότητα), δεν θα την αποκτήσεις”.

Νομίζω ότι ήμουν καλά προετοιμασμένη διότι συνεχώς παρακολουθούσα τους δικούς μου διευθυντές και μάθαινα από αυτούς και τα λάθη τους. Έμαθα τι να κάνω και τι να αποφεύγω. Έτσι, ένιωθα αρκετά άνετη και δεν χρειάστηκα πολλή βοήθεια για να προσαρμοστώ στα νέα μου καθήκοντα. Όταν έγινα διευθύντρια, είχα ήδη τις ιδέες και οργάνωσα το σχολείο και τη δουλειά μου πάνω σε αυτή τη βάση.

Γενικά, μπορεί να πει κανείς ότι οι διευθυντές αυτοί παρορσιάζονται σαν αυθόρμητοι και αυτοσχεδιάζουν πολύ κατά την άσκηση των διευθυντικών τους καθηκόντων. Γι’ αυτό, θεωρώ ότι η φιλοσοφία τους θα μπορούσε να ονομαστεί: **Διεύθυνση Μέσω Αυθορμητισμού και Συναισθημάτων** (ΔιΜεΑΣ). Είναι ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι αυτά που (λανθασμένα) θεωρούμε σαν “θηλυκά” χαρακτηριστικά (να συμπάσχουμε, να μοιραζόμαστε τον πόνο μας, να δείχνουμε τα συναισθήματά μας), ήταν χαρακτηριστικά έντονα παρόντα σε όλους τους διευθυντές, τόσο στους άνδρες όσο και στις γυναίκες. Δηλαδή, ένα βασικό χαρακτηριστικό που είχαν κοινό αυτοί οι διευθυντές ήταν ο **ανθρωπισμός** τους και τα σαφή **ανθρώπινα και ανθρωπιστικά συναισθήματα** που επέδειξαν καθόλη τη διάρκεια που βρισκόμουν μαζί τους. Μάλιστα αυτά τα συναισθήματα τα είχαν σε κάπως υπερβολικό βαθμό.

Εν κατακλείδι, μπορεί να λεχθεί ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές δημοτικών σχολείων στην Κύπρο δεν διαφέρουν ιδιαίτερα από τους συναδέλφους τους άλλων χωρών όσον αφορά τα χαρακτηριστικά που θεωρούν επιθυμητά για να είναι ένας διευθυντής αποτελεσματικός. Ακόμα, οι ίδιοι γνωρίζουν καλά σε ποιες περιοχές έχουν τις μεγαλύτερες ανάγκες για βελτίωση και δε διστάζουν να τις δηλώσουν όταν ρωτηθούν. Εναπόκειται σε εκείνους πλέον που λαμβάνουν τις αποφάσεις να αποφασί-

σουν πώς καλύτερα θα χρησιμοποιήσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα (τόσο αυτής της έρευνας όσο και άλλων σε παρόμοια θέματα). Επίσης, τα πορίσματα ερευνών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να υπάρξουν αλλαγές στον τρόπο επιλογής των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης. Όντως, η επιλογή των μελλοντικών διευθυντικών στελεχών είναι μία από τις πιο σημαντικές διεργασίες που μπορεί να επιτελέσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Εν πάση περιπτώσει, θα πρέπει παράλληλα να εξευρεθούν τρόποι αρχικής κατάρτισης και μόρφωσης των ηγετικών στελεχών των σχολείων διότι η κατάρτιση σε θέματα που έχουν σχέση με την Εκπαιδευτική Διοίκηση θεωρείται πλέον απαραίτητη σχεδόν σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Αναμφίβολα, διανύουμε την περίοδο της «Χρυσής Δεκαετίας της Εκπαιδευτικής Διοίκησης», αφού ολοένα και περισσότερες έρευνες για τα αποτελεσματικά σχολεία αποδεικνύουν τη μεγάλη ανάγκη για την ύπαρξη πεφωτισμένων ηγεσιών στα σύγχρονα σχολεία για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα.

Αναφορές

- (1) Arnove, R. (1997). Neoliberal Education Policies in Latin America: Arguments in Favor and Against. In C. Alberto Torres (Ed.), *Education in Latin America: Comparative Perspectives*. Boulder, CO: Westview Press.
- (2) Avenarius, H., Brauckmann, S., Döbert, H., Isermann, K., Kimmig, T., & Seeber, S. (Ed.) (2006). *Durch größere Eigenverantwortlichkeit zu besseren Schulen. Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitung des „Modellvorhabens eigenverantwortliche Schule (MeS)“ im Land Berlin*. Frankfurt am Main; Berlin.
- (3) Barro, Robert J., & Sala-i-Martin, X. (2004). *Economic Growth* (second edition). Cambridge, MA: MIT Press.
- (4) Brewer, D., & Smith, J. (2007). Evaluating the “Crazy Quilt”: Educational Governance in California. Retrieved July 20, 2008 from http://www-rcf.usc.edu/~dominicb/brief_eval.pdf
- (5) Bryk, A., Thum, Y.M., Easton, J.Q., & Luppescu, S. (1998). Academic productivity of Chicago public elementary schools. Chicago: Consortium on Chicago School Research.
- (6) Chemers, M. M. (1997). *An integrative Theory of Leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- (7) Cheng, Y.C. (1993). Profiles of Organizational Culture and Effective Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 4(2), 85–110.
- (8) Cheng, Y.C. (1994). Teacher leadership style: a classroom-level study. *Journal of Educational Administration*, 32(3), 54–71.
- (9) Chubb, J. E., & Moe, T. (1990). *Politics, Markets, and America’s Schools*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.

- [10] Deal, T. E., & Peterson, K. D. (1999). *Shaping School Culture: The Heart of Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- [11] Döbert, H., & Sroka, W. (2004). (Eds.). *Features of successful school systems* (pp.47-56). Münster i.W.: Waxmann.
- [12] Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- [13] Eurydice European Unit. (2007). *School Autonomy in Europe. Policies and Measures*. Brussels, Belgium.
- [14] Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualitaet*. Wiesbaden: Verlag fuer Sozialwissenschaften.
- [15] Fuller, B. (1987). School effects in the Third World. *Review of Educational Research*, 57, 255-292.
- [16] Gobbo, F. (2008). The Global Politics of Educational Borrowing and Lending. *European Educational Research Journal*, 7(1), 134-147.
- [17] Gouldner, A. (1957). Cosmopolitans and Locals: Toward an Analysis of Latent Social Roles. *Administrative Science Quarterly*, 2, 291-306.
- [18] Hallinger, P., & Heck, (1998). Exploring the principals' contribution to school effectiveness: 1980 - 1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- [19] Hamilton, L. S., & Koretz, D. M. (2002). Tests and their use in test-based accountability systems. In S. P. Klein (Ed.), *Making sense of test-based accountability in education* (pp. 13-49). Santa Monica: Rand.
- [20] Hanson, M. (1997). *Educational decentralization: Issues and challenges*. Partnership for Educational Revitalization in the Americas (PREAL) - No. 9 Inter-American Dialogue, Washington, DC.
- [21] Hanushek, E. A. (1994). Education Production Functions. In T. Husen, & T. Neville Postlethwaite (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 1756-1762). Oxford: Pergamon.
- [22] Hanushek, E. A. (2002). Publicly Provided Education. In A. J. Auerbach, & M. Feldstein (Eds.), *Handbook of Public Economics* (pp. 2045-2141). Amsterdam: North-Holland.
- [23] Hanushek, E. A., & Kimko, D. D. (2000). Schooling, Labor/Force Quality, and the Growth of Nations. *American Economic Review*, 90(5), 1184-1208.
- [24] Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007a). *The Role of School Improvement in Economic Development*. NBER Working Paper 12832. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- [25] Hanushek, E. A., & Wößmann, L. (2007b). *Education Quality and Economic Growth*. Washington, DC: World Bank.
- [26] Hersey, P., & Blanchard, K. (1988). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources* (5th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [27] Holmes, B. (1984). Paradigm Shifts in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 28.
- [28] Katz, D., & Kahn, R., L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd edition). New York: Wiley.

- (29) Khan, F. (2001). *Community Participation in School Management Councils in Developing Countries: Who Participates and How?* Cambridge: Harvard Graduate School of Education.
- (30) Klieme, E. (2004). Summary. In Döbert, H., & Sroka, W. (Eds.), *Features of successful school systems* (pp.162–167). Münster i.W.: Waxmann.
- (31) King, E., Rawlings, L., Gutierrez, M., Pardo, C., & Torres, C. (1997). *Colombia's Targeted Education Voucher Program: Features, Coverage, and Participation*. Working Paper Series on Impact Evaluation of Education Reforms, Paper No. 3. Washington DC: Development Economics Research Group, World Bank.
- (32) Leat, D. (1996). Are voluntary organisations accountable? In D. Billis, & M. Harris (Eds.), *Voluntary Agencies: Challenges of organisation and management*. Basingstoke: Macmillan.
- (33) Leithwood, K., Jantzi, D., & Mascal, B. (1999). *Large-scale Reform. What works?* Ontario Institute for Studies in Education.
- (34) Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually effective schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools Research and Development.
- (35) Lezotte, L.W. (1989). *Selected Resources Compiled for the 7th Annual Effective School Conference*. Rimrock: National School Conference Institute.
- (36) McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. New York: McGraw-hill.
- (37) Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: The Junior Years*. Wells: Open Books.
- (38) Mullins, L. J. C. (1994). *Management and Organizational Behavior*, Pitmans Publishing.
- (39) Mulford, B. (2003). *School leaders: Challenging roles and impact on teacher and school effectiveness*. Paris:OECD
- (40) North, D.C. (1990). *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- (41) OECD. (2006). *Demand-Sensitive Schooling? Evidence and Issues*. Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation (CERI).
- (42) OECD. (2007). *Executive Summary PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World*. Retrieved July 20, 2008 from <http://www.oecd.org/dataoecd/15/13/39725224.pdf>
- (43) OECD.(2008). *Improving school leadership. Executive summaries*. Retrieved July 20, 2008 from <http://www.oecd.org/dataoecd/6/52/40545479.pdf>
- (44) Olsen, J. (2002). *Towards a European administrative space? Advanced Research on the Europeanisation of the Nation-State (ARENA)*, University of Oslo, Working Paper No. 26.
- (45) Ogawa, R. T., & Bossert, S. T. (1995). Leadership as an organizational quality. *Educational Administration Quarterly*, 31(2), 224–243.
- (46) Pashiardi, G. (2002). *School Climate in Elementary and Secondary Schools: Views of Cypriot Principals and*

- Teachers. *International Journal of Educational Management*, 14(5), 224–237.
- (47) Pashiardis, P. (1998). Researching the Characteristics of Effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitative Approach. *Educational Management and Administration*, 26(2), 117–130.
- (48) Pashiardis, P. (2001). Secondary Principals in Cyprus: The Views of the Principal Versus the Views of the Teachers—A Case Study. *International Studies in Educational Administration*, 29(3), 11–27.
- (49) Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- (50) Pounder, D, Ogawa, R. T., & Adams, E. A. (1995). Leadership as an Organization–Wide Phenomena: Its Impact on School Performance. *Educational Administration Quarterly*, 34(4), 564–588.
- (51) Prawda, J. (1993). Educational decentralization in Latin America: Lessons learned. *International Journal of Educational Development*, 13(3), 253–64.
- (52) Reynolds, D., & Cuttance, P. (1992). *School Effectiveness: research, policy and practice*. London: Cassell.
- (53) Ritzer, G. (2000). *The McDonaldization of society* (New Century ed.). Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- (54) Rutter, M., Maugham, B., Mortimore, P., Ousten, J., & Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*. London: Open Books.
- (55) Schäfer, G., & Weiß, M. (2004). *Governance of the school system and allocation of resources*. In H. Döbert & W. Sroka (Eds.), *Features of successful school systems* (pp.47–60). Münster i.W.: Waxmann.
- (56) Scheerens, J. (2004). *Annex to: Review of school and instructional effectiveness research. Contribution to chapter 3 of the 2004 EFA Global Monitoring Report. Annex 2 From School Effectiveness to School Improvement*. Retrieved July 20, 2008 from <http://portal.unesco.org/education/en/files/36358/11002712773Scheerens.pdf/Scheerens.pdf>
- (57) Schriever, J., & Martinez, C. (2004). Constructions of Internationality in Education. In G. Steiner–Khamisi (Ed.), *The Global Politics of Education Borrowing and Lending* (pp. 29–53). New York: Teachers College Press.
- (58) Shleifer, A. (1998). State versus Private Ownership. *Journal of Economic Perspectives*, 12(4), 133–150.
- (59) Stogdill, R., M. (1948). Personal Factors Associated with Leadership: A survey of the Literature. *Journal of Psychology*, 25, 35–71.
- (60) UNESCO. (2007). *Educational Governance at local levels. Models for capacity*. Paris: UNESCO.
- (61) West, A. (June, 2008). *High stakes testing, accountability and market-oriented reforms: Incentives and consequences in English schools*. Paper presented at the Conference „Changing Educational Accountability in Europe“, WZB, Berlin.
- (62) Whitty, G. & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20.
- (63) Witziers, B, Bosker, R.J., & Krüger M.L. (2003) Educational Leadership and Student Achievement: The Elusive

- Search for an Association. *Educational Administration Quarterly*, 39, 3, 398–425.
- (64) Wößmann, L. (2002). *Schooling and the Quality of Human Capital*. Berlin: Springer.
- (65) Wößmann, L. (2007a). International Evidence on Expenditures and Class Size: A Review. *Brookings Papers on Education Policy 2006/2007*, 245–272.
- (66) Wößmann, L. (2007b). International Evidence on School Competition, Autonomy and Accountability: A Review. *Peabody Journal of Education*, 82 (2–3), 473, 497.
- (67) Wößmann, L., Lüdemann, E., Schütz, G., & West, Martin R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. (Education Working Paper No. 13) EDU/WKPI(2007)8.
- (68) Yukl, G., A. (1998). *Leadership in organization* (4th edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hill.
- (69) Zymek, B., & Zymek, R. (2004). Traditional – National – International. Explaining the Inconsistency of Educational Borrowers. In D. Phillips, & K. Ochs (Eds.). *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*. *Oxford Studies in Comparative Education* (pp.25–35). Oxford: Symposium Books.

Βασικές Αρχές της Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Ανδρομάχη Μαρκαντωνάτου-Σκαλτσά Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου

Κυρίες και κύριοι,

Θα αφήσουμε λίγο τα παιδαγωγικά και θα έρθουμε στα «ξηρά» νομικά, τα οποία όμως έχουν τη γοητεία τους. Γιατί εσείς ασκείτε διοίκηση και πρέπει να ξέρετε και λίγο νόμο, καθόσον όλες οι ενέργειές σας βασίζονται στο νόμο.

Επέλεξα ορισμένες αρχές, που θεωρώ κατά τη γνώμη μου ότι διέπουν και την εκπαιδευτική διαδικασία. Είτε σαν διοικούντες είτε σαν διοικούμενοι, θα σας χρειαστούν. Η πρώτη βασική αρχή είναι «**η αρχή της νομιμότητας**». Αυτή η αρχή είναι το ύπατο αξίωμα του Κράτους Δικαίου όπως λέμε εμείς οι καθηγητές του Δημοσίου Δικαίου. Δηλαδή, όλες τις ενέργειες όλων των οργάνων, όχι μόνο των διοικητικών οργάνων και των δικαστικών οργάνων, αλλά και των νομοθετικών οργάνων, πρέπει να διέπει «η αρχή της νομιμότητας». Όταν λέμε αρχή της νομιμότητας τι εννοούμε; Εννοούμε ότι όλες οι ενέργειές μας πρέπει να στηρίζονται στο νόμο ή να προβλέπονται από το νόμο. Δεν μπορούμε να προβούμε σε καμία διοικητική ενέργεια, όταν δεν έχει στήριγμα, όταν δεν έχει έρεισμα στο νόμο. Μα θα πείτε και ποιος θα μας ελέγξει γι αυτό. Ο αποδέκτης της διοικητικής πράξης ή μιας διοικητικής απόφασης που εκδίδεται θα προσφύγει στα αρμόδια διοικητικά δικαστήρια. Ή αν δεν προσφύγει στα αρμόδια διοικητικά δικαστήρια να ζητήσει την ακύρωση της διοικητικής πράξης, ο ιεραρχικά προϊστάμενός σας.

Πολλοί από εσάς είστε ιεραρχικά προϊστάμενοι, έχετε δικαίωμα να κάνετε διοικητικό έλεγχο και να ανακαλέσετε την πράξη, όχι να την ακυρώσετε, γιατί η ακύρωση είναι δικαστική ενέργεια. Τις πράξεις τις ακυρώνει μόνο το δικαστήριο. Η διοίκηση ανακαλεί τις διοικητικές πράξεις. Επομένως, κάνετε και λίγο χρήση του δικαιώματος που έχετε, καθόσον τον διοικητικό έλεγχο τον έχετε από το Σύνταγμα. Αλλά δυστυχώς, έχουμε την εξουσία και απλώς μένει στα χαρτιά. Δεν ασκούμε τις αρμοδιότητες που πρέπει. Γιατί αν κάναμε πραγματικό ιεραρχικό έλεγχο, δεν θα είχαμε τόσο διαφθορά στη δημόσια διοίκηση.

Κάνοντας χρήση του διευθυντικού σας δικαιώματος, θα μπορείτε να ελέγχετε τις πράξεις του υφισταμένου σας με τον προληπτικό έλεγχο νομιμότητας –πριν εκδοθεί η πράξη– αλλά και τον κατασταλτικό έλεγχο νομιμότητας, αφού εκδοθεί η πράξη. Ο κατασταλτικός έλεγχος νομιμότητας γίνεται και δεν στερείται πρακτικής σημασίας γιατί μπορείτε να τον κάνετε χρονικά οποτεδήποτε κι αν έχουν περάσει ένας χρόνος, δύο χρόνια κ.λπ. Σε διάστημα πέντε χρόνων, η διοίκηση μπορεί να ανακαλεί τις πρά-

ξεις που έχει εκδώσει, παραδείγματος χάριν: Εκδίδει κάποιος υφιστάμενός σας μια διοικητική πράξη όπως απόσπαση, μετάθεση ή προσλαμβάνει κάποιον. Όταν ο προσλαμβανόμενος ή ο αποσπασμένος, στην περίπτωση αυτή, δεν έχει τις προϋποθέσεις του νόμου, μπορεί ο προϊστάμενος να ανακαλέσει την πράξη. Βέβαια, υπάρχει η διακριτική ευχέρεια και η δεσμευμένη αρμοδιότητα από το νόμο. Δεσμευμένη αρμοδιότητα σημαίνει πως ό,τι λέει ο νόμος, πρέπει να το πράξετε, αλλά βέβαια διαπιστώνοντας αν συντρέχουν οι προϋποθέσεις του νόμου. Αν συντρέχουν οι προϋποθέσεις του νόμου, πρέπει οπωσδήποτε να εκδώσετε την απόφαση. Στη διακριτική ευχέρεια μπορείτε να επιλέξετε από τις πολλές νόμιμες λύσεις αυτή που θεωρείτε εσείς ότι είναι η καλύτερη, η νόμιμη, αυτή που αντικειμενικά στηρίζεται στο νόμο. Εσείς, ως ο ιεραρχικώς προϊστάμενος ελέγχετε αν δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις του νόμου και αν κατά τη γνώμη σας δεν έπρεπε αυτός να αποσπαστεί ή να προσληφθεί. Τι γίνεται σ' αυτή τη περίπτωση; Ανακαλείτε την απόσπαση.

Αλλά δυστυχώς στην πράξη δε γίνεται αυτό. Όχι μόνο στο χώρο σας, αλλά γενικά και στη δημόσια διοίκηση. Και όταν γίνεται ο έλεγχος, λέμε ότι αυτός ήταν «σκοπίμος». Τυχαίνει να κάνει κάποιος ευσυνειδής υπάλληλος χρήση του ιεραρχικού ελέγχου και τον κακολογούμε.

Αυτά ως προς την βασική αρχή της νομιμότητας, η οποία έχει ερείσματα στο Σύνταγμα και προκύπτει από όλο το πνεύμα των Συνταγματικών Διατάξεων, και ας αναφερθούμε σε μια άλλη αρχή, την **«αρχή της φανεράς δράσης των διοικητικών οργάνων»**. Τι σημαίνει αυτή η αρχή; Ότι όλες οι ενέργειές μας πρέπει να είναι φανερές, ανοιχτές. Δεν υπάρχει εχεμύθεια. Κάποτε ο δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας καθιέρωνε την εχεμύθεια. Σήμερα δεν υπάρχει εχεμύθεια. Υπάρχει μόνο απόρρητο. Αλλά το απόρρητο δεν το ορίζουμε εμείς, το απόρρητο έχει ορισθεί με Υπουργικές Αποφάσεις. Υπάρχουν περιπτώσεις που κρίνονται ως «απόρρητες», που δεν είναι προσιτές στο κοινό. Έκφανση της φανεράς δράσης της διοίκησης είναι η πρόσβαση του διοικουμένου στα διοικητικά έγγραφα. Η πληγή της δημόσιας διοίκησης είναι ότι κρατούν ακόμα κλειστή τη δημόσια διοίκηση προς τους διοικουμένους, δηλαδή ό,τι έχουν στο συρτάρι τους νομίζουν ότι είναι απόρρητο, ότι ανήκει μόνο στον υπάλληλο ή στη δημόσια διοίκηση και όχι στους πολίτες. Η πρόσβαση του διοικουμένου στα διοικητικά στοιχεία έχει συνταγματική κατοχύρωση και νομοθετική κατοχύρωση. Όταν λέμε νόμο γενικά πρώτα εννοούμε το Σύνταγμα, μετά είναι ο τυπικός νόμος που ψηφίζεται από τη Βουλή και μετά είναι οι εκτελεστικές πράξεις της διοίκησης, όπως είναι τα Προεδρικά Διατάγματα και οι Υπουργικές Αποφάσεις και διάφορες αποφά-

σεις όπως π.χ. του Προέδρου του Π.Ι. και άλλων διοικητικών αρχών, οι οποίες προβλέπονται από το νόμο. Η πρόσβαση στα διοικητικά έγγραφα στηρίζεται στο Σύνταγμα, άρθρο 5.1, που ορίζει: Ο καθένας έχει δικαίωμα στη πληροφόρηση, όπως ο νόμος ορίζει. Δηλαδή, είναι ατομικό μου δικαίωμα να με πληροφορεί η διοίκηση. Και ακολουθεί και το άλλο άρθρο, 10, το οποίο ορίζει ότι υποχρεούται η διοίκηση – όχι δύναται η διοίκηση – υποχρεούται να απαντά στις αιτήσεις των διοικουμένων και να δίνει πληροφορίες. Είναι επομένως συνταγματικό δικαίωμα η πληροφόρηση. Αλλά και ο Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας το προβλέπει, που ο Κώδικας είναι ο νόμος 2690/99 και αποτελεί το «Ευαγγέλιο» της δημόσιας διοίκησης – αν μου επιτραπεί η έκφραση –, δηλαδή ο διοικητικός υπάλληλος που ασκεί εξουσία πρέπει να συμβουλευέται τον Κ.Δ.Δ., γιατί προβλέπει τη διαδικασία και τις προϋποθέσεις εκδόσεων των διοικητικών πράξεων. Η διοίκηση τι κάνει; Η διοίκηση εκδίδει διοικητικές πράξεις. Είτε γραπτές είτε προφορικές. Οι αποφάσεις, οι εγκρίσεις, όλα αυτά είναι διοικητικές πράξεις. Προβλέπει τις προϋποθέσεις εκδόσεως, ποιος έχει δικαίωμα, ποιος είναι αρμόδιος, ο τύπος, όλα αυτά προβλέπονται στον Κ.Δ.Δ. Εικοσιπέντε άρθρα είναι. Αλλά όταν συναλασσόμαστε με τη δημόσια διοίκηση, ο υπάλληλος αναφέρεται στην Εγκύκλιο. Η Εγκύκλιος δεν είναι νόμος, είναι μόνο ένα εσωτερικό έγγραφο, χωρίς να δεσμεύει κανένα. Η Εγκύκλιος εκδίδεται πάντα, όταν ψηφίζεται ένας νόμος, επεξηγεί με απλά λόγια – επειδή ο νόμος είναι πάντα συνοπτικός –, δίνει κάποιες πληροφορίες καθοδηγητικές στον υπάλληλο σχετικά με το πώς θα εφαρμόσει το νόμο. Παρεμπιπτόντως, αν η Εγκύκλιος καμιά φορά έρθει σε αντίθεση με το νόμο – που δε συμβαίνει αυτό –, ο υπάλληλος πρέπει να εφαρμόσει το νόμο. Δεν μπορεί να εκδώσει μια απόφαση στηριζόμενος στην Εγκύκλιο. Αυτό είναι παράνομο. Γιατί η Εγκύκλιος δε δημιουργεί κανόνα δικαίου, δεν δεσμεύει κανένα και απλώς είναι μια εσωτερική πράξη για περισσότερη ενημέρωση των υπαλλήλων. Εσείς θα διαβάσετε πρώτα το νόμο και μετά την Εγκύκλιο, γιατί αν εκδώσετε μια πράξη βάσει της Εγκυκλίου, είναι άκυρη, παράνομη, δεν παράγει έννομα αποτελέσματα. Η πρόσβαση κατοχυρώνεται, όπως είπαμε, σε συνταγματικό επίπεδο, αλλά κατοχυρώνεται και στο άρθρο 5 του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας. Το άρθρο αυτό λέει ότι «κάθε ενδιαφερόμενος, μετά από αίτησή του μπορεί να ζητήσει ορισμένα έγγραφα από τη δημόσια διοίκηση». Και όταν λέμε δημόσια έγγραφα τι εννοούμε; Ό,τι είναι μέσα στο συρτάρι του γραφείου σας. Ό,τι είναι μέσα στον Ηλεκτρονικό σας Υπολογιστή – και ας μη το έχετε εκδώσει ή τυπώσει, θεωρείται δημόσιο έγγραφο, όπως και οι απεικονίσεις, οι φωτογραφίες κ.λπ. Δημόσιο έγγραφο δεν είναι μόνο μια διοικητική απόφαση και ο,τιδήποτε έχει συντάξει ο δημόσιος υπάλληλος ή ο,τιδήποτε σας

έχει έρθει από το Υπουργείο, Υπουργική Απόφαση, πρακτικά, εισηγητικές εκθέσεις ή γνωμοδοτήσεις, όλα είναι δημόσια έγγραφα. Κι όποιος έχει έννομο συμφέρον για την υπόθεση αυτή – μπορεί μια υπόθεσή σας να εκκρεμεί στο δικαστήριο, π.χ. μια υπόθεση προαγωγής, και θέλετε να δείτε αυτός που προήχθηκε τι προσόντα έχει –, έχει το δικαίωμα της πρόσβασης στο φάκελο του υπαλλήλου.

Βέβαια, μέσα στο φάκελο του υπαλλήλου, υπάρχουν και τα απόρρητα. Ο νόμος εξαιρεί όσα έγγραφα αφορούν την ιδιωτική του ζωή, την αυστηρώς προσωπική του ζωή ή την οικογενειακή του ζωή. Όλα τα άλλα, είναι προσιτά. Δηλαδή, δεν μπορεί να σας πει ο υπάλληλος δεν μπορώ να σας ανοίξω το φάκελο. Ένας ικανός υπάλληλος θα βγάλει τα στοιχεία που δεν έχουν σχέση με την υπόθεση ή ό,τι είναι απόρρητο και θα σας δείξει τα υπόλοιπα στοιχεία. Απόρρητο είναι, όπως σας είπα, ό,τι έχει καθοριστεί με Υπουργικές Αποφάσεις, όπως τα Πρακτικά του Υπουργικού Συμβουλίου. Και πάλι, τα Πρακτικά του Υπουργικού Συμβουλίου – σας αναφέρω περίπτωση εκδίκασης απόφασης π.χ. ενός Προέδρου Ανωτάτου Δικαστηρίου (όπως γνωρίζετε οι προαγωγές συζητούνται στο Υπουργικό Συμβούλιο) που με απόφαση του ΣΤΕ πέτυχε να έχει πρόσβαση στα πρακτικά Εκλογών. Επομένως, και στο απόρρητο υπάρχουν οι εξαιρέσεις. Δεν είναι τίποτα απόλυτο.

Ακόμα και τα ιδιωτικά έγγραφα μπορεί να ζητήσουμε να τα δούμε, όταν έχουμε ιδιαίτερο έννομο συμφέρον, π.χ. όταν είμαστε συνυποψήφιοι με κάποιον σε περίπτωση επιλογής για μια θέση, προαγωγής κ.λπ. Δεν μπορεί να αρνηθεί ο υπάλληλος να μας δείξει το πιστοποιητικό που βεβαιώνει τα προσόντα του, π.χ. ξένης γλώσσας ή μετεκπαίδευσης κ.λπ. Πως γίνεται αυτό; Κάνετε αίτηση και γίνεται ή με επιτόπια μελέτη ή με επίδειξη του εγγράφου ή σας δίνουν και αντίγραφο, όπου είναι δυνατόν. Σε περίπτωση που σας αρνηθούν τι γίνεται; Υπάρχουν συνέπειες για τον δημόσιο υπάλληλο. Πρώτον, εσείς μπορείτε να απευθυνθείτε στη προϊσταμένη αρχή και να δώσει εντολή η προϊσταμένη αρχή. Παλαιότερα τα παίρνατε με εντολή Εισαγγελέως. Έβλεπε ο υπάλληλος την εντολή, φοβόταν ότι θα έμπλεκε ποινικά και έδινε αμέσως το χαρτί. Τώρα, αυτή η πρακτική δεν πρέπει να χρησιμοποιείται, τη στιγμή που υπάρχει νομικά καθορισμένη διαδικασία στον Κ.Δ.Δ. Στην περίπτωση που εσείς αρνηθείτε, αποτελεί πειθαρχική παράβαση, γιατί το άρθρο 107 του Υ.Κ. ορίζει ότι η μη έγκυρη απάντηση σε αίτηση του διοικουμένου αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα. Είναι και ποινικό αδίκημα, γιατί είναι υπεξαγωγή δημοσίου εγγράφου και απειθεία, γιατί δεν είναι δικό σας το έγγραφο. Παλαιότερα η πρόσβαση ενός μαθητή στα γραπτά του στις Πανελλήνιες εξετάσεις απαγορευόταν. Σήμερα υπάρχει απόφαση από το Συμ-

βούλιο της Επικρατείας που θεωρεί την άρνηση παράνομη, διότι προσβάλλει το δικαίωμα της προσωπικότητας. Πέρυσι ψηφίστηκε ο ν. 3475/2006 που απαγορεύει πάλι την πρόσβαση στα γραπτά. Βέβαια, είναι σε επίπεδο νόμου αυτό. Το Σύνταγμα όμως, λέει ότι είναι υποχρέωση η πληροφόρηση. Βέβαια, αν κάποιος υπάλληλος δείξει το γραπτό, έχει πειθαρχική ευθύνη; Αυτό είναι σχετικό. Όχι, δεν έχει πειθαρχική ευθύνη γιατί εσείς οφείλετε πίστη στο Σύνταγμα και πρώτα το Σύνταγμα και μετά ο νόμος. Αν έρθει ο Προϊστάμενός σας και σας ρωτήσει γιατί κάνατε αυτή την ενέργεια, εσείς θα απαντήσετε ότι υποχρεούμεθα να είμαστε αφοσιωμένοι και πιστοί στο Σύνταγμα. Και αυτό είναι 'προδήλως αντισυνταγματικό'. Διαβάζετε το νόμο και αν διαπιστώσετε πρόδηλη αντισυνταγματικότητα, μπορείτε να κάνετε αναφορά στον ανώτερό σας και καλύπτεστε. Και να σας παραπέμψουν σε πειθαρχικό, δεν μπορεί να σας τιμωρήσουν, αφού δεν έρχεστε σε αντίθεση με το Σύνταγμα, μόνο με έναν απλό νόμο. Σύμφωνα με το άρθρο 103 οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι εκτελεστές της θελήσεως του κράτους και οφείλουν πίστη στο Σύνταγμα. Κι όλα μετά τα άλλα έπονται.

Αυτά λοιπόν ως προς την πρόσβαση του διοικουμένου στα διοικητικά στοιχεία, και ακολουθεί η άλλη αρχή, η βασικότερη **«αρχή της αμεροληψίας των διοικητικών οργάνων»**. Τι σημαίνει αυτή η αρχή; Ότι ο κάθε δημόσιος υπάλληλος πρέπει αντικειμενικά, απροσωπόληπτα και αμερόληπτα να διεξαγάγει το έργο του. Πρέπει να παρέχει τα εκέγγυα αμερόληπτης κρίσης. Γιατί όταν το έργο δεν παρέχει τα πιστά ότι είναι απροσωπόληπτο, τότε εύκολα γκρεμίζεται – και δεν έχει και την επιδοκιμασία του διοικουμένου, ότι έχετε ενεργήσει αντικειμενικά και απροσωπόληπτα. Αυτό σε ποιο άρθρο του Συντάγματος στηρίζεται; Δεν υπάρχει ειδική διάταξη στο Σύνταγμα που να αναφέρει ρητά την αρχή της αμεροληψίας, αλλά προκύπτει εμμέσως από ορισμένες διατάξεις του Συντάγματος, όπως είναι π.χ. το άρθρο 1 «η δημοκρατική αρχή» ότι όλες οι εξουσίες πηγάζουν από το λαό και ασκούνται από το κράτος, αλλά και από το 103 που αναφέρει ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι είναι εκτελεστές του κράτους και υπηρετούν το λαό.

Και συνεχίζουμε σε επίπεδο νόμου, σε επίπεδο του Κ.Δ.Δ. όπου το άρθρο 7 αναφέρεται στην αμεροληψία των διοικητικών οργάνων. Θα σας διαβάσω τι λέει ο νόμος: *Τα διοικητικά όργανα, μονομελή ή συλλογικά, πρέπει να παρέχουν εγγυήσεις αμερόληπτης κρίσης κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Τα μονομελή όργανα, καθώς και τα μέλη των συλλογικών οργάνων οφείλουν να απέχουν από κάθε ενέργεια ή διαδικασία που συνιστά συμμετοχή σε λήψη απόφασης ή διατύπωσης γνώμης ή πρότασης, εφόσον...»,* δηλαδή πρέπει τα συλλογικά όργανα να μη συμμετέ-

χουν σε όργανο που συζητείται προσωπικό τους θέμα ή θέμα συγγενούς τους μέχρι και 3ου βαθμού (σύμφωνα με τον Κ.Δ.Δ. 4ου βαθμού – ο δημοσιοϋπαλληλικός κώδικας λέει μέχρι 4ου βαθμού) ή όταν περνάει θέμα που με το πρόσωπο αυτό τελεί σε ιδιόζουσα σχέση έχθρας ή φιλίας. Στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να κάνει αίτηση εξαιρέσεως και να συνεδριάσει το συλλογικό όργανο και να εξετάσει τους λόγους της εξαιρέσεως – αν είναι πράγματι σεβαστοί να εξαιρεθεί. Αν όμως αυτός αποσιωπήσει, μπορεί ο συνυποψήφιος, που ξέρει ότι έχει κώλυμα, να υποβάλει αίτηση εξαιρέσεως, και πάλι αποφασίζει το συλλογικό όργανο και τον εξαιρεί. Πρέπει όμως να τονίσουμε ότι δεν μπορούν να εξαιρεθούν τόσα όργανα ούτως ώστε να μην υπάρχει απαρτία και να μην μπορεί να λειτουργήσει το όργανο. Τις αιτήσεις εξαιρέσεως πρέπει να τις ελέγχουμε με σοβαρότητα και να ελέγχουμε αν τα πραγματικά γεγονότα αυτά ευσταθούν, γιατί δεν πρέπει να θιγεί η απαρτία. Αν θιγεί η απαρτία δεν πρέπει να δεχόμαστε τις αιτήσεις εξαιρέσεως, και λέμε ότι όσο και σοβαρές να είναι, δεν μπορεί να γίνουν δεκτές, αν δεν μπορεί να λειτουργήσει το διοικητικό όργανο, να συνεδριάσει. Τα μέλη των διοικητικών οργάνων όταν ορίζονται για μια θητεία, πρέπει να εξαντλήσουν τη θητεία τους. Πρέπει να υπάρχουν σοβαροί λόγοι που να μπορείς να τους διώξεις. Ούτε βέβαια μπορούν να αναπληρωθούν, όταν εκλείψουν. Μπορεί βέβαια, σε περίπτωση πρόσκαιρου κωλύμματος να αναπληρωθεί, αλλά αν και ο αναπληρωματικός έχει το ίδιο πρόβλημα; Μπορεί να εξαιρέσεις και τους αναπληρωματικούς. Πολλοί ζητούν την εξαιρεση 'κακόβουλα' και δημιουργούν θέμα εξαιρέσεως για να τους διώξουν, για να μη περάσουν τα θέματά τους. Αυτή «η αρχή της αμεροληψίας» είναι βασική αρχή και πρέπει να διέπει τη δράση των συλλογικών οργάνων. Εσείς που συμμετέχετε σε Πειθαρχικά Συμβούλια, σε Συμβούλια Προαγωγών, πρέπει να προσέξετε πολύ γιατί η αρχή της αμεροληψίας δημιουργεί ακυρότητα στη σύνθεση. Τα συλλογικά όργανα ακολουθούν τις εξής διαδικασίες: συγκρότηση, σύνθεση και λειτουργία. Η αρχή της αμεροληψίας έχει σχέση με την εγκυρότητα, τη νομιμότητα της σύνθεσης.

Άλλη βασική αρχή είναι «**η αρχή της αναλογικότητας**» και βασική αρχή. Τι σημαίνει αυτή η αρχή; Ότι υπάρχει αναλογία μεταξύ μέσου και σκοπού και, όταν περιορίζουμε κάποιο ατομικό δικαίωμα, πρέπει να έχουμε πάντα στο νου μας την αρχή της αναλογικότητας και δηλαδή, ανάλογα με το παράπτωμα στο οποίο έχει υποπέσει κάποιος επιβάλλω την αντίστοιχη ποινή. Η αρχή της αναλογικότητας είναι καινούργια συνταγματική αρχή, καθιερώθηκε με την αναθεώρηση του Συντάγματος το 2001, στο άρθρο 25, και πολλοί δυστυχώς δεν την ξέρουν. Στα Πειθαρχικά Συμβούλια, για ένα παράπτωμα που είναι στη διακριτική σας ευχέρεια να επιβάλλετε τρεις μήνες ή εν-

νιά μήνες ποινή, πρέπει να αιτιολογήσετε την απόφασή σας κι όταν ο κατηγορούμενος για το παράπτωμα που υπέπεσε έχει τιμωρηθεί με πολύ αυστηρή ποινή, μπορεί να προσβάλλει την απόφαση επικαλούμενος την αρχή της αναλογικότητας, και η πράξη ακυρώνεται. Με λίγα λόγια, την αρχή της αναλογικότητας θα την έχετε στο μυαλό σας ως εξής: «δεν κυνηγάμε ποτέ σπουργίτια με κανόνια. Το σπουργίτι με τη σφεντόνα το κυνηγάμε και όχι με κανόνι». Ευχαριστώ πολύ.

Πώς από τις «αλλαγές» και «μεταρρυθμίσεις» προχωρούμε σε σοφές βελτιώσεις στην Παιδεία

Σταύρος Θεοφανίδης Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου

Σοφή/ός Υπουργός Παιδείας και μόνιμος Γενικός Γραμματέας

1. Εκτός από την σοφότερη Ελληνίδα, τον σοφότερο Έλληνα Υπουργό Παιδείας, προτείνουμε και μόνιμο Γενικό Γραμματέα, υψηλής πνευματικής εμβέλειας.

Αύξηση μισθών των εκπαιδευτικών

2. Προτείνουμε **αύξηση των μισθών** των εκπαιδευτικών στο επίπεδο των Δικαστικών – η Παιδεία είναι η παραγωγικότερη εθνική δραστηριότητα. **Την υψηλότερη αμοιβή** πρέπει να έχουν πρώτα οι εκπαιδευτικοί και μετά οι γιατροί, οι δικαστές...

Οι μισθοί αντανakλούν την κοινωνική αξία της Εργασίας

Μηνιαίος Μισθός (κατά προσέγγιση)	
Αρχαιότητα (~450 π.Χ.)* Δρχ.	Σήμερα (2000 μ.Χ.) Δρχ.
Δάσκαλος 60	220
Ειδικ. Εργάτης 26	300
Βουλευτής 20	2.000.000

**Ισοτιμία : 0.5 Δρχ.το ημερήσιο φαγητό (~)*

Όχι στους γραφειοκρατικούς τίτλους σπουδών

Επίπεδο εκπαίδευσης	Οι γραφειοκρατικοί ξενόφερτοι τίτλοι που υιοθετεί και η πρόσφατη «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση»	Οι προτεινόμενοι τίτλοι με βάση την ελληνική πολιτισμική παράδοση και την παιδεία μας
1. Δημοτικό	«Αποδεικτικό» Τίτλος (I) προόδου μαθητή	Παιδαγωγή (η) Με αυτόν τον τίτλο γίνεται η παιδαγωγική διάπλαση των νέων ανθρώπων στην παιδική ηλικία

Όχι στους γραφειοκρατικούς τίτλους σπουδών

2. Γυμνάσιο	«Ενδεικτικό» Άχρωμο από το επιδεικνύω	«Δάφνη» (n) Το αρχαίο δάφνινο στεφάνι που καθιέρωσε η κλασική παιδεία και ο αθλητισμός
3. Λύκειο	«Απολυτήριο» «Εθνικό Απολυτήριο» η λέξη θυμίζει απόλυση από τη φυλακή!	«Ολύμπιο» (το) ή «Άθλο» (το) Ομηρική λέξη που σημαίνει το επίτευγμα, το κατόρθωμα... Προτιμώ το «Ωριμότητα» των ξένων... «Ολύμπιο» είναι ο καλύτερος τίτλος!
4. Πανεπιστήμιο	«Πτυχίο» Ανούσια λέξη από το «πτυχή»	«Δόξα» (n)
5. Μεταπτυχιακό	«Μάστερ»	«Ειδικευση» (n)
6. Διδακτορικό	«Ph.D»	«Σοφία» (n)

3. Οι τίτλοι σπουδών πρέπει να μην έχουν γραφειοκρατική ονομασία: «Αποδεικτικό», «Ενδεικτικό», «Απολυτήριο» (;) αλλά δημιουργική ονοματοδοσία : η «**Παιδαγωγή**», η «**Δάφνη**», το «**Ολύμπιο**», η «**Δόξα**»...

Μόνον 50% του χρόνου κλείσιμο στους 4 τοίχους του σχολείου

4. Τα Προγράμματα Σπουδών εκπέμπουν παπαγαλία, ευνουχισμό των εγκεφάλων και υπερφόρτωση ανιαρών θεμάτων. Πρέπει να προωθούν: τον διάλογο, την ελεύθερη μάθηση, τις επισκέψεις – παιδαγωγικές εμπειρίες εκτός των 4 τοίχων (επισκέψεις στο Δημαρχείο, στην αγορά, στα νοσοκομεία, τους πολιτιστικούς συλλόγους, στα μουσεία κτλ).

Προτεινόμενη Δομή Προγράμματος Σπουδών

- A. Θεμελιικά μαθήματα** (~50% του χρόνου. Με εξετάσεις (4–6 μαθήματα μόνον).
- B. Ελεύθερες διαλέξεις** (~20% του χρόνου. Χωρίς εξετάσεις (+10 μαθήματα)
- Γ. Επισκέψεις – Παιδαγωγικές εμπειρίες** (~30% του χρόνου (αρτοποιείο, ραφτάδικο, δημαρχείο, αστυνομικό τμήμα, νοσοκομείο, μουσείο, εργατικό κέντρο, επιμελητήρια κ.τ.λ.)

Όχι στις εισαγωγικές εξετάσεις !

5. **Ερωτάται:** Ο Θαλής, ο Πυθαγόρας, ο Δημόκριτος, ο Σωκράτης, ο Αριστοτέλης... είχαν δώσει **εισαγωγικές εξετάσεις** στο Πανεπιστήμιο;
6. Να καταργηθούν οι εισαγωγικές εξετάσεις στα Πανεπιστήμια, που οδηγούν σε ευνουχισμό των εγκεφάλων των νέων Ελλήνων..

Τα Υποχρεωτικά Μαθήματα

Με εξετάσεις–μόνον 6, σε όλα τα έτη...

1. Λόγος – Γραμματική – Έκφραση
2. Μαθηματικά – Γεωμετρία – Αριθμητική της Οικονομίας
3. Μουσική–Αρμονία
4. Γυμναστική–Αθλητισμός
5. Αγγλικά («ως Ελληνική διάλεκτος»)
6. Πληροφορική–Διαδίκτυο (Internet)

Δάσκαλοι και Εμπειρογνώμονες...

7. Στα σχολεία και στα Πανεπιστήμια πρέπει να διδάσκουν και επιτυχημένοι επαγγελματίες, επιχειρηματίες, επιστήμονες ως προσκεκλημένοι από τους Δασκάλους και τους Καθηγητές.

Υψηλότεροι πόροι για την παιδεία

8. Εκτός από το Υπουργείο Υγείας, όλα τα άλλα Υπουργεία να προβούν σε **ανακατανομή των πόρων τους** (τουλάχιστον 3–5%) **προς στην Παιδεία** – για να γίνει εφικτή η αύξηση των μισθών των Δασκάλων–Καθηγητών και η βελτίωση των υποδομών της (βλ. 2).

Όλες οι επιστήμες κατάγονται από την Ελλάδα...

9. Όλος ο κόσμος να διδαχθεί ότι όλες οι επιστήμες έχουν Αρχαία Ελληνικά ονόματα (Ιστορία, Μαθηματικά, Οικονομικά, Γεωγραφία, Αστρονομία...)

10. Τα συγγράμματα των μαθητών έχουν σοβαρότατες ατέλειες και λάθη:

- α.** Καλώ τους ανυποψίαστους ιστορικούς, **που αρχίζουν** την «Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου» (Α΄ Λυκείου) με το «Οι Λαοί της Μεσοποταμίας» (4^η χιλιετία π.Χ.) να επισκεφθούν τον Ελληνάνθρωπο των Πετραλώνων (750.000 π.Χ.), το Δισπηλιό (+5000 π.Χ.), το σπήλαιο της Μάνης, το Ομφάλιο Θεσσαλίας και κυρίως την «αμικθαλόεσσα» **Λήμνο**, για να μάθουν **από πού αρχίζει η ιστορία...**
- β.** Όλος ο κόσμος να μάθει ότι : *Α)* το λεγόμενο «Λατινικό» αλφάβητο είναι **Ελληνικό -Χαλκιδικό**, *Β)* τα Αγγλικά είναι ελληνική διάλεκτος (βλέπε το βιβλίο μου, στον Ελευθερουδάκη). *Γ)* Ο πιο διάσημος Έλληνας μετά τον Όμηρο είναι ο **Διονύσιος ο Θραξ** (2^{ος} αι π.Χ.) που έγραψε *την Γραμματική Τέχνη*, που χρησιμοποιούν όλοι οι Λαοί της Δύσης σήμερα. *Δ)* Η πιο πολυχρησιμοποιούμενη λέξη :*Ευρώ...*
- γ.** Οι Αρχές Οικονομικής Θεωρίας δεν αρχίζουν από τον Α. Σμίθ (18^{ος} αι μ.Χ.) αλλά από τον *Οικονομικό* του Ξενοφώντα (5^{ος} αι π.Χ.) ...
- δ.** Η **δημοκρατία δεν γεννήθηκε στην Αθήνα** (~500 π.Χ.) αλλά στην Πολιόχνη της Λήμνου (~2500 π.Χ.)...

Ευχαριστώ για την προσοχή σας.

Η σημασία της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαίδευση

Αδαμάντιος Παπασταμάτης Επίκουρος καθηγητής Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική έρευνα τα τελευταία χρόνια μας έχει προσφέρει πολλά δεδομένα από τα οποία προκύπτει ότι η ηγεσία και το μάνατζμεντ στα σχολεία είναι σπουδαία υπόθεση. Έγινε επίσης αποδεκτό ότι, αν και οι δύο έννοιες είναι διαφορετικές, οι λειτουργίες τους είναι συμπληρωματικές και εξίσου απαραίτητες για την καλή λειτουργία των σχολείων. Η επιδέξια χρήση τους εξασφαλίζει τόσο την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων, όσο και την ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού. Συνεπώς, τα εκπαιδευτικά στελέχη πρέπει να χαρακτηρίζονται τόσο από τις αρετές του ηγέτη όσο και του μάνατζερ.

Στο πλαίσιο αυτό η παρούσα εργασία αποσκοπεί να δώσει σαφείς απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

- ▶ Τι είναι εκπαιδευτικό μάνατζμεντ;
- ▶ Τι είναι εκπαιδευτική ηγεσία;
- ▶ Ποιες είναι οι διαφορές μεταξύ ηγέτη και μάνατζερ;
- ▶ Η αναγκαιότητα της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαιδευτική πράξη.
- ▶ Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του μάνατζμεντ.

Τι είναι εκπαιδευτικό μάνατζμεντ;

Το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ είναι ένας τομέας μελέτης και πράξης που ενδιαφέρεται για τη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών. Δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ, επειδή η ανάπτυξή του βασίζεται σε πολλές επιστήμες όπως π.χ. την κοινωνιολογία, τις πολιτικές επιστήμες, τα οικονομικά και τη γενική διοίκηση (Bush 2003: 1). Εφόσον το μάνατζμεντ βασίζεται σε πολλές επιστήμες είναι λογικό να έχουμε και πολλούς ορισμούς:

Για τον Bolam (1999: 194) «το εκπαιδευτικό μάνατζμεντ είναι μια εκτελεστική λειτουργία για να επιτευχθεί μια συμφωνημένη πολιτική», ενώ οι Everard και Morris (1996: 4) κάνουν διάκριση μεταξύ της ευρείας και της στενής έννοιας του μάνατζμεντ. Με την ευρεία του έννοια, το μάνατζμεντ σημαίνει:

- ▶ καθορισμός των σκοπών και των στόχων

- ▷ σχεδιασμός του τρόπου επίτευξης των στόχων
- ▷ οργάνωση των διαθέσιμων πηγών (άνθρωποι, χρόνος, υλικά)
- ▷ έλεγχος της διαδικασίας (αξιολόγηση με κάποια κριτήρια και κάποιες διορθωτικές παρεμβάσεις)
- ▷ προσδιορισμός και βελτίωση των επιπέδων του οργανισμού.

Με τη στενή του έννοια ο ορισμός του μάντζμεντ σημαίνει ότι ο μάντζερ πρέπει να κατευθύνει την εργασία των άλλων.

Για τον Bush (2003: 1), το εκπαιδευτικό μάντζμεντ βασικά αφορά στο σκοπό ή στους στόχους της εκπαίδευσης. Με το ίδιο πνεύμα, οι Hersey και Blanchard (1977) ισχυρίζονται ότι το μάντζμεντ εστιάζει την προσοχή του στην υλοποίηση των στόχων του οργανισμού. Με μια κάπως διαφορετική προσέγγιση ορίζει το μάντζμεντ ο Glatter (1979: 16), ο οποίος ισχυρίζεται ότι «οι μελέτες του μάντζμεντ αφορούν στην εσωτερική λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών, τις σχέσεις τους με την κοινότητα που υπηρετούν, καθώς και με τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές.

Από την μελέτη των ορισμών γίνεται προφανές ότι, παρά τις διαφωνίες που υπάρχουν μεταξύ των ειδικών, είναι γενικά αποδεκτό ότι το εκπαιδευτικό μάντζμεντ πρέπει κυρίως να ενδιαφέρεται για την υλοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης. Οι σκοποί προσφέρουν την κατεύθυνση στην οποία πρέπει να βασίζεται το μάντζμεντ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το μάντζμεντ πρέπει να κατευθύνεται προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Μόνον όταν αυτή η σχέση μεταξύ των σκοπών και του μάντζμεντ είναι σαφής δεν υπάρχει ο κίνδυνος του 'διοικητισμού', δηλαδή έμφαση στις διαδικασίες και στις τεχνικές σε βάρος των εκπαιδευτικών αξιών. Το μάντζμεντ θα μπορούσε να οριστεί ως μια δέσμη δραστηριοτήτων που σκοπεύουν στην αποτελεσματική αξιοποίηση των υλικών και των ανθρώπινων πόρων με απώτερο σκοπό την επίτευξη των αντικειμενικών στόχων του οργανισμού.

Τι είναι ηγεσία;

Όπως και στο μάντζμεντ έτσι και στην ηγεσία δεν υπάρχει ένας αποδεκτός ορισμός (βλ. Σαϊτης 2005, 2007). Στην περίπτωση μάλιστα της ηγεσίας τα πράγματα είναι πιο πολύπλοκα, με αποτέλεσμα πολλοί ειδικοί να ισχυρίζονται ότι όλοι οι ορισμοί που δόθηκαν είναι αυθαίρετοι και υποκειμενικοί (βλ. Bush 2003: 5, Yuki 2002: 4–5). Παρ' όλα αυτά, σχεδόν όλοι οι ειδικοί συγκλίνουν στην παραδοχή ότι η ηγεσία έχει τις ακόλουθες τρεις διαστάσεις: επιρροή, αξίες και όραμα.

Πρώτον, η ηγεσία είναι άσκηση επιρροής είτε ενός ατόμου είτε μιας ομάδας πάνω σε άλλα άτομα, με αποτέλεσμα να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για την επίτευξη των στόχων. Οι περισσότεροι ορισμοί αντανakλούν αυτήν την παραδοχή και ορίζουν την ηγεσία ως την ικανότητα των ανθρώπων να παρακινήσουν άλλους, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι (βλ. Bush 2003, Cunnigham and Cordeiro 2006, Θεοφανίδης 1999, Hersey and Blanchard 1977, Μπουραντάς 2005, Welte 1978).

Δεύτερον, η έννοια της ηγεσίας αποσκοπεί στη συνένωση των ανθρώπων μέσω της υιοθέτησης θεμελιωδών αξιών. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η ηγεσία μπορεί να ερμηνευθεί ως επιρροή, αλλά η έννοια αυτή είναι ουδέτερη, επειδή δεν εξηγεί ποιες δραστηριότητες και στόχοι πρέπει να υλοποιηθούν. Συνεπώς, η ιδέα της ηγεσίας πρέπει να βασίζεται στο χαρακτήρα του ηγέτη, ο οποίος εκδηλώνεται με τη μορφή πανανθρώπινων εκπαιδευτικών αξιών, οι οποίες αντανakλούν τους σκοπούς του εκπαιδευτικού ιδρύματος (βλ. Bush 2003, Smith and Piele 1997).

Τρίτον, για πολλούς η ηγεσία σημαίνει να εμπνέεις οράματα. Για το λόγο αυτόν, ολόένα και περισσότερο τα τελευταία χρόνια, το όραμα θεωρείται βασικό στοιχείο της ηγεσίας. Πραγματικός ηγέτης είναι αυτός που έχει οράματα για τον οργανισμό του και τα μεταδίδει στους συνεργάτες του (βλ. Bennis and Nanus 1985, Southworth 2002).

Με βάση την παραπάνω συζήτηση, θα μπορούσαμε να ορίσουμε την ηγεσία ως την ικανότητα εκείνη που επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά, ώστε τα άτομα να αγωνίζονται ομαδικά για την επίτευξη κοινών στόχων.

Διαφορές μεταξύ ηγέτη και μάντζερ

Προτού αναφερθούμε στην ειδοποιό διαφορά μεταξύ των εννοιών του ηγέτη και του μάντζερ, είναι σκόπιμο να επισημανθεί ότι η εννοιολογική διαφορά μεταξύ ηγεσίας και μάντζερ δεν αφορά στα άτομα που ασκούν αυτές τις λειτουργίες. Με άλλα λόγια, ένα άτομο μπορεί να διαθέτει τόσο τις αρετές της ηγεσίας όσο και του μάντζερ (πρβλ. Μπουραντάς 2005: 201).

Η διάκριση μεταξύ ηγέτη και μάντζερ είναι ένα σημείο στο οποίο επικεντρώνεται ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των ειδικών. Παρά τις ασάφειες και τις αντιφάσεις που εντοπίζονται, θεωρούμε σκόπιμο να τις παρουσιάσουμε συνοπτικά στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Διαφορές μεταξύ Ηγετών και Μάνατζερ

ΗΓΕΤΕΣ	ΜΑΝΑΤΖΕΡ
Αναδεικνύονται	Διορίζονται
Καθορίζουν και διαμορφώνουν τους στόχους του οργανισμού	Προτείνουν, συζητούν και υλοποιούν τους στόχους
Εστιάζουν στις ιδέες και στα οράματα	Εστιάζουν στην επίτευξη του έργου
Αναπτύσσουν νέες μεθόδους και βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις	Ενεργούν έτσι ώστε να μην αποκλίνουν από τους στόχους τους και να διασφαλίσουν τη συνέχεια της εργασίας
Διεγείρουν	Καλλιεργούν τη συμμετοχή
Ανακαλύπτουν προβλήματα	Διευθετούν προβλήματα
Σκέφτονται μακροπρόθεσμα	Ξεμπερδεύουν εδώ και τώρα
Είναι διαισθητικοί, κατηγορηματικοί και δυναμικοί παράγοντες αλλαγής	Εργάζονται για να διατηρήσουν το status quo με βάση τυπικούς, σταθερούς και αξιόπιστους ρόλους
Χρησιμοποιούν προσωπική δύναμη	Χρησιμοποιούν δοτή δύναμη
Ενδιαφέρονται κυρίως για το «γιατί»	Ενδιαφέρονται κυρίως για το «πώς»

νότητα να αλλάξει την ανθρώπινη συμπεριφορά, ώστε τα άτομα να αγωνίζονται ομαδικά για την επίτευξη των κοινών στόχων. Εστιάζει στα οράματα, δηλαδή στην κατεύθυνση που ο οργανισμός πρέπει να ακολουθήσει με βάση την προσωπική του αντίληψη, για τους στόχους του οργανισμού και κάνοντας τα σωστά πράγματα. Ο ηγέτης αναπτύσσει συναισθηματικούς δεσμούς με τους συνεργάτες του μέσω της έμπνευσης, του ενθουσιασμού και της δημιουργίας οραμάτων. Αναζητεί συνεχώς κάτι το νέο και το εντυπωσιακό και σκέφτεται μακροπρόθεσμα.

Από την άλλη πλευρά, ο μάνατζερ εστιάζει την προσοχή του στην επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων του οργανισμού που προκύπτουν από τις ανάγκες του. Συνεργάζεται με τους υφισταμένους του για τη λήψη αποφάσεων. Δίνει έμφαση στη σταθερότητα του οργανισμού, εξετάζοντας όλες τις εναλλακτικές λύσεις και επιλέγοντας την καλύτερη με απώτερο σκοπό να μην αποκλίνει από τους στόχους του και να διασφαλιστεί η συνέχεια της εργασίας. Ο μάνατζερ σκέφτεται βραχυπρόθεσμα, δεν αφήνει εκκρεμότητες, υλοποιεί τα σχέδια, διευθετεί τις πηγές, συντονίζει τις προσπάθειες και γενικά μεριμνά για την εκτέλεση των εργασιών, κάνοντας τα πράγμα-

τα σωστά, ώστε να διατηρηθεί το status quo του οργανισμού σύμφωνα με τους τυπικούς, σταθερούς και αξιόπιστους ρόλους.

Στο σημείο αυτό αναδύεται το ενδιαφέρον ερώτημα: Η εκπαίδευση χρειάζεται ηγεσία ή μάντζμεντ;

Η αναγκαιότητα της ηγεσίας και του μάντζμεντ στην εκπαιδευτική πράξη

Η εκπαιδευτική ηγεσία και το μάντζμεντ ως ιδιαίτερος εκπαιδευτικός κλάδος, βασίστηκε αρχικά σε αρχές που ίσχυαν στη βιομηχανία και στο εμπόριο. Ωστόσο, με το πέρασμα του χρόνου ο κλάδος αυτός αναπτύχθηκε με αποτέλεσμα σήμερα να βασίζεται σε αρχές που προέρχονται είτε από το εκπαιδευτικό περιβάλλον είτε, μετά από προσεκτική αξιολόγηση και προσαρμογή τους, στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Bush 2003: 13).

Η ηγεσία και το μάντζμεντ διαφέρουν. Δεν είναι όμως αντίθετες λειτουργίες αλλά συμπληρωματικές και αλληλοεπηρεαζόμενες. Παρά τις διαφορές τους, ο επιδέξιος συνδυασμός τους εξασφαλίζει τις υψηλότερες επιδόσεις του οργανισμού και παράλληλα την υψηλότερη ικανοποίηση των ανθρώπων (πρβλ. Μπουραντάς 2005: 201). Και οι δύο λειτουργίες είναι απαραίτητες. Οι οργανισμοί που δίνουν υπερβολική έμφαση στο μάντζμεντ και υποβαθμίζουν την αξία της ηγεσίας χάνουν τελικά κάθε αίσθηση ενθουσιασμού και σκοπού. Από την άλλη πλευρά, οι οργανισμοί με χαρισματική ηγεσία αλλά αναποτελεσματικό μάντζμεντ, ενδέχεται προσωρινά να απογειωθούν, αλλά σύντομα να υποστούν αναγκαστική προσγείωση. Το σύγχρονο σχολείο χρειάζεται την έγκυρη θεωρητική προσέγγιση του μάντζμεντ, αλλά και τη λάμψη των οραμάτων και τη δέσμευση που προσφέρει η έξυπνη ηγεσία (Bolman and Deal 1997).

Τόσο οι αρετές της ηγεσίας όσο και του μάντζμεντ είναι απαραίτητες για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα εκπαιδευτικό στέλεχος πρέπει να έχει την ικανότητα να διαχειρίζεται τα προγράμματα, τις μετακινήσεις, να λύνει τα προβλήματα και να επιτυγχάνει αποτελέσματα. Ωστόσο, για να δραστηριοποιηθούν πλήρως τα κίνητρα επίδοσης των εκπαιδευτικών απαιτούνται οι αρετές του ηγέτη, ο οποίος εμπνέει και δημιουργεί οράματα. Για να επιτευχθούν όμως, όσο γίνεται καλύτερα οι στόχοι, τα σχολεία χρειάζονται τόσο τις ηγετικές μορφές συμπεριφοράς όσο και τις διαχειριστικές. Τα σχολεία χρειάζονται τους ηγέτες για να δημιουργούν οράματα και τους μάντζμεντ για να τα υλοποιούν. Χωρίς οράματα τα σχολεία είναι καταδικασμένα να λει-

τουργούν με τον ίδιο τρόπο και να αναπαράγουν τα ίδια πράγματα. Οστόσο, χωρίς μάνατζμεντ τα οράματα ποτέ δεν θα γίνουν πραγματικότητα.

Η αναγκαιότητα της ηγετικής λειτουργίας και του μάνατζμεντ προκύπτει και από το γεγονός ότι κάθε οργανισμός έχει ιδιαίτερες ανάγκες και προβλήματα, τα οποία, για να αντιμετωπιστούν, απαιτείται η λήψη ορθολογικών αποφάσεων με τη συμβολή κάποιου ηγετικού φορέα. Στις περισσότερες περιπτώσεις η αποτυχία ή η αποτυχία ενός οργανισμού αποδίδεται στον προϊστάμενο του οργανισμού (Cunningham and Cordeiro 2006; Glickman, Gordon and Ross-Gordon 2001).

Όλοι οι οργανισμοί, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, πρέπει να καθοδηγούνται και να διοικούνται αποτελεσματικά, ώστε να υλοποιούνται οι στόχοι τους. Χωρίς ηγεσία και μάνατζμεντ η εκπαίδευση δεν μπορεί να επιτύχει τους στόχους της. Υπάρχει βέβαια και η άποψη ότι η εκπαίδευση και το μάνατζμεντ είναι αντίθετες έννοιες. Οι εκπαιδευτικοί με τις υψηλές αξίες που υπηρετούν δικαιούνται να απολαμβάνουν ακαδημαϊκή αυτονομία και συνεπώς τα σχολεία δεν πρέπει να διοικούνται από έναν διευθυντή ή μάνατζερ, αλλά πρέπει να είναι αυτοδιοικούμενες κοινότητες στις οποίες οι διευθυντές να μην θεωρούνται προϊστάμενοι, αλλά πρώτοι μεταξύ ίσων (βλ. Everard and Morris 1990).

Οστόσο, το επιχείρημα αυτό φαίνεται ότι ξεκινά από λανθασμένη βάση και έλλειψη του τι είναι μάνατζμεντ. Μερικοί θεωρούν ότι πρόκειται για το κλασικό μοντέλο μάνατζμεντ των βιομηχανιών, το οποίο βέβαια είναι ξεπερασμένο, ενώ άλλοι θεωρούν το μάνατζμεντ ως κάτι το ανήθικο και κατάλληλο μόνο για την αύξηση της βιομηχανικής παραγωγής (αποτέλεσμα). Τα σχολεία όμως ενδιαφέρονται πρωτίστως για τις διαδικασίες και δευτερευόντως για το αποτέλεσμα. Η έννοια όμως του μάνατζμεντ σήμερα δεν υπονοεί την ωμή άσκηση της βίας, ούτε την υποταγή του υφισταμένου, ούτε την απόρριψη των πανανθρώπινων αξιών, αλλά τη σύνδεση των κοινωνικών και οικονομικών αξιών. Δίνει έμφαση στην ηθική πλευρά της εξουσίας και στην αλληλοκατανόηση των μελών της (Everard and Morris 1996).

Πρέπει, βεβαίως, να επισημανθεί ότι οι γενικές αρχές της ηγεσίας και του μάνατζμεντ δεν πρέπει να εφαρμόζονται απαραγκλίτως σε όλα τα σχολεία, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαιτερότητά τους. Κάθε σχολείο, αν και μοιάζει με τα άλλα, είναι μοναδικό και γι' αυτό οι δραστηριότητες της ηγεσίας και του μάνατζμεντ πρέπει να βασίζονται στη βαθιά κατανόηση της πολυπλοκότητάς του. Είναι, λοιπόν, σκόπιμο τα εκπαιδευτικά στελέχη να εστιάζουν την προσοχή τους περισσότερο στην ευέλικτη αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου και λιγότερο στη γενική αρχή των αρ-

κών της ηγεσίας και του μάντζμεντ. Για τα εκπαιδευτικά στελέχη η διεύθυνση του σχολείου και των οργανισμών πρέπει να είναι μια σημαντική δεξιότητα, ριζωμένη σε μια συγκεκριμένη δέσμη συνθηκών και περιστάσεων. Αυτό σημαίνει ότι η κατανόηση αυτού που λαμβάνει χώρα και του τρόπου με τον οποίον τα πράγματα τυχάνει να γίνονται, είναι πιο σημαντικά από ό,τι οι συμβουλές και οι αρχές για τον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει να τα κατευθύνουμε. Η βαθιά κατανόηση των γεγονότων, πολλές φορές από μόνη της, μας δείχνει τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να αντιμετωπίσουμε μια κατάσταση (Raynor 2004).

Η ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ηγεσίας και του μάντζμεντ

Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι οι αρετές της ηγεσίας και του μάντζμεντ είναι περισσότερο έμφυτες και λιγότερες επίκτητες. Οι ηγέτες και οι μάντζερ δηλαδή μάλλον γεννιούνται παρά γίνονται. Ωστόσο, η άποψη αυτή επικρατούσε στις αρχές του περασμένου αιώνα. Σήμερα οι περισσότεροι ειδικοί πιστεύουν ότι τα άτομα μπορούν να αναπτυχθούν σε ηγετικές προσωπικότητες και μάντζερ, εφόσον βεβαίως αγωνιστούν για το σκοπό αυτόν και βρεθούν σε κατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Είναι λοιπόν αποδεκτό ότι οι αρετές του ηγέτη και του μάντζερ αναπτύσσονται. Αυτό όμως δεν επιτυγχάνεται με βραχύχρονα σεμινάρια, όπως συνήθως γίνεται στη χώρα μας, επειδή η ανάπτυξή τους είναι μακρόχρονη και πολύπλοκη διαδικασία. Απαιτεί συνεχή και εντατική προσπάθεια, εκπαίδευση και κατάρτιση, οι οποίες λαμβάνουν χώρα κυρίως σε πραγματικές καταστάσεις, στους τόπους εργασίας και στοχεύουν στην καλλιέργεια της κριτικοστοχαστικής σκέψης μέσω της εμπειρίας και της πρακτικής.

Η κριτικοστοχαστική σκέψη βρίσκεται στη καρδιά του αποτελεσματικού μάντζμεντ και της χαρισματικής ηγεσίας. Βοηθάει τα εκπαιδευτικά στελέχη αλλά και όλους τους επαγγελματίες, να αναγνωρίσουν τόσο τις επιτυχίες όσο και τις αποτυχίες τους και έτσι να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και να προσδιορίσουν περιοχές περαιτέρω βελτίωσής τους. Αυτό προϋποθέτει κατανόηση των δυσκολιών και των αντιδράσεων, γεγονός που καταλήγει στη δημιουργία νέων σχημάτων. Αυτά θα διευκολύνουν τους αρμοδίους να παρακολουθούν και να κατευθύνουν όλους τους παράγοντες με σκοπό την υλοποίηση των στόχων. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τα προβλήματα που προκύπτουν και να βελτιώνουν συνεχώς τη συμπεριφορά τους.

Για να επιτευχθεί αυτό τα άτομα πρέπει να γνωρίζουν ποια πραγματικά είναι. Όσο

καλύτερα γνωρίζουμε τους εαυτούς μας, τους άλλους και τον οργανισμό μας, τόσο καλύτερα μπορούμε να ασκήσουμε τους ρόλους του ηγέτη και του μάνατζερ. Η αυτογνωσία είναι μια κατεξοχήν ελληνική αρετή στην οποία έχει αποδοθεί μεγάλη σημασία, ήδη από την αρχαιότητα. Αφετηρία και βασική αρχή του φιλοσοφικού στοχασμού του Σωκράτη αποτελούσε το περίφημο «γνώθι σαυτόν». Ο Σωκράτης επέμενε ιδιαίτερα στο θέμα της αυτογνωσίας, ο οποίος επιδίωκε όχι απλώς τη γνώση των ικανοτήτων μας, του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς μας, αλλά μια ηθική και γνωσιολογική αυτογνωσία, δηλαδή να γνωρίζει κανείς αυτό που κάνει και να έχει επίγνωση ως πιο σημείο φτάνει η γνώση του. Η γνώση αυτή δίνει αξία στις πράξεις του ατόμου και στο ίδιο το άτομο, οδηγεί στην αρετή, αφού η αρετή είναι γνώση και τέλος φτάνει στην επίγνωση των γνωστικών ορίων του ανθρώπου, στη γνώση της άγνοιάς του. Τελικά, κατά τον Σωκράτη, η αυτογνωσία είναι αντάξια του ανθρώπου ως λογικού όντος.

Σήμερα η αυτογνωσία θεωρείται ύψιστη εκπαιδευτική αρετή. Βοηθάει το άτομο να εντοπίσει και να αντιληφθεί καλύτερα τους στόχους του. Αν ένα εκπαιδευτικό στέλεχος σκέφτεται λανθασμένα, τότε οποιαδήποτε τεχνική ηγεσίας και μάνατζμεντ υιοθετήσει, θα καταλήξει σε αρνητικά αποτελέσματα.

Πέραν τούτων, για την ανάπτυξη της ηγεσίας και του μάνατζμεντ στην εκπαιδευτική πράξη χρειάζεται να διαμορφωθεί κουλτούρα η οποία θα διευκολύνει τα άτομα να ολοκληρώσουν το έργο τους. Δηλαδή μια κοινότητα μάθησης στην οποία οι κύριες αξίες και τα οράματα του οργανισμού να είναι αποδεκτά από όλους και όλοι να συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξή τους. Να είναι, δηλαδή, ένας οργανισμός μάθησης, που ο ίδιος μαθαίνει και διευκολύνει ταυτόχρονα τα μέλη του στη διαδικασία της μάθησης. Με άλλα λόγια, ένας οργανισμός που απαρτίζεται από μέλη τα οποία χαρακτηρίζονται από αλληλοκατανόηση και προσπαθούν συνεργατικά να διευρύνουν τη μάθησή τους και να λύσουν τα προβλήματα που ενδέχεται να ανακύψουν. Η γνώση που χρειάζονται τα στελέχη εκπαίδευσης για να πετύχουν στο έργο τους είναι αυτή που δομείται συνεργατικά από το άτομο στο περιβάλλον της εργασίας του και της ευρύτερης κοινωνίας. Χρειάζεται λοιπόν η ηγεσία και το μάνατζμεντ να αποτελέσουν στοιχεία της οργανωτικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Καίριες είναι στο σημείο αυτό και οι επισημάνσεις του Fullan (2004), σύμφωνα με τις οποίες όλοι μπορούμε να γίνουμε αποτελεσματικοί ηγέτες (και μάνατζερ), αν εστιάσουμε τη προσοχή μας στα πέντε βασικά στοιχεία της ηγεσίας που είναι:

- ▶ Ηθικός σκοπός

- ▶ Κατανόηση της αλλαγής
- ▶ Δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων
- ▶ Δημιουργία και συμμετοχή στη γνώση και
- ▶ Επίτευξη συνοχής

Ηθικός σκοπός: Ο ηθικός σκοπός υποδηλώνει την προσπάθεια επίτευξης θετικών αποτελεσμάτων, ώστε η ζωή μας να γίνει καλύτερη. Αυτό όλοι θέλουμε να το πετύχουμε.

Κατανόηση της αλλαγής: Είναι σημαντικό για τους ηγέτες να κατανοήσουν τη διαδικασία της αλλαγής. Ο ηθικός σκοπός, χωρίς την κατανόηση της αλλαγής, θα αποβεί ηθικό μαρτύριο.

Δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων: Ένας παράγοντας που χαρακτηρίζει κάθε επιτυχημένη καινοτομία είναι η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Όσο περισσότερο βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις τόσο καλύτερα αποτελέσματα έχουμε.

Συμμετοχή στη γνώση: Ζούμε στην κοινωνία της πληροφορίας. Συνεπώς, ηγέτης και συνεργάτες από κοινού μπορούν να αναπτύσσονται τόσο προσωπικά όσο και επαγγελματικά. Ωστόσο, ο μετασχηματισμός της πληροφορίας σε γνώση είναι μια κοινωνική διαδικασία. Για να το επιτύχουμε όμως χρειαζόμαστε ηθικό σκοπό, κατανόηση των διαδικασιών της αλλαγής και καλές διαπροσωπικές γνώσεις.

Επίτευξη συνοχής: Όλη αυτή η πολυπλοκότητα κάνει τους ανθρώπους να βρίσκονται στην άκρη του χάους. Αυτό είναι καλό, επειδή εκεί βρίσκεται η δημιουργικότητα, αλλά είναι και κακό, γιατί εκεί ελλοχεύει η αναρχία. Συνεπώς, οι αποτελεσματικοί ηγέτες ανέχονται μεγάλο βαθμό αοριστίας για να καλλιεργείται η δημιουργικότητα, αλλά καθώς εξελίσσονται τα πράγματα επιδιώκουν συνοχή.

Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω, πρέπει οι ηγέτες να χαρακτηρίζονται από ενεργητικότητα, ενθουσιασμό, ελπίδα και να καλλιεργούν αφοσίωση στον οργανισμό. Οι ενεργητικοί, ενθουσιώδεις και αισιόδοξοι ηγέτες αναπτύσσουν ηθικό σκοπό για τον εαυτό τους, εμπλέκονται στη διαδικασία της αλλαγής, αναπτύσσουν καλές διαπροσωπικές σχέσεις, μετασχηματίζουν τις πληροφορίες σε γνώση μέσω κοινωνικής διαδικασίας και επιδιώκουν συνοχή για να καθιερώσουν ηθικό σκοπό. Όταν αυτά επιτευχθούν, τα άτομα κατανοούν τις διαδικασίες και τις επιπτώσεις της αλλαγής και παράγουν έργο.

Οι αποτελεσματικοί ηγέτες, επειδή «ζουν και αναπνέουν» με τα πέντε στοιχεία της

ηγεσίας αφοσιώνονται στον οργανισμό και παρακινούν τους άλλους να κάνουν το ίδιο. Με την έννοια αφοσίωση δεν νοείται η τυφλή υποταγή ή η ομαδική σκέψη, όπου μια ομάδα ενεργεί χωρίς στοχασμό, υιοθετώντας τις ιδέες των άλλων. Οι ειδικοί συνήθως κάνουν διάκριση μεταξύ εξωτερικής και εσωτερικής αφοσίωσης. Η εξωτερική αφοσίωση προκαλείται από διοικητικές πρακτικές που διευκολύνουν τους εργαζόμενους να ολοκληρώσουν το έργο τους. Η εσωτερική αφοσίωση προέρχεται από δραστηριότητες που πηγάζουν από εσωτερικά κίνητρα, αφού οι εργαζόμενοι αισθάνονται ικανοποίηση από την εκτέλεση του έργου, χωρίς να προσδοκούν κάποια αμοιβή. Η εξωτερική αφοσίωση κάνει του εργαζόμενους να δουλέψουν και γι' αυτό έχει αξία. Ενέχει ενθουσιασμό και ικανοποίηση από την εκτέλεση του έργου και μπορεί να προκαλέσει βραχυπρόθεσμα εντυπωσιακά αποτελέσματα. Η εσωτερική αφοσίωση έχει μεγαλύτερη αξία, επειδή προκαλεί μακροπρόθεσμα εντυπωσιακά αποτελέσματα. Ωστόσο, η επίτευξή της είναι εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Το αποδεικτικό στοιχείο της αποτελεσματικής ηγεσίας είναι η δημιουργία εσωτερικής αφοσίωσης παρά εξωτερικής, και εξωτερικής παρά τυφλής αφοσίωσης (Fullan 2004).

Βιβλιογραφία

- (1) Bennis, W. and Nanus, B. (1985), *Leaders*. New York: Harper and Row.
- (2) Bolam, R. (1999), "Educational administration, leadership and management: towards a research agenda". In Bush, T., Bell, L., Bolam, R., Glatler, R. and Ribbins, P. (eds). *Educational Management: Redefining theory, policy and practice* (pp. 193-205). London: Paul Chapman.
- (3) Bolman, L.G. and Deal, T.E. (1997), *Reframing organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- (4) Bush, J. (2003), *Theories of Educational Leadership and Management* (3rd edn). London: Sage.
- (5) Cunningham, W. G. and Cordeiro, P.A. (2006). *Educational Leadership: a problem-based approach*. Boston, MA: Pearson Education.
- (6) Everard, B. and Morris, G. (1996). *Effective School Management*. London: Paul Chapman.
- (7) Fullan, M. (2004). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- (8) Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th edn). New York: Teachers College.
- (9) Glatler, R. (1979), "Education policy and management: one field or two?". In *Educational Analysis*, 1,2:181-192.
- (10) Glickman, C.D., Gordon, S. P. and Ross-Gordon, J.M. (2001). *Supervision and Instructional Leadership: a developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- (11) Θεοφανίδης, Σ. (1999), *Ποιος είναι Ηγέτης*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- (12) Hersey, P. and Blanchard, K.H. (1977), *Management of Organizational Behavior. Utilizing human resources*

- (3rd edn): Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- [13] Μπουραντάς, Δ. (2005), *Ηγεσία: ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- [14] Raynor, A. (2004), *Individual Schools, Unique Solutions: Tailoring approaches to school leadership*, London: RoutledgeFalmer.
- [15] Σαϊτης, Χ. (2005), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- [16] Σαϊτης, Χ. (2007), *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- [17] Smith, S.C. and Piele, P.K. (1997), "Introduction: Leadership to excellence", In Smith, S.C. and Piele, P.K. (eds) *School Leadership: Handbook for excellence* (3rd edn). Oregon: University of Oregon.
- [18] Southworth, G. (2002), "Instructional Leadership in school; reflections and empirical evidence" In *School Leadership and Management*, 22: 73–92.
- [19] Welte, C.E. (1978), "Management and Leadership: concepts with an important difference". In *Personnel Journal*, 57, 11: 630–632, 642.
- [20] Yukl, G.A. (2002), *Leadership in Organizations* (5th edn): Upper Saddle River, NJ: Prentice – Hall.

Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη

Χρίστος Σαΐτης Καθηγητής Πανεπιστήμιου Αθηνών

Αν δεχτούμε: (α) ότι το μέλλον μιας χώρας εξαρτάται περισσότερο από το ανθρώπινο κεφάλαιο παρά από οποιοδήποτε άλλο στοιχείο (Schultz 1972, Meier, 1976), (β) ότι η αποτελεσματική σχολική διοίκηση οδηγεί στην επαρκή χρήση των διαθέσιμων υλικών και ανθρώπινων πόρων (Drucker, 1976, Dean, 1995), και (γ) ότι τα ηγετικά στελέχη δε φέρουν μόνο έμφυτα στοιχεία αλλά μπορούν και να αναπτυχθούν μέσω της εκπαίδευσης και της εξάσκησης (Σαΐτης, 2008, Ζαβλανός, 1998), η κεντρική εξουσία οφείλει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή στην κατάρτιση διοικητικών στελεχών, ώστε σε κάθε στιγμή, η διοικητική ιεραρχία του σχολικού συστήματος να είναι στελεχωμένη με τα κατάλληλα άτομα. Ή, όπως θα έλεγε ο Πλάτων, είναι πάντοτε απαραίτητη «η τοποθέτηση των πλέον ικανών στις κατάλληλες θέσεις» (Ζευγαρίδης, 1973: 4).

Με βάση τις παραπάνω σκέψεις, θεωρούμε ότι ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι κεφαλαιώδης για την αποτελεσματική λειτουργία αυτής. Η σημασία δε του ρόλου του έγκειται στη θέση, την οποία κατέχει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας και στις αρμοδιότητες που ασκεί. Θεωρητικά η θέση του διευθυντή βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης της εκπαίδευσης. Ωστόσο, η θέση αυτή σχετίζεται άμεσα με τον επικοινωνιακό ρόλο που διαδραματίζει ο διευθυντής σχολείου μεταξύ των ανωτέρων ηγετικών στελεχών της εκπαιδευτικής διοίκησης και των υφισταμένων εκπαιδευτικών. Κάθε πρόγραμμα εκπαιδευτικής πολιτικής, που δημιουργείται σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης και κατευθύνεται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας σε όλα τα σχολεία της χώρας «φιλτράρεται» μέσα από τη σχολική διεύθυνση. Χρωματίζεται, δηλαδή, από τις ψυχολογικές θέσεις και ικανότητες του διευθυντή σχολείου, για να γίνει πραγματοποιήσιμο. Και σε τελευταία ανάλυση, ο βαθμός επιτυχίας μιας εκπαιδευτικής αλλαγής αλλά και γενικά η επίτευξη των στόχων του σχολείου εξαρτώνται από την ικανότητα στην επιλογή και τοποθέτηση των διευθυντικών στελεχών σχολικών μονάδων. Πραγματικά, σ' ένα κατάλληλα οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα ο διευθυντής σχολείου παίζει το σοβαρότερο ρόλο στο χειρισμό του ανθρώπινου παράγοντα. Περαιτέρω, όσο και αν ένα σύστημα επικοινωνίας και οργάνωσης είναι ορθολογικά σχεδιασμένο, δεν μπορεί να επιτύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα χωρίς την ανάθεση του ρόλου της σχολικής διεύθυνσης σε κατάλληλους ανθρώπους (εκπαιδευτικούς).

Η επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων στη διδασκαλία και μάθηση, για παράδειγμα, απαιτεί από το διδακτικό προσωπικό την υιοθέτηση μιας φιλοσοφίας εκπαίδευσης, η οποία να τονίζει τη χρησιμότητα της γνώσης περισσότερο από την απλή προετοιμα-

σία των μαθητών για εξετάσεις. Η φιλοσοφία εκπαίδευσης που εφαρμόζει ένας εκπαιδευτικός στην τάξη αντανακλά την πίστη του για το τι είναι εκπαίδευση. Αυτή η πίστη με τη σειρά της καθορίζει τις εκπαιδευτικές του μεθόδους, τη χρησιμότητα των σχολικών μαθημάτων και τις σχέσεις του με τους μαθητές του. Επειδή η φιλοσοφία εκπαίδευσης ποικίλλει από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό, η συμβολή του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού μέσω της σωστής καθοδήγησης θα δώσει τη δυνατότητα στους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα τις παιδαγωγικές και κοινωνικές συνθήκες του συγκεκριμένου σχολείου, στο πλαίσιο των οποίων διαμορφώνεται η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης.

Επιπρόσθετα, ως πομπός και δέκτης μηνυμάτων στο πλαίσιο της επικοινωνίας ο διευθυντής καλείται να δημιουργεί το κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα, να ενθαρρύνει το συνομιλητή του να εκφραστεί ελεύθερα, να τον κατανοεί και να του προσφέρει ανατροφοδότηση. Στην περίπτωση που δέχεται παράπονα, ο διευθυντής χρειάζεται να εξετάζει προσεκτικά το θέμα, να ενημερώνεται επαρκώς, να αναγνωρίζει κάποια τυχόν λανθασμένη συμπεριφορά και να καταλήγει σε ένα σχέδιο δράσης. Έπειτα, αν ο διευθυντής έρχεται αντιμέτωπος με το φαινόμενο των συγκρούσεων, τότε είναι απαραίτητο το να διερευνά σφαιρικά, να εντοπίζει τα αίτια και να υιοθετεί την κατάλληλη μέθοδο με διάθεση διαπραγμάτευσης, ώστε να επιλυθεί το πρόβλημα και να εξομαλυνθεί η κατάσταση.

Ο διευθυντής σχολείου, οφείλει επίσης

- ▶ ως οργανωτής, να διαθέτει χρόνο και για τη διεκπεραίωση διοικητικών θεμάτων, όπως είναι: η οργάνωση και διατήρηση αρχείων του σχολείου, η μέριμνα για την προμήθεια και συντήρηση μέσω διδασκαλίας, η οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων κ.ά..
- ▶ ως συντονιστής, να συντονίζει τις ενέργειες όλων των υφισταμένων του, ώστε η συλλογική προσπάθεια να τείνει προς την επίτευξη των στόχων του σχολείου
- ▶ ως εκπρόσωπος του σχολείου, να επεκτείνει την ενεργό συμμετοχή του στον κοινωνικό περίγυρο.

Βέβαια, είναι πολλοί οι παράγοντες που οδηγούν στην αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας (Reynolds, 1995), εντούτοις δε θα ήταν υπερβολή αν λέγαμε ότι η οργάνωση και η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας αντανακλά σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα του διευθυντή. Πρόκειται για ένα είδος εργασίας που απαιτεί, εκτός των άλλων, αφοσίωση, όραμα, καθοδήγηση, ενέργεια και πνευματική διέγερση. Όπως επισημαίνεται σε σχετική έρευνα (DES, 1977:36), τα καλά σχολεία έχουν κοινό χα-

ρακτηριστικό γνώρισμα «την αποτελεσματική ηγεσία και κλίμα που ενθαρρύνει την ανάπτυξη». Ωστόσο, σύμφωνα πάντα με την παραπάνω έρευνα, ο πιο σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των καλών σχολείων είναι η ποιότητα της ηγεσίας τους. Πραγματικά ένας σωστός διευθυντής-ηγέτης σχολείου είναι αυτός που κερδίζει την εθελοντική συνεργασία και προθυμία των συναδέλφων του στην υλοποίηση των στόχων του σχολείου (Μπουραντάς, 2005).

Ανακεφαλαιωτικά, η σημαντικότητα της σχολικής διεύθυνσης, σε σχέση με την εργασία των απλών εκπαιδευτικών, έγκειται στην προσπάθεια να κάνει τους τελευταίους να εκτελούν το έργο τους σωστά και πάντα εντός του νόμιμου πλαισίου.

Ύστερα από όλα αυτά προκύπτει το εξής ερώτημα: Σε ποιο βαθμό ο εκπαιδευτικός-διευθυντής ελληνικού σχολείου μπορεί να ανταποκριθεί πλήρως στα διευθυντικά του καθήκοντα;

Καταρχάς, θα μπορούσε κάποιος να απαντήσει καταφατικά: *πρώτο* γιατί ο διευθυντής ενός σχολικού οργανισμού έχει τη δυνατότητα να κατανέμει την εξωδιδασκτική εργασία στους λοιπούς διδάσκοντες και *δεύτερο* γιατί και στο σχολείο υπερισχύει η μορφωτική και παιδαγωγική λειτουργία, ενώ η διοικητική λειτουργία περιορίζεται σε ορισμένες γραφειοκρατικές εργασίες (π.χ. διεκπεραίωση της υπηρεσιακής αλληλογραφίας, τήρηση του σχολικού αρχείου κ.ά.)

Ωστόσο, ο διευθυντής του σύγχρονου ελληνικού σχολείου δε φαίνεται να ανταποκρίνεται πλήρως στις απαιτήσεις της σχολικής ηγεσίας, εφόσον δεν έχει την απαραίτητη εξουσία/ ευθύνη και ούτε έτυχε της απαραίτητης κατάρτισης σε θέματα της εκπαιδευτικής διοίκησης. Για να γίνουμε πιο σαφείς, αναφέρουμε τα εξής:

Πρώτον ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι, σύμφωνα με την ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία «...υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει, επίσης, στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους...».

Σε ό,τι αφορά την εκχώρηση αρμοδιοτήτων, παρατηρούμε πως τα ειδικότερα καθήκοντα των διευθυντών/ προϊσταμένων σχολείων καθορίζονται με την αριθμ. 105657/2002 υπουργική απόφαση. Μελετώντας την απόφαση αυτή διαπιστώνουμε ότι η έκταση της διοικητικής εξουσίας του οργάνου αυτού της σχολικής μονάδας συνδέεται με

τη λειτουργικότητα της σχολικής διαδικασίας και πράξης, σε σχέση και με τη θέσπιση ενός αριθμού συλλογικών οργάνων στο επίπεδο της εκπαιδευτικής μονάδας. Εντούτοις, σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα εκπαίδευσης όπως είναι το δικό μας, το πλαίσιο μέσα στο οποίο καλείται να επιτελέσει το έργο του ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι αυστηρά οριοθετημένο. Πρόκειται, τελικά, για θέση με περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Σε σχέση με την κεντρική διοίκηση είναι αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα καίρια θέματα του σχολείου, λειτουργικά και διδακτικά.

Ένα άλλο στοιχείο που πηγάζει από τη μελέτη της παραπάνω διάταξης (άρθρο 11 του ν. 1566/1985) είναι ότι ο διευθυντής σχολείου κατέχει «καίρια» θέση στη διοικητική δομή της εκπαίδευσης. Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Σαϊτής, 2008) ένα διοικητικό στέλεχος, άρα και ο διευθυντής, πρέπει να έχει ορισμένη εξουσία, για να μπορεί να καθοδηγεί – επηρεάζει άμεσα τους υφισταμένους του, αλλά και να αναλαμβάνει την ανάλογη ευθύνη για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Το γεγονός, όμως, ότι η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διοικείται κατά το συγκεντρωτικό σύστημα (Πουλής, 2006) σημαίνει ότι ο διευθυντής έχει περιορισμένες και ασήμαντες αρμοδιότητες. Συνεπώς, δεν μπορούμε να μιλάμε περί «δυναμικής ηγεσίας στην εξασφάλιση ορθού προσανατολισμού του σχολείου» κ.λπ. (Θεοφιλιδής, 1994: 92–98) στο πεδίο της ελληνικής σχολικής εκπαίδευσης, γιατί οι στόχοι και οι κανόνες λειτουργίας του ελληνικού σχολείου καθορίζονται από την κεντρική διοίκηση.

Δεύτερον οι υποψήφιοι διευθυντές σχολικών μονάδων μπορεί, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία (άρθρο 7 του ν. 3467/2006, ΦΕΚ 128, τ. Α'), να είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βαθμό Α' και δωδεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία. Τα κριτήρια για την επιλογή των παραπάνω διευθυντικών στελεχών ομαδοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες (άρθρο 3 του ν. 3467/2006):

- ▶ Την υπηρεσιακή κατάσταση – Διδακτική εμπειρία, όπως προκύπτει από στοιχεία του φακέλου του υποψηφίου.
- ▶ Την επιστημονική – Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, όπως προκύπτει από τα στοιχεία του φακέλου και τα συνυποβαλλόμενα αποδεικτικά στοιχεία.
- ▶ Την προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. Κατά τη συνέντευξη εκτιμάται, κυρίως, η ικανότητα του υποψηφίου να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να επιλύει προβλήματα (διδακτικά, διοικητικά, ορ-

γανωτικά, λειτουργικά κ.λπ.), να δημιουργεί το κατάλληλο παιδαγωγικό περιβάλλον και να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση των καθηκόντων τους.

- ▶ Την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου.

Τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια (ΠΥΣΠΕ και ΠΥΣΔΕ) καταρτίζουν με αξιολογική σειρά και με βάση τα παραπάνω κριτήρια και τις υποβληθείσες δηλώσεις προτίμησης, πίνακες των υποψηφίων διευθυντών σχολικών μονάδων.

Μια κριτική ανάλυση του παραπάνω νομοθετικού πλαισίου αποδεικνύει ότι:

- ▶ Απουσιάζει η τεχνική περιγραφή της θέσης εργασίας (job description) των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης, περιεχόμενο αρμοδιοτήτων, λογουχάρη, ευθύνες, συνθήκες εργασίας και στη συνέχεια ο προσδιορισμός των ιδιαίτερων γνώσεων και ικανοτήτων που κάθε θέση απαιτεί (job specification). Πρέπει να τονιστεί ότι η έλλειψη της μεθόδου αυτής, της περιγραφής και προδιαγραφής των θέσεων εργασίας των διευθυντικών στελεχών, περιορίζει τη δυνατότητα προσδιορισμού και αξιολόγησης των θέσεων και των προσόντων που απαιτούνται για την πλήρωσή τους.
- ▶ Δίνεται μεγάλη βαρύτητα στα συνολικά χρόνια υπηρεσίας των υποψηφίων διευθυντικών στελεχών, έστω και αν επιστημονικά είναι παραδεκτό ότι αποτελεσματικό διοικητικό στέλεχος δεν είναι ούτε ο αρχαιότερος ούτε ο καλύτερος εκπαιδευτικός, αλλά εκείνο το άτομο (εκπαιδευτικός) που διαθέτει τις **γνώσεις** και τις **ικανότητες**, τις οποίες απαιτεί η διευθυντική θέση (Dean, 1995: 12–18).

Πραγματικά ένα διευθυντικό στέλεχος για να είναι αποτελεσματικό χρειάζεται να διαθέτει ένα σύνολο:

- ▶ γνώσεων (διοίκησης, ειδικές, γενικές) που θα του επιτρέπουν να γνωρίζει το τι και το πώς να ενεργεί σε κάθε διοικητικό πρόβλημα, και
- ▶ ικανοτήτων (τεχνικές, ανθρώπινες, νοητικές) που θα του παρέχουν τη δυνατότητα να ασκεί καλή διοίκηση.

Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διοίκησης μπορούμε να πούμε ότι ο συνδυασμός των γνώσεων και ικανοτήτων είναι στοιχεία που διακρίνουν, για παράδειγμα, το διευθυντή σχολείου και προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητά του στο χώρο της σχολικής μονάδας. Βέβαια, υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και στάσεις των διευθυντικών στελεχών, όπως είναι η αφοσίωση πάνω στο έργο τους, η φιλοδο-

ξια, η ειλικρίνεια και η ευθύτητα, η ακεραιότητα – αξιοπιστία κ.ά., τα οποία δεν μπορούν να ενταχθούν ούτε στις γνώσεις ούτε στις ικανότητες. Ωστόσο, τα χαρακτηριστικά αυτά μαζί με τις γνώσεις και τις ικανότητες συνθέτουν το πλαίσιο του καλού και ικανού διευθυντικού στελέχους.

Αν τώρα εξετάσουμε τη σχέση που υπάρχει μεταξύ επιπέδων διοίκησης και προσόντων των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης, θα δούμε ότι η διαφοροποίηση των καθηκόντων /προβλημάτων στα διάφορα ιεραρχικά κλιμάκια απαιτεί διαφορετικές ικανότητες.

Συγγραφείς, όπως οι Katz (1974) και Hersey και Blanchard (1993) ταξινομούν τις ικανότητες αυτές σε τρεις κατηγορίες:

- ▶ **τις νοητικές**, δηλαδή την ικανότητα ενός διοικητικού στελέχους να βλέπει όλη την οργάνωση (π.χ. το σχολείο) ως σύνολο, να αναγνωρίζει ότι οι διάφορες λειτουργίες της οργάνωσης είναι αλληλεξαρτημένες και ότι μια αλλαγή που θα συμβεί σε μία από αυτές θα επηρεάσει όλες τις άλλες,
- ▶ **τις ανθρώπινες**, δηλαδή την ικανότητα του διοικητικού στελέχους να συνεργάζεται με όλα τα άτομα της ομάδας του, να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους και να τα κατευθύνει προς την αποτελεσματική πραγματοποίηση των στόχων του οργανισμού και
- ▶ **τις τεχνικές**, δηλαδή την ικανότητα του διοικητικού στελέχους να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τη γνώση, τις διαδικασίες και τα υλικά μέσα που απαιτούνται για την πραγματοποίηση ενός έργου.
- ▶ Τα τυπικά προσόντα, όπως το διδακτορικό δίπλωμα, Master κ.ά. δεν αποτιμώνται ανάλογα με τις απαιτήσεις του διοικητικού έργου που πρόκειται να επιτελέσει ο υποψήφιος εκπαιδευτικός-διευθυντής, με συνέπεια να μη βοηθούν στην επιλογή των ικανότερων υποψήφιων διευθυντικών στελεχών.
- ▶ Τα διευθυντικά στελέχη της εκπαίδευσης στερούνται ειδικής κατάρτισης σε θέματα του σύγχρονου management. Σχετικές ερευνητικές μελέτες μάς έχουν δείξει ότι η συντριπτική πλειονότητα των διευθυντών σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν έχουν διδαχτεί ποτέ μαθήματα σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής διοίκησης (Zavlanos, 1981, Σαϊτης, 1990, 1997, Σαϊτη και Μιχόπουλος, 2005, Γουρναρόπουλος, 2006). Επίσης, για το θέμα κατάρτισης των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης συγκριτική μελέτη (Αλεξογιαννοπούλου, 2006) έδειξε ότι στη Μεγάλη Βρετανία λειτουργούν προγράμματα, τα οποία «προετοιμάζουν τους μελλοντικούς διευθυντές και άλλα που μετεκπαιδεύουν τους νεοδιοριζόμε-

νους και τους διευθυντές με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας. Λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους και τη λειτουργία των επιμορφωτικών προσπαθειών που έχουν ήδη αναφερθεί, καταλαβαίνουμε ότι αυτές είναι προσανατολισμένες στην προσφορά βοήθειας προς τους διευθυντές. Προσφέρουν, δηλαδή, τη δυνατότητα για βελτίωση των διοικητικών και ηγετικών ικανοτήτων, οι οποίες αποτελούν βασικό εφόδιο για την άσκηση της σχολικής ηγεσίας. Οι συμμετέχοντες αποκτούν διοικητικές γνώσεις και λαμβάνουν μέρος σε συζητήσεις και πρακτικές ασκήσεις, με σκοπό να κατανοήσουν με ποιους τρόπους θα πετύχουν να γίνουν αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες.

Ωστόσο, στην Ελλάδα το θέμα της επιμόρφωσης/ανάπτυξης διευθυντικών στελεχών συγκαταλέγεται ανάμεσα στα αρνητικά σημεία της σχολικής διεύθυνσης. Οι σχολικοί ηγέτες δεν έχουν την ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για το νέο τους έργο και ούτε συμμετέχουν τακτικά σε μετεκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Τα προγράμματα που ασχολούνται με την εκπαιδευτική διοίκηση είναι λίγα, δεν προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις και περιορίζονται σε διαλέξεις» (σελ. 109–110).

Από την ανάλυση που προηγήθηκε καθίσταται σαφές ότι πάσχει ο θεσμός του διευθυντή σχολείου, αφού η έμφαση στην αρχή της αρχαιότητας προβληματίζει ικανούς εκπαιδευτικούς για την εκδήλωση ενδιαφέροντος με σκοπό την κατάληψη διευθυντικών θέσεων. Ακόμη, η έλλειψη προγραμματισμού ανάπτυξης στελεχών στην εκπαίδευση έχει ως συνέπεια τα άτομα που καταλαμβάνουν θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης να μη διαθέτουν τις απαραίτητες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες. Συνεπώς, όταν η στελέχωση των διευθυντικών θέσεων του εκπαιδευτικού συστήματος δε στηρίζεται στην ανταγωνιστικότητα, σε όρους γνώσεων και ικανοτήτων αλλά σε άλλου είδους επιλογή, τότε είναι εύλογο να συμπεράνουμε ότι η παραγωγικότητα του συστήματος αυτού δεν μπορεί να φθάσει σε επιθυμητό όριο.

Με διαμορφωμένο το πρόβλημα αυτό φρονούμε ότι η εκπαίδευση/επιμόρφωση των Ηγετικών Στελεχών της Εκπαίδευσης, θεωρητική και πρακτική, θα πρέπει να αναληφθεί από κάποιο εκπαιδευτικό κρατικό φορέα, όπως η σύσταση αυτόνομης σχολής Διοίκησης της Εκπαίδευσης.

Η σχολή αυτή θα έχει ως αποστολή να κατάρτιζει διευθυντικά στελέχη για μελλοντικές ανάγκες του σχολικού μας συστήματος και παράλληλα να επιμορφώνει τα ήδη υπηρετούντα ηγετικά στελέχη.

Επειδή η εκπαίδευση ενός εκπαιδευτικού είναι διαφορετική από εκείνη ενός διευ-

θυνητή σχολείου ή ενός διευθυντή ή προϊσταμένου Γραφείου Εκπαίδευσης, θα πρέπει να υπάρξουν ξεχωριστά προγράμματα εκπαίδευσης/επιμόρφωσης για κάθε επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα στην περίπτωση των εκπαιδευτικών σκοπός του προγράμματος θα πρέπει να είναι η ενθάρρυνση και η προτροπή των υποψηφίων διευθυντικών στελεχών έτσι, ώστε να ξεφύγουν από τον παραδοσιακό τρόπο διοικητικής σκέψης και στη συνέχεια η μετάδοση ειδικών γνώσεων, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν μελλοντικά στο διευθυντικό τους έργο. Εκτός από τη θεωρητική τους κατάρτιση θα πρέπει να τύχουν και κάποιας πρακτικής εξάσκησης προκειμένου να εκτιμήσουν τις δυνατότητές τους. Εξυπακούεται ότι το πρόγραμμα εκπαίδευσης διοικητικών στελεχών θα έχει διάρκεια τουλάχιστον ενός έτους και η διδασκαλία/πρακτική εξάσκηση θα πραγματοποιείται από εξειδικευμένους επιμορφωτές.

Από την άλλη πλευρά στα ήδη υπηρετούντα κατώτερα και ανώτερα Ηγετικά Στελέχη της Εκπαίδευσης θα πρέπει σε περιορισμένα χρονικά πλαίσια, να τους παρέχονται ειδικές συμπληρωματικές γνώσεις κυρίως σε τεχνικές δημιουργικής σκέψης και στη τεχνική λήψης αποφάσεων και επικοινωνίας, για να ανταποκριθούν καλύτερα τόσο στα σημερινά καθήκοντά τους όσο και στα μελλοντικά, εφόσον βέβαια προορίζονται να καταλάβουν κάποια ανώτερη θέση, σε περιφερειακό ή κεντρικό επίπεδο, διοίκησης της εκπαίδευσης.

Όλα αυτά που επισημάνθηκαν στην παρούσα εργασία μας οδηγούν σε μια αναζήτηση ενός σύγχρονου και αποτελεσματικού σχολείου μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορούσαν να μάθουν πώς να δημιουργούν και πως μέσα από την δημιουργική δραστηριότητα να αισθάνονται ικανοποιημένοι. Βέβαια πολλά είναι τα στοιχεία (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, προσωπικότητα εκπαιδευτικών, οργανωσιακή υποστήριξη κ.ά.) τα οποία συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Όμως ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που ενώνει όλα τα στοιχεία μαζί, για να συγκροτήσει μια αρμονική ολότητα. Η ανάπτυξη επομένως των ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης είναι ανάγκη επιτακτική.

Βιβλιογραφία Ελληνική

- (1) Αλεξογιαννοπούλου Β. (2006), "Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού. Μια συγκριτική αποτίμηση της αλλαγής του ρόλου του στην Ελλάδα και την Μεγάλη Βρετανία", Διπλωματική Εργασία στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- (2) Γουρναρόπουλος Γ. (2006), *Στάσεις των Εκπαιδευτικών για τη Διοικητική Επιμόρφωσή τους: Η Περίπτωση του Νομού Μεσσηνίας*, Διπλωματική Εργασία στο ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστημίου Αιγαίου, Ρόδος.

- (3) Ζαβλανός Μ. (1998), Μάναντζμεντ, εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.
- (4) Ζευγαρίδης Σ. (1973), Θεωρία της Οργανώσεως, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα.
- (5) Θεοφιλίδης Χ. (1994), *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου, Αυτοέκδοση*, Λευκωσία.
- (6) Μπουραντάς Δ. (2005), Ηγεσία: Ο δρόμος της συνεχούς επιτυχίας, Εκδόσεις ΚΡΙΤΙΚΗ, Αθήνα.
- (7) Πουλής Π. (2006), *Εκπαιδευτικό Δίκαιο και Θεσμοί*, Εκδόσεις Α. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη.
- (8) Σαΐτη Αν. και Μιχόπουλος Αν. (2005), "Η αναγκαιότητα ανάπτυξης ηγετικών στελεχών της εκπαίδευσης: Η περίπτωση των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων", στο Περιοδικό *Επιστήμες Αγωγής – Πρώην "Σχολείο και Ζωή"*, τεύχος 4, σσ. 43-56.
- (9) Σαΐτης Χ. (1990), "Η Συμβολή του management στο χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης", *Νέα Παιδεία*, τεύχος 54, σσ. 70-83
- (10) Σαΐτης Χ. (1997), "Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση", *Δημόσιος Τομέας*, τεύχος 127, σσ. 33-38.
- (11) Σαΐτης Χ. (2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα.

Βιβλιογραφία Ξενόγλωσσων

- (12) D.E.S. (1977), *Ten Good Schools*, HMSO, London.
- (13) Dean J. (1995), *Managing the primary Schools*, Routledge, London
- (14) Drucker P. (1967), *The Effective Executive*, Pan Books, New York
- (15) Hersey P. and Blanchard K. (1972), *Management of Organization Behavior*, Englewood Cliffs, N. Jersey.
- (16) Katz R. (1974), "Skills of an effective administrator" in *Harvard Business Review*, Sept.-October, pp. 90-102.
- (17) Meier G. (1976) *Lending issues in economic development*, Oxford University Press, U.K.
- (18) Reynolds D. (1995), "The Effective School: An Inaugural Lecture" in *Evaluation Research in Education*, Vol. 9, No 4.
- (19) Schultz T. (1972), *Investment in Education*, University of Chicago Press, Chicago.
- (20) Zavlanos M. (1981), "Analysis of Perceptions of Leadership Behavior of Greek Secondary School Administration" Ph D. dissertation, Vanderbilt University.

Διοίκηση στην Εκπαίδευση

Γεώργιος Κουρεμένος Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης ΠΕ Θεσσαλίας

Ορισμοί

- ▶ Μία λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο (Brandie, 1967)
- ▶ Ο τρόπος εργασίας με άλλους και μέσω άλλων για την επίτευξη των αντικειμενικών σκοπών του οργανισμού αλλά και των μελών του (Montana & Charnov 1993)
- ▶ **Γενικότερα:** Ως Διοίκηση της εκπαίδευσης ορίζεται ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών συστημάτων και ιδρυμάτων.

2. Έργο της εκπ/κής διοίκησης

Η εκπαιδευτική διοίκηση στοχεύει:

- ▶ Στον ακριβή προσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.
- ▶ Στην εφαρμογή των κανόνων δικαίου.
- ▶ Στη δημιουργία και διατήρηση του κατάλληλου εργασιακού περιβάλλοντος.
- ▶ Στην καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών.
- ▶ Στον προσδιορισμό του βαθμού αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος
- ▶ Στον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών στόχων.

3. Γνωρίσματα αποτελεσματικής διοίκησης

- ▶ Κατάλληλη οργάνωση.
- ▶ Προσδιορισμένη δομή και σύστημα εξουσίας.
- ▶ Σαφώς προσδιορισμένοι στόχοι.
- ▶ Μέτρο σταθερότητας αλλά και ευελιξίας στις τακτικές και τα προγράμματα.

- ▶ Συνεργασία.
- ▶ Κατάλληλος μηχανισμός σχεδιασμού και λήψης αποφάσεων.
- ▶ Αντικειμενικός τρόπος περιοδικής αξιολόγησης.

Α΄ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

1. Ορισμοί

- ▶ Ο σχεδιασμός στην εκπαιδευτική διοίκηση αναφέρεται στη γενική σύλληψη των εκπαιδευτικών στόχων μιας μελλοντικής προσπάθειας. Πρόκειται δηλαδή για μία επιδίωξη του τι θέλουμε να πετύχουμε στο μέλλον σε σχέση με τα μέσα που έχουμε αποφασίσει να δεσμεύσουμε για το σκοπό αυτό.
- ▶ Ο προγραμματισμός αναφέρεται στο γενικό πλαίσιο δραστηριότητας ή στο σύνολο των ενεργειών και των μέσων κατάρτισης, εκτέλεσης και προσαρμογής εναλλακτικών προγραμμάτων δράσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Προϋποθέσεις καλού σχεδιασμού – προγραμματισμού

- ▶ σαφής καθορισμός των στόχων και της εξουσίας.
- ▶ συμμετοχή όλων των διοικητικών στελεχών.
- ▶ αντικειμενικά, σαφή και ευέλικτα σχέδια –προγράμματα.
- ▶ ορθή λήψη αποφάσεων.
- ▶ καλός συντονισμός.

Επιφυλάξεις:

- ▶ η αβεβαιότητα του περιβάλλοντος
- ▶ η έλλειψη χρόνου και η αύξηση των εξόδων
- ▶ η αντίσταση στην αλλαγή
- ▶ η επίδραση εξω-οργανωσιακών παραγόντων

3. Λήψη αποφάσεων

Οριοθέτηση του όρου

- ▶ Η διαδικασία επιλογής μεταξύ εναλλακτικών λύσεων για την επίτευξη κάποιου στόχου (Drucker 1998)
- ▶ Η διαδικασία που αποβλέπει στη λύση προβλημάτων που έχουν σχέση με τους αντικειμενικούς σκοπούς ενός οργανισμού (Kosiol 1962)

3.1. Φάσεις λήψης αποφάσεων

- ▶ Προσδιορισμός του προβλήματος
- ▶ Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων
- ▶ Επιλογή της προσφορότερης λύσης
- ▶ Εφαρμογή της απόφασης
- ▶ Αξιολόγηση του αποτελέσματος

3.2. Είδη αποφάσεων

- ▶ προγραμματισμένες – απρογραμμάτιστες
- ▶ ατομικές – ομαδικές
- ▶ βεβαιότητας – αβεβαιότητας – κινδύνου
- ▶ Στρατηγικές – λειτουργικές

3.3. Παράγοντες επιρροής και διαμόρφωσης των αποφάσεων

- ▶ Ο πολιτικός παράγοντας
- ▶ Ο θρησκευτικός παράγοντας
- ▶ Ο οικονομικός παράγοντας
- ▶ Ο κοινωνικο-πολιτιστικός παράγοντας

Β'. Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

Χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτικά και αποκεντρωτικά συστήματα.

- ▶ Ως συγκεντρωτικό θεωρείται το σύστημα στο οποίο ο βαθμός της μεταβιβαζόμενης εξουσίας και ευθύνης στα κατώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και πρόσωπα της διοίκησης είναι μικρός, και
- ▶ Ως αποκεντρωτικό θεωρείται το σύστημα στο οποίο τα χαμηλά επίπεδα διοίκησης έχουν την εξουσία και τη δυνατότητα να λαμβάνουν πολλές και σημαντικές αποφάσεις χωρίς τον έλεγχο και την εποπτεία της κεντρικής εξουσίας.

B.1. Συγκεντρωτικό σύστημα

α. Πλεονεκτήματα

- ▶ Δημιουργία ενιαίας οργανωτικής σκέψης και δράσης.
- ▶ Επίτευξη ομοιόμορφου και συνεχούς ελέγχου.
- ▶ Εξοικονόμηση εργατικού δυναμικού και υλικών πόρων.
- ▶ Δημιουργία ισχυρής δύναμης επιβολής του κράτους.

β. Μειονεκτήματα

- ▶ Η διοίκηση γίνεται δύσκαμπτη και περίπλοκη.
- ▶ Τα κεντρικά κρατικά όργανα αποφασίζουν για ζητήματα για τα οποία δεν έχουν άμεση αντίληψη.
- ▶ Ενισχύεται η τάση μετατόπισης του περιφερειακού πληθυσμού στα μεγάλα αστικά κέντρα.

B.2. Αποκεντρωτικό σύστημα

α. Πλεονεκτήματα

- ▶ Απαλλάσσεται η κεντρική διοίκηση από καθήκοντα ειδικού και τοπικού ενδιαφέροντος
- ▶ Επιτυγχάνεται γρηγορότερα και με λιγότερο κόστος η επίλυση των προβλημάτων.
- ▶ Προωθείται η ανάπτυξη της περιφέρειας.
- ▶ Τονώνεται το αίσθημα ευθύνης στα περιφερειακά όργανα διοίκησης

β. Μειονεκτήματα

- ▶ Εμφανίζονται τάσεις κατάχρησης της εξουσίας.
- ▶ Τα περιφερειακά όργανα αδυνατούν να επιλύσουν θέματα που απαιτούν ειδικές γνώσεις
- ▶ Εμφανίζεται κίνδυνος ανομοιομορφίας στις διοικητικές αποφάσεις.

Γ'. ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΙ ΗΓΕΣΙΑ

Ορισμός

Είναι η ενεργοποίηση και καθοδήγηση του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση,

ώστε να συμβάλλει αποτελεσματικά στην υλοποίηση των στόχων και αποτελεί τη δυσκολότερη δραστηριότητα της διοίκησης, γιατί έχει να αντιμετωπίσει τον ανθρώπινο παράγοντα, του οποίου η συμπεριφορά είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να καθοριστεί.

Γ.1. Διοικητικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της Διεύθυνσης

- ▶ Εκχώρηση εξουσίας
- ▶ Παρώθηση ή υποκίνηση
- ▶ Επικοινωνία
- ▶ Συντονισμός
- ▶ Χειρισμός διαφορών

Γ.2. Τρόποι άσκησης διοίκησης

- ▶ Αυταρχικός
- ▶ Δημοκρατικός ή συμμετοχικός
- ▶ Χαλαρός ή εξουσιοδοτικός

Γ.3. Άξονες καθορισμού της ηγεσίας

- ▶ Η προσωπικότητα του ηγέτη
- ▶ Η ποιότητα και ωριμότητα της ομάδας
- ▶ Η κατάσταση και το περιβάλλον

Γ.4. Συστήματα επιλογής στελεχών διοίκησης

- ▶ Ελεύθερη κρίση της διοίκησης
- ▶ Κατ' αρχαιότητα
- ▶ Εξετάσεις
- ▶ Μικτό

Δ'. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ

- ▶ σωστή κατανομή του έργου

- ▶ παρακίνηση των υφισταμένων
- ▶ ανοικτή επικοινωνία
- ▶ διοικητική ανάπτυξη
- ▶ χειρισμός διαφορών
- ▶ έγκαιρη αντίληψη της πραγματικότητας
- ▶ κατάλληλος χειρισμός εξωτερικού περιβάλλοντος
- ▶ σωστές επιλογές στελεχών

Ε΄. ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

1. Έννοια και σπουδαιότητα της στελέωσης

- ▶ Οι υλικοί πόροι δεν αποδίδουν χωρίς την ανθρώπινη προσπάθεια.
- ▶ Οι άνθρωποι δημιουργούν, συντονίζουν, αξιοποιούν τα μέσα
- ▶ Όλες οι διοικητικές δραστηριότητες εξαρτώνται από τις γνώσεις και τις ικανότητες των ανθρώπων
- ▶ Η πρόσληψη ικανών εκπαιδευτικών αλλά και η δημιουργία κατάλληλων εργασιακών σχέσεων είναι μέλημα της διοίκησης

2. Διαδικασία στελέωσης – στάδια

- ▶ Αποτίμηση παρούσας κατάστασης
- ▶ Πρόβλεψη αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό
- ▶ Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού
- ▶ Προσέλκυση
- ▶ Επιλογή προσωπικού
- ▶ Εκπαίδευση, επιμόρφωση ή μετεκ/ση

3. Η στελέωση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα

Η ευθύνη ανήκει (λόγω συγκεντρωτισμού) στην κεντρική διοίκηση, η οποία ανάλογα με τις εκτιμήσεις της και την εκπαιδευτική πολιτική προβαίνει σε κρίσεις στελεχών.

Κινήσεις:

- ▶ Προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού
- ▶ Αξιοποίηση πληροφοριών (εκθέσεις Σ.Σ. κ.λ.π.)
- ▶ Αποτίμηση της κατάστασης
- ▶ Εκτίμηση των αναγκών
- ▶ Προϋπολογισμός κονδυλίων
- ▶ Προκήρυξη κενών θέσεων
- ▶ Επιλογή σε θέσεις στελεχών
- ▶ Εισαγωγική επιμόρφωση νεοεκλεγέντων στελεχών

4. Βασικές παραδοχές για την εκπαιδευτική διοίκηση του μέλλοντος

- ▶ Ο Δ/ντής θα είναι ο ηγέτης ηγετών
- ▶ Η θέση του Δ/ντή Σχολείου θα γίνει θέση καριέρας με ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις για μεγαλύτερη εξειδίκευση.
- ▶ Οι προσδοκίες για υψηλότερη απόδοση των σχολείων θα συνεχίσουν να αυξάνονται, ιδιαίτερα από την πλευρά της κοινωνίας.
- ▶ Οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ πανεπιστημίων και ΥΠΕΠΘ γίνονται καλύτερες.
- ▶ Η ανάγκη για συνεχή επαγγελματική ανάπτυξη θα μεγαλώσει
- ▶ Η συζήτηση για μεγαλύτερες ικανότητες των στελεχών θα αυξηθεί.

5. Εισηγήσεις για προπαρασκευαστικά προγράμματα στελεχών

- ▶ Πρέπει να υπάρξουν μεγαλύτερες απαιτήσεις για την εισδοχή σε προγράμματα προπαρασκευής στελεχών.
- ▶ Το ταλέντο και η ικανότητα για ηγεσία πρέπει να ανακαλύπτονται γρήγορα και να καλλιεργούνται.
- ▶ Τα γενικού περιεχομένου προγράμματα πρέπει να αλλάξουν για να προσφέρουν μεγαλύτερες ευκαιρίες εξειδίκευσης στα στελέχη.
- ▶ Απαιτηση από τα πανεπιστήμια να δεσμευτούν για την κατάλληλη και αποτε-

λεσματική προετοιμασία των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης.

- ▶ Καίριος να απαιτηθούν περισσότερα προσόντα για τα στελέχη της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα σε θέματα διοίκησης.

ΣΤ'. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Ας μην ξεχνάμε ότι, όπως είπε και ο Charles Darwin, «το ζώο που θα επιβιώσει δεν είναι το μεγαλύτερο και δυνατότερο, αλλά αυτό το οποίο μπορεί να προσαρμοστεί στην αλλαγή». «Τέλος, ας μην ξεχνάμε ότι το 1% των ηγετών γεννιούνται και το υπόλοιπο 99% γίνονται».

Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Βασικά σημεία, προβληματισμοί

Αναστασία Αθανασούλα –Ρέππα Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ

Καλησπέρα σας κυρίες και κύριοι,

Χαίρομαι πάρα πολύ και ευχαριστώ τους διοργανωτές του Συνεδρίου που βρίσκομαι μαζί σας απόψε. Ευχαριστώ επίσης, πέρα από το Π.Ι., και τα στελέχη κυρίως της εκπαίδευσης με τα οποία συνεργαστήκαμε στην πορεία αυτών των σεμιναρίων. Μιας και το θέμα που αυτή την ώρα συζητάμε είναι 'Διοίκηση της Εκπαίδευσης- προβληματισμοί και εφαρμογές', θα σταθώ σε μερικά σημεία που θεωρώ βασικά, και καλό είναι να τα δούμε ίσως πιο βαθιά για να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα.

Πρώτα-πρώτα είχαμε την ευκαιρία να δούμε ότι η έννοια του στελέχους στην ελληνική πραγματικότητα έχει μια διακύμανση. Όπως και να' χει όμως, αφορά μια περιοχική ευθύνης και επίσης μια χωρική περιοχική στις περισσότερες περιπτώσεις. Αυτό δημιουργεί προβληματισμούς, τόσο ως προς το τι θα κάνουμε όσο στο τι θα δώσουμε, στο πως θα αναπτύξουμε και πώς θα αξιοποιήσουμε τα συγκεκριμένα στελέχη.

Από την άλλη μεριά, θα ήθελα να σας αναφέρω κάποιες εμπειρίες από την ιδιότητά μου ως καθηγήτρια στην ΑΣΠΑΙΤΕ, στο γνωστικό αντικείμενο Διοίκηση της Εκπαίδευσης, αλλά και ως επισκέπτρια καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Κύπρου, όπου δίδαξα για δύο εξάμηνα. Ένα από τα αντικείμενα ήταν η *Ανάπτυξη και Αξιοποίηση του Ανθρώπινου Δυναμικού στην Εκπαίδευση*, όπου μου δόθηκε η ευκαιρία, και πέρα από τη βιβλιογραφία, να δω στην πράξη αυτό που λέμε εφαρμογές, κάποιο άλλο σύστημα, πώς εφαρμόζεται εκεί αυτό που λέμε *Ανάπτυξη Στελεχών*. Θα αναφερθώ σε μια εργασία μου, που είναι δημοσιευμένη στα Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου το οποίο είχε διοργανωθεί από τη ΓΕΣΕΕ, όπου είχα αναφερθεί στα Στελέχη της Εκπαίδευσης, στο πώς αναπτύσσονται αυτά και πώς αξιοποιούνται.

Από τότε, αν δε με απατά η μνήμη μου ήταν το 1995 με 1997, είχα επισημάνει την ανάγκη ν' αναπτυχθούν στελέχη για την εκπαίδευση και για την Ελλάδα, διότι όπως γνωρίζουμε δεν μπορούμε να αντιγράψουμε συστήματα αυτούσια χωρίς να τα δοκιμάσουμε, χωρίς να κάνουμε πιλοτικές εφαρμογές και χωρίς να βλέπουμε τα αποτελέσματά τους, έτσι ώστε να παρεμβαίνουμε και να τα βελτιώνουμε. Είχαμε δει τότε ότι σε εμάς αυτόματα μπαίνουν ορισμένα κριτήρια, με κυριότερο θα έλεγα την αρχαιότητα και μερικά άλλα – τα γνωρίζετε – και με το που επιλέγονται τα άτομα αυτά ως Στελέχη της Εκπαίδευσης τα θεωρούμε αυτοδύναμα ή ότι, ως δια μαγείας, είναι ικανά να ασκήσουν το έργο τους μέσα στη σύγχρονη ελληνική αλλά και παγκόσμια κοινωνία. Δε λαμβάνουμε μάλλον υπόψη ποιες αλλαγές έχουν γίνει, ποια σταδιακή διαδικασία θα πρέπει να βοηθήσει τους συναδέλφους αυτούς στις αλλαγές που γί-

νονται σταδιακά – εκπαιδευτικές αλλαγές, καινοτομίες, ένα σωρό άλλα πράγματα τα οποία έχουμε βιώσει τα τελευταία χρόνια – και θεωρώ ότι το υπόδειγμα αυτό ή το μοντέλο δεν είναι επαρκές πλέον για να μας βοηθήσει να φτάσουμε στο αποτέλεσμα που θέλουμε.

Άρα, χρειάζεται να αναστοχαστούμε σ' αυτό και να δούμε τι μπορούμε να κάνουμε. Η κυπριακή πραγματικότητα μου έδωσε ένα ερέθισμα. Οι συνάδελφοι αυτοί – όταν μιλούμε για διευθυντικά στελέχη στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, περνούν από κάποια στάδια, όπως Βοηθός Διευθυντής Β', Βοηθός Διευθυντής Α' και μετά γίνονται Διευθυντές, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στο στέλεχος για το σχολείο και μόνο να έχει μια τύπου επαγγελματική θα ονόμαζα μαθητεία, δίπλα σε έναν έμπειρο συνάδελφό του, αφού ούτως ή άλλως ο ένας διαδέχεται τον άλλο. Ταυτόχρονα, έχει αναπτυχθεί ένα δίκτυο διοίκησης της εκπαίδευσης σε επιστημονικό και πανεπιστημιακό-ακαδημαϊκό επίπεδο, τόσο από τα δύο κυρίως κρατικά πανεπιστήμια που γνωρίζω εγώ, το Πανεπιστήμιο της Κύπρου και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο, συν τα ιδιωτικά Πανεπιστήμια, τα οποία έχουν όλα τμήματα και προγράμματα μεταπτυχιακά στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Κατά κάποιο τρόπο, τείνει να γίνει υποχρεωτική η εμπειρία ή, αν θέλετε, το πτυχίο στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης για να μπορεί κανείς να εξελιχθεί ως Στέλεχος στην Εκπαίδευση. Είναι ένα βήμα το οποίο ερευνητικά θα έχουμε τα αποτελέσματά του, θα δούμε αν πράγματι βοηθάει αυτό από μόνο του ή σε συνδυασμό, όπως εφαρμόζεται εκεί.

Σίγουρο είναι ότι εμείς από την εμπειρία που είχαμε αυτόν τον καιρό – και ήταν πράγματι για μένα μια πολύ θετική έκκληση τα σεμινάρια αυτά, ολόκληρο το Πρόγραμμα του Π.Ι. και αυτά που βιώσαμε στην πορεία στην εκτέλεση του Προγράμματος –, ότι τα στελέχη μας επιζητούν κάτι περισσότερο από αυτό που τους έδωσε τη δυνατότητα να είναι στελέχη. Θέλουν βοήθεια από δίπλα, θέλουν κάποια εμπειρία από πριν. Πρώτα-πρώτα, θέλουν δεξιότητες για να μπορούν να αντιμετωπίσουν το σύγχρονο πολυπολιτισμικό μοντέλο της Ελλάδας. Εκ των ούκ άνευ. Αν ένας Διευθυντής έχει και ο ίδιος πρόβλημα και δεν μπορεί να κατανοήσει την εξέλιξη την κοινωνική, φανταστείτε πόσο δύσκολο είναι να έχει όραμα και να εμφυσήσει αυτός διαδικασίες άλλες για την ομάδα στην οποία ηγείται – ή ένας Περιφερειακός Διευθυντής ή ένας Διευθυντής Γραφείου, ανάλογα με το πόστο που έχει ο καθένας, συν τα άλλα στελέχη, στα οποία δεν κάνω αναφορά ακόμα.

Από εκεί και πέρα ας δούμε λιγάκι τη δομή του εκπαιδευτικού μας συστήματος, που όπως όλοι αναγνωρίζουμε τείνει κατά κάποιο τρόπο να ξεφύγει από το πολύ στενό συγκεντρωτικό σύστημα και σταδιακά να πάει σε ένα βαθμό αποκεντρωτικό. Δε θε-

ωρώ ότι είμαστε έτοιμοι ως κοινωνία να φτάσουμε σε αυτοδυναμίες αποκεντρωτικές όπως άλλα συστήματα. Και όπως γνωρίζετε και τα άλλα συστήματα που είχαν τόσο βαθμό και τόση εμπειρία στην αυτοδιοίκηση, πήραν τα συστήματά τους, πήραν τουλάχιστον το βασικό πρόγραμμα, τα τέσσερα βασικά μαθήματα και τα έκαναν εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα με υποχρεωτικότητα σε όλους. Αυτό και μόνο το γεγονός μας δίνει μια άλλη πλατφόρμα, πάνω στην οποία θα λειτουργήσουμε για να αναπτύξουμε τα στελέχη μας. Θα πρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να μετέχουν σε καινοτομίες, υποβοηθούμενα βέβαια πάντα από τις υποδομές που θα τους δώσουμε. Δεν αρκεί μόνο να επιφορτίζουμε ένα στέλεχος με το 'αυτό' θέλουμε ως κοινωνία και σε αφήνουμε μόνο να κολυμπήσει στα βαθιά νερά, αλλά να είμαστε δίπλα. Για να είμαστε δίπλα θα πρέπει να δούμε τη βασική του εκπαίδευση, πώς παρέχονται γνώσεις και δεξιότητες από τη βασική κατάρτιση, στα βασικά προγράμματα.

Εδώ σας παραπέμπω σε άλλη έρευνα που έχει γίνει στη Δυτική Επιστήμη στο τεύχος 13, πώς εμφανίζεται η Διοίκηση της Εκπαίδευσης στα Παιδαγωγικά Τμήματα και στις Παιδαγωγικές Σχολές, τι ελλείψεις υπάρχουν και τι μπορεί να γίνει περισσότερο. Από εκεί και πέρα πρακτικές εφαρμογές, τις οποίες πώς θα δώσουμε; Με την επιμόρφωση και την διά βίου εκπαίδευση-κατάρτιση. Αυτό μπορεί να γίνει είτε από το Π.Ι., όπως αυτή τη στιγμή, είτε μέσα από την Σχολή Δημόσιας Διοίκησης, που αυτή τη στιγμή λειτουργεί ως ένα από τα καλύτερα μοντέλα ανάπτυξης στελεχών στη δημόσια διοίκηση. Ένα τμήμα της μπορεί να γίνει ειδικός τομέας που να αφορά Στελέχη στην Εκπαίδευση, μπορεί αυτό να γίνει ξεχωριστή Σχολή Διευθυντών, όπως γίνεται σε άλλες χώρες, ή Στελεχών ευρύτερα, και με προγράμματα και με εξ' αποστάσεως διαδικασία, μιας και σήμερα έχουμε αρκετή τεχνογνωσία και από το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Ελλάδας που λειτουργεί αρκετά προγράμματα, αλλά και από άλλους φορείς που λειτουργούν με το σύστημα αυτό και με τη μεθοδολογία της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Και το κυριότερο, βέβαια, να δούμε κι εμείς αν το σύστημα αυτό της μαθητείας, του mentoring – ή της υποστήριξης αν θέλετε των στελεχών μας – μπορεί να λειτουργήσει στη διαρκή αξιοποίηση και ανάπτυξή τους, από την επιλογή τους μέχρι την αφυπηρέτησή τους.

Θεωρώ ότι θα έχετε τη δυνατότητα να εκφράσετε τις απόψεις σας επ' αυτών στη συζήτηση που θα ακολουθήσει. Ευχαριστώ για την υπομονή και την προσοχή σας.

Διοίκηση στην Εκπαίδευση: Προβληματισμοί στο σημείο συνάντησης θεωρίας και πράξης

Ιωάννης Κατσαρός Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου

Κύριε Πρόεδρε, κυρίες και κύριοι,

Θεωρώ τιμή μου την εδώ παρουσία μου και θέλω να ευχαριστήσω τους διοργανωτές για την εμπιστοσύνη και όλους εσάς για την εκτίμηση και τη θετική ανταπόκριση.

Θα προσπαθήσω να αποφύγω τα θεωρητικά, εξάλλου εκλεκτοί επιστήμονες, τους οποίους θεωρώ δασκάλους μου, έχουν ήδη προσεγγίσει θεωρητικά τα θέματα.

Βρίσκομαι εδώ μπροστά σας σχεδόν εξουθενωμένος από έναν αγώνα δρόμου αντοχής που κορυφώθηκε τον τελευταίο μήνα στην προσπάθειά μου:

- ▶ να φέρω εις πέρας έγκαιρα και άρτια όλες τις προβλεπόμενες –και σε αρκετές περιπτώσεις περιττές– γραφειοκρατικές διαδικασίες που αφορούν τη λήξη του σχολικού έτους και παράλληλα να μη χάσω την επαφή μου με την ουσία του ρόλου μου,
- ▶ να κινητοποιηθούν γονείς και τοπικοί φορείς από καιρό παραιτημένοι και απενεργοποιημένοι με νεκρωμένα αντανάκλαστικά ακόμα και για θέματα που μπορούν να αφορούν την υγεία και ασφάλεια των παιδιών,
- ▶ να υπάρξει συνεργασία με τους δασκάλους για να αποτιμήσουμε ό,τι έχει γίνει και να διακρίνουμε μέσα στη σύγχυση και τον καταγιγισμό των εξελίξεων και των προτάσεων τα επόμενα βήματα για το σχολείο μας,
- ▶ και να μπορέσω να συμβάλω και να ζήσω τις ωραίες στιγμές που αποτελούν το επιστέγασμα μιας ολόκληρης σχολικής χρονιάς για όλους μας μαθητές και δασκάλους.

Βασικές εργασίες του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας (ΣΜ)

- ▶ διεκπεραίωση γραφειοκρατικών διαδικασιών
- ▶ τήρηση αρχείου
- ▶ προγραμματισμός, οργάνωση, έλεγχος και διαμορφωτική αποτίμηση του έργου
- ▶ διδακτικό έργο
- ▶ ανάπτυξη συνεργατικού σχολικού κλίματος
- ▶ παροχή στήριξης σε θέματα παιδαγωγικά και διδακτικής
- ▶ αντιμετώπιση συγκρούσεων και κρίσεων

- ▶ αποτελεσματική διαχείριση εκπαιδευτικού δυναμικού, υλικών πόρων και χρηματοδότησης
- ▶ αναζήτηση πόρων και στήριξης για την κάλυψη των αναγκών του σχολείου
- ▶ αναβάθμιση και εκσυγχρονισμός του εξοπλισμού του σχολείου
- ▶ καλλιέργεια θετικής κουλτούρας διδασκαλίας και μάθησης
- ▶ συνεργασία με εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες της σχολικής ζωής

Είμαι διευθυντής δημοτικού σχολείου και όλα όσα σας είπα καθόλου μη νομίζετε πως σημαίνουν ότι είμαι απογοητευμένος. Κουρασμένος είμαι πολύ, αλλά αν είχα χρόνο να σας μιλήσω θα σας μιλούσα για πολλά που με κάνουν χαρούμενο για τη δουλειά μου.

Από τη μια λοιπόν η προσωπική μου εμπλοκή και το βίωμά μου και από την άλλη τα πορίσματα του εκπαιδευτικού μάντζμεντ, μιας επιστήμης που συνεχώς κερδίζει έδαφος και αναβαθμίζει τη συμβολή της. Η θεωρία απέναντι στην πράξη και η πράξη κάθε φορά αναστοχαστικά ιδωμένη υπό το πρίσμα της θεωρίας. Πολλά τα σημεία τριβής. Υψηλές οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες θεωρητικά. Ανεπαρκής ο χρόνος και οι δυνάμεις. Πρόκειται για ένα πλαίσιο με πολλές αντιφάσεις που αν δε γεννά σύγχυση στα στελέχη, σίγουρα συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας αμφίθυμης στάσης ως προς την αποδοχή και εφαρμογή των αρχών και των πρακτικών του μάντζμεντ.

Βέβαια η σημασία της αποτελεσματικής διοίκησης για την επιτυχημένη λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο μετά τη δεκαετία του '90. Και έχει ήδη επισημανθεί ότι αναδείχθηκε η σημασία της διοικητικής ικανότητας των στελεχών σε χώρες όπου επικράτησαν τάσεις αποκέντρωσης στη λήψη των αποφάσεων.

Στο σημείο αυτό θέλω για λίγο να σταθώ, δεδομένου ότι αφορά ένα θεμελιώδες δομικό πρόβλημα για τη δυνατότητα εισαγωγής και αξιοποίησης των αρχών του μάντζμεντ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι λοιπόν σαφές ότι την ίδια στιγμή που σε πολλές χώρες αναπτύχθηκαν τάσεις αποκέντρωσης στη χώρα μας ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος παρέμεινε αναλλοίωτος, παρά:

- ▶ τις μάλλον μαξιμαλιστικές και ανέφικτες επιδιώξεις του 1966, οι οποίες τελικά φάνηκε πως εξυπηρετούσαν κυρίως την ανάπτυξη μιας ρητορικής της αποκέντρωσης και του εκδημοκρατισμού, σύμφωνης με τα ιδεολογικά προτάγματα της εποχής και
- ▶ τις προσπάθειες της δεκαετίας του '90 για διοικητικό εκσυγχρονισμό και με-

Ποσοστό % διευθυντών ως προς το χρόνο που αφιερώνουν εβδομαδιαία βάση σε αρμοδιότητες

Αρμοδιότητες / Δραστηριότητες	0 ώρες	Έως 2 ώρες	3 – 5 ώρες	6 –10 ώρες	> 11 ώρες	Μέση τιμή
1. Διοικητικές αρμοδιότητες (οργάνωση, λειτουργία, εποπτεία, αρχείο, οικονομική διαχείριση της ΣΜ κ.λπ.)	–	6,2	38,8	35,7	18,6	3,67
2.Επισκευή/συντήρηση, εξοπλισμός της ΣΜ με διδακτικό-εποπτικό υλικό	4,7	56,6	30,2	6,2	–	2,39
3. Εκπ/κές αρμοδιότητες (κατάρτιση ωρολόγιου προγ/τος, οργάνωση εκπ/κών προγ/των, αξιολόγηση εκπ/κού έργου κ.ά.)	1,6	34,9	43,4	10,1	3,9	2,79
4. Διδακτικό έργο	–	1,6	10,9	51,2	34,1	4,21
5. Σχέσεις – συνεργασία με μαθητές, διδάσκοντες, λοιπό προσωπικό	–	28,7	46,5	12,4	9,3	3,02
6. Σχέσεις – συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο και τη διοικητική ιεραρχία, δημόσιες υπηρεσίες και φορείς	5,4	68,2	16,3	4,7	–	2,21
7. Σχέσεις – συνεργασία με ΟΤΑ	10,1	77,5	8,5	0,8	–	2,00
8. Σχέσεις – συνεργασία με σύλλογο γονέων	2,3	80,6	11,6	1,6	–	2,13
9. Αναζήτηση πρόσθετης χρηματοδότησης (χορηγίες, επιχορηγήσεις, παροχές κ.ά)	27,9	54,3	4,7	–	–	1,73

γαλύτερη αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα. Η λογική αυτών των ρυθμίσεων κατευθύνθηκε περισσότερο στην ενίσχυση της διοικητικής αποτελεσματικότητας, χωρίς να αναπτυχθεί αντίστοιχο ενδιαφέρον για την ενίσχυση της αντιπροσώπευσης και της συμμετοχής και γενικά του αποκεντρωμένου διοικητικού χαρακτήρα του συστήματος διοίκησης.

Η αποκέντρωση του «περιεχομένου της εκπαίδευσης», με την έννοια να δοθεί στα όργανα διοίκησης σε επίπεδο σχολικής μονάδας, όπως ο διευθυντής, ο υποδιευθυντής, ο σύλλογος διδασκόντων και η σχολική επιτροπή, αλλά και στα όργανα δημοκρατικού προγραμματισμού όπως η Δημοτική Επιτροπή Παιδείας, η δυνατότητα να συν-διαμορφώνουν έστω, με βάση τις ανάγκες και τις δυνατότητες της τοπικής κοινωνίας, τις τοπικές ιδιαιτερότητες, την τοπική ιστορία, και τον πολιτισμό, τα προγράμματα σπουδών ή ακόμα περισσότερο, να χαράσσουν μια τοπική εκπαιδευτική πολιτική, μέσα στο πλαίσιο της εθνικής, παραμένει ζητούμενο. Η οργανωτική δομή και λειτουργία, η διοίκηση, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσδιορίζεται από τις αποφάσεις του ΥΠΕΠΘ και από ένα πλέγμα νομοθετικών ρυθμίσεων, που καθορίζουν μέχρι και την τελευταία τους λεπτομέρεια, όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτά τα στοιχεία έχουν αποτελέσει βασικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση μιας περιοριστικής –αν όχι μηδενιστικής– αντίληψης για τον ρόλο των στελεχών και για τη διαμόρφωση μιας πραγματικότητας όπου τα στελέχη της διοίκησης της εκπαίδευσης είναι απλά εκτελεστικά όργανα. Πιο απλά αυτό που συχνά ακούγεται «τι το χρειάζεται το μάντζμεντ και τις αρχές του ένα στέλεχος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα;»

Ακριβώς λοιπόν αυτήν την αντίληψη – και τη νοοτροπία και τη στάση που υπαγορεύεται από αυτήν– καλείται να αντιπαλέψει και να ανατρέψει όποιος επιθυμεί να διαμορφώσει ικανά στελέχη της εκπαίδευσης. Γιατί εδώ όλοι μας συμφωνούμε και όλοι γνωρίζουμε ότι υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα στήριξης της δράσης των στελεχών στις αρχές της διοικητικής επιστήμης. Είναι απαραίτητη η θεωρητική γνώση των λειτουργιών της διοίκησης και βέλτιστων πρακτικών που συνδέονται με αυτές και αυτό ισχύει ακόμα και για τις μικρές σχολικές μονάδες. Αλλά ποιος σχεδιασμός, ποιες δράσεις⁶³ και ποια επιμορφωτική πολιτική είναι που θα συμβάλλει στην αλλαγή της εδραιωμένης νοοτροπίας αν δεν αρθούν οι δομικές αντιφάσεις;

- ▶ Αυτονομία ή κεντρικός προγραμματισμός,

63 Εδώ πρέπει να δούμε πώς προσπάθειες σαν αυτή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου θα ενταχθούν σε ένα ευρύ πλαίσιο παρέμβασης με συνέχεια και διάρκεια.

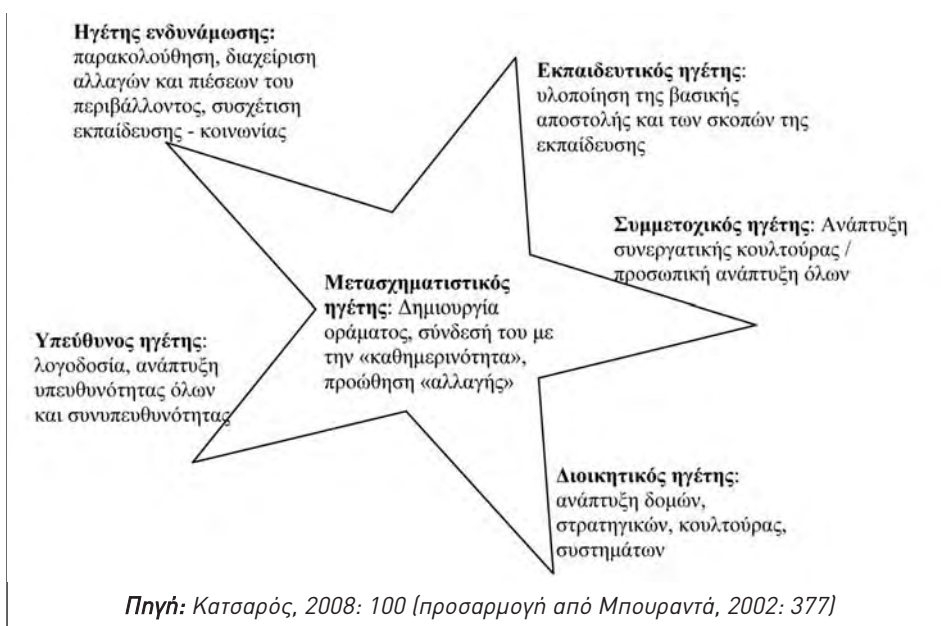
- ▶ Αύξηση της χρηματοδότησης και με τρόπο που ενισχύει την αυτονομία ή έλεγχος και επιλεκτική χρηματοδότηση και μάλιστα με ευρωπαϊκά κονδύλια,
- ▶ Κοινωνικός έλεγχος της εκπαίδευσης ή ανάπτυξη των μηχανισμών της αγοράς;

Προβληματισμούς θέτω. Δεν θέλω όσα προανέφερα να εκληφθούν ως προσπάθειες για υποστήριξη αρνητικών απόψεων για το μάνατζμεντ στην εκπαίδευση. Αντίθετα μάλιστα, θέλω εδώ να υποστηρίξω την άποψη ότι ιδιαίτερα σε συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα σαν το ελληνικό αποκτά μεγαλύτερη σημασία η αναγνώριση της διάκρισης μεταξύ διοίκησης και ηγεσίας και η ανάδειξη των δυνατοτήτων που παρέχουν οι προσεγγίσεις της σύγχρονης ηγεσίας για την αποτελεσματικότερη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης πρέπει να είναι αποτελεσματικοί διοικητές, αλλά κυρίως καλοί ηγέτες. Στελέχη που:

- ▶ γνωρίζουν και εφαρμόζουν τις βασικές αρχές της σύγχρονης οργάνωσης και διοίκησης,
- ▶ έχουν την ικανότητα να βρίσκονται στο κέντρο της δράσης και παράλληλα να αποστασιοποιούνται από τα προβλήματα που θέτει η διαχείριση της καθημερινής λειτουργίας της εκπαίδευσης,
- ▶ έχουν όραμα και στόχους για το σχολείο – όραμα που συνδέεται με τις ανάγκες και τις επιθυμίες της κοινωνίας,
- ▶ διαθέτουν επικοινωνιακές ικανότητες και μπορούν να εμπνέουν, να πείθουν
- ▶ μπορούν να κινητοποιούν διαδικασίες ενδυνάμωσης και συμμετοχής όλων και
- ▶ μπορούν να διαμορφώνουν μια γόνιμη σχολική κουλτούρα,
- ▶ κατορθώνουν να αναδειχθούν σε στελέχη – σύγχρονους ηγέτες, που οδηγούν σε αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Και αυτό το υποστηρίζω έχοντας επίγνωση της μεγάλης πιθανότητας που υπάρχει για τη σχολική ηγεσία να περιπέσει σε αυτό που αποκαλείται «νόθα ηγεσία» δηλαδή σε μια κατάσταση όπου οι σχολικοί ηγέτες ασκώντας ηγεσία δεν κάνουν άλλο παρά να υπηρετούν οράματα και πολιτικές υπαγορευμένες από την κεντρική εξουσία ακόμα και όταν αυτά είναι εξωπραγματικά και δε συμβαδίζουν με τις αξίες, τις ιεραρχήσεις και τα οράματα του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Πιστεύω πως πάντα υπάρχει χώρος και περιθώριο για προσαρμογές και ανάπτυξη εναλλακτικών προσεγγίσεων. Και πάντα βέβαια υπάρχει ανάγκη για εγρήγορση και για αντιπαράθεση και διεκδίκηση όταν οι πολιτικές που εξειδικεύουν το όραμα αφίστανται των αξιών και των ιεραρχήσεων της κοινωνίας. Γιατί πόσο περιοριστικά μπορεί να λει-

Έξι άξονες της ηγετικής συμπεριφοράς στην εκπαίδευση



είναι θέμα Παιδείας» (ΥΠΕΠΘ, 2008). Μέχρι εδώ όλοι συμφωνούμε. Ποιες πολιτικές, ποια μέτρα και ποιες πρακτικές θα επιλεγούν για την υλοποίησή του;

Είναι σαφές ότι τα παραπάνω συνδέονται με την επιλογή των στελεχών και εξηγεί την επιμονή των κυβερνήσεων να ελέγχουν και να παρεμβαίνουν στις διαδικασίες επιλογής στελεχών πέρα από όσα συστήνει η θεωρία του μάντζεμντ. Γιατί όπως υποστηρίζει ο Τόνυ Μπους «οι κυβερνήσεις θα ήθελαν να έχουν στελέχη με όραμα όσο τα οράματά τους δε διαφέρουν σε σημαντικές πτυχές με τις κυβερνητικές επιδιώξεις» (Bush, 2005: 5).

Θα κλείσω επιστρέφοντας στην ηγεσία και τη σημασία της με μια αφήγηση. «Τέλος σχολικής χρονιάς. Σε σχολείο που γίνεται σεμινάριο για τους εκπαιδευτικούς οργανωμένο από το σχολικό σύμβουλο.

Ο διευθυντής του σχολείου έχει στο ένα τηλέφωνο Σύριο πατέρα που βρίσκεται στο μεταφραστικό τμήμα του ΥΠΕΞ για δεύτερη μέρα για να μεταφράσει τον τίτλο σπουδών του γιου του. Την πρώτη μέρα δεν είχε πιστοποιηθεί από τον Προϊστάμενο η γνησιότητα της υπογραφής του Διευθυντή του σχολείου. Και τώρα η υπάλληλος του ΥΠΕΞ

δεν προχωρεί το θέμα γιατί δεν έχει λάβει «δείγμα υπογραφής του Προϊσταμένου». Στο άλλο τηλέφωνο έχει τον Προϊστάμενο τον οποίο έχει εντοπίσει στο γραφείο της Δ/σης και προσπαθεί να τον πείσει να στείλει με φαξ το δείγμα της υπογραφής του, προκειμένου να τελειώσει η ταλαιπωρία του πολίτη που οφείλονταν σε λάθη και παραλείψεις των στελεχών που εμπλέκονταν. Εισπράττει την άρνηση και την επίκληση του προϊσταμένου διότι την ώρα εκείνη εξελίσσονταν συμβούλιο για τις αποσπάσεις των εκπαιδευτικών. Αύριο αν προλάβει θα στείλει το δείγμα υπογραφής. Ο Σύριος έκλεισε μουρμουρίζοντας κάτι για μεροκάματο.

Λίγο μετά στην αίθουσα του σεμιναρίου νέος διευθυντής, γνωστός συνάδελφος με αξιολογη εκπαιδευτική δράση, με αρθρογραφία και δεινός ρήτορας διερρήγγυε τα ιμάτιά του για τις στρεβλώσεις, τη δυσκαμψία και το γραφειοκρατικό χαρακτήρα του συστήματος που δεν του επέτρεπαν να ασκήσει το ρόλο του όπως τον ονειρεύτηκε και όπως τον περιγράφει η θεωρία. «Πώς να σταθώ εγώ επαρκής εκπαιδευτικός ηγέτης, πώς να βοηθήσω τους συναδέλφους μου στο εκπαιδευτικό τους έργο όταν είμαι αναγκασμένος να διεκπεραιώνω γραφειοκρατικές διαδικασίες;» Τον διέκοψε παλιότερος συνάδελφος του σχολείου του, αυτόκλητος υπερασπιστής νέας συναδέλφου για να του θυμίσει τον άκομφο τρόπο παρέμβασής του στο εκπαιδευτικό της έργο επειδή δε συμφωνούσε με τον τρόπο που δίδασκε γραμματική, επισειοντάς της μάλιστα την απειλή της αξιολόγησης που προβλέπει ο νόμος. «Ετσι οραματίζεσαι το ρόλο σου ως διευθυντής και εκπαιδευτικός ηγέτης; Για δεξ τι γίνονται τα οράματα με λίγη εξουσία.»

Έξω από την αίθουσα σε πηγαδάκι άλλος νέος διευθυντής γίνεται αποδέκτης θερμών εκδηλώσεων από συναδέλφους του. Αντιπαρέρχεται τις φιλοφρονήσεις με χιούμορ και αφήνει να φανεί μια ζεστή, ειλικρινής και ταπεινή προσωπικότητα. Σύντομα αποχωρεί στην αίθουσα του σεμιναρίου. Πίσω του οι συνάδελφοι συνεχίζουν. «Σε εμπνέει αυτός ο άνθρωπος. Είναι πολύ καλά ενημερωμένος και όπου τον χρειαστήκαμε έδωσε λύση. Είναι η πρώτη χρονιά που στο σχολείο κάθε τάξη έχει εμπλακεί σε καινοτόμες πρωτοβουλίες και δράσεις. Και ο ελάχιστος προγραμματισμός που κάναμε όλοι μαζί στη μέση της χρονιάς έχει αποδώσει καρπούς. Οι μαθητές του –αυτοί στους οποίους δίδασκε στην τάξη– είναι αυτοί που πρωτοστάτησαν σε μια εμφανή αλλαγή του σχολικού κλίματος. Δε θέλουν να φύγουν από το σχολείο. Το προαύλιο γεμίζει παιδιά τα απογεύματα. Και ο σύλλογος γονέων μετά από χρόνια αρχίζει να κινείται.»

Καθημερινές στιγμές, πολλοί προβληματισμοί για την ηγεσία και την άσκηση της. Τις έστιν ουν ο ηγέτης; (κατά το Τις έστιν ο πλησίον του εμπειρόντος εις τους ληστάς

της ευαγγελικής παραβολής)

- ▶ Σε ποιο επίπεδο αυτεπίγνωσης και κοινωνικής επίγνωσης βρίσκεται ο καθένας τους;
- ▶ Τι ικανότητες αυτοδιαχείρισης και τι ικανότητες διαχείρισης σχέσεων έχουν αναπτύξει;
- ▶ Πώς αντιλαμβάνονται το όραμα, πώς το συνδέουν με την καθημερινότητα και
- ▶ Πως προωθούν την αλλαγή και την καινοτομία;
- ▶ Πόσο έχουν αναπτύξει την αίσθηση ευθύνης, υπευθυνότητας και συνυπευθυνότητας όλων όσοι εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου;
- ▶ Ποιος συμβάλει στη διαμόρφωση συνεργατικής και δημιουργικής σχολικής κουλτούρας και στην ενδυνάμωση όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας;
- ▶ Ποια αντίληψη έχει ο καθένας τους για τη δημόσια διοίκηση και το ρόλο της στην εξυπηρέτηση των πολιτών και του δημόσιου συμφέροντος;

Προβληματισμοί που παραμένουν ανοικτοί στη συζήτηση.

Ένα όμως πρέπει να είναι καθαρό σε όλους μας. Οράματα, πολιτικές, στρατηγικές, δράσεις πρέπει να έχουν κέντρο τους το μαθητή ως αναπτυσσόμενο άτομο και ως ενεργό υποκείμενο μάθησης. Όλες οι άλλες πτυχές της σχολικής ζωής, η δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος, ο εξοπλισμός και οι υποδομές των σχολείων, οι τρόποι χρηματοδότησης, η διοικητική δράση, εκπορεύονται από αυτό τον σκοπό, υπόκεινται σε αυτόν και πρέπει να συμβάλλουν στην εξυπηρέτησή του.

Αναφορές

- (1) Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- (2) Κατσαρός Ι., (2006). «Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη», *Διδακτορική διατριβή*: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- (3) Κατσαρός, Ι., (2008) (υπό έκδοση). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- (4) Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- (5) ΥΠΕΠΘ, 2008. Μήνυμα του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων κ. Ευριπίδη Στυλιανίδη για την Παγκόσμια Ημέρα Περιβάλλοντος/ 4-6-08. Αθήνα.

Η έννοια της καινοτομίας στην Δημόσια Εκπαίδευση– Αυτοτροφοδοτούμενα δίκτυα εμπιστοσύνης και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου

Ιωάννης Τζουμέρκας Εκπαιδευτικός–Φιλολόγος, Διευθυντής Πρυτανείας
Παν/μιου Πελοποννήσου

*In questions of mind, there is no medium term:
Either we look for the best or we live with the worst.*

John Gardner

Abstract

Ενώ είναι κοινά πλέον αποδεκτό ότι απαιτείται μια συστηματική, όσο και μακρόπνοη προσπάθεια για την υιοθέτηση των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα, η προσοχή έχει στραφεί προπάντων στην επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Όμως, εκτός από τον κρίσιμο ρόλο της ηγεσίας των εκπαιδευτικών μονάδων στην εφαρμογή καινοτόμων πολιτικών διοίκησης, πρέπει να ερευνηθεί ταυτόχρονα η σημασία της ενεργοποίησης και της συμμετοχής των ίδιων των εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι θεμελιώδες να παρακινηθούν και να υποστηριχθούν οι εκπαιδευτικοί στην συγκρότηση ανθρωπίνων δικτύων εμπιστοσύνης μέσα στις σχολικές μονάδες, με σκοπό την δημιουργία κλίματος δημιουργίας και γονιμότητας, και να επιμορφωθούν με χρήση μεθόδων σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης

Η διαρκής υιοθέτηση καινοτομιών στους εκπαιδευτικούς Οργανισμούς είναι ο κρίσιμος παράγοντας που διαφοροποιεί την ίδια την οικονομική εξέλιξη των κοινωνιών⁶⁴. Οι κοινωνίες που καταφέρνουν να δημιουργήσουν μια γνωστική υπεραξία όχι μόνο επιτυγχάνουν μια πρόσκαιρη αύξηση της οικονομίας τους αλλά διατηρούν αυτό το προβάδισμα έναντι των άλλων διαχρονικά⁶⁵. Επομένως, το ερώτημα δεν είναι για το αν θα είμαστε θετικοί απέναντι στην καινοτομία, αλλά το πώς θα δημιουργήσουμε ένα περιβάλλον έντονης καινοτομικής διάθεσης και γονιμότητας⁶⁶.

Η καινοτομική διάθεση προφανώς δεν μπορεί να παραχθεί μέσω ενός διοικητικού

64 Βλ. E. Hanushek & L. Woessmann, (2007), E. Hanushek, & D. Kimko, (2000), pp. 1184–1208, P. Glewwe & M. Kremer, (2006), pp. 943–1017, S. Brandley & J. Taylor, (2002), pp. 295–314, S. Coulombe, Jean –Francois Tremblay & S. Marchand, (2004), S. Coulombe, Jean & Francois Tremblay, (2006), pp. article 4, G. Psacharopoulos & H. Patrinos, (2004), pp. 111–34, OECD/CER, (1999)

μηχανισμού με στατικά χαρακτηριστικά. Ενώ είναι κοινά πλέον αποδεκτός ο ρόλος του ηγέτη του Οργανισμού στην παρακίνηση των υπαλλήλων σε ένα όραμα⁶⁷, απαιτείται η συναινετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών⁶⁸ και η προθυμία για συνεργασία τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τους αναπτυξιακούς εκπαιδευτικούς στόχους, ώστε ο εκπαιδευτικός να συμμετέχει ενεργά και υπεύθυνα στη διαδικασία, επειδή τη θεωρεί προσωπική του υπόθεση⁶⁹. Αντίθετα, η πολύ αυστηρή και συνεκτική δομή των εκπαιδευτικών οργανισμών δημιουργεί συνήθως αρνητικά ανακλαστικά στους εργαζομένους στο να δημοσιοποιήσουν την νεωτερική σκέψη τους. Για αυτό το λόγο, οι οργανισμοί αδυνατούν να ενσωματώσουν και να κεφαλαιοποιήσουν την δημιουργική σκέψη που αναδεικνύεται εντός τους. Ούτως ή άλλως, βέβαια, οι λύσεις σε πολλά προβλήματα και δυσλειτουργίες θα βρεθούν, έστω και με εξωτερική ανάθεση (outsourcing) σε «ειδικούς». Αλλά, τέτοιες λύσεις σπανίως ενσωματώνουν την εμπειρική γνώση που έχει συσσωρευθεί στον οργανισμό. Και πάντως, δεν προάγουν τον «επαγγελματισμό» των εκπαιδευτικών και την ανάδειξη του έργου τους σε ένα «επάγγελμα ιδεατού τύπου ή αναγνωρισμένο» (κατά τον Α. Etzioni) ή «μέ κύρος» (κατά τον J. Elliot), κατά την διαδικασία μετάβασης (επαγγελματοποίηση) από το ημιεπάγγελμα προς το αναγνωρισμένο επάγγελμα⁷⁰. Κι έτσι, οι δυσκολίες εφαρμογής πολλαπλασιάζονται και τα αποτελέσματα είναι πενιχρά σε σχέση με τις αρχικές προσδοκίες.

Η σύγχρονη διοικητική εμπειρία έδειξε ότι τα πιο γόνιμα διοικητικά δίκτυα είναι αυτά που επιτρέπουν την συνύπαρξη, και επιβάλλουν στον εαυτό τους τη συνεργασία με ανθρώπινα δίκτυα εμπιστοσύνης, σε ένα καθεστώς ελεύθερης επιλογής και ισχυρής ενδυνάμωσης των εργαζομένων⁷¹. Η «ανάπτυξη προσωπικού» στηρίζεται στις «συνεκτικές δυνάμεις» κάθε σχολείου και στο συστηματικό και μακροπρόθεσμο

⁶⁵ Αναλυτικότερα στο J. Salmi et al., (2002)

⁶⁶ Για τη σχέση παρακίνησης και δημιουργικότητας στο δημόσιο τομέα βλ. αναλυτικότερα Κ. Naff and J. Crum, (1999), pp. 5-16, P. Alonso and G. Lewis, (2001), pp. 363-80, και T. Amabile, (1996)

⁶⁷ Όπως το έθεσε ο Weick «Ο κύριος ρόλος του μάνατζερ πρέπει να είναι περισσότερο το να ευαγγελίζεται παρά το να λογαριάζει» (quoted in J. Pfeffer, (1992), p.284), βλ. και Ph. Selznick, (1957), p. 151, και J. Kotter, (1990), Burns, James MacGregor, (1978)

⁶⁸ Αλλά και των άλλων κοινωνικών εταίρων – βλ και Α. Fung, (2008), pp. 52-70

⁶⁹ W. Taylor, (1980), pp. 336 και 338

⁶⁹ βλ. R. Agranoff, (2007)

⁷⁰ L. Bell, (1991), pp.12-20, K. Leithwood, and T. Menzies, (1998), p. 323, Y. Sawada & A. Ragatz, (2005), Montreal Economic Institute, (2007), K. Briggs & R. Wohlstetter, (1999), I. Abu-Duhou, (1999)

σχεδιασμό όχι μόνο της επιμορφωτικής πολιτικής, αλλά της ευρύτερης ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως αυτοδιαχειριζόμενης οργάνωσης⁷².

Κάθε σχολείο, βέβαια, αναπτύσσει τη δική του κουλτούρα (περιβάλλον και κοινωνικό κλίμα)⁷³ και χαρακτηρίζεται από την δική του ιδιαιτερότητα, η οποία είναι αποτέλεσμα της δυναμικής που διαμορφώνει ο ανθρώπινος παράγοντας και δεν υπάγεται κατά τρόπο απόλυτο στο μοντέλο της γραφειοκρατικής ιεράρχησης των οργανώσεων⁷⁴. Τα ανθρώπινα δίκτυα, ειδικά μετά τις τεχνολογικές δυνατότητες επικοινωνίας που προσφέρει το διαδίκτυο, αναδεικνύονται στον ταχύτερα αναπτυσσόμενο μηχανισμό γνωστικής υπεραξίας⁷⁵. Ως προς αυτό, μπορεί να δει κανείς την ανθούσα ποικιλότητα των κοινοτήτων των εκπαιδευτικών σε όλη την Ευρώπη.

Η κατανόηση του φαινομένου προϋποθέτει δύο διευκρινίσεις:

- ▶ αυτά τα ανθρώπινα δίκτυα βασίζονται στην ελεύθερη επιλογή των ανθρώπων και δεν είναι προέκταση των διοικητικών μηχανισμών, αλλά ούτε και των διεκδικητικών οργανώσεων. Με λίγα λόγια, δε σχετίζονται με την εξουσία ή την διεκδίκηση ισχύος, δεν τρέφουν μια διοικητική πυραμίδα και δεν απειλούν, ούτε απειλούνται.
- ▶ οι οργανισμοί έχουν να ωφεληθούν υπερβολικά πολλά από την κοινότητα, αλλά με την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιούν τη γνωστική υπεραξία που παράγεται, λειτουργώντας ως απλοί χρήστες του δικτύου. Παίρνουν ελεύθερη γνώση και την εφαρμόζουν. Δεν ασκούν παρεμβατική πολιτική, αλλά επιβραβεύουν και ενδυναμώνουν.

Είναι προφανές ότι οι ίδιες οι κοινότητες των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες συνιστούν ανθρώπινα δίκτυα, και μάλιστα συχνά με μακρόχρονους επαγγελματικούς δεσμούς. Όμως, οι σύλλογοι των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων συχνά δε λειτουργούν ως δίκτυα εμπιστοσύνης, ακριβώς επειδή η μακρόχρονη παρουσία και οι κοινωνικές και επαγγελματικές αυτοδεσμεύσεις με το συγκεκριμένο σχολείο δη-

⁷¹ Αναλυτικότερα σε S. Ball, (1987), C. Marshall – J. Scribner, (1991), pp. 347–355, D. Willower (1991), pp. 442–454 και L. Iannaccone, (1991), pp. 465–471

⁷² P. Musgrave, (1972), pp. 67–84 και Γ. Μιχαλόπουλος (1994), σσ. 20–29.

⁷³ R. Schank, (2002), R. Venezky, (2002), E. Rusten et al., (1999), M. Trucano & R. Hawkins, (2002), infoDev, (2003), P. Hepp et al., (1993)

⁷⁴ P. Musgrave, (1972), pp. 67–84 και Γ. Μιχαλόπουλος (1994), σσ. 20–29.

⁷⁵ R. Schank, (2002), R. Venezky, (2002), E. Rusten et al., (1999), M. Trucano & R. Hawkins, (2002), infoDev, (2003), P. Hepp et al., (1993)

μιουργούν εντάσεις ή ομαδοποιήσεις. Πρέπει λοιπόν οι κοινότητες να διαπερνούν τις σχολικές μονάδες και η επικοινωνία των μελών τους να έχει είτε ένα θεματικό χαρακτήρα (όπως λ.χ., ένα δίκτυο μαθηματικών, ιστορικών κλπ), είτε ένα χαρακτήρα γεωγραφικό (μια κοινότητα εκπαιδευτικών μιας περιφέρειας)⁷⁶.

Η ενσωμάτωση και αξιοποίηση της γνωστικής υπεραξίας που μπορεί να παράγεται από τα δίκτυα αυτά, συνδέεται άμεσα και με το ζήτημα της αξιολόγησης στις σχολικές μονάδες. Η αξιολόγηση, ως οργανικό συστατικό κάθε διαδικασίας διοίκησης, στοχεύει στην ανάδειξη τόσο των ισχυρών σημείων του εκπαιδευτικού –εδώ– έργου, προς την περαιτέρω ενίσχυσή τους, όσο και των αρνητικών που παρουσιάζει με στόχο την επανεξέταση, αναθεώρηση ή και επανασχεδιασμό τους. Γιαυτό και δε μπορεί να νοηθεί πλέον η αξιολόγηση ως αποσπασματική διαδικασία που αφορά μόνο τους μαθητές ή τους καθηγητές ή τα κτίρια κλπ. Αντίθετα γίνεται όλο και περισσότερο κατανοητό ότι η αξιολόγηση μπορεί να σταθεί ως αξιολόγηση συνολικά του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή να αφορά όλες τις πτυχές του και να γίνεται από όλους όσους εμπλέκονται σε αυτό, μέσα σε κάθε σχολική μονάδα και αφού ληφθούν σοβαρά υπόψη οι ιδιαιτερότητές της, το περιβάλλον της, εσωτερικό και εξωτερικό, και οι ιδιαίτερες προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζει σε θέματα όπως η σχολική διαρροή, η πολυπολιτισμικότητα, η επαφή με την κοινωνία κλπ.

Έτσι ο τελικός στόχος κάθε προσπάθειας αξιολόγησης δεν είναι ο έλεγχος και η ποινή με στόχο την ομοιομορφία, αλλά η βελτίωση του έργου που παράγεται στις σχολικές μονάδες και που συχνά είτε μένει χαμηλού επιπέδου γιατί οι εκπαιδευτικοί έχουν αφεθεί αβοήθητοι στην επιτέλεσή του, είτε ενώ είναι υψηλού επιπέδου γιατί υπηρετείται από εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς, μένει κλεισμένο στα στενά όρια μιας αίθουσας, χωρίς να μπορεί κανείς άλλος να επωφεληθεί από αυτό. Σε αυτό το πλαίσιο, τα δίκτυα θα μπορούσαν πολλά να προσφέρουν, στηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς και προτείνοντας λύσεις σε πολλά προβλήματα του εκπαιδευτικού χώρου.

Ενώ, λοιπόν, η αξιολόγηση θα μπορούσε να αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο βελτίωσης και μάλιστα αυτοβελτίωσης παίζοντας ένα συνεκτικό ρόλο σε κάθε σχολική μονάδα, ενισχύοντας τη σχετική αυτοτέλειά της και αναδεικνύοντας την ιδιαίτερη δυναμική της, ειδικά στη χώρα μας, σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο, αποτελεί ένα θέμα ταμπού. Οι προσπάθειες να εφαρμοστεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης στην εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαε-

76 Βλ. E. Wenger, (1998), xv, p. 318

τίες έχει μείνει στα χαρτιά, κάτω από το βάρος των αντιδράσεων των συνδικαλιστικών φορέων και των εκπαιδευτικών εν γένει, λόγω και των αρνητικών εμπειριών του εκπαιδευτικού κόσμου από τον παλαιότερο θεσμό του επιθεωρητή. Έχει μάλιστα συχνά αποτελέσει όχι μόνο πεδίο αντιπαραθέσεων, αλλά και διαπραγματευτικών ελιγμών ανάμεσα στην εξουσία και τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να έχουμε καθυστερήσει πολύ στην επεξεργασία μιας συνολικής πρότασης που θα καλύπτει όλα τα εμπλεκόμενα μέρη, και κυρίως τις ανάγκες των σχολείων και των μαθητών. Αυτό ενέχει τον κίνδυνο τελικά να κληθούμε να υιοθετήσουμε έξωθεν δοσμένα συστήματα αξιολόγησης, που ίσως να μη συνάδουν με τα ελληνικά δεδομένα και ανάγκες, καθώς προωθείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης για όλη τη δημόσια διοίκηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- (1) Γ. Μιχαλόπουλος, «Γραφειοκρατία, σχολικό σύστημα και παιδαγωγική –εκπαιδευτική διαδικασία», *Χρονικά του Π.Σ.Π.Θ.*, τχ. 4, 1994, σσ. 20–29.
- (2) Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διαδικασίες Εσωτερικής Αξιολόγησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική μονάδα, Α', Β', Γ' Τεύχος, ΑΘΗΝΑ, 2000
- (3) Αθανασούλα–Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηνευστρατίου Ι., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Γ', Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας, Ε.Α.Π., ΠΑΤΡΑ, 1999*

Ξενόγλωσσες

- (4) Abu-Duhou I., *School-based Management. Fundamentals of Educational Planning* 62, Paris UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999
- (5) Agranoff R., *Managing within Networks : Adding Value to Public Organizations*, Georgetown University Press, 2007
- (6) Alonso P. and G. Lewis, "Public Service Motivation and Job Performance: Evidence from the Federal Sector", *American Review of Public Administration* 31, no. 4, 2001, pp. 363–80
- (7) Amabile T., *Creativity in Context*, Boudler, Westview Press, 1996
- (8) Ball S., *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*, London, Methuen, 1987
- (9) Bell L., "Approaches to the professional development of teachers", στο L. Bell– C. Day, *Managing the professional development of teachers*, Milton Keynes, Open University Press, 1991, pp.12–20

- [10] Brandley S., & J. Taylor, "The Effect of the Quasi-Market on the Efficiency-Equity Trade-Off in the Secondary School Sector", *Bulletin of Economic Research* 54 (3), 2002, pp. 295-314
- [11] Briggs K., & R. Wohlstetter, "Key Elements of a Successful School-based Management Strategy", Working Paper, University of Southern California, 1999
- [12] Burns, James MacGregor, *Leadership*, Harper and Row, New York, 1978
- [13] Coulombe S., Jean -Francois Tremblay & S. Marchand, *Literacy Scores, Human Capital and Growth Across Fourteen OECD Countries*, Ottawa, Statistics Canada, 2004
- [14] S. Coulombe, Jean & Francois Tremblay, "Literacy and Growth", *Topics in Macroeconomics* 6 (2), 2006, pp. article 4
- [15] Elliot J., "A model of professionalism and its implications for teacher education", *British Educational Research Journal*, vol. 17, no. 4, 1991, pp. 309-318
- [16] Etzioni A., *Modern Organizations*, N. Jersey, Prentice Hall, 1964
- [17] Fung A., "Citizen Participation in Government Innovations", στο Sanford Borins (ed) *Innovations in Government*, Ash Institute, J. F. Kennedy School of Government, Harvard University, Brookings Institution Press, Washington, D.C., 2008, pp. 52-70
- [18] Glewwe P. & M. Kremer, "Schools, Teachers, and the Educational Outcomes in Developing Countries", In *Handbook of the Economics of Education*, Edited by E. Hanushek and F. Welch, Amsterdam, North Holland, 2006, pp. 943-1017
- [19] Hanushek E., & D. Kimko, "Schooling, Labor Force Quality, and the Growth of Nations", *American Economic Review* 90 (5), 2000, pp. 1184-1208
- [20] Hanushek E. & L. Woessmann, "The Role of Education Quality for Economic Growth", World Bank Policy Research Working Paper Number 4122, World Bank, Washington, DC, 2007
- [21] Hepp P., et al., *La Plaza' A Software Design for an Educational Network*. In *Ed-Media '93 World Conference on Educational Multimedia an Hypermedia*, Orlando Florida, EE.UU., 1993
- [22] Houle C., *Continuing learning in the professions*, San Francisco, Jossey-Bass, 1980, pp. 35-73
- [23] Iannaccone L., "Mitropolitics of education. What and why", *Education and Urban Society*, vol. 23, no. 4, 1991, pp. 465-471
- [21] infoDev, *The Wireless Internet Opportunity for Developing Countries*, ed. World Bank, World Times Inc., 2003
- [22] Kotter J., *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*, Free Press, New York, 1990
- [23] Leithwood K., and T. Menzies, "Forms and Effects of School-based Management: A Review", *Educational Policy* 12 (3), 1998, p. 323,
- [24] Marshall C. - J. Scribner, "It's all political. Inquiry into the micropolitics in education", *Education and Urban Society*, vol. 23, no.4, 1991, pp. 347-355
- [25] Montreal Economic Institute, "Decentralization of School Management : Ideas from Aboard", Economic Note, Education Series, February, 2007,
- [26] Musgrave P., *The school as an organization*, Melbourne, MacMillan, 1972, pp. 67-84

- [27] Naff K. and J. Crum, "Working for America: Does Public Service Motivation Make a Difference?" *Review of Public Personnel Administration* 19, no. 5, 1999, pp. 5-16
- [28] OECD/CER, *ICT School Innovation and the Quality of Learning – Progress and Pitfalls*, OECD, Paris, 1999
- [29] Pfeffer J., *Managing with Power*, Harvard Business School Press, Boston, 1992, p.284
- [30] Psacharopoulos G., & H. Patrinos, "Returns to Investment in Education: A Further Update", *Education Eco(21)nomics* 12 (2), 2004, pp. 111-34
- [31] Rusten E., E. Contreras-Budge, & D. Tolentino, *Enlaces: Building a National Learning Network*, LearnLink Global Communication & Learning System, U.S.AID., 1999
- [32] Salmi J. et al., *Constructing Knowledge Societies: New Challenges for Tertiary Education*, The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank, Washington, DC, 2002
- [33] Sawada Y., & A. Ragatz, "Decentralization of Education, Teacher Behavior and Outcomes", in *Incentives to Improve Teaching*, ed. E. Vegas, Washington, DC, World Bank, 2005
- [34] Selznick Ph., *Leadership in Administration: A Sociological Interpretation*, Harper and Row, New York, 1957, p. 151
- [35] Schank R., *Designing World-Class e-Learning*, McGraw Hill, New York, 2002
- [36] Taylor W., "Professional development or personal development?", στο E. Hoyle – J. Megarry (eds), *Professional development of teachers*, World Yearbook of Education, London, Kogan Page, 1980, pp. 336 και 338
- [37] Trucano M., & R. Hawkins, *Getting a School On-Line in a Developing Country: Common Mistakes, Technology Options and Costs*, TechKnowLogia, 2002 (Jan. Mar. 2002), pp. 54-58
- [38] Venezky R., *Quo vademus? The Transformation of Schooling in a networked world*, OECD/CERI, Nashville, 2002
- [39] Wenger E., *Communities of practice : learning, meaning, and identity. Learning in doing*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, xv, p. 318
- [40] Willower D., "Micropolitics and the Sociology of school organizations", *Education and Urban Society*, vol. 34, no.4., 1991, pp. 442-454

Απολογισμός των εργασιών του Συνεδρίου αποτελέσματα–συμπεράσματα–προτάσεις

*Παναγιώτης Μαντάς Μόνιμος Πάρεδρος Π.Ι., Αναπληρωτής Επιστημονικός
Υπεύθυνος του έργου*

Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι,

Αυτό το Συνέδριο του οποίου οι εργασίες ολοκληρώνονται σήμερα, αποτελεί μια δραστηριότητα ενός φιλόδοξου προγράμματος, που σχεδίασε και υλοποίησε το Π.Ι. για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης.

Μέσα από το πρόγραμμα αυτό καταφέραμε να επιμορφωθούν 2.000 περίπου Στελέχη Διοίκησης και Επιστημονικής Καθοδήγησης. Η κυρία Περάκη στην εισαγωγική της ομιλία παρουσίασε τα βασικά ποιοτικά στοιχεία από τις πρώτες αναλύσεις των δεδομένων, τα οποία προέκυψαν μέσα από τη δική σας αξιολόγηση αυτής της δράσης και θα μου επιτρέψετε εδώ, να συνοψίσω μερικά σημεία από τις απόψεις που διατυπώθηκαν σ' αυτό το Συνέδριο, είτε από τους ομιλητές που πολύ ευγενικά δέχθηκαν να είναι εδώ κοντά μας και να μας καταθέσουν ιδέες, σκέψεις καθώς και την ερευνητική τους εμπειρία, είτε από εσάς τους ίδιους με τις παρεμβάσεις σας.

Αντί για συμπεράσματα που είναι πολύ δύσκολο να εξαχθούν καθ' ότι το Συνέδριο βρίσκεται σε εξέλιξη, θα σας παρουσιάσουμε εδώ μερικά σημεία που αποτελούν περισσότερο εναύσματα για περαιτέρω συζήτηση, προβληματισμό και έρευνα.

Συνοπτικά, οι **στόχοι** του Συνεδρίου ήταν:

- ▶ Η κατάθεση επιστημονικών απόψεων και εμπειριών σχετικά με καλές πρακτικές από την Ελλάδα και το εξωτερικό.
- ▶ Η ανταλλαγή απόψεων και εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις καταλληλότερες, για τη χώρα μας, πρακτικές.
- ▶ Η καταγραφή εμπειριών και απόψεων επιμορφωτών και επιμορφούμενων, σχετικά με τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες των Στελεχών της Εκπαίδευσης.
- ▶ Η ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες στο συνέδριο.

Όσον αφορά την κατάθεση επιστημονικών απόψεων και εμπειριών, ας δούμε πως αυτές διαγράφονται μέσα από τους θεματικούς άξονες του Συνεδρίου:

Η πρώτη θεματική ενότητα αφορούσε τις **Παιδαγωγικές Δεξιότητες**. Τα κύρια σημεία των παιδαγωγικών δεξιοτήτων που κατά τη γνώμη μας αναδείχθηκαν στο Συνέδριο αυτό, αφορούσαν:

α. Στην **σχολική αποτελεσματικότητα**, η οποία

- ▶ εστιάζει στη σχολική μονάδα και
- ▶ επιδιώκει
- ▶ την *ισοτιμία (equity)* και
- ▶ την «*αριστεία*» (excellence).

β. Στις **βασικές προϋποθέσεις για την επιτυχία ενός αποτελεσματικού σχολείου** που θα πρέπει να είναι:

- ▶ η *βελτίωση της μάθησης* και
- ▶ η *εξασφάλιση ισότιμων ευκαιριών*.

γ. Στην **αποτελεσματική συνεργασία και στη δημιουργία ενός πλαισίου με άξονες:**

- ▶ την *επικοινωνία*,
- ▶ το *συντονισμό* και
- ▶ τη *διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων*.

Ποιο όμως είναι το **αποτελεσματικό σχολείο**; Το αποτελεσματικό σχολείο είναι αυτό που έχει ως προϋποθέσεις:

- ▶ την **Αποτελεσματική Ηγεσία**
- ▶ την **Αποτελεσματική διδασκαλία**
- ▶ την **Συνεχή και αναπτυσσόμενη στοχοθεσία στη μάθηση**
- ▶ την **Ανάπτυξη θετικών στάσεων στο σχολείο**
- ▶ την **Ανάπτυξη υψηλών προσδοκιών**
- ▶ την **Έμφαση στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις**
- ▶ την **Εξασφάλιση διαδικασιών παρακολούθησης**
- ▶ την **Ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων**
- ▶ την **Γονεϊκή συμμετοχή**.

Για τον ελληνικό χώρο, η χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζει και απαιτεί:

- α) τον προσδιορισμό του **Σκοπού**
- β) την ιεράρχηση των **Στόχων της Εκπαίδευσης**
- γ) τη διασφάλιση των **Όρων** και των **Πόρων**
- δ) την ανάπτυξη ενός **Σχεδίου Δράσης** για επίτευξη σκοπού και στόχων
- ε) τον καθορισμό του Ρόλου των Εμπλεκομένων.

Στο πλαίσιο του παραπάνω σχεδιασμού, ο Γλωσσικός Εγγραμματισμός προτάθηκε σαν ένα παράδειγμα υλοποίησης ενός στόχου για εκπαιδευτική πολιτική και αναγκαίος **Όρος** για υλοποίηση στόχων βελτίωσης της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ο Γλωσσικός Εγγραμματισμός απαιτεί την οργάνωση **Σχεδίου Δράσης** για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και προσδιορισμό του **Ρόλου των Στελεχών της Εκπαίδευσης** στην υλοποίηση του προτεινόμενου Σχεδίου Δράσης.

Η δεύτερη θεματική ενότητα αφορούσε στην **Επιμόρφωση και Αξιολόγηση**. Οι εξελίξεις στον εκπαιδευτικό χώρο απαιτούν μετατόπιση των ιδεών, των πολιτικών και των εφαρμογών από πρακτικές επιμόρφωσης σε διαδικασίες επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού και έχουν τρεις βασικές προϋποθέσεις:

- A. τη *συνεργασία*,
- B. τη *διαπραγμάτευση* και
- Γ. την *επικοινωνία*.

Επίσης, προτάθηκαν μοντέλα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης. Το πρώτο μοντέλο που προτάθηκε ήταν το **Δυναμικό Μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας**, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα στάδια:

- ▶ τη στοχοθεσία
- ▶ τη θέσπιση κριτηρίων
- ▶ την εξεύρεση πηγών και μέσων
- ▶ την ανάπτυξη μηχανισμών αυτοαξιολόγησης.

Επίσης, προϋποθέτει την ύπαρξη μηχανισμού διαμορφωτικής αξιολόγησης.

Σαν δεύτερο μοντέλο προτάθηκε το **Μοντέλο Καλλιέργειας «Κουλτούρας» Αξιολόγησης**, το οποίο εστιάζει:

- ▶ στον **σχεδιασμό τεκμηριωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων** που θα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την αξιολογική διαδικασία.
- ▶ στην **κατασκευή και αξιολόγηση διδακτικών και αξιολογικών στάνταρ** (teaching and evaluation standards), και τέλος
- ▶ στην **ανάπτυξη κουλτούρας επιμόρφωσης και αξιολόγησης στους εκπαιδευτικούς**.

Η τελευταία θεματική περιοχή του Συνεδρίου αφορούσε την **Ηγεσία στην Εκπαίδευση**. Εδώ αγαπητοί συνάδελφοι, τονίστηκε ο ρόλος του Διευθυντή-Ηγέτη για την ανάπτυξη του αποτελεσματικού σχολείου σε συνάρτηση με την επίδοση των μαθητών.

Οι προτάσεις που μας παρουσιάστηκαν εστιάζονται στα εξής:

- ▶ Να εξεταστεί η ύπαρξη και το μέγεθος των επιδράσεων της ηγεσίας στις επιδόσεις των μαθητών.
- ▶ Να εξεταστούν οι επιδράσεις της ηγεσίας και της κουλτούρας σε διάφορα επίπεδα (τάξη, σχολείο, μέσα από πολυεπίπεδη ανάλυση, μοντέλα δομικής εξίσωσης).
- ▶ Να συγκεντρωθούν διαχρονικά δεδομένα, τα οποία απουσιάζουν από σχετικές έρευνες.
- ▶ Να χρησιμοποιηθούν έγκυρα όργανα μέτρησης της ηγεσίας, της κουλτούρας και των επιδόσεων.

Όλα αυτά συνάδελφοι, δεν αποτελούν συμπεράσματα και προτάσεις του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αλλά αποτελούν κεντρικά σημεία για αναστοχασμό, για σκέψη, για προβληματισμό και για ερευνητικές διεργασίες και συνεργασίες.

Αγαπητοί συνάδελφοι, σας ευχαριστούμε πολύ για την υπομονή σας όλο αυτό το διήμερο και για τη συμμετοχή σας στο Συνέδριο.

Κλείσιμο εργασιών – ευχαριστίες

Γιώργος Πολύζος, Μόνιμος Πάρεδρος Π.Ι.

Κυρίες και κύριοι,

Ως υπεύθυνος της διοργάνωσης θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου, αρχικά στην υπεύθυνη του έργου κυρία Βασιλική Περάκη Σύμβουλο του Π.Ι., για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε να με επιλέξει ως υπεύθυνο της διοργάνωσης του Συνεδρίου αυτού. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τα μέλη της ομάδας έργου καθώς και της γραμματειακής και διοικητικής υποστήριξης για την αμέριστη βοήθεια στην επιτυχία αυτής της διοργάνωσης. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους εισηγητές που ανταποκρίθηκαν θετικά στο κάλεσμά μας να μιλήσουν για θέματα της ειδικότητάς τους και ειδικά αυτούς που ταξίδεψαν από πολύ μακριά για τον σκοπό αυτό. Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τον Πρόεδρο του Π.Ι. καθηγητή κύριο Δημήτριο Βλάχο, τον αναπληρωτή του Προέδρου του Π.Ι. κύριο Σωτήριο Γκλαβά καθώς και τους κ.κ. Αντιπροέδρους του Π.Ι. Διονύσιο Αναπολιτάνο, Ναπολέοντα Μήτση, Ηλία Μασαγγούρα και Γεώργιο Πασχαλινό για τη βοήθεια που μας προσέφεραν στην επιτυχία αυτού του Συνεδρίου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα όλους εσάς, που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μας και παρακολουθήσατε με υπομονή και ενδιαφέρον τις εργασίες του Συνεδρίου αυτού.

Προσβλέποντας σε μελλοντικές συνεργασίες σας ευχαριστώ θερμά και σας εύχομαι ολόψυχα καλό ταξίδι και καλό καλοκαίρι.

Ευχαριστώ.

