

Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο αιώνα

Εκπαιδευτική Διοίκηση

Επιστημονική Επιμέλεια
Μαρία Αργυρίου
Αικατερίνη Κασιμάτη

Εκδόσεις Εργαστηρίου Διδακτικής και Αξιολόγησης
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ISBN 978-960-6749-54-4

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή

Η φιλοσοφία των Προγραμμάτων Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών.
Αναγκαιότητα ή συμβιβασμός;

Αικατερίνη Κασιμάτη και Μαρία Αργυρίου

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Μετασχηματίζοντας την Σχολική Ηγεσία: Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων

Ιωάννης Παπαδομαρκάκης

1. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η σύνδεσή της με τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση
 - 1.1. Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση
 - 1.2. Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων
 - 1.2.1. Ορισμός και έννοια της Διοίκησης Εκπαιδευτικής Μονάδας
 - 1.2.2. Συμπεριφορά ανθρώπινου δυναμικού - παράγοντες, ερμηνεία, τρόποι αντιμετώπισης στάσεων
 - 1.2.3. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού
 - 1.2.4. Πρόταση για υιοθέτηση νέων τάσεων για τη βελτίωση των σχέσεων: εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού
2. Διοικητικές και Ηγετικές δεξιότητες ως μέσα επιτυχούς διαχείρισης ανθρώπινων πόρων στην εκπαίδευση
 - 2.1. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού Ηγέτη
 - 2.2. Ο ρόλος του διευθυντή/ντριας – ηγέτη/ιδας σχολικής μονάδας
3. Ο ρόλος της μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο. Η Μετασχηματιστική ηγεσία ως μέσο διαχείρισης διαπολιτισμικών συγκρούσεων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Επανεκκινώντας την Εκπαιδευτική Ηγεσία. Τεχνικές ανάπτυξης δεξιοτήτων προσωπικού σχολικής μονάδας και υιοθέτηση στρατηγικών βελτίωσης ποιότητας εκπαιδευτικής διοίκησης

Μαρία Αργυρίου

- 2.1. Μοντέλα Ανάπτυξης Δημιουργικών Δεξιοτήτων
 - 2.1.1. Γιατί να είμαστε «δημιουργικοί»;
 - 2.1.2. Ατομικές δεξιότητες δημιουργικότητας. Η Δημιουργική Διαδικασία.
 - 2.1.3. Κριτήρια Αξιολόγησης της Δημιουργικότητας των Εκπαιδευτικών από Στελέχη της Εκπαίδευσης
- 2.2. Τεχνικές ανάπτυξης και Βιωματικές Ασκήσεις
 - 2.2.1. Δημιουργικές Συνεργατικές (Μικρές) Ομάδες
 - 2.2.2. Η Καινοτομία ως μοχλός ανάπτυξης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Δεξιότητες στον 21ο αιώνα: Η διαμόρφωση της κουλτούρας των Στελεχών Εκπαιδευτικής Διοίκησης - Μοντέλα Επιμόρφωσης και Αξιολόγησης τους

Αικατερίνη Κασιμάτη

- 3.1. Δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα
- 3.2. Μάθηση βασισμένη στις Δεξιότητες
- 3.3. Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020 “εκ2020”
- 3.4. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση
- 3.5. Οι επιμορφωτικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών: η Ελληνική εμπειρία
- 3.6. Μοντέλα και Μορφές επιμόρφωσης. Τα χαρακτηριστικά τους
- 3.7. Προγράμματα επιμόρφωσης και επιμορφούμενοι
- 3.8. Το στέλεχος εκπαίδευσης ως εμπυχωτής και ως διαμεσολαβητής της γνώσης
- 3.9. Σύνδεση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με το διδακτικό έργο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

Ηγεσία και Αξιολόγηση: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου - Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας

Αικατερίνη Κασιμάτη

- 4.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση»
- 4.2. Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης
- 4.3. Αξιολογικό πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης
- 4.4. Εννοιολόγηση της Αυτοαξιολόγησης
- 4.5. Δομικά χαρακτηριστικά της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας ως διαδικασίας
- 4.6. Η οργάνωση της διαδικασίας της Αυτοαξιολόγησης της Σχολικής Μονάδας
- 4.7. Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας

ΕΙΔΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

Διοίκηση και Ειδικά θέματα Οργάνωσης της Εκπαίδευσης

Κωνσταντίνη Καλαούζη

- 5.1. Σχολείο και Οικογένεια: Ο ρόλος της διοίκησης στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία
- 5.2. Ηγεσία και καλλιέργεια κουλτούρας σχολικής μονάδας
- 5.3. Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών στη Διοίκηση των σχολικών μονάδων
- 5.4. Διοίκηση της σχολικής μονάδας και ο ρόλος – λειτουργία του myschool
- 5.5. Πολιτικές Πολιτιστικής διαχείρισης στη σχολική μονάδα

ΤΟΠΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΕΓΚΛΗΣΕΙΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6.1. Μελέτη Περίπτωσης: Νέος Διευθυντής στο Σχολείο: Νέοι ρόλοι και νέες προκλήσεις

Σοφία Βλ. Αντωνοπούλου

6.2. Εκπαίδευση Αξιών και Σχολική Ηγεσία: Αντιπαραθέσεις αξιών στην τάξη και ο ρόλος του Ηγέτη – Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας

Σωτήριος Α. Μπάρδας & Αικατερίνη Γ. Τσατσακλά

6.3. Επικοινωνία Διδασκόντων – Διδασκομένων στην ΕξΑΕ. Απόψεις των διδασκομένων για τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες και την επίτευξη των προσωπικών τους εκπαιδευτικών στόχων

Σταυρούλα-Αναστασία Κωβιού

6.4. Ο ρόλος της συναισθηματικής νοημοσύνης του Ηγέτη στη διαχείριση κρίσεων που πηγάζουν από το burnout των εκπαιδευτικών

Θωμάς Φ. Λώλης

6.5. Η Αξιολόγηση στην Ελλάδα

Μαρία Δ. Αρμάγου

6.6. Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και των Εκπαιδευτικών. Συγκριτική αποτίμηση των νόμων 4547/2018 και 4823/2021 και μια εναλλακτική πρόταση

Κωνσταντίνος Α. Κωσταθασίλης

6.7. Οι καινοτομίες και ο ψηφιακός μετασχηματισμός των σχολείων κατά την διάρκεια της πανδημίας. Ο ρόλος της ηγεσίας στις συντελούμενες αλλαγές, προκλήσεις, προβλήματα και μελλοντικές προοπτικές

Κωνσταντίνα Τσίπρα



Η φιλοσοφία των Προγραμμάτων Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών. Αναγκαιότητα ή Συμβιβασμός;

Αικατερίνη Κασιμάτη και Μαρία Αργυρίου

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: «ΝΕΟΣ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΝΕΟΙ ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΝΕΕΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ»

Σοφία Βλ. Αντωνοπούλου
kos201277@gmail.com
145^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
Γρηγορά 5, 10443 Σεπόλια

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα μας απασχολήσει η περίπτωση της ανάληψης της διοίκησης ενός σχολείου από έναν διευθυντή που ως εκπαιδευτικός, δεν έχει στο παρελθόν ποτέ υπηρετήσει σε αυτό. Θα γίνει αναφορά στους ποικίλους ρόλους που θα κληθεί να αναλάβει αλλά ταυτόχρονα και στις προκλήσεις-δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει σε όλη τη διάρκεια της τετραετούς θητείας του, στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του με όλους τους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας στο νέο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση νέου σχολείου, ρόλοι καινούριου διευθυντή.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανάληψη καθηκόντων ενός νέου διευθυντή σε ένα σχολείο αποτελεί για εμάς αντικείμενο διερεύνησης. Η είσοδος ενός καινούριου εκπαιδευτικού σε ένα καινούριο για αυτόν σχολείο προκειμένου να αναλάβει τη διοίκησή του, προϋποθέτει την ανάληψη πολλών καινούριων ρόλων και την αντιμετώπιση πολλών προκλήσεων μέσα από την αλληλεπίδραση του με το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, το σύλλογο γονέων, τους τοπικούς φορείς και τους εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας γενικότερα. Θα γίνει κατά συνέπεια εκτενής αναφορά μέσα σε αυτή την εργασία σε όλους τους νέους ρόλους (καλός και υπομονετικός ακροατής, διαμορφωτής εσωτερικής κουλτούρας, μεικτός τύπος ηγέτη, σύμβουλος για τους συναδέλφους, οργανωτής ενδοσχολικής επιμόρφωσης, χρήστης των δυνατοτήτων των Τ.Π.Ε. για την περαίωση των γραφειοκρατικών και όχι μόνο διαδικασιών, ουμανιστικός-ανθρωπιστικός καθοδηγητής, πολιτιστικός υποστηρικτής, υπέρμαχος του ανοίγματος του σχολείου στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία) που αναλαμβάνει ο νέος διευθυντής. Παράλληλα μέσα από απτά παραδείγματα στοχεύουμε να

αναδείξουμε τις δυσκολίες-προκλήσεις στις οποίες θα κληθεί να ανταπεξέλθει προκειμένου να φέρει εις πέρας το δύσκολο διοικητικό έργο του.

2. ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

2.1 Διευθυντής και κουλτούρα σχολικής μονάδας

Αρχικά, αναλαμβάνοντας ο νέος διευθυντής σε ένα καινούριο σχολείο, οφείλει να γνωρίσει σιγά σιγά την καθιερωμένη κουλτούρα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Αυτό μπορεί να γίνει γνωρίζοντας αρχικά τους συναδέλφους, μόνιμους, αναπληρωτές και αποσπασμένους μέσα από προσωπικές συζητήσεις σε χαλαρό και ανεπίσημο ύφος, από τις οποίες μπορεί σταδιακά να αντιληφθεί τη φιλοσοφία, την ιδεολογία, τις πεποιθήσεις, τις παγιωμένες συνήθειες στο σχολείο, τα ιδιαίτερα ενδεχομένως προσόντα και τα ενδιαφέροντα κάθε συναδέλφου. Χρειάζεται δηλαδή να αποκτήσει το ρόλο του καλού και υπομονετικού ακροατή χάρη στις υψηλές επικοινωνιακές δεξιότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτει. Ακόμα και αν κρίνει ότι χρειάζονται πολλές και ριζοσπαστικές αλλαγές σε διάφορους τομείς προκειμένου να εξασφαλιστεί η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η ανάγκη ή η επιθυμία για αυτές τις αλλαγές θα πρέπει να τεθεί σταδιακά, χωρίς καμία ψυχολογική επιβάρυνση στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων. Είναι σημαντικό να κερδίσει πρώτα την εμπιστοσύνη τους και τη διάθεση για συνεργασία, χωρίς την πίεση της επιβολής της εξουσίας ή την απειλή της κακής αξιολόγησης, όταν θα τεθεί επίσημα αυτό το ζήτημα ως επιταγή του Υπουργείου Παιδείας. Ο Ρόμπερτ Ντε Μπορντ (1997) ενισχύει την παραπάνω άποψη ισχυριζόμενος ότι η σχέση του διευθυντή με τους υφισταμένους του χαρακτηρίζει την υπηρεσία ως υγιή ή όχι. Η σχέση αυτή χτίζεται σταδιακά και ενισχύεται θετικά κάθε φορά από την πλευρά του Διευθυντή, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ τους. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Καλαούζη (2021), η αλλαγή της κουλτούρας σχετίζεται άμεσα με τις ηγετικές ικανότητες του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Εφόσον αυτός λειτουργεί ως πρότυπο σχεδιάζοντας και εκπονώντας δράσεις που συμβάλουν στην αλλαγή, εργάζεται σταθερά προς αυτή την κατεύθυνση, εμπνέοντας με τις πράξεις του ακόμη και τους δύσπιστους της ομάδας χωρίς να τους εξαναγκάζει, όταν εκφράζει ανοιχτά την ικανοποίησή του για τις επιτυχίες του σχολείου, τότε δημιουργεί το κατάλληλο κλίμα, το οποίο

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2024 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και
Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Διδακτικής
και Αξιολόγησης

αφήνει το περιθώριο για την εισαγωγή καινοτόμων αλλαγών που συμβάλουν στην αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας. Παρόλες τις προσπάθειες του νέου διευθυντή να εκπροσωπήσει το ρόλο του συμβούλου στους συναδέλφους του, μπορεί να υπάρξουν περιπτώσεις έντονης αμφισβήτησης των προθέσεων του ή των δράσεων του γενικότερα από συναδέλφους που είχαν θέσει υποψηφιότητα για τη θέση ευθύνης που αυτός κατέλαβε τελικά ή από συναδέλφους με μεγαλύτερη διδακτική εμπειρία από αυτόν αλλά με λιγότερα αντικειμενικά ακαδημαϊκά προσόντα ή από συναδέλφους που μονίμως διαμαρτύρονται για οτιδήποτε συμβαίνει καθημερινά στη σχολική κοινότητα και είναι εκ πεποιθήσεως αντίθετοι σε κάθε είδους κριτική και αξιολόγηση από τον οποιονδήποτε εκπρόσωπο του Υπουργείου Παιδείας.

2.2 Διευθυντής-ηγέτης

Σε συνάρτηση με όλες τις παραπάνω επισημάνσεις, μια πρόκληση που ο νέος διευθυντής στο σχολείο έχει να αντιμετωπίσει, είναι το ποιο ύψος ηγέτη θα επιλέξει να υιοθετήσει. Αν ακολουθήσει την τυπολογία του Kotter P. John (2001), μπορεί να επιλέξει να γίνει *αυταρχικός* τύπος, διατηρώντας όσο το δυνατόν περισσότερη δύναμη και το δικαίωμα λήψης απόφασης να εφαρμόζεται σε νέους εργαζόμενους ή σε αυτούς που είναι δύσκολο να διοικηθούν, ή *πειστικός* τύπος που αφήνει το πεδίο ελεύθερο ώστε οι εργαζόμενοι να μπορούν να εργαστούν πρόθυμα και να κάνουν αυτό που τους υποδεικνύεται αφού πειστούν για την αναγκαιότητα πραγματοποίησής του, ή *συμμετοχικός* τύπος που συνεργάζεται με τους εργαζόμενους σε θέματα που τους αφορούν και τους επηρεάζουν και οι υφιστάμενοι συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων ή *αδιάφορος* τύπος που λειτουργεί ως μάντζερ «μη ανάμειξης», δίνει ελάχιστες οδηγίες και κατευθύνσεις στους υφισταμένους του και τους παραχωρεί απεριόριστη ελευθερία κινήσεων ή τέλος μπορεί να υιοθετήσει τα χαρακτηριστικά του *δημοκρατικού* τύπου, ο οποίος δημιουργεί τις συνθήκες για την αύξηση της δημιουργικότητας, της παραγωγικότητας και της ανύψωσης του ηθικού των υπαλλήλων. Αν αναλογιστούμε ότι αναφερόμαστε στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας και όχι μιας κοινής επιχείρησης, ο ιδανικός ρόλος για το νέο διευθυντή θα συνδύαζε χαρακτηριστικά του πειστικού, του συμμετοχικού και του δημοκρατικού τύπου ηγέτη, διότι στο σχολείο ο εκάστοτε διευθυντής καλείται καθημερινά να λάβει αποφάσεις για την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, στον οποίο συχνά οφείλει να παραθέσει τα επιχειρήματά του υπέρ της μιας ή της άλλης απόφασης και να ψηφίσουν οι συνάδελφοι για το τελικό αποτέλεσμα. Επίσης, με το να είναι πρόθυμος να ακούσει τους προβληματισμούς των συναδέλφων πάνω σε οποιοδήποτε ζήτημα προκύψει καθημερινά με τους μαθητές του σχολείου, με τους γονείς ή με τους εκπαιδευτικούς, με το να είναι ανοιχτός σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία για καινοτόμα δράση στο σχολείο, για συμμετοχή σε διαγωνισμούς, για διενέργεια δράσεων για

παράδειγμα, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, είναι αναμφισβήτητο ότι αφενός θα προκύπτουν όλο και λιγότερες κρίσεις ή έκτακτες καταστάσεις για να διαχειριστεί και αφετέρου θα ξεδιπλώσουν οι συνάδελφοι όλη τη δημιουργικότητά τους και τα talenta τους σε συνδυασμό με τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν.

2.3 Διευθυντής και οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης

Συνακόλουθα, ένα από τα καθήκοντα που πρέπει επίσης να αναλάβει ο διευθυντής στο νέο του σχολείο είναι σύμφωνα με τον τελευταίο νόμο 4823/21 η οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης τουλάχιστον δεκαπέντε ωρών ανά σχολικό έτος. Στο άρθρο 95 ορίζεται ότι ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος της σχολικής μονάδας είναι αυτός που θα καθορίσει τη θεματολογία των επιμορφωτικών σεμιναρίων που διενεργούνται εκτός σχολικού ωραρίου, σύμφωνα, με τις ανάγκες της σχολικής μονάδας και τον φορέα επιμόρφωσης. Στο άρθρο 96 ορίζεται ότι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα ενδοσχολικά σεμινάρια είναι προαιρετική και συνεκτιμάται για την προσωπική αξιολόγησή τους. Καθορίζεται επίσης ότι μετά την ολοκλήρωση κάθε επιμορφωτικού σεμιναρίου ο διευθυντής οφείλει να χορηγήσει στους εκπαιδευτικούς έντυπη ή ηλεκτρονική βεβαίωση παρακολούθησης, την οποία στη συνέχεια πρέπει να καταχωρήσει στον ατομικό ηλεκτρονικό υπηρεσιακό φάκελο του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με το άρθρο 72 του ίδιου νόμου.

2.4 Διευθυντής-διαμεσολαβητής της γνώσης

Προκειμένου να εφαρμοστεί τα δυο παραπάνω άρθρα του τελευταίου εκπαιδευτικού νόμου, ο νέος διευθυντής σύμφωνα με τον Brookfield (1990) γίνεται *εμπνευστής* και *διαμεσολαβητής* γνώσης, ενεργεί ως *καταλύτης*, όταν συνειδητά δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που θα επιφέρουν αλλαγές στους εκπαιδευόμενους και στις εκπαιδευτικές καταστάσεις. Για να πετύχει τα παραπάνω ο νέος διευθυντής οφείλει να λάβει υπόψη του τα ιδανικά του ιδανικού εμπνευστή που προσδιορίζει ο Tough (1979): να είναι φιλικός, να αποδέχεται τους εκπαιδευόμενους και να νοιάζεται για αυτούς, να εμπιστεύεται την ικανότητα τους για οργάνωση και σχεδιασμό και να μην προσπαθεί να τους παρακάμψει, να θεωρεί τον εαυτό του ως συμμετέχοντα σε ένα διάλογο μεταξύ ίσων, να είναι ανοιχτός στην αλλαγή και στις νέες εμπειρίες και να αναζητεί να μάθει ο ίδιος από τους εκπαιδευόμενους και τις εμπειρίες τους. Οι δυσκολίες που ενδεχομένως μπορεί να προκύψουν είναι σε συνάρτηση με τους συναδέλφους-εκπαιδευόμενους του νέου διευθυντή, τους οποίους θα πρέπει να έχει προηγουμένως γνωρίσει λίγο ως άτομα, ως προσωπικότητες, να έχει κάνει ανίχνευση των επιμορφωτικών τους αναγκών ή μη, με τη βοήθεια μιας φόρμας στο google docs, να έχει διαπιστώσει τα κίνητρα ή μη για τη συμμετοχή τους στην ενδοσχολική επιμόρφωση, με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν από τη συμπλήρωση της παραπάνω φόρμας καθώς και τις προηγούμενες γνώσεις τους και εμπειρίες

λόγω της προϋπηρεσίας που κατέχουν ως ωρομίσθιοι, αναπληρωτές ή μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Τέλος, δεδομένης της πανδημίας και της αναγκαιότητας για λήψη μέτρων αποφυγής του συνωστισμού σε όλους τους κλειστούς χώρους, οφείλει να ανιχνεύσει τις δυνατότητες που έχουν σε εξοπλισμό αν πρόκειται για εξ' αποστάσεως ασύγχρονη επιμόρφωση μέσω της πλατφόρμας Moodle ή σύγχρονη μέσω της πλατφόρμας WebEx διότι στην αντίθετη περίπτωση - έλλειψη υπολογιστή, αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο ή χαμηλές ταχύτητες στο δίκτυο- δε θα είναι εφικτή η πραγματοποίηση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη όλες οι αρχές που προαναφέρθηκαν και που σχετίζονται με τη δια βίου μάθηση και την εκπαίδευση ενηλίκων (Κόκκος, 2007). Κάποιοι συνάδελφοι εξάλλου μπορεί να παραπονεθούν ότι δεν έχουν ελεύθερο χρόνο για ενδοσχολική επιμόρφωση λόγω πολλών οικογενειακών υποχρεώσεων ή ότι δεν επιθυμούν να ασχοληθούν με την επαγγελματική τους εξέλιξη μετά το πέρας του εργασιακού τους ωραρίου. Από όλες τις παραπάνω επισημάνσεις καθίσταται σαφές ότι για το διευθυντή στο καινούριο του σχολείο αποτελεί πρόκληση η διαχείριση των συναδέλφων και πιο συγκεκριμένα η επικοινωνία με το προσωπικό, η επαφή μαζί τους, η γνώση των ικανοτήτων, των προβλημάτων και των σχέσεων μεταξύ τους καθώς και η ενθάρρυνση και δραστηριοποίησή τους. Η εκπαίδευση, η παρακολούθηση σεμιναρίων, η συνεχής ενημέρωση για τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο δε θα πρέπει να αφορούν μόνο τον διαχειριστή αλλά και τους εργαζόμενους (Αργυρίου, 2021)

2.5 Διευθυντής και χρήση ΤΠΕ στο σχολείο

Επιπρόσθετα, με αφορμή αφενός τις ανάγκες της εξ' αποστάσεως ενδοσχολικής επιμόρφωσης και αφετέρου τη γρηγορότερη διεκπεραίωση των γραφειοκρατικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας, ο νέος διευθυντής είναι απαραίτητο να δώσει προτεραιότητα στη δυναμική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στο σχολείο. Μπορεί δηλαδή να δημιουργήσει ιστοσελίδα, η οποία σύμφωνα με το νέο νόμο 4823/21 στην εκπαίδευση καθίσταται πια υποχρεωτική για κάθε σχολική μονάδα, στην οποία θα αναρτά τον ετήσιο προγραμματισμό του συλλόγου διδασκόντων για την αυτοαξιολόγηση της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, τις δράσεις που θα υλοποιούνται από τους μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους κατά την υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων, κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (αγωγή υγείας, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών), κατά τη συμμετοχή τους σε μαθητικούς διαγωνισμούς όλων των γνωστικών αντικειμένων και σε ευρωπαϊκά προγράμματα (E-twinning, Erasmus+KA2). Όλα τα παραπάνω που αφορούν τις μαθητικές δράσεις, θα μπορούσαν να περιλαμβάνονται και σε διαφορετικά ιστολόγια για κάθε τάξη που θα ενημερώνει ο διευθυντής σε συνεργασία με τους εκάστοτε συναδέλφους του, όσους τουλάχιστον κατέχουν πέρα από τα βασικά προγράμματα (επεξεργασία κειμενογράφου, παρουσίαση μέσα από ένα

λογισμικό παρουσιάσεων) και πιο εξειδικευμένες γνώσεις στο αντικείμενο αυτό (πιστοποιημένοι εκπαιδευτικοί στο Β' Επίπεδο Τ.Π.Ε.). Η ιστοσελίδα του σχολείου εξάλλου αποτελεί πηγή πληροφόρησης και για τους γονείς των μαθητών (εβδομαδιαίο πρόγραμμα διδασκαλίας των μαθημάτων, ονοματεπώνυμα εκπαιδευτικών του σχολείου με τις ιδιότητές τους ως προς τα γνωστικά αντικείμενα, ώρες που είναι διαθέσιμοι στη σχολική μονάδα για την ενημέρωση των γονέων και τη συνεργασία με αυτούς, εγκύκλιοι του υπουργείου παιδείας που αφορούν τις υποχρεώσεις και τα έντυπα συμπλήρωσης από τους γονείς κτλ.). Σε ότι αφορά τη γραφειοκρατική-μηχανογραφημένη οργάνωση των υποχρεώσεων της σχολικής μονάδας, ο καινούριος διευθυντής θα πρέπει να μελετήσει πολύ προσεκτικά το εγχειρίδιο του πλατφόρμας Myschool γιατί εκεί γίνεται η καταγραφή όλων των μαθητών και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, οι βαθμοί και οι απουσίες των μαθητών, οι άδειες και η συμπλήρωση ωραρίου των εκπαιδευτικών κτλ. Το ιδανικό θα ήταν να έχει υποστηρίξει και βοήθεια στις καθημερινές καταγραφές που απαιτούνται για το υπουργείο από τον υποδιευθυντή της σχολικής μονάδας ή από κάποιον άλλο έμπειρο εκπαιδευτικό.

2.6 Διευθυντής-διευκολυντής γνώσης στη διαζώσης ή εξ' αποστάσεως εκπαίδευση

Αν αναλογιστούμε και τις έκτακτες συνθήκες που επιβάλλει η πανδημία με τις κατά καιρούς καραντίνες γενικές ή μερικές, ανάλογα με τον αριθμό των κρουσμάτων στα σχολικά τμήματα, ο νέος διευθυντής οφείλει να φροντίσει για την οργάνωση και το συντονισμό των διαδικτυακών τμημάτων (εγγραφές μαθητών Α' τάξης του δημοτικού σχολείου στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο, αναλυτική ενημέρωση των γονέων για τη λειτουργία των πλατφορμών ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης e-class /e-me και σύγχρονης WebEx). Επιπρόσθετα, το οργανωμένο δίκτυο Τ.Π.Ε. στη σχολική μονάδα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διαδικτυακή ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, με τη σύμφωνη γνώμη του εκάστοτε διδάσκοντα. Εξάλλου, μια σχολική μονάδα που διαθέτει σύγχρονους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και διαδραστικό πίνακα σε κάθε αίθουσα διδασκαλίας παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές και τους διδάσκοντες για ένα πιο ποιοτικό μάθημα, για ένα μάθημα που προσφέρει τη δυνατότητα της ανάπτυξης νέων ψηφιακών δεξιοτήτων στους μαθητές, ευκαιριών συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους προκειμένου να διεκπεραιώσουν και να παρουσιάσουν μια εργασία τόσο κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων δεξιοτήτων όσο και κατά τη διδασκαλία των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, ένα ψηφιακά καλά εξοπλισμένο σχολείο παρέχει στους μαθητές περισσότερα κίνητρα για μάθηση, και όπως οι Κυνηγός, Βαβουράκη, Ιωαννίδης, Παπαϊωάννου & Ψυχάρης, (2002)· Hinostroza, Guzmán & Isaacs, (2002)· Owston, (2007) υποστηρίζουν, οι Τ.Π.Ε. επιτρέπουν περισσότερη αυτονομία στους μαθητές, ενθαρρύνουν τη συνεργασία

και την επικοινωνία μεταξύ τους, προωθούν διαδικασίες ανακάλυψης της γνώσης, αυξάνουν το ενδιαφέρον και την προθυμία τους για την παρακολούθηση των διδακτικών αντικειμένων. Ταυτόχρονα, διευκολύνουν τη διεύρυνση των μαθησιακών σκοπών της διδασκαλίας πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα, τη διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, την ανάπτυξη τεχνικών γνώσεων στις Τ.Π.Ε. καθώς και τη διαχείριση πληροφοριών.

2.7 Διευθυντής και ουμανιστική ενσωμάτωση των προσφυγόπουλων

Μια άλλη πρόκληση που έχει να αντιμετωπίσει ένας νέος διευθυντής, στην περίπτωση που στο σχολείο του φοιτούν παιδιά μεταναστών-προσφύγων, είναι η προσπάθεια ένταξης-ενσωμάτωσής τους στο καινούριο για αυτά τα παιδιά σχολικό περιβάλλον με τις λιγότερες δυνατές επιπτώσεις στους μαθητές που ήδη φοιτούν στο σχολείο και έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Σε αυτή την περίπτωση ο καινούριος διευθυντής καλείται να αντιμετωπίσει μια σύνθετη κατάσταση διότι αφενός είναι απαραίτητες οι γραφειοκρατικές διαδικασίες για την πρόσληψη εκπαιδευτικού για τη λειτουργία του τμήματος Ζ.Ε.Π. -τάξης υποδοχής ανάλογα και με τον αριθμό των αλλοδαπών μαθητών, προκειμένου οι τελευταίοι να μπορέσουν να μάθουν εξατομικευμένα την ελληνική γλώσσα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού Ζ.Ε.Π. και σιγά σιγά να ενταχθούν πιο ομαλά στα ελληνικά τμήματα για να έρθουν σε επαφή και με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα και τις γενικότερες δραστηριότητες του εκάστοτε τμήματος (εργαστήρια δεξιοτήτων, προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, ευρωπαϊκά προγράμματα, διαγωνισμούς, εκδρομές κτλ.). Αφετέρου, ο νέος διευθυντής ενδεχομένως να κληθεί να αντιμετωπίσει τις πιθανές διαμαρτυρίες κάποιων γονιών, οι οποίοι μπορούν να επικαλεστούν ότι τα παιδιά των μεταναστών-προσφύγων δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα, την ελληνική κουλτούρα, την επικρατούσα θρησκεία του χριστιανισμού και άρα δε μπορούν να φοιτήσουν παράλληλα με τους υπάρχοντες μαθητές των ελληνικών τμημάτων. Πολλές φορές εγείρονται προβληματισμοί ακόμα και για τον υποχρεωτικό εμβολιασμό για τις παιδικές ασθένειες των παραπάνω μαθητών, τις συνθήκες διαβίωσης τους (αν φιλοξενούνται σε δομή προσφύγων ή μη) και ζωής γενικότερα. Μέσα σε ένα τέτοιο αντιδραστικό κλίμα από κάποια μερίδα γονέων, ο καινούριος διευθυντής οφείλει να θέσει ως μια από τις προτεραιότητές του, τη διαχείριση ζητημάτων «ετερότητας» και διαφορετικότητας, σχεδιάζοντας μαζί με το σύλλογο διδασκόντων και τους ειδικούς επιστήμονες του σχολείου (π.χ. ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό) και παράλληλα υιοθετώντας ένα σχέδιο πραγματικής ένταξης όλων των μαθητών με διαφορετική κοινωνικοπολιτιστική κουλτούρα. Οφείλει δηλαδή να υιοθετήσει έναν ουμανιστικό-ανθρωπιστικό ρόλο σε μια δημοκρατική ελληνική κοινωνία ξεφεύγοντας πλήρως από τον πεπερασμένο ρόλο του αποκλειστικού γραφειοκράτη του σχολείου.

2.8 Διευθυντής-πολιτιστικός υποστηρικτής

Ενισχύοντας τον παραπάνω ρόλο, ο διευθυντής μπορεί να αποτελέσει στο καινούριο του σχολείο τον εκπαιδευτικό που θα προωθήσει και θα υποστηρίξει ενεργά την πολιτιστική πολιτική της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, μπορεί να προτείνει σε όλους τους εκπαιδευτικούς δράσεις, στο πλαίσιο των εργαστηρίων δεξιοτήτων και των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές της σχολικής μονάδας να έρθουν σε επαφή με μουσειακές εκθέσεις, μουσικά και θεατρικά δρώμενα, εντός και εκτός σχολείου, μέσα από τη δημιουργία εργαστηρίων εκμάθησης μουσικών οργάνων, εικαστικής μαθητικής δημιουργίας και έκθεσης των έργων των παιδιών, οργάνωσης θεατρικής παράστασης τις απογευματινές ώρες στο χώρο του σχολείου ή σε χώρο του δήμου που ανήκει το σχολείο, με ενδεχόμενη συνεργασία με φορείς όπως η Εθνική Λυρική Σκηνή, το Ίδρυμα «Σταύρος Νιάρχος» κτλ. Με την παραπάνω ενεργή ένταξη των πολιτιστικών δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου σε συστηματική βάση, θα δοθεί η δυνατότητα της πολιτιστικής ενσωμάτωσης ακόμα και στους πληθυσμούς της ελληνικής επικράτειας που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες συνθήκες ζωής και διαβίωσης όπως είναι οι μαθητές Ρομά, για τους οποίους δεν προβλέπεται κάποια ιδιαίτερη μαθησιακή διαδικασία όπως για παράδειγμα το τμήμα υποδοχής ή ένταξης. Με δεδομένα όλα τα παραπάνω, επιβεβαιώνονται οι Αθανασίου, Σταύρου και Κωνσταντίνου (2011), οι οποίοι προσδιορίζουν το διευθυντή ως «τον άνθρωπο που καλείται από την μία να διατηρήσει τον παραδοσιακό του ρόλο στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και από την άλλη να μετατρέψει το σύγχρονο σχολείο σε ένα χώρο ζωντανό, που σκοπό έχει τόσο τη συνεχή αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, όσο και την ανάπτυξη της κοινωνικής, ηθικής και πνευματικής εξέλιξης των μαθητών».

2.9 Διευθυντής και άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία-πρόληψη σχολικού εκφοβισμού

Το σύγχρονο σχολείο για να είναι ένας χώρος ζωντανός, προϋποθέτει ότι τόσο ο νέος διευθυντής όσο και ο σύλλογος διδασκόντων θα είναι υπέρμαχοι του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία που το περιβάλλει. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004) ο διευθυντής είναι εκείνος, που μπορεί να μεταδώσει το όραμα και την αποστολή του σχολείου τόσο στο προσωπικό όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές, να αξιοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο τους διαθέσιμους πόρους του σχολείου και να επιδώκει την επικοινωνία και τη συνεργασία με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και πρόσωπα. Εξάλλου, σύμφωνα με τις έρευνες των επιστημόνων (Bee, 2000· Becker & Epstein, 1982· Γεωργίου, 2000, όπ. αναφ. στο Συμεού, 2003) το σχολείο που υποστηρίζει την ενεργό επαφή με τις οικογένειες των μαθητών και συνοδεύεται από μία δυναμική παρουσία των γονέων στα σχολικά δρώμενα μπορεί να επιφέρει σημαντικές βελτιώσεις στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ιδιαίτερα των μικρών

τάξεων αλλά και γενικότερα να καθορίσει την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Στο ίδιο αποτέλεσμα συνηγορούν η Epstein και οι συνεργάτες της (Epstein et al., 2002), οι οποίοι έδειξαν ότι το παιδί αποκομίζει πολλά οφέλη, γιατί η συνεργασία αυτή επιδρά θετικά στην αύξηση της επίδοσης του παιδιού (Gorard, See et al., 2012), στη σχολική βελτίωση (Harris & Goodall, 2008), στην καλύτερη επίδοση μαθητών με μαθησιακά και οικονομικά προβλήματα, στην καλύτερη ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων (Payton et al., 2000), στην αύξηση κινήτρων για μάθηση, στη θετική στάση και συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και στη βελτίωση της σχέσης του με τους γονείς (Γκλιάου, 2005: 76· Greenwood & Hickman, 1991· Oaks & Lipton, 1990· Secada, 1989). Σε καθαρά πρακτικό επίπεδο, ο νέος διευθυντής έχει μπροστά του ως πρόκληση την αρμονική συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών του καινούριου σχολείου, τηρώντας τις απαραίτητες ισορροπίες με τις αποφάσεις του συλλόγου διδασκόντων. Πολύ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να θεωρούν ότι παρεμποδίζεται το έργο τους και ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στον τρόπο διδασκαλίας τους, όταν είναι σε συνεχή επαφή με το σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη μεριά όμως, όταν το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το σχολείο σχετίζεται άμεσα με το σπίτι και υπάρχει αρμονική συνεργασία, νιώθει ασφάλεια, αναγνωρίζει την αξία των γονέων, των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης γενικότερα, και ενισχύονται τα συναισθήματά του (Σακελλαρίου, 2006). Η συμπεριφορά του μαθητή κατ' επέκταση βελτιώνεται μέσα στην τάξη, είναι πιο ανοικτός στη συνεργασία και στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του, με τους εκπαιδευτικούς των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων αλλά και με τη διεύθυνση του σχολείου και θεωρείται πολύ πιθανή η πρόληψη των φαινομένων σχολικού εκφοβισμού (λεκτικού, διαδικτυακού) ή ο περιορισμός τους αν έχουν ήδη εκδηλωθεί μεταξύ των μαθητών και διαιωνίζονται από σχολική χρονιά σε σχολική χρονιά. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός νιώθει ότι έχει το γονιό σύμμαχο στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία εφόσον ο τελευταίος του ανοίγεται και του εξηγεί κάποιες ιδιαιτερότητες-δυσκολίες που μπορεί να παρουσιάζει το παιδί του κατά την εκμάθηση για παράδειγμα των γλωσσικών φαινομένων, της ορθογραφίας, κατά την προσπάθεια απομνημόνευσης θεωρητικών μαθημάτων όπως είναι η ιστορία ή τα θρησκευτικά, κατά τη διεξαγωγή μαθηματικών πράξεων ή την εκμάθηση τύπων στη φυσική και τη χημεία. Σε πολλές περιπτώσεις μαθητών υπάρχουν και οικογενειακά προβλήματα (διαζύγιο, προβλήματα υγείας του γονιού ή του παιδιού), που δικαιολογούν τις ανάρμοστες κάποιες φορές μαθητικές συμπεριφορές, για τα οποία ο εκάστοτε εκπαιδευτικός λαμβάνει γνώση μόνο με την επαφή του-τηλεφωνική, δια ζώσης ή ηλεκτρονική-με τους γονείς κάθε μαθητή. Εφόσον γίνεται όλη αυτή η εμπειριστατωμένη και ουσιαστική επικοινωνία των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας με τους γονείς των μαθητών, η διαμεσολάβηση του διευθυντή στη διαχείριση κρίσεων μεταξύ των μαθητών καθίσταται

πολλές φορές λιγότερο ή καθόλου απαραίτητη και δεν επιβαρύνει χρονικά και ουσιαστικά τη διεκπεραίωση του ιδιαίτερα φορτωμένου διοικητικού του έργου. Στην αντίθετη περίπτωση, ο νέος διευθυντής καθίσταται ο συνδεδετικός κρίκος μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, ο φορέας συνεργασίας και γόνιμης επικοινωνίας προκειμένου να καταρτιστεί το πλάνο των απαραίτητων παρεμβάσεων (μαθησιακών ή/και ψυχολογικών με τη βοήθεια του σχολικού ψυχολόγου και του κοινωνικού λειτουργού, εάν υπάρχουν) για το καλό των μαθητών και να οργανωθούν συνεργατικές δράσεις σε όποιο τμήμα ή τμήματα του σχολείου κρίνεται απαραίτητο.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι, η ανάληψη της διοίκησης ενός καινούριου και άγνωστου σχολείου από ένα διευθυντή, ανεξάρτητα από τη διδακτική προϋπηρεσία και διοικητική του εμπειρία, αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για αυτόν. Είναι πολλαπλοί οι ρόλοι που ο καινούριος διευθυντής θα κληθεί να αναλάβει και σχετίζονται τόσο με τους εκπαιδευτικούς-συναδέλφους του συλλόγου διδασκόντων όσο και με τους μαθητές της σχολικής μονάδας, τους γονείς τους αλλά και την ευρύτερη κοινωνία-τους τοπικούς φορείς και τους εκπροσώπους-θεσμικούς παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας. Χρειάζεται πολλή ψυχραιμία, υπομονή και επιμονή, δεξιότητες ψηφιακές, χειρισμού καταστάσεων κρίσης, ανθρωπινό και ουμανιστικό πνεύμα και πάνω απ' όλα αγάπη για τα παιδιά και το σχολείο. Λάθη και παραλείψεις εν αγνοία του ή λόγω σωματικής και ψυχικής υπερκόπωσης μπορούν να συμβούν ανά πάσα στιγμή, αλλά, αν υπάρχει πνεύμα συνεργασίας με όλους τους εμπλεκόμενους φορείς στη σχολική μονάδα και καλή διάθεση για επικοινωνία, λύσεις μπορούν να βρεθούν για όλα τα θέματα.

4. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την υπομονή που επέδειξε καθόλη τη διάρκεια της παρακολούθησης του σχετικού σεμιναρίου της ΑΣΠΑΙΤΕ και της εκπόνησης της συγκεκριμένης εργασίας. Επίσης, ευχαριστώ τους επιμορφωτές μου για τις πολύτιμες γνώσεις που μου παρείχαν με το εκπαιδευτικό τους υλικό στην πλατφόρμα του σεμιναρίου.

5. ΠΗΓΕΣ

- Bee, H. (2000). *The developing child*. Boston: Allyn & Bacon.
- Becker, H. J., & Epstein, J. (1982). *Influences on teachers' use of parent involvement at home*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Brookfield, S. D. (1990). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.

- Gorard, S., See, H., & Davies, P. (2012). The impact of attitudes and aspirations on educational attainment and participation. York: Rowntree Foundation.
- Greenwood, G., & Hickman, C., (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education, *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning, *Educational Research* 50(3), 277-289.
- Hinojosa, E. J., Guzmán, A., & Isaacs, S. (2002). Innovative uses of ICT in Chilean schools. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18, 1-12
- Oaks, J., & Lipton, M. (1990). *Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven: Yale University Press.
- Owston, R. (2007). Contextual factors that sustain innovative pedagogical practice using technology: an international study. *Journal Education Change*, 8, 61-77.
- Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J., & Weissberg, R.P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*. 70(5), 179-185.
- Secada, W.G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37(4), 33-35.
- Tough, A.M. (1979). *The Adult's Learning Projects: A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Αργυρίου, Μ. (2021). Πολιτιστική διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων, στο «Πολιτιστική πολιτική και πολιτιστική εκπαίδευση». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Αργυρίου, Μ. (2021). Πολιτιστική διαχείριση εκπαιδευτικών μονάδων, στο «Πολιτικές πολιτιστικής διαχείρισης στη σχολική μονάδα». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Γεωργίου, Σ., (2000). *Σχέση σχολείου - οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου - Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*
- Καλαούζη, Κ. (2021). Διοίκηση της εκπαίδευσης και νέες τεχνολογίες», Σημειώσεις 1ης συνεδρίας: «Ο ρόλος των Νέων Τεχνολογιών στη διοίκηση των σχολικών μονάδων». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Καλαούζη, Κ. (2021). Διοίκηση της εκπαίδευσης και νέες τεχνολογίες», Σημειώσεις 2ης συνεδρίας: «Διοίκηση της σχολικής μονάδας και ο ρόλος-λειτουργία του My-school». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Καλαούζη, Κ. (2021). Σχολική Συμβουλευτική και Διοίκηση της εκπαίδευσης, Σημειώσεις 1ης συνεδρίας: «Δεξιότητες συμβουλευτικής και η σημασία αξιοποίησής τους στη σχολική ηγεσία». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Καλαούζη, Κ. (2021). Διοίκηση και ειδικά θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης, Σημειώσεις 1ης συνεδρίας: «Σχολείο και οικογένεια: Ο ρόλος της διοίκησης στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Καλαούζη, Κ. (2021). Διοίκηση και ειδικά θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης, Σημειώσεις 2ης συνεδρίας: «Ηγεσία και καλλιέργεια κουλτούρας σχολικής μονάδας». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Καλεράντε, Ε. (2021). Ηγεσία και Ηθική, Σημειώσεις 1ης συνεδρίας: «Ηγεσία ως κατασκευή στην εκπαίδευση. Ο ηγέτης ως θεσμικός φορέας δράσης». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Καλεράντε, Ε. (2021). Ηγεσία και Ηθική», Σημειώσεις 2ης συνεδρίας: «Ορθολογική λειτουργία της εκπαίδευσης και πολιτική ηθική σχέση ηγεσίας και πολιτικής ηθικής». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Κασιμάτη, Α. (2021). Δεξιότητες στον 21ο αιώνα: Η διαμόρφωση στελεχών εκπαιδευτικής διοίκησης», Σημειώσεις 2ης και 3ης συνεδρίας: «Χαρακτηριστικά γνωρίσματα και βασικές δεξιότητες ηγετικών στελεχών - Μοντέλα επιμόρφωσης και αξιολόγησης των στελεχών εκπαίδευσης». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και

Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Κόκκος, Α. (2007). Εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης, τόμος 1ος*. Αθήνα: Ε.ΚΕ.ΠΙ.Σ

Νόμος 4823, ΦΕΚ Α 136/3.8.2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Παπαδομαρκάκης, Ι. (2021). *Είδη ηγεσίας/ Διοίκησης και λήψη αποφάσεων στην εκπαίδευση*. Σημειώσεις 1^{ης} συνεδρίας: «Σύγχρονες προσεγγίσεις, τύποι ηγεσίας και διοίκησης στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση και λήψη αποφάσεων από την εκπαιδευτική ηγεσία». Ακαδημαϊκές Σημειώσεις Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα» (Γ' Κύκλος). Αθήνα: Εργαστήριο Διδακτικής και Αξιολόγησης, Παιδαγωγικό Τμήμα, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 1, 21-37.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΞΙΩΝ & ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ: ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΕΙΣ ΑΞΙΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ-ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Σωτήριος Α. Μπάρδας
sotirisbaldas@sch.gr
Διευθυντής του 3^{ου} Γυμνασίου Κω,
Αγία Μαρίνα, Κως, 85300

Αικατερίνη Γ. Τσατσακλά
tsatsakla@sch.gr
Διευθύντρια του Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. Κω,
Πλατάνι, Κως, 85300

Περίληψη

Οι αξίες των εκπαιδευτικών, οι αξίες των μαθητών/τριών και οι αξίες οι οποίες προωθούνται από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών συνθέτουν έναν γαλαξία αξιών με πληθώρα υποκειμενικών εκτιμήσεων και αξιολογικών θεωρήσεων. Σήμερα, τίθεται στο τραπέζι των συζητήσεων ένα σχολείο «γεμάτο αξίες»: αξίες οι οποίες, αφενός, δηλώνονται ανοιχτά, ρητά και με τον πιο σαφή τρόπο και αφετέρου αξίες οι οποίες δηλώνονται έμμεσα και άρρητα. Ποια, όμως, κατάσταση διδασκαλίας-μάθησης διαμορφώνεται σε μια τάξη σε ένα πλαίσιο αντιπαράθεσης αξιών; Ποιος είναι ο ρόλος του/της ηγέτη/ιδας-Διευθυντή/τριας της σχολικής μονάδας; Στη βιβλιογραφία παρατηρείται ότι δύο κυρίαρχες προοπτικές διαμορφώνονται στο παραπάνω πλαίσιο. Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως παρωθητικός μηχανισμός προς μια αξιακή ενδοσκόπηση, έναν ηθικό αναστοχασμό και έναν αξιακό αναπροσανατολισμό του ατόμου, μπορεί όμως και να μετατραπεί σε ένα πεδίο ανεπίσημου πολέμου αξιών μέσω διαδικασιών συνειδητής ή μη συνειδητής επιβολής συγκεκριμένων υποκειμενικών αξιακών θεωρήσεων στους άλλους.

Λέξεις-κλειδιά: ηθική εκπαίδευση, εκπαίδευση αξιών,

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2024 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και
Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Διδακτικής
και Αξιολόγησης

πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτική πολιτική, ηγέτης-διευθυντής σχολείου.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ¹

Το 1916 ο John Dewey διατύπωσε την αντίληψή του σχετικά με τους στόχους της εκπαίδευσης: «[...] είναι καλό να υπενθυμίσουμε ότι η εκπαίδευση [...] δεν έχει στόχους. Μόνο άτομα, γονείς και εκπαιδευτικοί, [...] έχουν στόχους, όχι μια αφηρημένη ιδέα όπως η εκπαίδευση. Συνεπώς, οι στόχοι τους είναι απεριόριστα ποικίλοι, διαφέρουν με διαφορετικά παιδιά, μεταβάλλονται καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά και με την αύξηση της εμπειρίας [...]» (Dewey, 1916: Κεφ. 8).

Επεκτείνοντας την παραπάνω αντίληψη του Dewey, μπορούμε να διατυπώσουμε την υπόθεση ότι μια αφηρημένη ιδέα όπως η εκπαίδευση δεν έχει, επίσης, αξίες. Τα άτομα, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι σχεδιαστές του προγράμματος σπουδών και οι μαθητές έχουν αξίες: και οι αξίες τους σχετίζονται με τους στόχους και τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης στην εκπαίδευση. Εάν, επομένως, οι στόχοι, όπως διατυπώθηκε από τον Dewey, ποικίλουν, είναι διαφορετικοί και μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι οι αξίες των κυρίαρχων παραγόντων της σχολικής ζωής και της εκπαιδευτικής πράξης έχουν, επίσης, τα ίδια χαρακτηριστικά.

¹ Σημειώνεται ότι όπου στο παρόν κείμενο απαντούν όροι «Διευθυντής», «Μαθητής», «Σχεδιαστής», και άλλες ιδιότητες προσώπων στο αρσενικό γραμματικό γένος, εννοούνται και οι αντίστοιχοι όροι στο θηλυκό

γραμματικό γένος, όπως «Διευθύντρια», «Μαθήτρια» κ.ο.κ. Η επιλογή της χρήσης των όρων στο αρσενικό γραμματικό γένος γίνεται αποκλειστικά για λόγους συντομίας και για διευκόλυνση της ανάγνωσης.

Σύμφωνα με τη Θεοδωροπούλου (2016)², τον Carr (2010)³, και πολλούς άλλους φιλόσοφους και διανοητές (βλ. ενδεικτικά Aspin & Chapman, 2007⁴, Halstead & Taylor, 1996⁵, Leicester, Modgil & Modgil, 2000⁶, Lovat, Toomey & Clement, 2010) η εκπαιδευτική διαδικασία, ως διαδικασία επικοινωνίας ατόμων με διαφορετικό γνωστικό, ηθικό, συναισθηματικό, βιωματικό, πολιτιστικό υπόβαθρο και περιεχόμενο, περιλαμβάνει τις αξίες τους οι οποίες έχουν εσωτερικευθεί, μετασημασιάζονται και εξελίσσονται κατά τη διάρκεια της ζωής τους και ίσως διαφορετικές αξίες, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αντιπαράθεσεις και συγκρούσεις εντός της τάξης.

Υφίσταται, λοιπόν, ένα σχολείο «γεμάτο» αξίες, όπου κάθε άτομο, συνειδητά ή όχι, έχει περισσότερο ή λιγότερο διαφορετικές ιεραρχήσεις και διαφορετικές ερμηνείες αξιών, καθώς και διαφορετικά ενδιαφέροντα και επιθυμίες (βλ. ενδεικτικά Schwartz & Bardi, 2001⁷, Vauclair, 2009). Αυτά τα προσωπικά - ατομικά στοιχεία εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τον αντίκτυπό τους στις καταστάσεις διδασκαλίας - μάθησης οι οποίες διαμορφώνονται στην τάξη. Αυτός ο αντίκτυπος μπορεί να περιλαμβάνει την επίδραση των εκπαιδευτικών πολιτικών και των προγραμμάτων σπουδών, ως παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν με λεπτομέρεια και σαφήνεια τους στόχους των σχολικών μαθημάτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Με ποιο τρόπο η εκπαιδευτική πολιτική και τα προγράμματα σπουδών εμπλέκουν και προωθούν αξίες στους μαθητές; Ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση των αξιών των προγραμμάτων σπουδών;
- Με ποιον τρόπο οι αξίες των εκπαιδευτικών και των μαθητών συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν στην τάξη;

- Τι είδους καταστάσεις διδασκαλίας - μάθησης μπορούν να διαμορφωθούν εντός της τάξης σε αυτό το πλαίσιο αλληλεπίδρασης αξιών;
- Ποιος είναι ο ρόλος του Ηγέτη-Διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαχείριση αυτών των καταστάσεων;

Στο παρόν κείμενο, θα προσεγγίσουμε τη λειτουργία των εκπαιδευτικών πολιτικών, των προγραμμάτων σπουδών και των εκπαιδευτικών στο πεδίο της Εκπαίδευσης Αξιών, υπογραμμίζοντας τις πτυχές της επιρροής τους στην εκπαιδευτική πράξη μέσα στην τάξη και τις δυνατότητες διαχείρισής της από τον Ηγέτη-Διευθυντή του σχολείου.

2. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΞΙΩΝ

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η ιδέα ενός σχολείου το οποίο πρέπει να μεταδίδει αξίες στους μαθητές, μέσω των προγραμμάτων σπουδών, είναι ιδιαίτερα διάχυτη στις μέρες μας (βλ. Bueth, 1968⁸, Halstead & Taylor, 2000⁹, Jones, 2009¹⁰, Lovat, 2010¹¹, Ryan, 1993). Η ανάπτυξη της πνευματικής, κοινωνικής, αξιακής και ηθικής κουλτούρας των μαθητών επαφίεται, συνήθως, στον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής μέσω ενός αξιακά στοχευμένου προγράμματος σπουδών (value-based curriculum) (White, 2004).

Για παράδειγμα, η Αυστραλιανή κυβέρνηση δημοσίευσε την πρώτη επίσημη πολιτική της για την Εκπαίδευση Αξιών το έτος 2005: το εθνικό πλαίσιο για την Εκπαίδευση Αξιών στα Αυστραλιανά σχολεία (National Framework for Values Education in Australian Schools - NFVEAS) (Jones, 2009). Σήμερα, η Αυστραλία¹² εφαρμόζει σχεδιασμένα προγράμματα Εκπαίδευσης Αξιών για κάθε ηλικιακό επίπεδο και για σχεδόν κάθε σχολικό μάθημα¹³. Μάλιστα, εκτός από την προώθηση των αξιών στους μαθητές, απαιτείται, επίσης, η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία των

² Η Θεοδωροπούλου υποστηρίζει ότι «[...] δεν υπάρχει εκπαιδευτική διαδικασία που δεν εμπεριέχει/εκπροσωπεί αξιακές επιταγές έμμεσα ή άμεσα, ξεκινώντας από το χώρο της διδασκαλίας ιδωμένης πρωτίστως ως πεδίο ανάδυσης ηθικών προβληματισμών [...]. Οι αξίες [...] αλλοιώνονται, μετασημασιάζονται, εξελίσσονται [...]» (Θεοδωροπούλου, 2016: 10).

³ Ο Carr ισχυρίζεται ότι «[...] η διδασκαλία είναι (i) μία απόλυτα κανονιστική έννοια η οποία εμπεριέχει πρότυπα τα οποία είναι αναπόφευκτα γεμάτα αξίες και (ii) μία (ίσως) αμφισβητήσιμη έννοια στο βαθμό που οι αξίες, στις οποίες εμπλέκεται η διδασκαλία, είναι υπεύθυνες για διαμάχες και διαφωνίες» (Carr, 2010: 63).

⁴ Βλ. Values Education for Australian Schooling, http://www.curriculum.edu.au/values/values_homepage_8655.html, τελευταία επίσκεψη στις 06/12/2021. Values Education and the Australian Curriculum,

Commonwealth of Australia, 2011, <http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/ValuesEducationAustralianCurriculum.pdf>, τελευταία επίσκεψη στις 06/12/2021.

⁵ Βλ. Building values: early years teaching and learning units matrix, http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/VE_Resource_BV_early_years_matrix.pdf, τελευταία επίσκεψη στις 06/12/2021. Building values: middle childhood teaching and learning units matrix, http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/VE_Resource_BV_middle_childhood_matrix.pdf, τελευταία επίσκεψη στις 06/12/2021. Building values: early adolescence teaching and learning units matrix & Building values: later adolescence teaching and learning units matrix, http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/VE_Resource_BV_early_adolescence_matrix.pdf, τελευταία επίσκεψη στις 06/12/2021.

αξιών⁶, καθώς κάθε εκπαιδευτικός θεωρείται και πρέπει να είναι ένας αποτελεσματικός⁷ εκπαιδευτής αξιών⁸.

Στη Νότια Αφρική, το πρόγραμμα σπουδών «Προσανατολισμός Ζωής» (Life Orientation (LO) curriculum), «[...] εστιάζει στις δεξιότητες, τις γνώσεις και τις αξίες για την προσωπική, κοινωνική, πνευματική, συναισθηματική και φυσική ανάπτυξη των μαθητών [...], προωθεί την αυτενέργεια (self-motivation) και διδάσκει τους μαθητές στρατηγικές στοχοθεσίας (goal-setting), επίλυσης προβλημάτων (problem-solving) και λήψης αποφάσεων (decision-making), [...] βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν ευεργετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπως τον σεβασμό των δικαιωμάτων και των αξιών των άλλων»⁹. Από την έρευνα των Maphalala & Mrofu (2018), γίνεται εμφανές ότι στην πράξη, μέσω του παραπάνω προγράμματος, οι γονείς, αφενός, αναμένουν από τους εκπαιδευτικούς να εγχαράξουν αξίες στα παιδιά τους λειτουργώντας ως πρότυπα (role models) και αφετέρου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διδάσκουν συγκεκριμένες αξίες (όπως σεβασμό, ειλικρίνεια, φροντίδα, υπομονή, καλοσύνη) στους μαθητές, μέσα από σχολικές δραστηριότητες, γιορτές, επίσημες ομιλίες ή ενσωματώνοντας πολλές από αυτές τις αξίες σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Στην Ινδία πληθαίνουν οι φωνές οι οποίες ζητούν την ενδυνάμωση της διδασκαλίας αξιών στην εκπαίδευση. Είναι διάχυτη η ανάγκη για την προώθηση ηθικών αξιών στη νεολαία και για την ενίσχυση της εμπλοκής των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία (βλ. Banerjee, 2014' Lakshimi, 2009). Εμπνευσμένη από την Ινδική Μυθολογία-Ιστορία και ειδικότερα από τα Ινδικά έπη, η Ινδική κοινωνία προωθεί μια ιδανική εικόνα ενός άνδρα και μιας γυναίκας που, με τις αρετές και τις προσωπικές τους αξίες, αποτελούν πρότυπο της ανθρωπότητας, το οποίο πρέπει να διδάσκεται στους μαθητές (Banerjee, 2014). Αλλά και η σύγχρονη εποχή της παγκοσμιοποίησης και των ραγδαίων οικονομικών και κοινωνικών μεταβολών προσφέρει ένα γόνιμο έδαφος, ώστε να αναπτυχθεί η ιδέα της εγχάραξης αξιών στη

νεολαία (Banerjee, 2014' Mondal & Majumder, 2019). Αξίες, όπως η άνευ όρων αγάπη και η καλοσύνη, η ειλικρίνεια, η σκληρή δουλειά, ο σεβασμός των άλλων, η συμπόνια, η συγχώρεση κ.λ.π., μπορούν να διαμορφώσουν έναν πρότυπο – ιδανικό χαρακτήρα (Banerjee, 2014). Σε αυτή τη διαμόρφωση πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος θεωρείται ηθικά υπεύθυνος να αφοσιωθεί σε αυτό το έργο (Mondal & Majumder, 2019).

Στην Ελλάδα, το σύνταγμα προβλέπει ότι «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες»¹⁰. Σύμφωνα με τον Ν. 1566/85, έναν νόμο «σταθμό» στην ελληνική εκπαίδευση, ο οποίος ισχύει σε μεγάλο βαθμό έως σήμερα, εκτός από το Λύκειο, αναφέρει ότι: «Σκοπός του Δημοτικού σχολείου είναι [να βοηθά τους μαθητές] να εξοικειώνονται βαθμιαία με τις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες και να τις οργανώνουν σε σύστημα αξιών»¹¹. Στον ίδιο νόμο τονίζεται, επίσης, ότι: «Σκοπός του γυμνασίου είναι [να βοηθά τους μαθητές] να διευρύνουν, το σύστημα αξιών τους (ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, ανθρωπιστικές και άλλες αξίες), ώστε να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιταγές του»¹².

Στο Γενικό Μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης «[...] θεωρείται αναγκαία η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες. Γι' αυτό, το σχολείο καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές [...]»¹³, ενώ η καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών τίθεται ως προτεραιότητα.

Στις Γενικές Αρχές της Εκπαίδευσης, στο ίδιο κείμενο, αναφέρεται ότι: «Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να

⁶ Βλ. Values for Australian Schooling Professional Learning Resources–Primary, http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/value_s_primary_resource_kit.pdf, τελευταία επίσκεψη στις 06/12/2021. Values for Australian Schooling Professional Learning Resources–Secondary, http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/value_s_secondary_resource_kit.pdf, τελευταία επίσκεψη στις 06/12/2021.

⁷ Η αποτελεσματικότητα εδώ σχετίζεται τόσο με τη γνώση, όσο και με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα προγράμματα Εκπαίδευσης Αξιών, αλλά και με την εφευρετικότητα και την ικανότητά τους να προωθούν συγκεκριμένες αξίες στους μαθητές μέσω του προγράμματος σπουδών.

⁸ Βλ. Building Values Across the Whole School: Professional Learning Program, http://www.curriculum.edu.au/values/val_values_ed_c

pl_resources_1_building_values,20874.html, τελευταία επίσκεψη στις 06/12/2021.

⁹ Βλ. Curriculum and Assessment Policy Statement, Grades 7-9, Life Orientation, Cape Town, South Africa: Department of Basic Education, 2011, p. 8, <https://www.education.gov.za/Portals/0/CD/National%20Curriculum%20Statements%20and%20Vocational/CAPS%20SP%20LIFE%20ORIENTATION%20WEB.pdf?ver=2015-01-27-160145-607>, τελευταία επίσκεψη στις 06/12/2021.

¹⁰ Σύνταγμα της Ελλάδας, ΦΕΚ 211/Α' /24-12-2019, άρθρο 16, παρ. 2.

¹¹ Ν. 1566/85, άρθρο 4, παρ. 1ε.

¹² Ν. 1566/85, άρθρο 5, παρ. 1α.

¹³ βλ. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf, σ. 1.

διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του, αφενός μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών [...]»¹⁴, και το κείμενο στη συνέχεια αναφέρεται στην παροχή γενικής παιδείας η οποία οφείλει «[...] να καλλιεργεί την ικανότητα κριτικής ερμηνείας και ατομικών επιλογών σύμφωνα με τις προσωπικές αξίες και ανάγκες [του μαθητή/τριας] [...]»¹⁵. Εκτός από τα παραπάνω, γίνεται αναφορά και στους στόχους του σχολείου, καθώς αυτό «[...] θα πρέπει επίσης να μάθει στον μαθητή “πώς να πράττει” [...] στην καθημερινή του ζωή»¹⁶, ενώ αντιφατικά το ίδιο κείμενο, στη συνέχεια, εστιάζει στην ανάγκη για την ανάπτυξη και διαμόρφωση των μαθητών/τριών σε ελεύθερους και ενεργούς πολίτες. Τέλος, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) καθορίζουν, επίσης, τις αξίες που πρέπει να προωθηθούν στους μαθητές στο γενικό πλαίσιο των στόχων κάθε σχολικού μαθήματος¹⁷.

Το Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, τονίζει ότι τα ελληνικά προγράμματα σπουδών «αποτελούν βασικό άξονα διαμόρφωσης της ιδεολογικής [...] λειτουργίας του μηχανισμού της εκπαίδευσης [...] και έχουν αμεσότητα σχέση με την εκπαιδευτική πολιτική που κάθε φορά υλοποιείται» (Ηρακλέους, 2008: 1). Επίσης, επισημαίνεται ότι οι σχεδιαστές προγραμμάτων σπουδών είναι επιστήμονες ή ακαδημαϊκοί δίχως ούτε μία ώρα διδασκαλίας στην τάξη και δίχως εμπειρία με την εκπαιδευτική διαδικασία στην πράξη (Ηρακλέους, 2008). Τέλος, αναφέρεται ότι κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών δεν λαμβάνονται υπόψη οι θέσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών και, επομένως, ένα μεγάλο μέρος του συνόλου των εκπαιδευτικών αντιστέκεται και διαμαρτύρεται -ρητά ή άρητα,

συνειδητά ή ασυνειδητά- κατά της εφαρμογής αυτών των προγραμμάτων σπουδών (ό.π.).

Καθίσταται εμφανές ότι στην Ελλάδα, αν και δεν υφίστανται επίσημα προγράμματα Εκπαίδευσης Αξιών, όπως στην Αυστραλία, ένα άτυπο πλαίσιο για την προώθηση αξιών στους μαθητές ενσωματώνεται με διακριτό τρόπο στα προγράμματα σπουδών. Συνεπώς, η ύπαρξη ενός επίσημου προγράμματος σπουδών Εκπαίδευσης Αξιών δεν μπορεί να επιβεβαιωθεί. Ωστόσο, οι αναφορές στη μετάδοση αξιών διαπερνούν τις πτυχές των προγραμμάτων σπουδών σχεδόν όλων των σχολικών μαθημάτων (βλ. επίσης Χατζημιχαήλ, 2008· Χριστοδούλου, 2013).

Επίσης, θα πρέπει να τονιστεί ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των αξιών που προωθούνται στους μαθητές/τριες και την ιστορία, τον πολιτισμό, τα πολιτικά και κοινωνικά δεδομένα -καθώς αυτά αλλάζουν κατά τη διάρκεια του χρόνου- και του συντάγματος και της νομοθεσίας κάθε χώρας (Bartlett & Burton, 2019· Κασσωτάκης & Φλουρής, 2019· Le Métails, 1997). Έτσι, τα προγράμματα σπουδών ορισμένων χωρών προωθούσαν διαφορετικές αξίες στις εποχές των κομμουνιστικών καθεστώτων από αυτές τις αξίες που προωθούνται σήμερα από τις ίδιες χώρες, οι οποίες πλέον έχουν διαφορετικό ιδεολογικό και πολιτικό προσανατολισμό¹⁸ (ό.π.). Επιπλέον, οι αξίες που προωθούνται στους μαθητές μιας συγκεκριμένης χώρας με βάση το νομοθετικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πολιτική, δεν τυγχάνουν πάντοτε ευρείας αποδοχής σε όλες τις κοινωνικές οντότητες (ό.π.). Τέλος, οι αξίες που ενσωματώνονται στα προγράμματα σπουδών σχετίζονται, επίσης, με τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία πάντα σχετίζεται με μια συγκεκριμένη ιδεολογική πλατφόρμα¹⁹.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, καταλαβαίνουμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας είναι, συνήθως, άρρηκτα συνδεδεμένο με τις αξίες στις οποίες το ίδιο το σύστημα και το πλαίσιο στοχοθεσίας του είναι θεμελιωμένο (Bartlett & Burton, 2019· Gingell & Winch, 2004· Halstead & Taylor, 2000·

¹⁴ βλ. Στο ίδιο.

¹⁵ βλ. http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Ge_niko_Meros.pdf, σ. 3.

¹⁶ βλ. Στο ίδιο.

¹⁷ βλ. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/index.php> & <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>

¹⁸ Οι Κασσωτάκης και Φλουρής (2019: 218) ισχυρίζονται ότι τα προγράμματα σπουδών «[...] χρησιμοποιήθηκαν ως μέσα κοινωνικού ελέγχου και ως ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, με στόχο την αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και της τρέχουσας κοινωνικής δομής».

¹⁹ Οι Bartlett & Burton (2019: 203) υποστηρίζουν ότι «[...] οι εκπαιδευτικοί στόχοι έχουν ιδεολογική βάση [...] και η εκπαιδευτική πολιτική είναι το σχέδιο ή το μοντέλο βάσει του οποίου αυτοί οι στόχοι γίνονται

πράξη [...]». Επιπλέον, η Le Métails (1997: 10) ισχυρίζεται ότι «οι εκπαιδευτικοί στόχοι μπορεί να είναι εγγενείς (π.χ. να συμβάλουν στη διά βίου εκπαίδευση, να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και κατανόηση για το άτομο και την κοινωνία) ή εργαλειακοί (προετοιμάζοντας τους νέους για εργασία και συμβάλλοντας στην εθνική οικονομία). Μπορούν να επικεντρωθούν στην ανάπτυξη μεμονωμένων ποιότητων ή ικανοτήτων ή στην προώθηση της πολιτεϊότητας και την αίσθηση της κοινότητας ή τη διαφύλαξη μιας πολιτιστικής κληρονομιάς (ή ενός γραμματισμού)». Τέλος, η Θεοδωροπούλου (2014β: 189) ισχυρίζεται ότι η «Η εκπαίδευση είναι δύσκολο να οργανωθεί συστηματικά ως προϋπόθεση κοινωνικού μετασχηματισμού, αλλά ευκολότερα συνίσταται ως μέσο για την επιβολή προ-σχεδιασμένων μετασχηματισμών».

Κασσωτάκης & Φλουρή, 2019). Οι εκπαιδευτικές πολιτικές, μέσω πιλοτικών αλλά και ευρείας εφαρμογής προγραμμάτων σπουδών, σχεδόν πάντα, εμπλέκουν, ενσωματώνουν και προωθούν αξίες στους μαθητές (ό.π.): αξίες που σχετίζονται με την ιδεολογία και τον πολιτικό προσανατολισμό που υπηρετούν (Bartlett & Burton, 2019· Κασσωτάκης & Φλουρή, 2019· Le Métais, 1997). Θεωρείται ότι αυτές οι αξίες είναι σε θέση να διασφαλίσουν τις ιδανικές συνθήκες για την ανάπτυξη κατάλληλων, επιθυμητών στάσεων και συμπεριφορών σε άτομα και κοινωνικές οντότητες, πάντα σε σχέση με τον ιδεολογικό προσανατολισμό. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική θεωρεί τους εκπαιδευτικούς ως μέσο ή εργαλείο της εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών. Αλλά, τι συμβαίνει πραγματικά με την αποδοχή αυτού του ρόλου (ως μέσο) από τους εκπαιδευτικούς; Πρέπει να θεωρείται αυτός ο ρόλος ως δεδομένος; Ή μήπως κάθε εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τον ρόλο του, σχετικά με τη διαδικασία μετάδοσης αξιών, με διαφορετικό τρόπο; Τι είδους κατάσταση διδασκαλίας - μάθησης, και στις δύο περιπτώσεις, μπορεί να διαμορφωθεί στην τάξη;

3. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΞΙΩΝ

Οι αξίες, οι οποίες προωθούνται από τα προγράμματα σπουδών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δεν βρίσκουν πάντα απήχηση σε όλες τις κοινωνικές ομάδες, ενώ μέρος των εκπαιδευτικών μπορεί να αντιταχθεί στην προώθηση των αξιών -οι οποίες εμπεριέχονται στα προγράμματα σπουδών- στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί, ως ενήλικοι, έχουν διαμορφώσει τον κώδικα αξιών τους και το σύστημα πεποιθήσεων τους (Brady, 2011). Οι ενήλικοι, πολλές φορές, μπορεί να μην είναι δεκτικοί σε προσπάθειες μεταβολής των αξιών τους, παραμένοντας σταθεροί στις αξίες τους (και στην ιεράρχηση αξιών), οι οποίες έχουν ενσταλαχθεί κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Θεοδωροπούλου, 2015· 2016)²⁰. Έτσι, οι αξίες οι οποίες προωθούνται από εκπαιδευτικές πολιτικές και προγράμματα σπουδών, ενδέχεται να έρχονται σε

αντίθεση με τις προσωπικές τους αξίες (βλ. Jenkins, 2009).

Οι δάσκαλοι εντός του σχολικού χώρου, συνειδητά ή ασυνειδητά, ρητά ή άρρητα²¹, μεταδίδουν αξίες (Gingell & Winch, 2004· Hare, 2007· Inlay, 2003· Veugelers, 2000· 2003). Έτσι, ο εκπαιδευτικός φαίνεται να καλείται να αποφασίσει, (αν δεν οδηγείται ασυνειδητά στην απόφαση), εάν θα μεταδώσει τις αξίες που το πρόγραμμα σπουδών των σχολικών μαθημάτων απαιτεί ή εάν θα μεταδώσει τις προσωπικές του αξίες (Halstead & Taylor, 2000· Sunley & Locke, 2010· Veugelers, 1995).

Ως εκ τούτου, και στις δύο περιπτώσεις, διαμορφώνεται μια κατάσταση κατήχησης και ενδογματοισμού στην τάξη, όπου οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν και αναπροσανατολίζουν τον τρόπο σκέψης, τις αντιλήψεις και τη διαδικασία λήψης αποφάσεων των μαθητών. Ο Hare (2007) όχι μόνο επιβεβαιώνει αυτήν την κατάσταση, αλλά και καταδεικνύει τα αρνητικά αποτελέσματα για τους μαθητές: «[...] Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να καταχραστούν την εξουσία και την αυθεντία τους και να επιδιώξουν να επιβάλλουν συγκεκριμένες πεποιθήσεις και αξίες, να αποθαρρύνουν ενεργά τους μαθητές τους από την έγερση και διατύπωση προβλημάτων ή αντιρρήσεων [...] ο πραγματικός κίνδυνος είναι ότι οι νέοι μαθητές θα είναι ανίκανοι να αξιολογήσουν αυτές τις οπτικές για τον εαυτό τους. Ο ενδογματοισμός και η κατήχηση έχουν ως αποτέλεσμα οι μαθητές να χάσουν την ικανότητα να αξιολογούν τα πλεονεκτήματα των ιδεών που μελετούν ή να βρεθούν δέσμιοι καθορισμένων πεποιθήσεων [...] με τέτοιο τρόπο ώστε να μην μπορούν να εξετάσουν σοβαρά τις εναλλακτικές οπτικές επειδή ο νους τους έχει ήδη κλείσει» (Hare, 2007: 1).

Αντίθετα, ο Bennett (1980), ένας φανατικός υποστηρικτής των προγραμμάτων εκπαίδευσης χαρακτήρα (Character Education)²², τονίζει την ανάγκη διαμόρφωσης του χαρακτήρα των μαθητών, μέσω της διδασκαλίας του καλού και του κακού, του σωστού και του λάθους, από τους δασκάλους που «γνωρίζουν» ακριβώς τι είναι αυτές οι έννοιες: «Δεν υπάρχει τρόπος να κάνετε τίποτα για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα στους

²⁰ «Οι αξίες [...] αφενός παρουσιάζουν μία κινητικότητα, καθώς επηρεάζονται δια βίου από σειρά διαφορετικών παραμέτρων (γνώσεις, συναισθήματα, προδιαθέσεις, διαπροσωπικές σχέσεις, ικανότητες, βλέψεις, στάσεις,πίστεις, χαρακτηρισολογικά γνωρίσματα, κοινωνικοποιητικές διαδικασίες, κ.ο.κ.ε.) και υπό αυτήν την έννοια αλλοιώνονται, μετασχηματίζονται, εξελίσσονται, αφετέρου παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας, αντίστασης, μονιμότητας λόγω των ποικίλων παραμέτρων, οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά σε κάθε προσπάθεια αλλαγής» (Θεοδωροπούλου, 2016: 10).

²¹ Η ασυνειδητή και άρρητη μετάδοση αξιών από τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να σχετίζεται με τον τρόπο συμπεριφοράς τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς θεωρείται ότι ασκούν επιρροή στους μαθητές,

λειτουργώντας ως πρότυπα (role models). Ωστόσο, έρευνες καταδεικνύουν ότι η επιρροή αυτή δεν είναι αρκετά ισχυρή (Halstead & Taylor, 2000: 177). Παρόλα αυτά, τα «παιδιά πιθανότατα επηρεάζονται από τους εκπαιδευτικούς τους οποίους θαυμάζουν. Αυτά τα χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν την ανοχή, τη σταθερότητα και τη δικαιοσύνη, ενεργώντας με λογικό τρόπο και προθυμία να εξηγήσουν τα πράγματα και, για τους μεγαλύτερους μαθητές, τον σεβασμό και την ελευθερία από τις προκαταλήψεις, την ευγένεια, τους καλούς τρόπους, την ευαισθησία και την ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών» (Halstead & Taylor, 2000: 178). Βλ. επίσης και στον Καραφύλλη (2005: 94).

²² Σχετικά με την Εκπαίδευση Χαρακτήρα και την κριτική προσέγγισή της βλέπε στον Μπάρδα (2020).

νέους εκτός αν έχετε ανθρώπους που γνωρίζουν τη διαφορά μεταξύ του σωστού και του λάθους, του καλού και του κακού, που κάνουν κάποια προσπάθεια να ζήσουν τη διαφορά και που επιθυμούν να ενσταλάξουν αυτή τη διαφορά σε άλλους. Αυτή είναι η απαραίτητη, και συχνά η επαρκής, προϋπόθεση της διδασκαλίας τέτοιων πραγμάτων. Δεν υπάρχει πρόγραμμα σπουδών, κανένα πρόγραμμα, κανένα μάθημα το οποίο να έχει την ηθική ισχύ του παραδείγματος. Εκτός κι αν υπάρχουν άνδρες και γυναίκες της Εκπαίδευσης Χαρακτήρα, τότε μόνο θα υπάρξει αξιόλογη διδασκαλία. Αν θέλετε οι μαθητές να αναπτύξουν χαρακτήρα, βάλτε τους στο σχολείο παρουσία ανθρώπων που έχουν έστω και λίγο [χαρακτήρα] ελπίζοντας ότι και οι γονείς στο σπίτι έχουν έστω λίγο κι αυτοί» (Bennett, 1980: 27-28).

Ουσιαστικά, η παραπάνω δήλωση του Bennett επιβεβαιώνει την κατ'ήρηση, τον ενδογυμνασισμό και τις αρνητικές συνέπειες, όπως αποδείχθηκε παραπάνω από τον Hare, επειδή το εκπαιδευτικό πλαίσιο του Bennett καλλιεργεί το γόνιμο έδαφος για την επιβολή μιας καθαρά προσωπικής, μονοδιάστατης αντίληψης και προσέγγισης του σωστού και του λάθους ή του καλού και του κακού από τον εκπαιδευτικό προς τον μαθητή.

Η έρευνα των Joseph & Efron (1993) αποκαλύπτει, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί επιβάλλουν και εγχωρύνουν τις προσωπικές τους αξίες στους μαθητές, θεωρώντας ότι οι αξίες τους είναι «καλές αξίες» και ότι «κάνουν το σωστό» (Joseph & Efron, 1993: 217): «Το βασικό εύρημα αυτής της έρευνας είναι ότι οι προσωπικές ηθικές των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τις επιλογές που κάνουν και τις συγκρούσεις που τους αφορούν καθώς λειτουργούν ως εκπαιδευτικοί της ηθικής. Οι συνεντεύξεις αποκαλύπτουν ότι ανεξάρτητα από την περιγραφή των εκπαιδευτικών σχετικά με τους έμμεσους τρόπους διδασκαλίας αξιών (γενικά μέσω μοντελοποίησης ρόλων), όταν σκέφτονται τις αίθουσες διδασκαλίας τους και τους μαθητές τους (ή τους γονείς [...]), αισθάνονται μια δέσμευση να μοιράζονται το προσωπικό τους ήθος [...]» (Joseph & Efron, 1993: 217).

Αυτή η επιβολή και η εγχωρύνση προσωπικών αξιών των εκπαιδευτικών σε μαθητές διαμορφώνουν ένα πολύπλοκο ζήτημα που δεν περιορίζεται μόνο στην επιλογή και την προώθηση συγκεκριμένων βιβλίων μαθημάτων της λογοτεχνίας ή της γλώσσας, ούτε στην εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών διδασκαλίας ή εκπαιδευτικών πρακτικών. Για τον Craig Kridel (2013), αυτή η επιβολή αξιών λαμβάνει τη μορφή προπαγάνδας

στην εκπαίδευση, η οποία διαπερνά όλες τις πτυχές των προγραμμάτων σπουδών (βλ. Kridel, 2013· Snook, 2010· Thiessen, 1993): «Πολλή συζήτηση μπορεί να περιστρέφεται γύρω από το ρητό πρόγραμμα σπουδών (συνήθως θεωρείται ως περίγραμμα ή δομή μαθημάτων). Αυτό που προγραμματίζεται, ωστόσο, μπορεί να είναι πολύ διαφορετικό από αυτό που πραγματικά διδάσκεται - το εφαρμοσμένο πρόγραμμα σπουδών. Επιπλέον, η επιβολή αξιών συχνά δεν εμφανίζεται από το τι έχει προγραμματιστεί ή τι διδάσκεται, αλλά, περισσότερο, από το τι δοκιμάζεται - το δοκιμασμένο πρόγραμμα σπουδών. Άλλοι τύποι προγραμμάτων σπουδών [...] Το μηδενικό [null] πρόγραμμα σπουδών - ποιες γνώσεις απορρίφθηκαν σκόπιμα από το πρόγραμμα σπουδών σε αυτό που συχνά αποκαλύπτεται δραματικά ως μορφή κατ'ήρησης στην τάξη» (Kridel, 2013: 165).

Στις παραπάνω μορφές του προγράμματος σπουδών, ο Kridel προσθέτει τη λειτουργία του κρυφού προγράμματος σπουδών²³, θεωρώντας το ως δείκτη προπαγάνδας στην τάξη: «Ο όρος “κρυφό πρόγραμμα σπουδών” έχει γίνει ένας από τους καλύτερα γνωστούς τύπους προγράμματος σπουδών στην επαγγελματική βιβλιογραφία και εφαρμόζεται άμεσα στην ανίχνευση της προπαγάνδας και την επιβολή αξιών στην τάξη» (Kridel, 2013: 175).

Για τον Kohlberg (1983), το κρυφό πρόγραμμα σπουδών σχετίζεται με την ιδεολογία και την ηθική κατάσταση του εκπαιδευτικού, επηρεάζοντας, έτσι, τη δημιουργία της ανάλογης «ηθικής ατμόσφαιρας» στην τάξη και την επίδραση αυτής της ατμόσφαιρας στους μαθητές (Kohlberg, 1983). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο μαθητής εισέρχεται σε μια αξιακή αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό με αντικρουόμενα αποτελέσματα για τον ίδιο τον μαθητή και τη διαδικασία μάθησης (Halstead & Xiao, 2010)²⁴.

Επιπλέον, ο ρόλος της οικογένειας πρέπει να συνυπολογιστεί προσεκτικά, καθώς αποτελεί τον πρωτογενή παράγοντα εγχωρύνσης αξιών στα άτομα. Στο σχολείο, ο μαθητής έχει ήδη σχηματίσει έναν κώδικα προσωπικών αξιών και ένα σύστημα πεποιθήσεων. Έτσι, «όπως οι εκπαιδευτικοί φέρνουν και αναπτύσσουν μια ποικιλία επαγγελματικών και προσωπικών αξιών στις σχέσεις τους με την τάξη, έτσι και οι μαθητές φέρνουν, επίσης, μια ποικιλία αξιών από το σπίτι» (Brady, 2011: 57).

Οι μαθητές, ωστόσο, δεν σταματούν να εσωτερικεύουν, να (επαν)ιεραρχούν και να μεταβάλλουν

²³ «Το κρυφό πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται στους ανεπίσημους κανόνες, τις ρουτίνες και τις δομές των σχολείων μέσω των οποίων οι μαθητές μαθαίνουν συμπεριφορές, αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις. Στοιχεία του κρυφού προγράμματος σπουδών δεν εμφανίζονται στους γραπτούς στόχους των σχολείων, τα επίσημα σχέδια μαθήματος ή τους μαθησιακούς στόχους, αν και μπορεί να αντικατοπτρίζουν πολιτιστικά κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και ιδέες σχετικά με το τι τα σχολεία πρέπει να διδάξουν» (Hamilton & Powell, 2007: 2116-2118).

²⁴ Οι Halstead & Xiao (2010: 305) ισχυρίζονται ότι υπάρχει μια «κοινή τάση πολλών παιδιών να αντισταθούν στον έλεγχο του δασκάλου και να βιώσουν μια ένταση μεταξύ των δικών τους επιθυμιών και εκείνων του δασκάλου. Το αποτέλεσμα είναι ότι η μάθηση που συνεχίζεται στο κρυφό πρόγραμμα σπουδών είναι ένα πιο περίπλοκο μείγμα των προσωπικών αξιών των μαθητών και εκείνων που λαμβάνουν από τους συνομηλίκους, τους δασκάλους, τους γονείς, το σχολικό περιβάλλον και άλλες πηγές».

τις αξίες τους (Θεοδωροπούλου, 2016: 10). Ωστόσο, όταν αυτές οι αξιακές διεργασίες είναι ενορχηστρωμένες μέσω διαδικασιών και πρακτικών επιβολής, εγχάραξης, κατήχησης και ενδογματισμού, διαμορφώνεται μια κατάσταση, την οποία οι Kirschenbaum & Simon (1973) ονομάζουν «ηθικοποίηση» και την ταυτίζουν με την πλύση εγκεφάλου.

Όμως, σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι αξίες αποτελούν ένα βασικό και εγγενές δομικό στοιχείο, οι αμέτρητες αξιακές αντιπαραθέσεις-συγκρούσεις (λόγω της ποικιλίας των πεποιθήσεων, των προσωπικών θεωριών και των ηθικών προσεγγίσεων), δεν μπορούν να επιλυθούν με μορφές επιβολής ή κατήχησης, αλλά μάλλον θα πρέπει να αναπτυχθεί και να διαμορφωθεί μια ολοκληρωμένη κριτική οπτική απέναντι στην Εκπαίδευση Αξιών. Ποιος, όμως, είναι ο (συν-)υπεύθυνος για τη διαμόρφωση αυτής της οπτικής;

4. Ο ΗΓΕΤΗΣ – ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Καθώς κάθε εκπαιδευτική διαδικασία με την έννοια της μοναδικότητας της διδακτικής πράξης στηρίζεται, αναπτύσσεται, αλλά και περιορίζεται μέσα στα όρια της σχολικής μονάδας, πρωταγωνιστικό ρόλο στην ποιότητα λειτουργίας αυτής της μονάδας διαδραματίζει ο διευθυντής. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του και το μοντέλο διοίκησης το οποίο υιοθετεί ένας διευθυντής σχολείου καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές. Το όραμα του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας αποτελεί τον θεμέλιο λίθο της οικοδόμησης ενός λειτουργικού μαθησιακού – διδακτικού περιβάλλοντος. Η μετάδοση αυτού του οράματος στα μέλη της σχολικής κοινότητας μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη ενός διάλου μιας ουσιαστικής και ποιοτικής επικοινωνίας μαζί τους. Ένα κοινό όραμα δύναται να διαμορφώσει και μια κοινή κουλτούρα λειτουργίας ενός σχολείου, η οποία ενδέχεται να έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά από αυτά τα οποία επιτάσσουν ή προσδοκούν οι συχνά μεταβαλλόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές. Όμως, η επιτυχής σχεδίαση και μετάδοση ενός οράματος και η καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας δύσκολα επιτυγχάνεται από έναν διεκπεραιωτικό ή αυταρχικό διευθυντή σχολείου (βλ. Αργυρίου, 2021' Κασιμάτη, 2021α' Παπαδομαρκάκης, 2021α' 2021β' 2021γ).

Για τον μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής λειτουργίας χρειάζεται ένας ηγέτης - διευθυντής, με θεωρητικές γνώσεις, στοχαστικές ικανότητες, με βαθιά δημοκρατικά ιδεώδη, με επικοινωνιακές και ψηφιακές

δεξιότητες, ένας σχολικός ηγέτης ο οποίος να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, να τους οδηγεί σε νέες, καινοτόμες και ριζοσπαστικές ατραπούς διδακτικών προσεγγίσεων, σε εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες να διασφαλίζουν την καλλιέργεια αυτόνομης σκέψης στους μαθητές και την ανάπτυξη δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα²⁵, ένας ηγέτης ο οποίος να θεωρεί τις αξιολογητικές διαδικασίες στην εκπαίδευση όχι ως έναν εξωγενή παράγοντα καταπίεσης του εκπαιδευτικού, ούτε ως επιβαλλόμενες διαδικασίες οι οποίες πρέπει να εφαρμοστούν με διεκπεραιωτικό τρόπο, αλλά ως ανατροφοδοτικό μηχανισμό προς την αναθεώρηση και τον επανακαθορισμό όχι μόνο της διδακτικής μεθοδολογίας και των διδακτικών πρακτικών οι οποίες εφαρμόστηκαν στη σχολική μονάδα, αλλά και προς τον αναπροσανατολισμό και επαναπροσδιορισμό της στοχοθεσίας και των πλαισίων υλοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών γενικότερα (βλ. Αργυρίου, 2021' Καλαούζη, 2021' Κασιμάτη, 2021α' 2021β' Παπαδομαρκάκης, 2021α' 2021β' 2021γ' Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015).

Ποιος, όμως, είναι ο ρόλος και οι στόχοι ενός ηγέτη-διευθυντή στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αξιών, όπως αποτυπώθηκε παραπάνω; Τι καλείται να πράξει ο ηγέτης - διευθυντής, ώστε να χαράξει νέες προοπτικές στην αξιακή εκπαίδευση απαλλάσσοντας την τάξη από την παρουσία στοιχείων χειραγώγησης, κατήχησης, προπαγάνδας και επιβολής αξιών;

5. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ - ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

5.1. Καλλιέργεια κριτικής σκέψης

Ο Διευθυντής του σχολείου καλείται να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό πλαίσιο το οποίο να απελευθερώνει τους μαθητές, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη τους, να μην είναι παθητικοί δέκτες γνώσεων, πεποιθήσεων και αξιών που παρέχονται από την εκπαιδευτική πολιτική χωρίς κρίση. Όταν οι μαθητές αξιολογούν τη γνώση, τις πεποιθήσεις και τα συστήματα αξιών, όταν ενθαρρύνονται να συμμετέχουν στην (ανά)δημιουργία της γνώσης, την επανεξέταση των πεποιθήσεων και των αξιακών κωδίκων, τότε μπορεί να αναδυθεί ένα πλαίσιο εξέλιξης και μετασχηματισμού ολόκληρης της κοινωνίας (βλ. Freire, 1985' 1993' 2005' McLaren & Leonard, 1993' Roberts, 2000' Shor & Freire, 1987).

5.2. Διαλογική επικοινωνία και στωική οικείωση

σταδιοδρομία. Σε γενικές γραμμές, οι δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα μπορούν να εφαρμοστούν σε όλες τις γνωστικές περιοχές και σε όλα τα σχολικά, επαγγελματικά και κοινωνικά πλαίσια [...] Διαστάσεις της κάθε δεξιότητας θεωρούνται η Γνώση, οι Δεξιότητες, οι Συμπεριφορές, οι Αξίες και οι Ηθικές Αρχές» (Κασιμάτη, 2021α: 5).

²⁵ «Ο όρος δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα αναφέρεται σε ένα ευρύ σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, πρακτικών εργασίας και χαρακτηριστικών που θεωρείται -από τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο, τους φορείς άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, τους εργοδότες και από άλλους- ότι είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία σε συλλογικά προγράμματα, σε σύγχρονους χώρους εργασίας και γενικότερα στην επαγγελματική

Ένας από τους στόχους του Ηγέτη-Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι η προώθηση μιας αλληλεπιδραστικής, διαλογικής επικοινωνίας μεταξύ των πρωταγωνιστών της σχολικής ζωής. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάζει την εκπαιδευτική διαδικασία βασισμένος στη γνώση, τις εμπειρίες και τις αξίες των μαθητών του, μετατρέποντας αυτές τις ποιότητες σε ένα θέμα συζήτησης, διαλόγου και συνάντησης με τον Άλλον (βλ. Freire, 1985²⁶ 1993²⁷ 2005²⁸ McLaren & Leonard, 1993²⁹ Roberts, 2000³⁰ Shor & Freire, 1987³¹).

Σύμφωνα με την οπτική της Θεοδωροπούλου (2014γ), αυτή η διαλογική επικοινωνία απαιτεί σε πρώτη φάση την έναρξη μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία έχει στόχο να αναπροσανατολίσει τον μαθητή προς τον ίδιο του τον εαυτό, στην αυτογνωσία, στην αυτοκυριαρχία, προς μια βαθιά ενδοσκόπηση και κατανόηση του εαυτού του, των αξιών του και τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι αξίες οργανώνονται και ιεραρχούνται (βλ. Θεοδωροπούλου, 2014γ: 33). Η γνώση του εαυτού αποτελεί τη βάση και την αρχή για τη συνάντηση -και την ανάπτυξη μιας αλληλεπιδραστικής και κριτικής σχέσης- με τον Άλλο (βλ. Θεοδωροπούλου, 2014γ: 34). Τον «Άλλο» μέσω του οποίου ο καθένας συνειδητοποιεί τον «εαυτό» (Θεοδωροπούλου, 2003)²⁷. Αυτή η αυτογνωσία –η οποία μπορεί να λάβει τη μορφή της «Στωϊκής Οικείωσης» (βλ. Θεοδωροπούλου, 2018)²⁸– είναι ο πρώτος βηματικός στόχος μιας εκπαιδευτικής πορείας προς την ατομική και συλλογική ευημερία, προκειμένου αυτή η πορεία να επεκταθεί σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης, διάλογο, σύγκριση και σύγκρουση διαφορετικών αξιακών επιλογών, κριτικό αναστοχασμό, καθώς και σε μια ελεύθερη και συνειδητή επανατοποθέτηση (βλ. Θεοδωροπούλου, 2012²⁹ 2019).

Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Freire (1985³⁰ 1993³¹ 2005), οι άνθρωποι ακολουθούν τη φυσική τους κλίση να γίνουν περισσότερο άνθρωποι όταν οδηγούνται σε ενέργειες και πράξεις μέσω διαλόγου με άλλους, με στοχαστικό και κριτικά συνειδητό τρόπο. Η διαδικασία αυτή οδηγεί στον μετασχηματισμό του κόσμου και στην ηθική ιδέα της ευημερίας, δηλαδή, σύμφωνα με τον Freire, στον εξανθρωπισμό (Humanization). Αντίθετα, όταν ορισμένα άτομα, λόγω της συμπεριφοράς τους, της στάσης τους και των εκπαιδευτικών τους χειρισμών, εμποδίζουν άλλα άτομα να σκέφτονται κριτικά ή

περιορίζουν το φάσμα επιλογών και δράσεων τους, τότε, σύμφωνα με τον Freire, διαμορφώνεται μια κατάσταση καταπίεσης που οδηγεί στον απανθρωπισμό (Dehumanization) (βλ. Freire, 1985³² 1993³³ 2005³⁴ McLaren & Leonard, 1993³⁵ Roberts, 2000³⁶ Shor & Freire, 1987³⁷). Ο φρεϊρεριανός εκπαιδευτικός, όμως, δεν επιβάλλει τις προσωπικές του απόψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του, αλλά οδηγεί τον μαθητή να ανιχνεύσει, να βρει, να εντοπίσει όλες τις πιθανές οπτικές. Ο στόχος του εκπαιδευτικού είναι η ενίσχυση, η ενθάρρυνση, η προτροπή του μαθητή προκειμένου να εισέλθει σε διαδικασίες στοχασμού, αυτενέργειας, ελεύθερων επιλογών και αποφάσεων (βλ. Freire, 1985³⁸ 1993³⁹ 2005⁴⁰ McLaren & Leonard, 1993⁴¹ Roberts, 2000⁴² Shor & Freire, 1987⁴³).

5.3. Το πρόβλημα ως λύση

Ο ηγέτης-διευθυντής καλείται να υπερβεί την παγιωμένη λογική της επίλυσης προβλημάτων, καλείται να φτάσει πρώτα ο ίδιος στην αποκαλυπτική συνειδητοποίηση της αδιέξοδης πορείας της στείρας απομνημόνευσης και της τυποποιημένης επίλυσης κονσερβοποιημένων προβλημάτων, η οποία κρατά υποταγμένη και δέσμια τη στοχαστική και κριτική ικανότητα νέων ανθρώπων. Καλείται να αναζητήσει την προοπτική μιας αναδυθείσας ιδέας η οποία διαβλέπει, πρωτίστως, όχι τη λύση στο πρόβλημα, αλλά το πρόβλημα ως λύση. Οι οπτικές των παρακάτω φιλοσόφων της παιδείας έχουν διανοίξει νέους ορίζοντες.

Ο Freire (1985⁴⁴ 1993⁴⁵ 2005), ήταν αντίθετος σε οποιαδήποτε διδακτική μεθοδολογία η οποία οδηγεί τους μαθητές στη σόρευση γνώσεων (knowledge banking). Θεωρούσε τους ατελείωτους και κουραστικούς μονόλογους των εκπαιδευτικών, οι οποίοι προσδοκούν από τους μαθητές να απορροφήσουν και να εσωτερικεύσουν, ως αποθετήρια, τη γνώση, τις αξίες, τις πεποιθήσεις που έχουν διδάξει, ως ασθένεια της εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί, με την αυταρχική εξουσία τους, παραβλέπουν τον διάλογο, περιορίζουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές και δεν τους ενθαρρύνουν να μετασχηματίσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Ο Freire (1985⁴⁶ 1993⁴⁷ 2005), έκρινε ότι όλα τα θέματα θα πρέπει να προσεγγιστούν μέσω της «Διατύπωσης Προβλημάτων»

²⁶ «Ο διάλογος ανήκει στη φύση των ανθρώπων, ως όντα επικοινωνίας. Ο διάλογος σφραγίζει την πράξη της γνώσης, η οποία δεν είναι ποτέ ατομική, ακόμη κι αν έχει την ατομική της διάσταση» (Shor & Freire, 1987: 3-4).

²⁷ «Η μύηση στην αναγνώριση του άλλου και στην ανάπτυξη συμπεριφορών που φέρνουν στο φως τη διαφορά ως πηγή γνώσης και απόλαυσης, δεν θα μπορούσε να στηριχθεί μόνο πάνω στην ηθικόλογη και ανθρωπιστική παραδοχή του άλλου. Αντίθετα, αυτή η μύηση θα έπρεπε να βασιστεί πάνω στην άσκηση ολόκληρης της προσωπικότητας, έτσι ώστε να μπορεί να υποστηρίξει σφαιρικά και να αγκαλιάσει την

περιπλοκότητα του κόσμου και, επιπλέον, να τη διαχειριστεί με παραγωγικό τρόπο, δηλαδή κριτικό και δημιουργικό» (Θεοδωροπούλου, 2003: 122).

²⁸ «Η Οικείωση, μια ουσιαστική κατάσταση της στωϊκής ηθικής, ως η υποχρέωση της αναζήτησης του εαυτού, οδηγεί στη συνάντηση με τον άλλον, μια συνάντηση που δεν επιβάλλεται ως καθήκον - του πολιτισμένου ανθρώπου όπως φαίνεται μέσω της δυτικής κοινωνικής ηθικής - αλλά ως φυσική συνάντηση μέσα στην κοσμοπόλη. Έτσι, σε μια κίνηση της οικείωσης, αποκαλύπτεται η διττή παρουσία ανθρώπινων όντων στον κόσμο ως αυτοσυνειδησία, αυτογνωσία και αγάπη προς τον εαυτό και ως κοινωνική συνύπαρξη, η οποία γίνεται αντιληπτή ως έκφραση φιλίας και αγάπης για τον Άλλο, τον ξένο» (Theodoropoulou & Monioudi, 2018: 235).

(Problem-Posing), μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία λειτουργεί με ενισχυτικό τρόπο, έτσι ώστε οι μαθητές να διερωτηθούν, να αμφισβητήσουν, να σταθούν κριτικά, να διερευνήσουν και να αναζητήσουν πιθανές λύσεις. Μια εκπαιδευτική διαδικασία η οποία θέτει προβλήματα, εξασφαλίζει τον διάλογο και τον αντιλαμβάνεται ως εκείνο το μεθοδολογικό εργαλείο το οποίο οδηγεί στη γνώση· μια γνώση παράγωγο της κριτικής σκέψης, του διαλόγου, της έρευνας των μαθητών. Αυτή η διαλεκτική, αλληλεπιδραστική επικοινωνία ενισχύει τη συνειδητοποίηση ότι οι κυρίαρχες ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις μπορούν να αμφισβητηθούν και να μετασχηματιστούν μέσω μιας ολιστικής προοπτικής και μιας ολοκληρωμένης αναθεώρησης (βλ. Freire, 1985· 1993· 2005· McLaren & Leonard, 1993· Roberts, 2000· Shor & Freire, 1987).

Από μια άλλη οπτική, η Θεοδωροπούλου (2013) υποστηρίζει τις προβληματοποιητικές διαδικασίες. Η Εκπαίδευση Αξιών, για τη Θεοδωροπούλου, δεν επιτυγχάνεται μόνο με τη διαδικασία της αποσαφήνισης αξιών ή του αναστοχασμού, αλλά και με μία «συμπληρωματική αναστοχαστικότητα» (Θεοδωροπούλου, 2013: 62), η οποία μπορεί να προκύψει μέσω προβληματοποιητικών διαδικασιών. Η Θεοδωροπούλου (2013· 2014α· 2014β) -προχωρώντας περαιτέρω την έρευνα η οποία σχετίζεται με τη μέθοδο της προβληματοποίησης²⁹- προσεγγίζει το κίνημα της προβληματοποίησης ως τη διαδικασία διατάραξης της ηρεμίας της λυμνάζουσας γνώσης, η οποία κινητοποιεί τους μαθητές προς τις διαδικασίες απόρριψης της κοινής γνώσης, ένα είδος γνώσης που, ως μύθος, μπορεί να αμφισβητηθεί, να αποδομηθεί, να ανατραπεί και να εγκαταλειφθεί, οδηγώντας τους σε νέους ορίζοντες μιας ατελείωτης (ανα)δημιουργίας γνώσης ως απαντήσεις σε ερωτήσεις όπου τίποτα δε θεωρείται δεδομένο, αλλά όλα τίθενται σε έναν νέο στοχασμό, σε μια νέα και πλήρη ανασυγκρότηση της γνώσης από το ίδιο το άτομο (βλ. Θεοδωροπούλου, 2013· 2014α).

6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, συμπεραίνουμε -στη βάση των ερευνητικών ερωτημάτων όπως τέθηκαν στην εισαγωγή- ότι κάθε πολιτική διακυβέρνηση ανάλογα με τον ιδεολογικό προσανατολισμό της καθορίζει τους στόχους της εκπαίδευσης και σχεδιάζει την εκπαιδευτική της πολιτική με βάση τα πρότυπα και τη δομή της κοινωνίας, την οποία η διακυβέρνηση στοχεύει να διαμορφώσει. Το πρόγραμμα σπουδών είναι η γραπτή αποτύπωση αυτής της πολιτικής με ηθικούς, αξιακούς, εκπαιδευτικούς και διεπιστημονικούς όρους, καλύπτοντας το ευρύ φάσμα των σχολικών μαθημάτων μέσω των οποίων προωθούνται ορισμένες ή προκαθορισμένες αξίες στους μαθητές. Κάθε πολιτική διακυβέρνηση προσδοκά -και ίσως απαιτεί- από τους εκπαιδευτικούς να είναι τα μέσα προώθησης αυτών

των αξιών ή αλλιώς να αποτελέσουν το εργαλείο για την εφαρμογή της σχεδιαζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αυτές οι προσδοκίες, ωστόσο, δεν έχουν ρεαλιστική βάση, διότι όταν οι αξίες, οι πεποιθήσεις και η ιδεολογία των εκπαιδευτικών δεν συμμορφώνονται με εκείνες της εκπαιδευτικής πολιτικής και του προγράμματος σπουδών, τότε οι εκπαιδευτικοί δεν θα συμφωνήσουν να διαδραματίσουν τον προσδοκώμενο, από τη διακυβέρνηση, ρόλο και είναι πιθανό να προωθήσουν τις προσωπικές τους αξίες στην τάξη, με συνειδητό ή ασυνείδητο, ρητό ή άρητο τρόπο, αντικαθιστώντας, με αυτόν τον τρόπο, τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Αυτή η γενική προώθηση των αξιών, με όρους διδασκαλίας, είτε από τα προγράμματα σπουδών, είτε από τους εκπαιδευτικούς, λαμβάνει τη μορφή επιβολής αξιών στους μαθητές -οι οποίοι μπορεί να είναι δεκτικοί ή όχι απέναντι σε οποιαδήποτε εξωγενή προσπάθεια μεταβολής του αξιακού τους κώδικα- και μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή προπαγάνδας μέσα στην τάξη. Έτσι, διαμορφώνεται μια ηθική ατμόσφαιρα, η οποία ενισχύει τον κατηχητισμό, τον ενδογματισμό και μετατρέπει την τάξη σε ένα περιβάλλον σύγκρουσης αξιών ή ακόμα χειρότερα σε ένα πεδίο ψυχρού πολέμου αξιών.

Εντούτοις, λαμβάνοντας υπόψη τις εναλλακτικές προοπτικές, τις οποίες καλείται να υλοποιήσει ο ηγέτης-διευθυντής του σχολείου, καθίσταται εμφανές ότι η τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως ένας παρωθητικός μηχανισμός προς μια αξιακή ενδοσκόπηση, έναν ηθικό αναστοχασμό και έναν αξιακό αναπροσανατολισμό του ατόμου, μέσω της διαμόρφωσης ενός μαθησιακού περιβάλλοντος το οποίο θα στοχεύει, αφενός, στο ίδιο το άτομο, στην αυτογνωσία, στην αυτοκυριαρχία και αφετέρου, ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα εμπλέκει τον μαθητή σε διαδικασίες κοινωνικοποίησης, σε έναν ανοικτό διάλογο, σε κριτικό στοχασμό και στη σύγκριση και τη συζήτηση διαφορετικών αξιακών θέσεων και επιλογών.

7. ΠΗΓΕΣ

Aspin, D. N., & Chapman, J. D. (Επιμ.). (2007). *Values Education and Lifelong Learning: Principles, Policies, Programmes*. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Αργυρίου, Μ. (2021). *Επανεκκινώντας την Εκπαιδευτική Ηγεσία. Τεχνικές Ανάπτυξης Δεξιοτήτων Προσωπικού Σχολικής Μονάδας*. Εκπαιδευτικό Υλικό στο Πλαίσιο του Ετήσιου Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21^ο Αιώνα». Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.

Banerjee, A. (2014). Moral Values - A Necessary Part of the Curriculum. *Paripex - Indian Journal of Research*, 3(5), 57-59.

²⁹ Από την προβληματοποίηση του Michael Myers στην παιδαγωγική του προβλήματος του Michel Faber (βλ. Θεοδωροπούλου, 2013· 2014α· 2014β).

- Bartlett, S., & Burton, D. (2019). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (Ε. Αυγήτα Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Bennett, W. J. (1980). The Teacher, the Curriculum, and Values Education Development. *New Directions for Higher Education*, 31, 27-34.
- Brady, L. (2011). Teacher Values and Relationship: Factors in Values Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 56-66.
- Buehne, C. (1968). A Curriculum of Value. *Educational Leadership*, 26(1), 31-33.
- Carr, D. (2010). Personal and Professional Values in Teaching. Στο T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Επιμ.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (σσ. 63-74). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Dewey, J. (2012). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Duke Classics. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1916).
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. New York: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gingell, J., & Winch, C. (2004). *Philosophy and Educational Policy: A Critical Introduction*. London: Taylor & Francis Group.
- Halstead, M. J., & Taylor, M. J. (2000). Learning and Teaching About Values: A Review of Recent Research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202.
- Halstead, M. J., & Taylor, M. J. (Επιμ.). (1996). *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press.
- Halstead, M., & Xiao, J. (2010). Values Education and the Hidden Curriculum». Στο T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Επιμ.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (σσ. 303-318). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Hamilton, L., & Powell, B. (2007). Hidden Curriculum. Στο G. Ritzer (Επιμ.), *Blackwell Encyclopedia of Sociology* (2116-2118). Oxford: Blackwell Publishing Ltd.
- Hare, W. (2007). Ideological Indoctrination and Teacher Education. *Journal of Educational Controversy*, 2(2), 1-6.
- Ηρακλέους, Γ. (2008, 8-10 Μαΐου). Θεωρητικές Προσεγγίσεις στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. 8ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της ΟΛΜΕ *Σχολικά Προγράμματα και Βιβλία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Χανιά, Κρήτη: ΟΛΜΕ.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2003). Εγώ (άλλος) ..., υποκείμενο (αντικείμενο)... Μετέωρη Ολοκλήρωση και Παιδαγωγικό Ανάγωγο (;). *Παιδαγωγικός Λόγος*, 9(1), 105-123.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2013). Η Προβληματοποίηση: Προοίμιο στην Αναστοχαστική Επιταγή. Στο Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού – 5 Διαχείριση Κρίσεων και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Μονάδων* (σσ. 47-79). Αθήνα: Διάδραση.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2014β). «Φαντασία Νεκρή Φανταστείτε...» Το Παράδοξο μιας Επίκλησης στην Εκπαίδευση. Στο Κ. Σαραφίδου (Επιμ.), *Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση* (σσ. 181-200). Δράμα: ΕΤΕΑΔ.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2014γ). Η Φιλοσοφική Σκέψη και το Υφάδι του Προσώπου. Στο «Πρόσωπο στον Μοντέρνο Κόσμο» (σσ. 24-44), Τόμος προς Τιμήν του Μ. Ι. Μαραθεύτη. Λευκωσία: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2015). Word... Words... Words... Σμήνη αξιών και προβληματοποιητική περιβαλλοντική ηθική. Στο Ε. Θεοδωροπούλου, Π. Φώκιαλη, Β. Παπαβασιλείου και Μ. Καΐλα (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αειφόρος Ανάπτυξη: Κείμενα Προβληματισμού με Καινοτόμες Προσεγγίσεις* (σσ. 359-387). Αθήνα: Διάδραση.
- Θεοδωροπούλου, Ε. (2016). *Εκπαίδευση Αξιών: Εκπαίδευση για τις Αξίες, Χάριν των Αξιών, Από και Μέσα Από τις Αξίες* [Πανεπιστημιακές Σημειώσεις]. Π.Μ.Σ. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Χειμερινό εξάμηνο 2016. Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Inlay, L. (2003). Values: The Implicit Curriculum. *Educational Leadership*, 60(6), 69-71.
- Jenkins, S. B. (2009). Measuring Teacher Beliefs About Curriculum Orientations Using the Modified-Curriculum Orientations Inventory. *The Curriculum Journal*, 20(2), 103-120.
- Jones, T. M. (2009). Framing the Framework: Discourses in Australia's National Values Education Policy. *Educational Research for Policy and Practice*, 8, 35-57.
- Joseph, P. B., & Efron, S. (1993). Moral Choices/Moral Conflicts: Teachers' Self-Perceptions. *Journal of Moral Education*, 22(3), 201-220.
- Kirschenbaum, H., & Simon, S. B. (1973). Values and the Futures Movement in Education. Στο S. B. Simon & H. Kirschenbaum (Επιμ.), *Readings in Values* (σσ. 17-30). Minneapolis, USA: Winston Press Inc.
- Kohlberg, L. (1983). The Moral Atmosphere of the School. Στο H. Giroux & D. Purpel (Επιμ.), *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* (σσ. 61-81). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 1983, pp. 61-81.
- Kridel, C. (2013). Instruction, Indoctrination, Imposition: Conceptions of Propaganda in the Field of Education. Στο J. Auerbach & R. Castronovo (Επιμ.), *The Oxford Handbook of Propaganda Studies* (σσ. 163-179). New York: Oxford University Press.
- Καλαούζη, Κ. (2021). *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Νέες Τεχνολογίες*. Εκπαιδευτικό Υλικό στο Πλαίσιο του Ετήσιου Επιμορφωτικού Προγράμματος

- «Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21^ο Αιώνα». Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Αξιολογία και Παιδεία* (2^η εκδ.). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Κασιμάτη, Α. (2021α). *Δεξιότητες στον 21ο αιώνα: Η διαμόρφωση Στελεχών Εκπαιδευτικής Διοίκησης*. Εκπαιδευτικό Υλικό στο Πλαίσιο του Ετήσιου Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21^ο Αιώνα». Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Κασιμάτη, Α. (2021β). *Ηγεσία και Αξιολόγηση: Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου - Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*. Εκπαιδευτικό Υλικό στο Πλαίσιο του Ετήσιου Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21^ο Αιώνα». Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρή, Γ. (2019). *Μάθηση & Διδασκαλία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Lakshmi, C. (2009). Values Education: An Indian Perspective on the Need for Moral Education in a Time of Rapid Social Change. *Journal of College and Character*, 10(3), 1-7.
- Le Métails, J. (1997). *Values and Aims in Curriculum and Assessment Frameworks*. London: School Curriculum and Assessment Authority.
- Leicester, M., Modgil, C., & Modgil, S. (Επιμ.). (2000). *Education, Culture and Values Volume II, Institutional Issues: Pupils, Schools and Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Lovat, T. (2010). The New Values Education: A Pedagogical Imperative for Student Wellbeing. Στο T. Lovat, R. Toomey & N. Clement (Επιμ.), *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing* (σσ. 3-18). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (Επιμ.). (2010). *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*. Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Maphalala, M. C., & Mpofo, N. (2018). Embedding Values in the South African Curriculum: By Design or Default? *South African Journal of Education*, 38(3), 1-11.
- McLaren, P., & Leonard, P. (Επιμ.). (1993). *Paulo Freire: A Critical Encounter*. London: Routledge.
- Mondal, G., & Majumder, P. (2019). Value Based Education In India: Current Issues and Challenges 1. *Conference Educational Renovation In Contemporary Society*, March 2019. Available on https://www.researchgate.net/publication/332060956_VALUE_BASED_EDUCATION_IN_INDIA_CURRENT_ISSUES_AND_CHALLENGES_1 Τελευταία επίσκεψη 13 Δεκεμβρίου 2021.
- Μπάρδας, Σ. (2020). Εκπαίδευση Χαρακτήρα: Μια Κριτική Προσέγγιση. *Αμήχανον, Διεθνές Περιοδικό του Εργαστηρίου Έρευνας στην Πρακτική Φιλοσοφία (Ε.Ε.Π.Φ.) του Πανεπιστημίου Αιγαίου*, 2, 237-266.
- Παπαδομαρκάκης, Ι. (2021α). *Ηγεσία – Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Εκπαιδευτικό Υλικό στο Πλαίσιο του Ετήσιου Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21^ο Αιώνα». Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Παπαδομαρκάκης, Ι. (2021β). *Είδη Ηγεσίας: Διοίκηση και Λήψη Αποφάσεων στην Εκπαίδευση*. Εκπαιδευτικό Υλικό στο Πλαίσιο του Ετήσιου Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21^ο Αιώνα». Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Παπαδομαρκάκης, Ι. (2021γ). *Μετασχηματιστική Ηγεσία και Δημιουργία Οράματος Σχολικής Μονάδας: Ο Ρόλος των Στελεχών Εκπαίδευσης*. Εκπαιδευτικό Υλικό στο Πλαίσιο του Ετήσιου Επιμορφωτικού Προγράμματος «Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21^ο Αιώνα». Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Roberts, P. (2000). *Education, Literacy, and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. Westport: Bergin & Garvey.
- Ryan, K. (1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational Leadership*, 51(3), 16-18.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value Hierarchies Across Cultures. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 32(3), 268-290.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Snook, I. A. (Επιμ.). (2010). *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. Abingdon, Oxon, U.K.: Routledge.
- Sunley, R., & Locke, R. (2010). Exploring UK Secondary Teachers' Professional Values: An Overview of the Literature Since 2000. *Educational Research*, 52(4), 409-425.
- Theodoropoulou, E. (2014α). The Problematic Effect and its Double Gestures. Στο M. Papastefanou, T. Strand & A. Pirrie (Επιμ.), *Philosophy of Education as a Lived Experience: Navigating Through Dichotomies of Thought and Action* (σσ. 135-152). Germany: Verlag.
- Theodoropoulou, E. (2018). In the Sur-roundings of Well-being and the Perspicacious View of the Foundations of Possible Buildings. Στο E. Theodoropoulou, D. Moreau & C. Gohier (Επιμ.), *Ethics in Education Philosophical Tracings and Clearings* (σσ. 103-136). Rhodes: Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy (L.R.P.A.Ph.).
- Theodoropoulou, E., & Monioudi, M. (2018). A Remark About Critical Thinking: In Relevance With Stoic Oikeiosis. Στο E. Theodoropoulou, D. Moreau & C. Gohier (Επιμ.), *Ethics in Education. Philosophical Tracings and Clearings* (σσ. 235-257). Rhodes: Laboratory of Research in Practical & Applied Philosophy (L.R.P.A.Ph.).

- Thiessen, E. G. (1993). *Teaching for Commitment: Liberal Education, Indoctrination, and Christian Nurture*. Leominster, U.K.: McGill-Queen's University Press & Gracewing.
- Vauclair, C.-M. (2009). Measuring Cultural Values at the Individual-Level: Considering Morality in Cross-Cultural Value Research. *RAM Revista de Administração Mackenzie*, 10(3), 60-83.
- Veugelers, W. (1995). Teachers and Values Regarding Labour. *Curriculum Studies*, 3(2), 169-182.
- Veugelers, W. (2000). Different Ways of Teaching Values. *Educational Review*, 52(1), 37-46.
- White, J. (Επιμ.). (2004). *Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes*. London: Routledge Falmer.
- Χατζημιχαήλ, Σ. Ε. (2008). *Διδασκαλία και Πραγμάτωση Αξιών στο Σύγχρονο Σχολείο: Εμπειρική Έρευνα σε Μαθητές Δημοτικού Σχολείου*, [Διδακτορική Διατριβή]. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ψυχολογίας.
- Χριστοδούλου, Α. Χ. (2013). *Παιδεία, Εκπαίδευση και Αξίες: Μια Σημειωτική Προσέγγιση*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ–ΔΙΔΑΣΚΟΜΕΝΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞΑΕ Απόψεις των διδασκομένων για τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες και την επίτευξη των προσωπικών τους εκπαιδευτικών στόχων.

Σταυρούλα-Αναστασία Κωβιού
ankoviou@gmail.com
5^ο Γυμνάσιο Ρόδου
Τσακάλωφ 3, Ρόδος, 85132

Περίληψη

Η αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία της εκπαίδευσης από απόσταση, που στοχεύει στο να οδηγήσει τον εκπαιδευόμενο σε μία ευρετική πορεία της γνώσης. Σε αυτήν την εργασία παρουσιάζεται η έρευνα που διεξήχθη σε εκπαιδευόμενους σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σκοπός της ήταν, να διερευνηθούν οι απόψεις τους σχετικά με τις μορφές και τους τρόπους επικοινωνίας με τους διδάσκοντες τους, το μέγεθος της ικανοποίησης που βίωσαν, καθώς και οι απόψεις τους για τη συνεισφορά της επικοινωνίας αυτής στην επίτευξη των προσωπικών τους εκπαιδευτικών στόχων. Προκειμένου να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε ποσοτική προσέγγιση, όπου καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευόμενων με τη χρήση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου. Από την έρευνα προκύπτει ότι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν στη σημασία της επικοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Καθηγητής – Σύμβουλος, αποτελεσματική επικοινωνία, εκπαιδευτικοί στόχοι.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2024 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και
Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Διδακτικής
και Αξιολόγησης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), η Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί το μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης. Αυτό όμως δε σημαίνει πως κάποιος μαθαίνει τελείως μόνος του. Όσο βαθμό αυτονομίας και να διαθέτουν οι φοιτητές, η συμβολή του διδάσκοντα είναι πολύτιμη (Moore, 1989). Μια βασική αρχή μάθησης ενηλίκων που βρίσκει εφαρμογή και στην

εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση είναι και οι αμφίδρομες σχέσεις διδασκόντων – διδασκομένων (Κόκκος, 1998). Όμοια ο Keegan (1996), ορίζει ως βασικό συστατικό αυτού του είδους εκπαίδευσης, την παροχή αμφίδρομης και παραγωγικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους, η οποία μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση και την παρακίνηση του εκπαιδευόμενου για να επιτύχει τους στόχους του. Γι' αυτούς τους λόγους, τόσο ο ρόλος της επικοινωνίας στην ΕΞΑΕ όσο και ο ρόλος του διδάσκοντα στην ανάπτυξη αυτής έχει αποτελέσει και συνεχίζει να αποτελεί αντικείμενο έρευνας και μελέτης, ειδικά μέσω της διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευόμενων για τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες.

2. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ- ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΚΕΝΟ

Μετά τη μελέτη των βιβλιογραφικών αναφορών που αφορούν περιπτώσεις τόσο εγχώριες όσο και του εξωτερικού, διαπιστώνεται ότι ο θεωρητικός τους προβληματισμός στηρίζει θέματα σχετικά με την επικοινωνία διδασκόντων – διδασκομένων στην ΕΞΑΕ - που είναι και το αντικείμενο της έρευνας που πραγματοποιήθηκε - η ποιότητα της οποίας είναι καθοριστική για την πορεία των σπουδών των φοιτητών (Λιοναράκης, 2001). Οι περισσότερες αναφορές εστιάζονται κυρίως στη σπουδαιότητα του ρόλου του διδάσκοντα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς το έργο του είναι να συντονίζει, να διευκολύνει και να ενθαρρύνει τη μαθησιακή διεργασία των σπουδαστών λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους και φροντίζοντας για την ενεργοποίηση τους μέσω της επικοινωνίας μεταξύ τους, δηλαδή να είναι σύμβουλος, εμπνευστής και υποστηρικτής (Ηλιάδου & Αναστασιάδης, 2010· Ζυγούρης & Μαυροειδής, 2011· Ngara & Ngwarai, 2013· Βασάλα & Ανδρεάδου, 2010). Η επικοινωνία, εκτός από υποστήριξη της μελέτης, την επίλυση αποριών και την ανατροφοδότηση, συμβάλλει και στην εμπέδωση και ενθάρρυνση των φοιτητών και κατά τη διάρκεια της συγγραφής της Διπλωματικής τους Εργασίας (Παυλάκης & Γεωργιάδης, 2011). Επίσης οι αναφορές εστιάζουν στο ότι ο εκπαιδευτής από απόσταση πρέπει να χρησιμοποιεί εργαλεία επικοινωνίας που να καθιστούν τη διαδικασία της μάθησης πιο ενεργή, συμμετοχική και επικοινωνιακή (Κωνσταντοπούλου, Αντωνίου,

Αποστολάκης & Λιοναράκης, 2013). Η επάρκεια αυτού του ρόλου της υποστήριξης και της εμπνέωσης του εκπαιδευόμενου θεμελιώνεται στις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες του εκπαιδευτή (Αναστασιάδης & Καρβούνης, 2009) και απαιτεί ένα σύνολο ικανοτήτων (Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2009). Παράλληλα, σε περιβάλλον εξ αποστάσεως, η επικοινωνία διδασκόντων – διδασκομένων δυσχεραίνεται από την έλλειψη διαπροσωπικής επαφής λόγω της φυσικής απόστασης που τους χωρίζει. Ιδιαίτερη σημασία, συνεπώς, αποκτούν τα τεχνολογικά μέσα, τα οποία εξ ορισμού παρεμβάλλονται (διαμεσολαβούν), προκειμένου να αναπτυχθεί αμφίδρομη επικοινωνία και να αποκατασταθεί το κενό που δημιουργεί η φυσική απόσταση που χωρίζει το σπουδαστή από τον εκπαιδευτή (Σαρακατσάνου & Βασάλα, 2011 · Ussher, 2004 · Μηλιωρίτσα & Γεωργιάδη, 2010).

Η διερεύνηση των απόψεων των διδασκομένων για τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες, αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο πολλών εκπαιδευτικών ερευνών και θεωρητικού προβληματισμού. Γι' αυτό και οι παραπάνω αναφορές που επιλέχθηκαν, έθεσαν σε αυτούς, ερευνητικά ερωτήματα που αφορούσαν την επικοινωνία που αναπτύχθηκε με τους διδάσκοντες τους, τους τρόπους και τις μορφές που αυτή εμφανίστηκε, τη χρησιμότητα, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της ως προς την υποστήριξη και την άμβλυνση της απομόνωσης που νιώθουν ως εξ αποστάσεως εκπαιδευόμενοι. Κάποια ερωτήματα διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτές ώστε να ανταποκριθούν με επάρκεια στις ανάγκες των σπουδαστών για επικοινωνία και υποστήριξη.

Συνοπτικά, τα κυριότερα ευρήματα και συμπεράσματα των παραπάνω άρθρων για το θέμα της επικοινωνίας διδασκόντων – διδασκομένων στην εξΑΕ, μέσα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων εκπαιδευόμενων είναι τα παρακάτω. Στις έρευνες της Βασάλα και Ανδρεάδου (2010), των Ζυγούρη και Μαυροειδή (2011), Σαρακατσάνου και Βασάλα (2011) Παυλάκη και Γεωργιάδη (2011) και Ussher (2004) αυτοί που ερωτήθηκαν τόνισαν στην πλειοψηφία τους πως η επικοινωνία με τους διδάσκοντες τους, ικανοποίησε τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες (ιδιαίτερα στη διάρκεια εκπόνησης των γραπτών εργασιών και της Διπλωματικής τους Εργασίας), και έμμεσα συνέβαλλε στη συναισθηματική τους υποστήριξη. Η σημασία της επικοινωνίας για την ενθάρρυνση και εμπνέωσή τους είναι ιδιαίτερα σημαντική όπως φαίνεται σε όλα τα παραπάνω άρθρα. Οι σημαντικότερες μορφές επικοινωνίας ήταν η διαπροσωπική, η ηλεκτρονική και η τηλεφωνική, λόγω της αμεσότητας και του προσωπικού τόνου. Η τηλεδιάσκεψη επίσης, ως τρόπος επικοινωνίας, μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας ανατροφοδότηση και ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την ενεργητική συμμετοχή, σύμφωνα με τους Μηλιωρίτσα και Γεωργιάδη (2010). Από όλα τα μελετώμενα άρθρα, αυτά των Ηλιάδου και Αναστασιάδη (2010) όπως και των Αναστασιάδη και Καρβούνη (2009), τόνισαν μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευόμενων, πως

για να είναι η συμβολή του εκπαιδευτή αποτελεσματική, είναι απαραίτητη η καλή σχέση και η επικοινωνία μεταξύ τους. Θα πρέπει να καλλιεργηθεί ένα αίσθημα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και φιλίας και να δημιουργηθεί ένα φιλικό κοινωνικό περιβάλλον μάθησης (Ματραλής, 1998). Η εκτίμηση των εκπαιδευόμενων έδειξε πως ο πολυδιάστατος ρόλος των εκπαιδευτών καθιστά απαραίτητες τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες (Ngara & Ngwarai, 2013).

3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ

Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Tait (2003), στην εξ αποστάσεως Εκπαίδευση η ανατροφοδότηση και η υποστήριξη, είτε γνωστική, είτε συναισθηματική είτε συστημική, έχουν σκοπό την αποτελεσματικότερη μάθηση και τοποθετούν τον φοιτητή στο κέντρο του ενδιαφέροντος. Η μαθητοκεντρική αυτή αντίληψη χαρακτηρίζει και την αμφίδρομη επικοινωνία σε αυτού του είδους τα συστήματα εκπαίδευσης, που στοχεύει στην κινητοποίηση, υποστήριξη και διευκόλυνση του φοιτητή στη μαθησιακή διαδικασία, την παροχή ευκαιριών για εμπάθυνση της γνώσης, καθώς και την αξιολόγηση της προόδου του, που θα του επιτρέψει να συνειδητοποιήσει τις αδυναμίες και τις ανάγκες του (Holmberg, 2002). Επειδή όμως, με βάση αυτά που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι εντοπίζουν στις προηγούμενες έρευνες, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, η εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη συναντά πολλά εμπόδια, το «έλλειμμα» αυτό άξιζε να διερευνηθεί περαιτέρω.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προηγούμενα αλλά και στηριζόμενοι στα θεωρητικά βήματα του σχεδιασμού μιας εκπαιδευτικής έρευνας (Creswell, 2011: 160-175), ο στόχος της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν να εξετάσει, μέσω των απόψεων των εκπαιδευόμενων σε προγράμματα εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, την επίδραση της επικοινωνίας τους με τους διδάσκοντες στην επίτευξη των προσωπικών τους εκπαιδευτικών στόχων.

4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), τα ερευνητικά ερωτήματα σε μια ποσοτική ή ποιοτική έρευνα είναι εκείνα τα ερωτήματα που περιορίζουν τη δήλωση του σκοπού σε συγκεκριμένα ερωτήματα στα οποία θέλουν να απαντήσουν οι ερευνητές.

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία στηρίχθηκε η έρευνα είναι τα εξής:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι σε συστήματα εξΑΕ τις μορφές και τους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές τους;
2. Πώς βίωσαν και πόσο ικανοποιημένοι έμειναν από την επικοινωνία που τους πρόσφεραν οι εκπαιδευτές τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσής τους;
3. Πώς η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών σε ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρέασε την επίτευξη των προσωπικών εκπαιδευτικών στόχων των πρώτων;

5. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ

Ο Kerlinger (1973, οπ. αναφ. στο Ανδρούτσου & Πετρογιάννης, 2008:29) επισημαίνει ότι «είναι απαραίτητο να καθορίσουμε με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια και σαφήνεια τι πρόκειται να παρατηρηθεί. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να παρέχουμε στον παρατηρητή κάποια μορφή λειτουργικού καθορισμού της μεταβλητής που πρόκειται να μετρηθεί». Σύμφωνα, λοιπόν, με το Ματραλή (1998), η Εκπαίδευση από Απόσταση είναι μια μέθοδος εκπαίδευσης όπου ο σπουδαστής διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας. Παρότι ο σπουδαστής βρίσκεται απομακρυσμένος από τον καθηγητή του (τόσο στο χώρο όσο και στο χρόνο), συνεχίζει να καθοδηγείται και να εμψυχώνεται από αυτόν μέσω κάποιας μορφής επικοινωνίας μαζί του, άμεσης ή έμμεσης. Σκοπός της επικοινωνίας μεταξύ του σπουδαστή και του καθηγητή του είναι η επίλυση αποριών, η αξιολόγηση του σπουδαστή μέσω των εργασιών που πρέπει να εκτελέσει, καθώς επίσης και η ενθάρρυνσή του, ώστε να προσεγγίσει τη γνώση, μέσω της διεργασίας της μάθησης. Κατά τον Rogers (1999), οι επιδιώξεις των εκπαιδευόμενων είναι ένα σημαντικό στοιχείο μέσα στη δυναμική αλληλεπίδραση της μάθησης των ενηλίκων. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στα διάφορα προγράμματα φέρνοντας μαζί τους τις επιθυμίες τους, τα αποτελέσματα που προσδοκούν. Αυτές οι επιδιώξεις διαφέρουν πάρα πολύ μεταξύ τους, καθώς ο κάθε εκπαιδευόμενος θα λάβει αυτό που θέλει από τη μαθησιακή δραστηριότητα. Ο Κόκκος (1998) τονίζει πως για να είναι η διεργασία της μάθησης αποτελεσματική θα πρέπει στο επίκεντρό της να βρίσκονται οι ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και οι μαθησιακές δυνατότητες των διδασκομένων. Απαντώντας λοιπόν στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, μέσω ενός κατάλληλου εργαλείου συλλογής δεδομένων, καταγράφηκαν πληροφορίες από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, που βοήθησαν στη «μέτρηση» των παραπάνω μεταβλητών (χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων), που ορίζουν μια αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτών - εκπαιδευόμενων στην ΑεξΑΕ (Creswell, 2011: 150).

6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1. Ερευνητική διαδικασία

Σε μια ποσοτική έρευνα, τα ερωτήματα συσχετίζουν ιδιότητες ή χαρακτηριστικά ατόμων (μεταβλητές), ή συγκρίνουν μια μεταβλητή σε δύο ή περισσότερες ομάδες, ή περιγράφουν μία μεταβλητή (συσχετιστικά, συγκριτικά και περιγραφικά ερωτήματα) (Creswell, 2011: 66). Αυτό λοιπόν, που καθορίζει την επιλογή μιας ποιοτικής ή μιας ποσοτικής έρευνας είναι η ίδια η φύση του αντικείμενου. Υπάρχουν αντικείμενα μελέτης που είναι μετρήσιμα, άλλα πάλι είναι δύσκολο να υπολογιστούν και άλλα εντελώς αδύνατο να καταμετρηθούν (Javeau, 2000). Ο σκοπός της έρευνας ήταν να καταγράψει και να εξετάσει μέσω των απόψεων των εκπαιδευόμενων, την επίδραση της επικοινωνίας τους με τους διδάσκοντες στην επίτευξη των προσωπικών

τους εκπαιδευτικών στόχων. Από την άλλη, τα ερευνητικά ερωτήματα είναι πολύ συγκεκριμένα και περιορισμένα. Οι μορφές και οι τρόποι επικοινωνίας που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους, ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευόμενων από τη μεταξύ τους επικοινωνία και ο τρόπος με τον οποίο αυτή επηρέασε την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων είναι μεταβλητές που μπορούν να μετρηθούν και να παρατηρηθούν. Γι αυτούς τους λόγους, στην προκειμένη περίπτωση, επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση που είναι ένα είδος έρευνας όπου ο ερευνητής αποφασίζει τι θα μελετήσει. Καθώς αυτός είναι αποστασιοποιημένος από το θέμα που μελετά, η έρευνα διεξάγεται με αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο. Η επιλογή αυτού του είδους της έρευνας έγινε, επίσης, λαμβάνοντας υπ' όψιν και τους εξής παράγοντες. Το ερευνητικό μας πρόβλημα, στο οποίο έπρεπε να προσδιοριστούν τάσεις ή εξηγήσεις, εναρμονίστηκε περισσότερο με μια ποσοτική προσέγγιση.

6.2. Δειγματοληψία

Η δειγματοληπτική έρευνα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών και χαρακτηριστικών των ατόμων - όπως ορίζουν και τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας - ενώ μπορεί να διεξαχθεί και για τους περισσότερους ερευνητικούς σκοπούς είτε αυτοί είναι διερευνητικοί, είτε περιγραφικοί, είτε ερμηνευτικοί (Robson, 2010: 276). Ο πληθυσμός της έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν εκπαιδευόμενοι γενικότερα σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η δειγματοληψία που επιλέχθηκε ήταν η βολική (ευκαιριακή), η οποία έχει ως κριτήριο επιλογής του δείγματος τη διάθεση και την προθυμία των συμμετεχόντων (Cresswell, 2011). Συνεπώς, επιλέχθηκαν τόσο άτομα που βρίσκονταν πιο κοντά στην ερευνητρια αλλά και άτομα προς τα οποία υπήρχε πρόσβαση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε στο mail 152 εκπαιδευόμενων. Το δείγμα μας τελικά αποτέλεσαν 111 άτομα που παρακολούθουν ή ολοκλήρωσαν την παρακολούθηση προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, από τα οποία οι 21 ήταν άνδρες (18,9%) και οι 90 ήταν γυναίκες (81,1%).

6.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η συγκέντρωση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευόμενων σχετικά με την επικοινωνία που αναπτύχθηκε με τους εκπαιδευτές τους. Το συγκεκριμένο είδος ερωτηματολογίου προσφέρει μια σχετικά απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, αξιών και πεποιθήσεων αλλά και μεγάλα σύνολα τυποποιημένων δεδομένων (Robson, 2010). Οι ερωτήσεις του ήταν συγκεκριμένες, περιορισμένες και προκαθορισμένες σε αντιστοίχιση με τα ερευνητικά μας ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε συνολικά 35 κλειστού τύπου ερωτήσεις και για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1= καθόλου, 2= λίγο, 3= μέτρια, 4= πολύ, 5= πάρα πολύ) εκτός από τις ερωτήσεις

που αφορούσαν ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν σε πέντε άξονες: α) ατομικά στοιχεία, β) είδη επικοινωνίας, γ) επικοινωνία στην πράξη, δ) βαθμός ικανοποίησης της επικοινωνίας, και ε) εκπαιδευτικοί στόχοι. Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και τελικά συμπληρώθηκε από 111 άτομα.

6.4. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Η αξιοπιστία και εγκυρότητα των δεδομένων σε μια δειγματοληπτική έρευνα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από αυτούς που τη διεξάγουν. Για να αποκτήσουμε έγκυρη πληροφόρηση για τις αντιλήψεις των ερωτώμενων θα πρέπει οι ερωτήσεις να μην είναι ακατάληπτες και διφορούμενες, αλλά οφείλουν να διέπονται από πληρότητα, σαφήνεια και συνοχή. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην πιλοτική έρευνα ενημερώνει για τον τίτλο της έρευνας, προσδιορίζει το σκοπό, τη σημασία της και τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνθηκε, και επίσης, διαβεβαίωσε ρητά ότι τα ατομικά στοιχεία που θα δόθηκαν θα τηρηθούν εμπιστευτικά. Το ερωτηματολόγιο, επίσης, είχε κατάλληλη δομή και άρτια εμφάνιση, περιλαμβάνει βασικές και σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης και είναι σύντομο. Στις απαντήσεις χρησιμοποιείται η προσέγγιση της προσθετικής κλίμακας κατατάξεων (Likert), που δίνει τιμές σταθερές και συνεπείς. Για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα περιεχομένου (Creswell, 2011:200) οι ερωτήσεις συντάχθηκαν με βάση τους ερευνητικούς άξονες των ερωτημάτων. Συνεπώς, το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευόμενοι σε συστήματα εξΑΕ τις μορφές και τους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτές τους διερευνήθηκε από τις ερωτήσεις της 2^{ης} ενότητας. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στο πώς βίωσαν και πόσο ικανοποιημένοι έμειναν οι εκπαιδευόμενοι από την επικοινωνία που τους πρόσφεραν οι εκπαιδευτές τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσής τους διερευνήθηκε μέσα από τις ερωτήσεις της 3^{ης} και της 4^{ης} ενότητας. Τέλος, το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε στο πώς η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών σε ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρεάζει την επίτευξη των προσωπικών εκπαιδευτικών στόχων των πρώτων, διερευνήθηκε από τις ερωτήσεις της 5^{ης} ενότητας. Επίσης, η επιλογή της αποστολής του ερωτηματολογίου με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο διευκόλυνε τους συμμετέχοντες να το συμπληρώσουν στο χώρο τους, με τους δικούς τους ρυθμούς και να το στείλουν πίσω.

6.5. Μέθοδος ανάλυσης

Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας «SPSS 22 για Windows». Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κυρίως η περιγραφική στατιστική (κατανομή σε απόλυτες και σχετικές συχνότητες, ραβδογράμματα-ιστογράμματα με εκτιμήσεις της κανονικότητας) (Ρούσσος & Ευσταθίου, 2008). Για τη μελέτη ειδικά του τελευταίου

ερευνητικού ερωτήματος χρησιμοποιήθηκε επιπλέον και η επαγωγική στατιστική (Εμβλωτής, Κατσης & Σιδερίδης, 2006). Ειδικότερα, για να μελετήσουμε πώς επηρεάστηκε η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων των εκπαιδευόμενων από την επικοινωνία που αναπτύχθηκε με τους εκπαιδευτές τους, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας με τη μέθοδο συμμετρίας και κύρτωσης και έλεγχος γραμμικής παλινδρόμησης ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές «καθοδήγηση» και «επάρκεια ανατροφοδότησης» με εξαρτημένη την «επιτυχή ολοκλήρωση σπουδών».

7. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, εξετάστηκαν ορισμένα ατομικά στοιχεία των ερωτώμενων που αφορούσαν στο φύλο, στην ηλικία, στο έτος και το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρακολουθούν ή παρακολούθησαν, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ανά ερευνητικό ερώτημα, ακολουθώντας τους παρακάτω άξονες του ερωτηματολογίου.

7.1. Δημογραφικά στοιχεία

Όπως διαπιστώνουμε (βλ. Πίνακα 1) το δείγμα αποτελούν 111 άτομα, εκ των οποίων οι 21 είναι άνδρες (18,9%) και οι 90 είναι γυναίκες (81,1%).

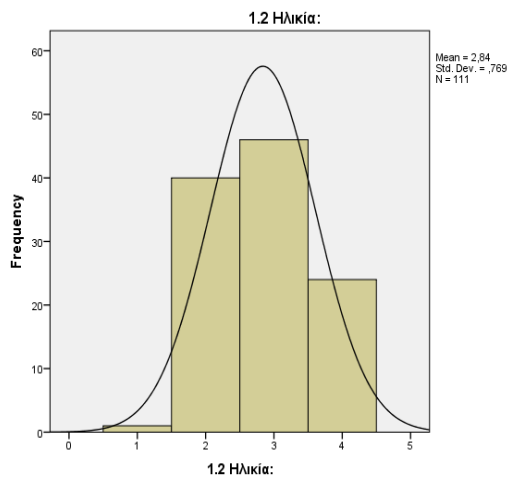
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Άνδρας	21	18,9	18,9	18,9
Γυναίκα	90	81,1	81,1	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 1. Φύλο

Οι περισσότεροι από αυτούς (46 άτομα) βρίσκονται ηλικιακά από 35 έως 44 ετών (41,4%), ακολουθούν (40 άτομα) με αντίστοιχο ποσοστό οι ηλικίες 25 έως 34 (36%) και 24 άτομα από 45 έως 54 ετών. Μόλις ένα άτομο είχε ηλικία μικρότερη των 25 ετών και κανείς από τους ερωτηθέντες δεν ήταν άνω των 55 ετών (βλ. Πίνακα 2 και Γράφημα 1).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Μικρότερη από 25 ετών	1	0,9	0,9	0,9
Από 25 έως 34 ετών	40	36,0	36,0	36,9
Από 35 έως 44 ετών	46	41,4	41,4	78,4
Από 45 έως 54 ετών	24	21,6	21,6	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 2. Ηλικία



Γράφημα 1: Κατανομή αποτελεσμάτων της μεταβλητής: «Ηλικία»

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος (105 άτομα – 94,6%) παρακολουθούν μεταπτυχιακό πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Λόγω της υποχρεωτικότητας της συγκεκριμένης ΘΕ οι 68 και 22 φοιτητές στους 111 είναι πρωτοετείς και τεταρτοετείς αντίστοιχα, δηλαδή παραπάνω από το 80% του δείγματος (βλ. Πίνακα 4).

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Προπτυχιακό	4	3,6	3,6	3,6
Μεταπτυχιακό	105	94,6	94,6	98,2
Επιμόρφωση β επιπέδο πτε	1	0,9	0,9	99,1
εξΑΕ(elearning)	1	0,9	0,9	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Πίνακας 3. Είδος προγράμματος εξΑΕ που παρακολουθείτε ή έχετε παρακολουθήσει

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Πρώτο	68	61,3	61,3	61,3
Δεύτερο	5	4,5	4,5	65,8
Τρίτο	11	9,9	9,9	75,7
Τέταρτο	22	19,8	19,8	95,5
Πέμπτο	1	0,9	0,9	96,4
Έχω ολοκληρώσει το πρόγραμμα σπουδών	4	3,6	3,6	100
Total	111	100	100	

Πίνακας 4. Έτος φοίτησης στο πρόγραμμα εξΑΕ

7.2. Είδη επικοινωνίας

Για τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος για τις μορφές και τους τρόπους επικοινωνίας των ερωτώμενων με τους εκπαιδευτές τους αλλά και την ενημέρωση που έλαβαν από το ίδιο το πρόγραμμα για το θέμα της επικοινωνίας, συνοπτικά τα αποτελέσματα συγκεντρώθηκαν στους παρακάτω Πίνακα 5 και Πίνακα 6. Οι φοιτητές πιστεύουν ότι η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία είναι πάρα πολύ απαραίτητη σε ποσοστό 51,4%. Σχεδόν το ίδιο δημοφιλείς τρόποι είναι τηλεφωνικά και με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (37,8% και 52,3% αντίστοιχα). Σχεδόν καθόλου απαραίτητη η επικοινωνία μέσω συμβατικού ταχυδρομείου.

Απαραίτητη	Μέσω Ο.Σ.Σ. / Διαπρ/ική	Μέσω τηλεφ.	Μέσω ηλεκτρον. Ταχυδρ.	Μέσω συμβατ. Ταχυδρ.	Μέσω τηλεδιασκ.
Καθόλου απαραίτητη	0 - 0%	5 - 4,5%	0 - 0%	82 - 73,9%	4 - 3,6%
Λίγο απαραίτητη	3 - 2,7%	21 - 18,9%	2 - 1,7%	17 - 15,3%	19 - 17,1%
Μέτρια απαραίτητη	10 - 9%	29 - 26,1%	13 - 11,7%	10 - 9%	30 - 27%
Πολύ απαραίτητη	41 - 36,9%	42 - 37,8%	58 - 52,3%	2 - 1,8%	36 - 32,4%
Πάρα πολύ απαραίτητη	57 - 51,4%	14 - 12,6%	38 - 34,2%	0 - 0%	22 - 19,8%
Σύνολο	111 - 100%	111 - 100%	111 - 100%	111 - 100%	111 - 100%

Πίνακας 5. Σπουδαιότητα επικοινωνίας στην ΕξΑΕ

Επαρκής	Ενημέρωση για τρόπους επικοινωνίας	Ενημέρωση για έκτακτη επικοινωνία
Καθόλου	2 - 1,8%	7 - 6,3%
Λίγο	8 - 7,2%	15 - 13,5%
Μέτρια	33 - 29,7%	36 - 32,4%
Πολύ	52 - 46,8%	41 - 36,9%
Πάρα πολύ	16 - 14,4%	12 - 10,8%
Σύνολο	111 - 100%	111 - 100%

Πίνακας 6. Βαθμός λήψης επαρκούς ενημέρωσης για επικοινωνία

7.3. Επικοινωνία στην πράξη

Για τη διερεύνηση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος και το πώς βίωσαν οι εκπαιδευόμενοι, επί της ουσίας, οποιουδήποτε είδους επικοινωνία με τους εκπαιδευτές τους τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον συνοπτικό Πίνακα 7.

Προτίμηση	Διαπρ/ική	Μέσω τηλεφώνου	Μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	Μέσω συμβατικού ταχυδρομείου	Μέσω τηλεδιασκέψεων
Καθόλου	6 - 5,4%	28 - 25,2%	0 - 0%	92 - 82,9%	96 - 86,5%
Λίγο	8 - 7,2%	18 - 16,2%	8 - 7,2%	10 - 9%	6 - 5,4%
Μέτρια	14 - 12,6%	23 - 20,7%	28 - 25,2%	7 - 6,3%	4 - 3,6%
Πολύ	35 - 31,5%	27 - 24,3%	37 - 33,3%	2 - 1,8%	3 - 2,7%

Πάρα πολύ	48 – 43,2%	15 – 13,5%	38 – 34,2%	0 – 0%	2 – 1,8%
Σύνολο	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%

Πίνακας 7. Προτιμήσεις τρόπων επικοινωνίας

Όσον αφορά στην πρωτοβουλία επικοινωνίας, πραγματοποιήθηκε κυρίως εκ μέρους των εκπαιδευόμενων και λιγότερο των εκπαιδευτών.

Πρωτοβουλία επικοινωνίας	Εσάς	Τον εκπαιδευτή σας
Καθόλου	1 – 0,9%	34 – 30,6%
Λίγο	6 – 5,4%	37 – 33,3%
Μέτρια	8 – 7,2%	29 – 26,1%
Πολύ	38 – 34,2%	11 – 9,9%
Πάρα πολύ	58 – 52,3%	0 – 0%
Σύνολο	111 – 100%	111 – 100%

Πίνακας 8. Πρωτοβουλία πραγματοποίησης επικοινωνίας

7.4. Βαθμός ικανοποίησης επικοινωνίας

Στον Πίνακα 9 φαίνεται πως οι εκπαιδευόμενοι έμειναν σε γενικές γραμμές, πολύ ικανοποιημένοι τόσο από την καθοδήγηση (51,4%), από την ανταπόκριση (45%) αλλά και από την ανατροφοδότηση (41,4%) που δέχτηκαν από τους εκπαιδευτές τους.

Ικανοπ.	Καθοδήγ.	Ανταπόκρ.	Διαθεσιμ.	Ανατροφ.	Ενθάρρ.	Κλίμα
Καθόλου	2 – 1,8%	3 – 2,7%	4 – 3,6%	3 – 2,7%	3 – 2,7%	5 – 4,5%
Λίγο	9 – 8,1%	5 – 4,5%	7 – 6,3%	7 – 6,3%	14 – 12,6%	8 – 7,2%
Μέτρια	28 – 25,2%	29 – 26,1%	28 – 25,2%	34 – 30,6%	29 – 26,1%	34 – 30,6%
Πολύ	57 – 51,4%	50 – 45,0%	43 – 38,7%	46 – 41,4%	39 – 35,1%	42 – 37,8%
Πάρα πολύ	15 – 13,5%	24 – 21,6%	29 – 26,1%	21 – 18,9%	26 – 23,4%	22 – 19,8%
Σύνολο	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%

Πίνακας 9. Ικανοποίηση πραγματοποίησης επικοινωνίας

7.5. Εκπαιδευτικοί στόχοι

Στους πίνακες 10 και 11 είναι φανερό πως οι εκπαιδευόμενοι επιδίωξαν πολύ να καλύψουν τις γνωστικές (47,7%) και υποστηρικτικές (31,5%) τους ανάγκες, ενώ τις συναισθηματικές σχεδόν καθόλου. Ενώ, θεωρούν πως ο όρος «εκπαιδευτικές ανάγκες» περιλαμβάνει πολύ έως πάρα πολύ την επίλυση αποριών, τις επεξηγήσεις για γραπτές εργασίες, την ανάπτυξη γραπτών εργασιών και την ολοκλήρωση των σπουδών τους (σχεδόν 90% σε κάθε περίπτωση).

Κάλυψη ανάγκης	Γνωστική	Συναισθηματική	Υποστηρικτική
Καθόλου	2 – 1,8%	32 – 28,8%	15 – 13,5%
Λίγο	8 – 7,2%	30 – 27,0%	23 – 20,7%
Μέτρια	27 – 24,3%	28 – 25,2%	27 – 24,3%
Πολύ	53 – 47,7%	19 – 17,1%	35 – 31,5%
Πάρα πολύ	21 – 18,9%	2 – 1,8%	11 – 9,9%

Σύνολο	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%
--------	------------	------------	------------

Πίνακας 10. Είδη αναγκών που επιδίωξαν να καλυφθούν μέσω της επικοινωνίας

Περιλαμβάνει	Επίλυση αποριών	Επεξηγήσεις για γραπτές εργασίες	Ανάπτυξη γραπτών εργασιών	Ολοκλήρωση σπουδών
Καθόλου	0 – 0,0%	0 – 0,0%	0 – 0%	0 – 0,0%
Λίγο	4 – 3,6%	4 – 3,6%	3 – 2,7%	10 – 9%
Μέτρια	10 – 9,0%	6 – 5,4%	11 – 9,9%	15 – 13,5%
Πολύ	59 – 53,2%	53 – 47,7%	50 – 45%	49 – 44,1%
Πάρα πολύ	38 – 34,2%	48 – 43,2%	47 – 42,3%	37 – 33,3%
Σύνολο	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%

Πίνακας 11. Τι περιλαμβάνει ο όρος «εκπαιδευτικές ανάγκες»

Τέλος, στον πίνακα 12, παρουσιάζεται ο βαθμός της θετικής επίδρασης της επικοινωνίας στην εκπόνηση εργασιών, στην επίλυση αποριών, στην προετοιμασία για τις εξετάσεις και κατ' επέκταση στην ολοκλήρωση των σπουδών τους.

Θετική επίδραση	Εκπόνηση εργασιών	Επίλυση αποριών	Προετοιμασία εξετάσεων	Ολοκλήρωση σπουδών
Καθόλου	2 – 1,8%	7 – 6,3%	8 – 7,2%	7 – 6,3%
Λίγο	4 – 3,6%	17 – 15,3%	18 – 16,2%	9 – 8,1%
Μέτρια	16 – 14,4%	36 – 32,4%	36 – 32,4%	34 – 30,6%
Πολύ	54 – 48,6%	35 – 31,5%	35 – 31,5%	46 – 41,4%
Πάρα πολύ	35 – 31,5%	16 – 14,4%	14 – 12,6%	15 – 13,5%
Σύνολο	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%	111 – 100%

Πίνακας 12. Βαθμός θετικής επίδρασης της επικοινωνίας

Σύμφωνα με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, θέλουμε να ελέγξουμε κατά πόσο η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών σε ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρέασε την επίτευξη των προσωπικών εκπαιδευτικών στόχων των πρώτων. Θεωρούμε ότι μπορεί να υπάρχει σχέση ανάμεσα στις ανεξάρτητες μεταβλητές «καθοδήγηση» και «επάρκεια ανατροφοδότησης» με εξαρτημένη την «επιτυχή ολοκλήρωση σπουδών». Αρχικά ελέγχουμε την κανονικότητα των ερευνητικών δεδομένων για τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Το δείγμα μας είναι μέτριου μεγέθους (100<N<300). Επομένως, υπολογίζουμε τις τυπικές τιμές για τη συμμετρία και την κύρτωση των μεταβλητών που εξετάζουμε. Τα αποτελέσματα είναι τα ακόλουθα:

	Δείκτης Συμμετρίας	Τυπική απόκλιση Συμμετρίας	Τυπική τιμή Συμμετρίας	Κύρτωση	Τυπική απόκλιση Κύρτωσης	Τυπική τιμή Κύρτωσης
καθοδήγ.	0,689	0,229	-3,00873	0,55	0,455	1,20879
Επάρκεια ανατροφ.	0,554	0,229	-2,41921	0,295	0,455	0,64835

Επιτυχής ολοκλήρ. σπουδών	-	0,229	-2,9083	0,207	0,455	0,454945
---------------------------	---	-------	---------	-------	-------	----------

Πίνακας 13. Στατιστικά αποτελέσματα

Παρατηρούμε ότι οι τυπικές τιμές δεν ξεπερνούν το 3,29, επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ισχύει η κανονικότητα στα ερευνητικά δεδομένα (Ρούσσος & Ευσταθίου, 2008).

Ελέγχουμε με τη μέθοδο της απλής γραμμικής παλινδρόμησης την ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ «Καθοδήγησης-Επιτυχής ολοκλήρωση σπουδών» και «Επάρκεια ανατροφοδότησης-Επιτυχής ολοκλήρωση σπουδών».

Στην πρώτη περίπτωση τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 14.

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	4.1 Μετά το πέρας της επικοινωνίας σας με τον εκπαιδευτή, πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από: [την καθοδήγηση που λάβατε] ^b		Enter

a. Dependent Variable: 5.2 Σε ποίο βαθμό επέδρασε θετικά η επικοινωνία με τους εκπαιδευτές: [την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών σας]
b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,628 ^a	0,394	0,389	0,809

a. Predictors: (Constant), 4.1 Μετά το πέρας της επικοινωνίας σας με τον εκπαιδευτή, πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από: [την καθοδήγηση που λάβατε]

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Regression	46,383	1	46,383	70,898	0,000 ^b
Residual	71,310	109	0,654		
Total	117,694	110			

a. Dependent Variable: 5.2 Σε ποίο βαθμό επέδρασε θετικά η επικοινωνία με τους εκπαιδευτές: [την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών σας]
b. Predictors: (Constant), 4.1 Μετά το πέρας της επικοινωνίας σας με τον εκπαιδευτή, πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από: [την καθοδήγηση που λάβατε]

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
(Constant)	0,764	0,331		2,305	0,023
4.1 Μετά το πέρας της επικοινωνίας σας με τον εκπαιδευτή, πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από: [την καθοδήγηση που λάβατε]	0,740	0,088	0,628	8,420	0,000

a. Dependent Variable: 5.2 Σε ποίο βαθμό επέδρασε θετικά η επικοινωνία με τους εκπαιδευτές: [την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών σας]

Πίνακας 14. Αποτελέσματα απλής γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ «Καθοδήγησης-Επιτυχής ολοκλήρωση σπουδών»

Στην δεύτερη περίπτωση τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 15.

Variables Entered/Removed^a

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	4.1 Μετά το πέρας της επικοινωνίας σας με τον εκπαιδευτή, πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από: [την επάρκεια στην ανατροφοδότηση του] ^b		Enter

a. Dependent Variable: 5.2 Σε ποίο βαθμό επέδρασε θετικά η επικοινωνία με τους εκπαιδευτές: [την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών σας]
b. All requested variables entered.

Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	0,485 ^a	0,235	0,228	0,909

a. Predictors: (Constant), 4.1 Μετά το πέρας της επικοινωνίας σας με τον εκπαιδευτή, πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από: [την επάρκεια στην ανατροφοδότηση του]

ANOVA^a

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1 Regression	27,701	1	27,701	33,552	0,000 ^b
Residual	89,992	109	0,826		
Total	117,694	110			

a. Dependent Variable: 5.2 Σε ποίο βαθμό επέδρασε θετικά η επικοινωνία με τους εκπαιδευτές: [την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών σας]
b. Predictors: (Constant), 4.1 Μετά το πέρας της επικοινωνίας σας με τον εκπαιδευτή, πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από: [την επάρκεια στην ανατροφοδότηση του]

Coefficients^a

Model	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
1 (Constant)	1,526	0,348		4,390	0,000
4.1 Μετά το πέρας της επικοινωνίας σας με τον εκπαιδευτή, πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από: [την επάρκεια στην ανατροφοδότηση του]	0,531	0,092	0,485	5,792	0,000

a. Dependent Variable: 5.2 Σε ποίο βαθμό επέδρασε θετικά η επικοινωνία με τους εκπαιδευτές: [την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών σας]

Πίνακας 15. Αποτελέσματα απλής γραμμικής παλινδρόμησης μεταξύ «Επάρκεια ανατροφοδότησης-Επιτυχής ολοκλήρωση σπουδών»

Και στις δύο περιπτώσεις το αποτέλεσμα του ελέγχου μας δείχνει ότι υπάρχει μια στατιστικά σημαντική πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής από την ανεξάρτητη.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

α) ατομικά στοιχεία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, οι εκπαιδευόμενοι που συμμετείχαν σε αυτήν ήταν στην πλειοψηφία τους γυναίκες (81,1%), με ηλικίες που κυμαίνονταν κατά 77%, από 25 έως 44 ετών. Κατά συντριπτική πλειοψηφία ήταν φοιτητές μεταπτυχιακού προγράμματος του ΕΑΠ (94,6%) και κατά 61,3% βρίσκονταν στο πρώτο έτος φοίτησης.

β) είδη επικοινωνίας

Διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές θεωρούν πολύ έως πάρα πολύ απαραίτητη τη διαπροσωπική επαφή, αντίστοιχα και την ηλεκτρονική, μέτρια ως πολύ την επικοινωνία μέσω τηλεφώνου και ελάχιστα αυτή του συμβατικού ταχυδρομείου, δεδομένα που συμφωνούν με τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης στις έρευνες των Βασάλα και Ανδρεάδου (2010), Ζυγούρη και Μαυροειδή (2011), Σαρακατσάνου και Βασάλα (2011). Πάνω από τους μισούς ερωτηθέντες θεωρούν πως η χρήση της τηλεδιάσκεψης ως επικοινωνίας με τον εκπαιδευτή είναι πολύ απαραίτητη. Αυτό συνάδει με τους Μηλιωρίτσα και Γεωργιάδη (2010), οι οποίοι υποστήριξαν πως η τηλεδιάσκεψη μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας ανατροφοδότηση και ενισχύοντας την αλληλεπίδραση και την ενεργητική συμμετοχή. Οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν ότι έλαβαν σε μέτριο ως πολύ μεγάλο βαθμό επαρκή ενημέρωση από το πρόγραμμα για τους τρόπους αλλά και για έκτακτη επικοινωνία.

γ) επικοινωνία στην πράξη

Παρόλο που οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν τη διαπροσωπική επικοινωνία πολύ ουσιαστική, εντούτοις υπήρχαν άτομα τα οποία δεν την προτίμησαν καθόλου. Όπως παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Ηλιάδου και Αναστασιάδη (2010), η πλειοψηφία των φοιτητών κατανοεί τη σπουδαιότητα των Ο.Σ.Σ. και προσπαθεί να συμμετέχει σε αυτές, καθώς εκεί βρίσκουν βοήθεια στην εκπόνηση των γραπτών εργασιών, επιλύουν απορίες και έχουν την ευκαιρία συναναστροφής με τον Καθηγητή-Σύμβουλο και τους συμφοιτητές τους. Ίδιο δημοφιλές τρόποι επικοινωνίας ήταν μέσω τηλεφώνου και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ενώ κανείς σχεδόν δεν επέλεξε το απλό ταχυδρομείο και λίγοι την τηλεδιάσκεψη. Οι συμμετέχοντες της έρευνας, προκειμένου αν ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις τους, ήταν αυτοί που με δική τους πρωτοβουλία επιδίωξαν να έρθουν σε επικοινωνία με τους διδάσκοντες τους. Ζητούσαν βοήθεια σε εκπαιδευτικά θέματα και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια εκπόνησης των γραπτών εργασιών (Σαρακατσάνου & Βασάλα, 2011). Το αντικείμενο της επικοινωνίας τους ήταν στις περισσότερες περιπτώσεις οι γραπτές εργασίες ή κάποια απορία στη μελέτη τους. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες με φοιτητές του προγράμματος (Βασάλα & Ανδρεάδου, 2009).

δ) βαθμός ικανοποίησης της επικοινωνία

Όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης που ένιωσαν οι εκπαιδευόμενοι από την επικοινωνία που είχαν με τους εκπαιδευτές τους οι περισσότεροι έμειναν κυρίως πολύ ικανοποιημένοι τόσο από την καθοδήγηση, όσο και από την ανταπόκριση και τη διαθεσιμότητα τους. Όσο υψηλό

βαθμό αυτονομίας και να διαθέτουν οι φοιτητές που παρακολουθούν ένα πρόγραμμα εξΑΕ χρειάζονται βοήθεια από τον διδάσκοντα που θα τους κινητοποιήσει το ενδιαφέρον (Keegan, 1996), που θα τους υποστηρίξει ευρύτερα για την απόκτηση των απαραίτητων γνώσεων (Tait, 2003).

ε) εκπαιδευτικοί στόχοι

Για την πλειοψηφία των φοιτητών η επικοινωνία των εκπαιδευόμενων με τον εκπαιδευτή αποτελεί σημαντική βοήθεια στην πορεία των σπουδών τους. Σε ότι αφορά τις εκπαιδευτικές ανάγκες οι εκπαιδευόμενοι πιστεύουν ότι η επικοινωνία συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ, τόσο στην επίλυση των αποριών τους όσο και στην επιπλέον παροχή διευκρινίσεων και κατευθύνσεων που αφορούν τις γραπτές εργασίες και κατ' επέκταση την ολοκλήρωση των σπουδών τους. Παράλληλα, ελέγξαμε με τη μέθοδο της απλής γραμμικής παλινδρόμησης την ύπαρξη γραμμικής σχέσης μεταξύ «Καθοδήγησης-Επιτυχής ολοκλήρωση σπουδών» και «Επάρκεια ανατροφοδότησης-Επιτυχής ολοκλήρωση σπουδών». Καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως υπάρχει στατιστικά σημαντική γραμμική σχέση. Συνεπώς, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών σε ένα σύστημα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επηρέασε την επίτευξη των προσωπικών εκπαιδευτικών στόχων των πρώτων, γεγονός που συνηγορεί και με τις απόψεις πολλών άλλων μελετητών (Κόκκος, 2001· Tait, 2000).

7. ΠΗΓΕΣ

- Ανδρούσου, Α., & Πετρογιάννης, Κ. (2008). *Η παρατήρηση στην Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βασάλα, Π., & Ανδρεάδου, Δ. (2010). Η Υποστήριξη από τους Καθηγητές-Συμβούλους και τους συμφοιτητές στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Οι αντιλήψεις των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 6(1&2), 123-137.
- Γκιόσος, Ι., Μαυροειδής, Η., & Κουτσούμπα, Μ. (2008). Η έρευνα στην από απόσταση εκπαίδευση: ανασκόπηση και προοπτικές. *Ανοικτή Εκπαίδευση*. 4(1). Ανακτήθηκε: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/openjournal/article/view/9724>
- Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Εμβαλωτής, Α., Κάτσης, Α., & Σιδερίδης, Γ. (2006). Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Ιωάννινα.
- Ζυγούρης, Φ., & Μαυροειδής, Η. (2011). Επικοινωνία Διδάσκοντα και Διδασκομένων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μελέτη Περίπτωσης στο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών του Κ.Ε.Ε.Εν.Απ., 7(1), 69-86.
- Ηλιάδου, Χ., & Αναστασιάδης, Π. (2010). Επικοινωνία Καθηγητή – Συμβούλου και φοιτητών στις Σπουδές από απόσταση: Απόψεις φοιτητών στο πλαίσιο της

- Θ.Ε.ΕΚΠ65 του Ε.Α.Π.. *Ανοικτή Εκπαίδευση*, 6(1&2), 29-45.
- Holmberg, B. (2002). *Εκπαίδευση εξ Αποστάσεως. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Κόκκος, Α. (1998). Αρχές Μάθησης Ενηλίκων. Στο Κόκκος, Α., Λιοναράκης, Α.(επιμ.) *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Σχέσεις Διδασκόντων – Διδασκομένων* (Τόμος Β, σσ. 19-51). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κωνσταντοπούλου, Φ., Αντωνίου, Π., Αποστολάκης, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2013, Νοέμβριος). *Η υποστήριξη, μέσω της επικοινωνίας, των σπουδαστών στην ΑεξΑε από τον Καθηγητή-Σύμβουλο*. Ανακοίνωση στο 7ο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2013/paper/download/268/128>
- Javeau, C. (2000). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ.
- Keegan, D. (1996). *Οι βασικές αρχές της Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης* (μτφ.: Α. Μελίστα) (σσ. 124-126). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λιοναράκης, Α., & Λυκουργιώτης, Α. (1998-1999). Ανοικτή και Παραδοσιακή Εκπαίδευση. Στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β. & Ματραλής Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες* (Τόμος Α, σσ. 19-35). Πάτρα: ΕΑΠ
- Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού εκπαιδευτικού υλικού. Στο Λιοναράκης, Α. (Επιμ.), *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση* (σσ. 33-77). Αθήνα: Προπομπός
- Ματραλής, Χ. (1998, 99). Εκπαίδευση από Απόσταση. Στο Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β. & Ματραλής Χ. (επιμ.), *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες* (Τόμος Α, σσ. 41-46). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Μηλιωρίτσας, Ε., & Γεωργιάδη, Ε. (2010). Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη μαθησιακή διαδικασία του Ε.Α.Π.. *Απόψεις φοιτητών και ΣΕΠ των ΘΕ ΕΚΠ 65 –ΕΚΕ. Ανοικτή Εκπαίδευση*, 6(1&2), 152-167.
- Ngara, R., & Ngwarai, R. (2013). Tutor effectiveness: Conception of student teachers at Zimbabwe Open University in Masvingo. *European Social Sciences Research Journal*, 1(1), Ανακτήθηκε από: <http://www.ijssse.com/sites/default/files/issues/2012/VOLUME%202%20Issue%203,%202012/Paper-43/Paper-43.pdf>
- Moore, M.G. (1989) Three types of interaction, *The American Journal of Distance Education*, 3(2), Ανακτήθηκε από: www.ajde.com/Contents/vol3_2
- Ρούσσο, Π., & Ευσταθίου, Γ. (2008). *Σύντομο Εγχειρίδιο SPSS 16.0*. Αθήνα
- Race, P. (1999). *Το εγχειρίδιο της Ανοικτής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Σαρακατσάνου, Ε., & Βασάλα, Π. (2011, Νοέμβριος). *Διαμεσολαβημένη - Διαπροσωπική Επικοινωνία σπουδαστών και Καθηγητών-Συμβούλων στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*. Ανακοίνωση στο 6ο Διεθνές Συνέδριο Ανοικτής εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, Λουτράκι. Ανακτήθηκε από: <http://icodl.openet.gr/index.php/icodl/2011/paper/download/79/72>
- Tait, A. (2000). Planning Student support for Open and Distance Learning. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 15(3) Ανακτήθηκε από: <http://www.c3i.uni-oldenburg.de/cde/support/readings/tait00.pdf>
- Tait, A. (2003). Reflections on Student Support in Open and Distance Learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(1). Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/42788926_Reflections_on_student_support_in_open_and_distance_learning
- Ussher, B. (2004). *Interactions, Student Enthusiasm And Perceived Learning In An Online Teacher Education Degree*. Ανακτήθηκε από: http://www.col.org/pcf3/papers/PDFs/Ussher_Bill.pdf

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΤΟΥ ΗΓΕΤΗ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΠΟΥ ΠΗΓΑΖΟΥΝ ΑΠΟ ΤΟ “BURNOUT” ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Θωμάς Φ. Λώλης

tomlo@sch.gr

Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Ηπείρου
Αλεξάνδρου Πάλλη 21, 45332 Ιωάννινα

Περίληψη

Η εντατικοποίηση των διεργασιών για την αξιολόγηση των σχολικών μονάδων, σε συνάρτηση με τις ιδιόσυσυζες συνθήκες που έχουν διαμορφωθεί λόγω της πανδημίας, αναμφισβήτητα, έχουν επηρεάσει την ψυχολογία των εκπαιδευτικών. Όλα τα παραπάνω τείνουν στο να επιδράσουν αρνητικά και στο κλίμα του σχολείου, καθώς η πίεση προκαλεί εντάσεις και συγκρούσεις, τις οποίες καλείται να διαχειριστεί καταλυτικά η διοικητική ηγεσία. Προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο επαληθεύονται τα αποτελέσματα προσωπικής εκπαιδευτικής έρευνας σχετικά με το φαινόμενο του burnout των εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκε το 2014, σε μια περίοδο με παρόμοια χαρακτηριστικά με τη σημερινή συγκυρία, θεωρήθηκε ότι θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διενεργηθεί εκ νέου, με βασική πρόβλεψη ότι οι εκπαιδευτικοί σε περίοδο κρίσης βιώνουν σχετικά αυξημένα επίπεδα εργασιακού στρες, με κυριότερο στρεσογόνο παράγοντα τα ζητήματα που σχετίζονται με την προοπτική, το κύρος και τη στήριξη του επαγγέλματος. Η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αυτών των ερευνών μπορούν να λειτουργήσουν ως οδικοί χάρτες για την υιοθέτηση σύγχρονων στυλ ηγεσίας, τέτοιων που να εστιάζουν στη δημιουργία κλίματος αισιοδοξίας εντός της σχολικής μονάδας. Η ενσυναίσθηση και η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρούνται τα κλειδιά για την άρση των αρνητικών συναισθημάτων και την ενεργοποίηση της ομαδοσυνεργατικότητας, δίνοντας έμφαση στον ρόλο των δρώντων υποκειμένων.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακό στρες, συναισθηματική νοημοσύνη, διαχείριση κρίσεων.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2024 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και
Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Διδακτικής
και Αξιολόγησης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτελείται το έργο των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αναμφισβήτητα και την ποιότητά του με άμεσο αποδέκτη τον μαθητικό

πληθυσμό. Καθώς, όμως, όπως αναφέρει ο Νούτσος (2004), η κυρίαρχη αντίληψη – πρακτική ιδεολογία αναγορεύει τον εκπαιδευτικό ως τον καθοριστικότερο των παραγόντων της “καλής” εκπαιδευτικής λειτουργίας, αυτός επωμίζεται το βάρος των κειλεσμάτων της εποχής για ποιοτικότερη και αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να πιστώνεται αβίαστα και άκριτα, πολλές φορές, τα κακώς κείμενα στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ήδη από το 1982, με την κατάργηση του θεσμού του Επιθεωρητή και την καθιέρωση των Σχολικών Συμβούλων, αλλά και πιο πρόσφατα των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου, η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών επανέρχεται αδιάλειπτα στο προσκήνιο. Μετά από συνεχείς αναβολές και διαβουλεύσεις τεσσάρων σχεδόν δεκαετιών η προσπάθεια εφαρμογής του θεσμού της αξιολόγησης εντατικοποιείται.

Αφορμή, αλλά και κίνητρο, για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας αποτελεί η περιρρέουσα ατμόσφαιρα αναταραχής και ανασφάλειας που παρατηρείται μεταξύ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το τελευταίο χρονικό διάστημα, εξαιτίας της εντατικοποίησης των διεργασιών για την αξιολόγηση των σχολείων και του εκπαιδευτικού έργου, εν μέσω μάλιστα της ιδιάζουσας κατάστασης που βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί, λόγω της πανδημίας του κορονοϊού Covid19.

Όπως είναι φυσικό, οι συζητήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα της αξιολόγησης γίνονται σχεδόν σε καθημερινή βάση με έκδηλα τα σημεία του άγχους εκ μέρους τους, γεγονός που προσωπικά έχω την ευκαιρία να βιώσω ως Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, αλλά και γενικότερα μέσα από την επαφή με συναδέλφους σε τοπικό και πανελλαδικό επίπεδο, είτε προσωπικά είτε με την ευκαιρία συνελεύσεων του κλάδου. Κυρίαρχο θέμα στις συναντήσεις αυτές είναι τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο φλέγον θέμα της αξιολόγησης και της διασύνδεσής του με την υπηρεσιακή και μισθολογική εξέλιξη ή ακόμη και τη διαθεσιμότητα, σε μια περίοδο που η πανδημία τούς προκαλεί, δικαιολογημένα, συναισθήματα ανησυχίας και τους επιβαρύνει ψυχολογικά, υπό τη σκιά μάλιστα του φόβου ακόμα και διώξεων από γονείς που αντιδρούν στην εφαρμογή του

υγειονομικού πρωτοκόλλου (χρήση μάσκας, τεστ ανίχνευσης κορονοϊού κ.ά.).

Η τωρινή κατάσταση έχει αρκετά κοινά χαρακτηριστικά με την κατάσταση που επικρατούσε την ίδια χρονική περίοδο του 2014, όταν και τότε επιχειρούνταν η Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου και οι Διαδικασίες Αυτοαξιολόγησης. Τα γεγονότα αυτά, σε συνάρτηση με την σοβούσα δημοσιονομική κρίση, μετά την ένταξη της χώρας στον δημοσιονομικό μηχανισμό στήριξης και την επακόλουθη οικονομική και πολιτική αστάθεια, με άμεσο κοινωνικό αντίκτυπο, ενίσχυσαν το άγχος, το στρες, καθώς και την εργασιακή πίεση και εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Αν αναλογιστούμε ότι στη σημερινή συγκυρία η γενικότερη ανασφάλεια, λόγω της διαρκούς οικονομικής κρίσης, επιτείνεται από τον φόβο των επιπτώσεων της πανδημίας του κορονοϊού Covid-19 στη σωματική και ψυχική υγεία των πολιτών, αναμφισβήτητα, η κατάσταση αυτή δημιουργεί μια άνευ προηγουμένου κρίση στις σχολικές μονάδες. Η κρίση αυτή είναι τέτοια, ώστε οι διευθυντές/τριες καλούνται να την αντιμετωπίσουν ως τη σημαντικότερη ίσως πρόκληση της καριέρας τους, η οποία δεν είναι άλλη από τη δημιουργία κλίματος ασφάλειας σε όλους όσους εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Για να μπορέσουν, λοιπόν, να ανταποκριθούν στον ρόλο τους ως σύγχρονοι ηγέτες και να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων, επιβάλλεται να υιοθετήσουν ένα σύγχρονο μοντέλο ηγεσίας, τέτοιο που να εστιάζει κυρίως στο συναίσθημα σε συνδυασμό με τη λογική.

Όταν ο ηγέτης καταφέρει τη συναισθηματική ενεργοποίηση των οπαδών του, τους μεταδίδει το όραμα, την αποστολή του οργανισμού και τους προτρέπει να συμπορευτούν, τότε τους μειώνει τα αρνητικά συναισθήματα, το άγχος και την εργασιακή τους εξάντληση κάνοντάς τους πιο αποδοτικούς (Bono & Ilies, 2006).

2. ΚΥΡΙΟ ΜΕΡΟΣ

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1.1. Οριοθέτηση πεδίου μελέτης

Όπως ειπώθηκε και στην εισαγωγή, η τωρινή συγκυρία στον χώρο της εκπαίδευσης έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με εκείνα των αρχών του σχολικού έτους 2014-2015 με κύριο χαρακτηριστικό την αναστάτωση και την ανασφάλεια που επικρατούσε, λόγω της σύνδεσης της αξιολόγησης με την βαθμολογική – μισθολογική εξέλιξη και την ποσόστωση.

Είχαν προηγηθεί οι μειώσεις μισθών των εκπαιδευτικών και η κατάργηση ειδικοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με αποτέλεσμα τη διαθεσιμότητα εκατοντάδων εκπαιδευτικών. Επόμενο ήταν η περιπρέουσα ατμόσφαιρα να καθιστά δυσοίωνη την προοπτική του επαγγέλματος, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα προσωπικής σχετικής πανελλαδικής έρευνας εκείνης της περιόδου για το burnout των εκπαιδευτικών (Κάμτσιος & Λώλης, 2016).

Θεωρήθηκε σκόπιμο η έρευνα να επαναληφθεί σε τοπικό επίπεδο, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών από σχολεία των Δ.Π.Ε. και Δ.Δ.Ε. της Ηπείρου, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός επαλήθευσης μέσω της σύγκρισης των ευρημάτων, σε ό,τι αφορά στους στρεσογόνους παράγοντες που επιδρούν στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών σε περίοδο κρίσης.

2.1.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός βασικών όρων

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται πως ένα από τα πιο στρεσογόνα επαγγέλματα είναι αυτό του εκπαιδευτικού. Οι Kyriacou και Sutcliffe (1978) ήταν οι πρώτοι που χρησιμοποίησαν τον όρο στρες του εκπαιδευτικού. Ο Kyriacou (2001) ορίζει το στρες του εκπαιδευτικού ως μία αρνητική συναισθηματική κατάσταση κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, όταν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις τους, δεν καταφέρνουν να ανταποκριθούν στις επαγγελματικές απαιτήσεις, η εργασία τους τείνει να απειλεί την αυτοεκτίμηση και τη σωματική τους ευεξία. Τονίζεται, δηλαδή, ο ρόλος που παίζει η αντίληψη του ίδιου του ατόμου για τις απαιτήσεις του επαγγέλματός του, καθώς και των στρατηγικών αντιμετώπισης που αναπτύσσει, προκειμένου να αντιμετωπίσει τις απειλές που προκύπτουν.

Όπως αναφέρει και η Χαραλάμπους (2012), το στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να διαφέρει από άτομο σε άτομο, αλλά ακόμη και στο ίδιο άτομο να καταγράφονται διαφορετικά επίπεδα στρες κατά περιόδους, ανάλογα με το πώς αντιδρά σε μια δεδομένη κατάσταση, σε δεδομένη χρονική στιγμή και συγκυρία (Fimian, 1982· Fimian & Santoro, 1983· Worrall & May, 1989· Gaziel, 1993).

Κατά καιρούς, και μετά από σχετικές έρευνες, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με τους κυριότερους στρεσογόνους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς. Η Ling (1995), κατηγοριοποιώντας τα κυριότερα αποτελέσματα των ερευνών αυτών, αναφέρεται στην ανεπιθύμητη ή αποκλίνουσα συμπεριφορά των μαθητών, στις κακές εργασιακές συνθήκες, στην έλλειψη πόρων, στις φτωχές σχέσεις με τους συναδέλφους, στην υπερφόρτωση της διδασκαλίας και των διδακτικών καθηκόντων, στη μειωμένη υποστήριξη από τη διοίκηση και την επαγγελματική ανεπάρκεια. Η ίδια, κατηγοριοποιώντας ανάλογα σχετικές έρευνες για τις συνέπειες του στρες στους εκπαιδευτικούς, αναφέρεται στην ψυχολογική εξουθένωση, το ψυχολογικό – δυσλειτουργικό στρες (distress) και στα φυσικά, συναισθηματικά, συμπεριφορικά και πνευματικά συμπτώματα με άμεσο αντίκτυπο τόσο στην ψυχοσωματική τους υγεία όσο και στην αλληλεπίδρασή τους με το εργασιακό τους περιβάλλον.

Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ως αποκορύφωμα της εκδήλωσης του εργασιακού στρες το σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης ή “burnout”. Ο Freudenberger (1980), το περιέγραψε ως μία κατάσταση ψυχικής και σωματικής κόπωσης ως απόρροια της διάψευσης των προσδοκιών σε σχέση με την αναμενόμενη ανταμοιβή από την προσφορά και την αφοσίωση σε κάποιο σκοπό.

Σύμφωνα με τους Maslach και Jackson (1986) το σύνδρομο “burnout” έχει τρεις βασικές διαστάσεις: α. Τη συναισθηματική εξάντληση (emotional exhaustion): θεωρείται το πρώτο στάδιο της επαγγελματικής εξουθένωσης κατά το οποίο τα άτομα αισθάνονται ότι οι προσδοκίες τους για την εργασία τους διαψεύδονται, θεωρούν ότι οι απαιτήσεις του επαγγέλματος τους ή οι απαιτήσεις που έχουν από τον εαυτό τους για το επάγγελμα τους καταβάλλουν, νιώθουν ότι έχουν εξαντληθεί τα αποθέματα της διάθεσής τους να προσφέρουν στους άλλους, όπως ίσως συνέβαινε παλιότερα, ή δεν είναι τόσο υπεύθυνα και αποδοτικά στην εργασία τους όπως κάποτε, β. Την αποπροσωποποίηση (depersonalization): θεωρείται συνέπεια της συναισθηματικής εξάντλησης και σύμφωνα με τον Κάντα (1996) μηχανισμό άμυνας απέναντι σ’ αυτήν. Τα άτομα αναπτύσσουν ουδέτερα έως και αρνητικά συναισθήματα απέναντι στους αποδέκτες των υπηρεσιών τους. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, η αποπροσωποποίηση εκφράζεται με αρνητική στάση απέναντι στους μαθητές, έλλειψη ευαισθησίας και αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά, γ. Το αίσθημα της μειωμένης προσωπικής επίτευξης (loss of personal accomplishment). Όσο αυξάνεται η αποπροσωποποίηση τόσο τα άτομα απογοητεύονται από τα επιτεύγματα στην εργασία τους και έχουν μειωμένη αυτοεκτίμηση με αποτέλεσμα να αισθάνονται αποτυχημένα (Κάντας, 1996).

Οι Lazarus και Folkman (1984) υποστηρίζουν ότι κάθε άτομο, όταν βιώνει στρεσογόνες καταστάσεις, κινεί μια διαδικασία αντιμετώπισης (coping process) που ορίζεται ως οι συνεχείς τροποποιητικές, γνωστικές και συμπεριφοριστικές προσπάθειες που στοχεύουν στο χειρισμό καθορισμένων εξωτερικών ή εσωτερικών απαιτήσεων (και συγκρούσεων μεταξύ τους) που αποτιμώνται ότι υπερβαίνουν τους πόρους του ατόμου (Χαραλάμπους, 2012). Οι στρατηγικές αντιμετώπισης μπορούν να ενταχθούν σε δύο ευρύτερες κατηγορίες : α. στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένης στο πρόβλημα (problem focused) και β. στρατηγικές αντιμετώπισης εστιασμένης στο συναίσθημα (emotion focused).

Σύμφωνα με την Καλαούζη (2021:19) ως μία από τις σημαντικότερες στρατηγικές δημιουργίας θετικού κλίματος και μείωσης του άγχους των εκπαιδευτικών θεωρείται η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης εκ μέρους των ηγετών η οποία ορίζεται, σύμφωνα με τον δημιουργό της σχετικής θεωρίας Goleman (1999:443) ως “η ικανότητα να αναγνωρίζουμε τα συναισθήματα των άλλων και τα δικά μας, ώστε να δημιουργούμε προσωπικά κίνητρα και να διαχειριζόμαστε σωστά τόσο τα συναισθήματα, όσο και τις σχέσεις”. Επιπλέον βασική ικανότητα αυτών που ασκούν ηγετικούς ρόλους αποτελεί η ενσυναίσθηση, η ικανότητα να διαβάζουν, δηλαδή να εξετάζουν προσεκτικά, τα συναισθήματα των άλλων και λαμβάνουν αποφάσεις τέτοιες που να επιτρέπουν τη θετική ανταπόκριση (Goleman, 1999:52, Goleman et al, 2002:70-71). Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της συναισθηματικής νοημοσύνης συμβάλλουν στην πετυχημένη διαχείριση των συγκρούσεων που

θεωρούνται ως μία από τις βασικότερες πηγές εργασιακού άγχους.

2.1.3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων.

Κατά καιρούς, και μετά από σχετικές έρευνες, έχουν διατυπωθεί διάφορες απόψεις σχετικά με τους κυριότερους στρεσογόνους παράγοντες που επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι η Μούζουρα (2005), σε έρευνά της σε δείγμα 363 εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εντόπισε ως τους κυριότερους στρεσογόνους παράγοντες τα θέματα που αφορούν τις σχέσεις, το φόρτο εργασίας και τις πιέσεις χρόνου, θέματα που αφορούν τον οργανισμό, θέματα σχετικά με τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών, θέματα σχετικά με την έλλειψη στήριξης και το κύρος του επαγγέλματος και θέματα σχετικά με τις συνθήκες του σχολείου. Η ειδική αναφορά στη συγκεκριμένη ερευνήτρια γίνεται καθώς η ίδια, στηριγμένη στη διεθνή βιβλιογραφία (Fimian, 1984· Kyriacou & Satchell, 1978· Κάντας, 1996· Kantas & Vasilaki, 1997 κ.ά.), κατασκεύασε το Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών, το οποίο χρησιμοποιήθηκε και στη δική μας έρευνα.

Από τη γενικότερη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι τα αποτελέσματα ερευνών, είτε για το εργασιακό στρες είτε για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που έχουν γίνει κατά καιρούς στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς είναι πολύ πιθανόν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές πολιτισμικών συμφραζομένων σχετικά με το κύρος του επαγγέλματος και το κοινωνικό status των εκπαιδευτικών (Morton, Vesco, William & Awender, 1997). Επίσης σημαντικά μπορεί να διαφοροποιούνται σε κάθε περίπτωση οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος, οι συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου και, ακόμη περισσότερο, το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τους Nias (1996) και Troman (2000) η αδυναμία διαχείρισης των δομικών επιταγών εκ μέρους των εκπαιδευτικών συνεπάγεται αδυναμία διαχείρισης του άγχους. Οι επιταγές της επαγγελματοποίησης κάτω από την πίεση του διαχειριστικού πλαισίου ξεπερνούν τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν εναγωνίως να συνδυάσουν τις αξίες του παλιού επαγγελματισμού με την επιβαλλόμενη εντατικοποίηση του επαγγέλματός τους (Easthope & Easthope, 2000).

Η στρατηγική της επαγγελματοποίησης των εκπαιδευτικών, με βασικό κριτήριο την παραγωγή εκπαιδευτικού έργου – αποδοτικότητα, εντάσσεται σ’ ένα ευρύτερο μεταβαλλόμενο πλαίσιο που διαμορφώνει συνθήκες αγοράς και στο χώρο της εκπαίδευσης. Αυτός ο νέος κανονιστικός εκπαιδευτικός λόγος ως παγκοσμιοποιημένος λόγος διαχείρισης ξεπερνά τα όρια του έθνους – κράτους (Μαυρογιώργος, 1984).

Σε παγκόσμια κλίμακα αυτός ο λόγος ενοχοποιεί τους εκπαιδευτικούς για τις χρόνιες παθολογίες των εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι εκπαιδευτικοί είναι μονίμως στο στόχαστρο με την κατηγορία ότι αντιδρούν στις αλλαγές και στην καινοτομία, με αποτέλεσμα οι

μαθητές να μην είναι έτοιμοι να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της ζωής, δηλαδή στις συνθήκες που διαμορφώνει η παγκόσμια οικονομία στην εργασία και τη ζωή (Carnoy, 1999).

Ποτέ όμως δεν περιγράφεται με σαφήνεια ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Οι απαιτήσεις του ευέλικτου καπιταλισμού, σύμφωνα με τον Bernstein (2001), προκαλούν ασάφεια. Προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εφαρμόζουν καινοτομίες που εξαγγέλλονται διαρκώς και τους αιφνιδιάζουν, ενώ παράλληλα θα πρέπει να επιδειξουν ικανότητες ερμηνείας των μελλοντικών αναγκών της εργασίας και της ζωής. Κι όλα αυτά υπό το πρίσμα μιας τεχνοκρατικής ιδεολογίας που προτάσσει ως πανάκεια τις έννοιες της λογοδοσίας και της ευθύνης, ο βαθμός της οποίας μπορεί να εκτιμηθεί, να μετρηθεί και να πιστοποιηθεί μέσα από δείκτες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου.

Μέσα σ' αυτό το ασταθές και ασαφές περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μετέωροι και ανασφαλείς. Όπως επισημαίνουν οι Bonal και Rambla (2003), για το λόγο αυτό, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν απόψεις στις οποίες αντικατοπτρίζεται το άγχος τους και η ανασφάλεια για την επαγγελματική τους ταυτότητα – θέση.

Ο αντίκτυπος όλων των παραπάνω αποτυπώθηκε σε πανελλαδική έρευνα με τη συμμετοχή 1447 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Κάμτσιος & Λώλης, 2016) όπου διαπιστώθηκε ότι α. οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν σχετικά υψηλά επίπεδα στρες, β. ο κυριότερος στρεσογόνος παράγοντας είναι τα ζητήματα που σχετίζονται με την προοπτική, το κύρος και τη στήριξη του επαγγέλματος, γ. οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης και δ. η διεκδικητική επίλυση υιοθετείται λιγότερο από όλες τις στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων.

Καθώς, όπως ειπώθηκε και προηγουμένως, οι τωρινές συνθήκες έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με τις συνθήκες που επικρατούσαν την ίδια περίοδο του 2014, θεωρήθηκε σημαντικό να διερευνηθεί κατά πόσο επαληθεύονται τα ευρήματα εκείνης της έρευνας, τουλάχιστον ως προς τα επίπεδα του στρες των εκπαιδευτικών και τους στρεσογόνους παράγοντες που επιδρούν σ' αυτό. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ο σκοπός, οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα, το μεθοδολογικό πλαίσιο, η ανάλυση των δεδομένων και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της επικαιροποιημένης έρευνας.

2.2. Σκοπός – Στόχοι – Ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα με τίτλο “Στρεσογόνοι παράγοντες που επιδρούν στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών” που πραγματοποιήθηκε από τον γράφοντα κατά το διάστημα από Σεπτέμβριο – Νοέμβριο του 2021, έχει ως σκοπό να εξετάσει και να περιγράψει τη σειρά εμφάνισης και

σοβαρότητας των πηγών εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Ηπείρου, με στόχο την αξιοποίηση των ευρημάτων της έρευνας στην υιοθέτηση εκείνων των στρατηγικών εκ μέρους της σχολικής ηγεσίας που θα αμβλύνουν τις αρνητικές επιπτώσεις του εργασιακού στρες των εκπαιδευτικών στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Οι κύριες ερευνητικές υποθέσεις είναι ότι σε περιόδους όπου προωθούνται μεταρρυθμίσεις και εντείνονται οι διεργασίες που σχετίζονται με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: α. Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σχετικά υψηλά επίπεδα επαγγελματικού στρες και β. Οι κυριότεροι στρεσογόνοι παράγοντες (stressors) είναι αυτοί που σχετίζονται με την προοπτική, το κύρος και τη στήριξη του επαγγέλματος, επαληθεύοντας σε μεγάλο βαθμό τα ευρήματα προηγούμενης σχετικής έρευνας.

2.3. Μεθοδολογικό πλαίσιο

Στην έρευνα συμμετείχαν 133 εκπαιδευτικοί διαφόρων ειδικοτήτων που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (νηπιαγωγεία, δημοτικά, γυμνάσια, λύκεια) της Ηπείρου. Για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε έντυπο που περιλάμβανε δύο ερωτηματολόγια : α. ένα ερωτηματολόγιο για τη διερεύνηση των επαγγελματικών παραγόντων που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς (stressors), και β. ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών. Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε υπολογιστικό φύλλο excel στο οποίο καταγράφηκαν οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκαν (το υπολογιστικό φύλλο είναι διαθέσιμο μετά από αίτημα πρόσβασης στον σύνδεσμο: <https://docs.google.com/spreadsheets/d/1gGbj3BxlpQ95qcJR4sUMhZZDSzB27Dkg/edit#gid=492161447>).

α. Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικής Έντασης των Εκπαιδευτικών : χρησιμοποιήθηκε για τον εντοπισμό των πηγών του επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών και κατασκευάστηκε από τη Μούζουρα (2005) η οποία βασίστηκε στη διεθνή βιβλιογραφία (Fimian, 1984· Kyriacou & Satcliffe, 1978· Κάντας, 1996· Kantas & Vasilaki, 1997 κ.ά.) προσθέτοντας κάποιους επιπλέον παράγοντες στρες μετά από σχετική έρευνα στην οποία έλαβε υπόψη παρατηρήσεις ελλήνων εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 37 δηλώσεις πηγών στρες (stressors) με δυνατότητα επιλογής απαντήσεων σε 5-βαθμη κλίμακα Likert με διαβάθμιση από το 1 = καθόλου στρες ως το 5=υπερβολικό στρες. Από τις 37 δηλώσεις οι 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 και 35 αφορούν σε παράγοντες που σχετίζονται με θέματα σχετικά με την προοπτική, το κύρος και τη στήριξη του επαγγέλματος, οι 28, 29, 30, 31, 32, 33 και 37 αφορούν σε παράγοντες που σχετίζονται με το φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου, οι 4, 5, 8, 24, 25 και 34 αφορούν σε παράγοντες που σχετίζονται με προβλήματα αναφορικά με τη μάθηση των μαθητών, οι 18, 19, 20, 21, 22 και 23 αφορούν σε παράγοντες που σχετίζονται με διοικητικά και

οργανωτικά θέματα, οι 1, 2, 3, 6 και 27 αφορούν σε παράγοντες που σχετίζονται με προβλήματα αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, ενώ, τέλος οι 26 και 36 αφορούν σε παράγοντες που σχετίζονται με τις σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων.

β. Το Ερωτηματολόγιο καταγραφής δημογραφικών και εργασιακών – υπηρεσιακών χαρακτηριστικών αποτελείται από ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου που αναφέρονται σε δημογραφικά στοιχεία, όπως : φύλο, οικογενειακή κατάσταση και ηλικία και εργασιακά – υπηρεσιακά στοιχεία, όπως : έτη διδακτικής εμπειρίας, τύπος και βαθμίδα σχολείου, ειδικότητα, περιοχή σχολείου (αστική, περιφερειακή, αγροτική) και σε επίπεδο νομού, επιπλέον πτυχίο και τάξη στην οποία διδάσκουν.

2.4. Ανάλυση δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων

Υπόθεση 1η: Οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σχετικά υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες.

Υπόθεση 2η: Ο κυριότερη πηγή στρες είναι τα θέματα που αφορούν στην προοπτική, το κύρος και την στήριξη του επαγγέλματος.

Για τη μέτρηση του στρες των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν οι απαντήσεις που έδωσαν στο Ερωτηματολόγιο Πηγών Επαγγελματικού Στρες των Εκπαιδευτικών. Με βάση την κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε για τη διαβάθμιση των πηγών στρες καθορίστηκαν τα επίπεδα στρες όπως τα αντιλαμβάνονται υποκειμενικά οι εκπαιδευτικοί με τη βοήθεια της περιγραφικής στατιστικής. Χρησιμοποιήθηκε πεντάβαθμη κλίμακα likert, από 1 – 5, όπου το 1 αντιστοιχεί στην απάντηση “καθόλου” και το 5 στην απάντηση “υπερβολικά”. Όπως γίνεται αντιληπτό όσο μεγαλύτερος είναι ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα του επαγγελματικού στρες. Ο μέσος όρος του επιπέδου στρες των εκπαιδευτικών του δείγματος (N = 133), όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι ήταν 3,61 (Μ.Ο. = 3,61), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν στρες σε σχετικά υψηλά επίπεδα (Πίνακας 1). Συγκριτικά με την έρευνα του 2014 στην οποία συμμετείχαν 1447 εκπαιδευτικοί από όλη την Ελλάδα διαπιστώνεται μία επαλήθευση των αποτελεσμάτων με τάση ανόδου στο επίπεδο του στρες στη σημερινή συγκυρία. Παρά το γεγονός ότι το δείγμα της τωρινής έρευνας είναι τοπικό και πολύ μικρότερο, εν τούτοις μπορεί να συγκριθεί με το επιμέρους δείγμα της έρευνας του 2014 που αφορούσε στους εκπαιδευτικούς της ΠΕ.ΔΙ.ΕΚ. Ηλείας (N=145) και μέσο όρο επιπέδου του στρες 3,3 (Μ.Ο. = 3,3).

	N	M.O.
Επίπεδα στρες εκπαιδευτικών (Ηλείας, έρευνα 2021)	133	3,61
Επίπεδα στρες εκπαιδευτικών (Ηλείας, έρευνα 2014)	145	3,3
Επίπεδα στρες εκπαιδευτικών (Πανελλαδικά, έρευνα 2014)	1447	3,34

Πίνακας 1. Επίπεδα στρες των εκπαιδευτικών

Με τον ίδιο τρόπο, όπως αυτός περιγράφηκε παραπάνω, υπολογίστηκε και η βαρύτητα των παραγόντων που προκαλούν στρες στους εκπαιδευτικούς (N = 133). Ο κυριότερος στρεσογόνος παράγοντας αφορά σε θέματα που σχετίζονται με την προοπτική, το κύρος και τη στήριξη του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, (Μ.Ο. = 3,97). Ακολουθούν ζητήματα που σχετίζονται με το φόρτο εργασίας και την πίεση χρόνου (Μ.Ο. = 3,70), θέματα που αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών, (Μ.Ο. = 3,68) και διοικητικά - οργανωτικά θέματα (Μ.Ο. = 3,64). Σχετικά λιγότερο φαίνεται ότι απασχολούν τους εκπαιδευτικούς θέματα που σχετίζονται με τη μάθηση (Μ.Ο. = 3,45) και με τις σχέσεις με τους συναδέλφους (Μ.Ο. = 3,14). Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι στην έρευνα του 2014, τόσο σε πανελλαδικό επίπεδο, όσο και στην περιοχή της Ηλείας παρατηρείται επαλήθευση των ευρημάτων που αφορούν στην υπεροχή του στρεσογόνου παράγοντα που σχετίζονται με την προοπτική, το κύρος και τη στήριξη του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών. Συγκριτικά στοιχεία για τα επίπεδα πηγών επαγγελματικού στρες των εκπαιδευτικών παραθέτονται στους παρακάτω πίνακες.

Πηγές επαγγελματικού στρες	N	M.O.
Προοπτική, κύρος και στήριξη του επαγγέλματος	133	3,96
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	133	3,70
Προβλήματα σχετικά με τη μάθηση	133	3,45
Διοικητικά και οργανωτικά θέματα	133	3,64
Συμπεριφορά μαθητών	133	3,68
Σχέσεις με συναδέλφους	133	3,14

Πίνακας 2.1. Επίπεδα πηγών επαγγελματικού στρες εκπαιδευτικών (έρευνα Ηλείας, 2021)

Πηγές επαγγελματικού στρες	N	M.O.
Προοπτική, κύρος και στήριξη του επαγγέλματος	145	3,58
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	145	3,22
Προβλήματα σχετικά με τη μάθηση	145	3,20
Διοικητικά και οργανωτικά θέματα	145	3,44
Συμπεριφορά μαθητών	145	3,42
Σχέσεις με συναδέλφους	145	2,98

Πίνακας 2.2. Επίπεδα πηγών επαγγελματικού στρες εκπαιδευτικών (έρευνα Ηλείας, 2014)

Πηγές επαγγελματικού στρες	N	M.O.
Προοπτική, κύρος και στήριξη του επαγγέλματος	1447	3,63
Φόρτος εργασίας και πίεση χρόνου	1447	3,28
Προβλήματα σχετικά με τη μάθηση	1447	3,15
Διοικητικά και οργανωτικά θέματα	1447	3,45
Συμπεριφορά μαθητών	1447	3,56

Πίνακας 2.3. Επίπεδα πηγών επαγγελματικού στρες εκπαιδευτικών (έρευνα Πανελλαδικά, 2014)

Από τα ευρήματα της ερευνητικής μας προσπάθειας επαληθεύτηκαν οι βασικές υποθέσεις της έρευνας που προβλέπαν ότι α. οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν σχετικά υψηλά επίπεδα στρες και β. ότι ο κυριότερος στρεσογόνος παράγοντας είναι τα ζητήματα που σχετίζονται με την προοπτική, το κύρος και τη στήριξη του επαγγέλματος.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό τους βιώνουν σχετικά υψηλά ποσοστά στρες (Μ.Ο. = 3,61) με κυριότερο στρεσογόνο παράγοντα την προοπτική, το κύρος και τη στήριξη του επαγγέλματος (Μ.Ο. = 3,96).

Ο Borg (1990) αναφέρει ότι οι έρευνες που αφορούν στο εργασιακό στρες των εκπαιδευτικών είναι τις περισσότερες φορές μεμονωμένες, αναφέρονται σε μικρό δείγμα και πολλές φορές είναι αναχρονιστικές, με την έννοια ότι δεν αντανακλούν την ακριβή εικόνα της σύγχρονης κατάστασης. Ισχυρίζεται ακόμη ότι τα δεδομένα των ερευνών γύρω από τις πηγές του στρες των εκπαιδευτικών μπορεί να είναι διαφορετικά ανάλογα με τις περιστάσεις. Για παράδειγμα, κάποιες ραγδαίες αλλαγές που καλούνται οι εκπαιδευτικοί να διαχειριστούν σε σχέση με την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, θεσμοθετημένες αξιολογήσεις, σχολική αναδιοργάνωση) μπορεί να αλλάξουν ριζικά την εικόνα των δεδομένων μιας προηγούμενης σχετικής έρευνας (Μούζουρα, 2005).

Τα αποτελέσματα ερευνών, είτε για το εργασιακό στρες είτε για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που γίνονται κατά καιρούς σε διάφορες χώρες, δεν μπορούν να γενικευτούν, καθώς είναι πολύ πιθανόν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές πολιτισμικών συμφραζομένων σχετικά με το κύρος του επαγγέλματος και το κοινωνικό status των εκπαιδευτικών (Morton et al., 1997). Επίσης σημαντικά μπορεί να διαφοροποιούνται σε κάθε περίπτωση οι απαιτήσεις του περιβάλλοντος, οι συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου και, ακόμη περισσότερο, το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο.

Τα παραπάνω φαίνεται να δικαιολογούν τα ευρήματα της ερευνητικής μας προσπάθειας, καθώς η διεξαγωγή της έγινε σε μια περίοδο σημαντικών εξελίξεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι συνθήκες άσκησης του εκπαιδευτικού έργου την περίοδο αυτή, όπως περιγράφηκε στην εισαγωγή της εργασίας, ήταν ομολογουμένως ιδιαίτερα στρεσογόνες εξαιτίας, κυρίως, της εντατικοποίησης των διεργασιών για την αξιολόγηση της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου. Επόμενο ήταν η περιρρέουσα ατμόσφαιρα να καθιστά δυσοίωνη την προοπτική του επαγγέλματος. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι το κύρος, η αναγνώριση και η στήριξη του επαγγέλματος τους είναι μειωμένες.

Το γεγονός ότι κυριότερος στρεσογόνος παράγοντας στην έρευνά μας αναδεικνύεται η προοπτική, το κύρος

και η στήριξη του επαγγέλματος, ίσως να οδηγεί σε υψηλή συναισθηματική εξάντληση. Όπως αναφέρουν οι Antoniou et al. (2000), όταν οι εκπαιδευτικοί δεν απολαμβάνουν την αναγνώριση της προσφοράς τους, δημιουργούνται αισθήματα απογοήτευσης και αισθήματα χαμηλής αξίας και ηθικού που στη συνέχεια οδηγούν στην πρώτη διάσταση του φαινομένου του burnout, δηλαδή την συναισθηματική εξάντληση (Χαραλάμπους, 2012).

Όπως προκύπτει από την παρουσίαση και τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, έγινε απλά μια περιγραφική ανάλυση κι ένας σχολιασμός των ευρημάτων που σχετίζονται μόνο με τις κύριες ερευνητικές υποθέσεις και αφορούν στο σύνολο του δείγματος το οποίο είναι μεν περιορισμένο αλλά παρέχει τη δυνατότητα ασφαλούς σύγκρισης με το δείγμα της έρευνας του 2014 σε ό,τι αφορά τους εκπαιδευτικούς σχολείων της Ηπείρου.

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει να προβληματίσουν όλους τους άμεσα εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση στη χώρα μας καθώς σ' αυτήν αποτυπώνεται έκδηλα η αγωνία των εκπαιδευτικών για την ανασφάλεια που αισθάνονται, κυρίως σε σχέση με την προοπτική, το κύρος και τη στήριξη του επαγγέλματός τους. Τα ευρήματά της θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν ως έναυσμα για την υιοθέτηση στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων εκ μέρους των Διευθυντών/τριών των σχολικών μονάδων με κυριότερη αυτή της συναισθηματικής νοημοσύνης προς όφελος, όλων των άμεσα και έμμεσα εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η έρευνα που παρουσιάστηκε πραγματοποιήθηκε σε μια περίοδο κατά την οποία οι διαδικασίες της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ήταν σε εξέλιξη, με κυρίαρχο χαρακτηριστικό της πίεσης από τη μεριά της πολιτείας μέσω εγκυκλίων ή ακόμη και υπουργικών αποφάσεων για την ολοκλήρωσή τους. Από την άλλη, την ίδια περίοδο, κορυφώνονταν οι αντιδράσεις των Ομοσπονδιών των εκπαιδευτικών (Δ.Ο.Ε. και Ο.Λ.Μ.Ε.) απέναντι στις πιέσεις αυτές. Εν μέσω “διασταυρούμενων πυρών” οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μπροστά στο δίλημμα της “συμμόρφωσης” ή της ρήξης βιώνοντας αναμφισβήτητα μία κατάσταση διαρκούς ανησυχίας και ανασφάλειας. Αυτή η κατάσταση, βέβαια, δεν παρουσιάζεται ξαφνικά και από το πουθενά.

Ο Νούτσος (2004), αναφερόμενος στη φράση του Αλέξανδρου Δελμούζου “Πρόγραμμα [...], μέθοδος και σχολική ζωή, το σχολείο γενικά και το σύστημά του στέκεται ή πέφτει με το δάσκαλο”, υποστηρίζει ότι αυτή η αντίληψη ή καλύτερα “πρακτική ιδεολογία” εκφράζει σήμερα την κυρίαρχη εκπαιδευτική ιδεολογία που προσπαθεί αβίαστα και άκριτα να αποδώσει “την πτώση του εκπαιδευτικού συστήματος” σχεδόν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς.

Ο Huberman (1993) θεωρεί πως μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορούν να εξηγηθούν εύκολα οι συχνές αναφορές των ερευνητών στο εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών και τους παράγοντες που τους προκαλούν στρες, στην επαγγελματική εξάντλησή τους (burnout) και τους μηχανισμούς – στρατηγικές αντιμετώπισης του στρες.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί στην παρούσα συγκυρία βιώνουν σχετικά υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους με κυριότερο στρεσογόνο παράγοντα τα θέματα που σχετίζονται με την προοπτική, το κύρος και την στήριξη του επαγγέλματος. Αποτέλεσμα του εργασιακού άγχους είναι τα υψηλά επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης των εκπαιδευτικών, δηλαδή του αισθήματος διάψευσης των προσδοκιών για την εργασία τους. Οι απαιτήσεις και οι προσδοκίες των διαφόρων ομάδων αναφοράς από τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο τους καταβάλλουν. Νιώθουν ότι έχουν εξαντληθεί τα αποθέματα της διάθεσής τους να προσφέρουν στους άλλους όπως ίσως συνέβαινε παλιότερα. Επόμενο είναι σταδιακά να εμφανίζουν τάσεις αποπροσωποποίησης, ως μηχανισμού άμυνας απέναντι στη συναισθηματική εξάντληση που βιώνουν και μειωμένη προσωπική επίτευξη. Το αίσθημα της απογοήτευσης από τον εαυτό τους και τα εργασιακά τους επιτεύγματα, έστω και σε μέτριο βαθμό, είναι ένα σήμα κινδύνου που εκπέμπεται προς όλες τις κατευθύνσεις και έχει πολλούς αποδέκτες με σημαντικότερους ίσως τους/τις Διευθυντές/τριες.

Η Καλαούζη (2021:25) αναφέρει ότι σύμφωνα με την Μπρίνια (2008: 339) στις Η.Π.Α. εφαρμόστηκαν προγράμματα συναισθηματικής νοημοσύνης με στόχο τη δημιουργία “συναισθηματικά έξυπνων διευθυντών”, καθώς η συναισθηματική νοημοσύνη θεωρείται μία επίκτητη ιδιότητα η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί και να βελτιωθεί με αντίστοιχα αποτελέσματα στην άσκηση της ηγεσίας, ιδιαίτερα στον στόχο της δημιουργίας θετικού κλίματος και μείωσης του άγχους των εκπαιδευτικών.

Ιδιαίτερα αποτελεσματική θεωρούμε ότι θα ήταν η υιοθέτηση του μοντέλου συναισθηματικής νοημοσύνης του Goleman (Goleman et al, 2002:58-59 στο Καλαούζη, 2021:20) που κατηγοριοποιείται σε δύο κατηγορίες ικανοτήτων (προσωπική και κοινωνική) και αναπτύσσονται η μεν προσωπική στους τομείς της αυτοεπίγνωσης και της αυτοδιαχείρισης, η δε κοινωνική στους τομείς της κοινωνικής επίγνωσης και της διαχείρισης σχέσεων. Αυτοί οι τέσσερις τομείς περιλαμβάνουν δεκαοκτώ δεξιότητες που αν αναπτυχθούν από τους ηγέτες μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στη διαχείριση των κρίσεων που πηγάζουν από το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα :

α. Η αυτοεπίγνωση (περιλαμβάνει τις δεξιότητες της συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης, της ακριβούς αυτοαξιολόγησης και της αυτοπεποίθησης) βοηθά τον ηγέτη να μελετά και να αξιολογεί τα συναισθήματά του εν τη γένεσή τους και συνεπώς να κατανοεί τον εαυτό του και τον ρόλο του, ώστε να έχει επίγνωση των αποφάσεων που παίρνει, ακόμη και κάτω από συνθήκες πίεσης.

β. Η αυτοδιαχείριση (περιλαμβάνει τις δεξιότητες του αυτοελέγχου, της διαφάνειας, της προσαρμοστικότητας, της επίτευξης, της πρωτοβουλίας, και της αισιοδοξίας) βοηθά τον ηγέτη να χαλινάγεται και να ελέγχει τα συναισθήματά του, να αξιολογεί με ψυχραιμία τις προκλήσεις, να αναλαμβάνει με θάρρος πρωτοβουλίες και να είναι δημιουργικός και επινοητικός.

γ. Η κοινωνική επίγνωση (περιλαμβάνει τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης, της οργανωτικής επίγνωσης και της εξυπηρέτησης) βοηθά τον ηγέτη να κατανοεί τον ρόλο του σε σχέση με τους άλλους. Αφουγκραζόμενος τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιτελεί το έργο του και αναπτύσσοντας την ενσυναίσθηση μπορεί να αντιληφθεί τα άγχη, τις αγωνίες και τις προσδοκίες των υφισταμένων του από τον ίδιο και την εργασία τους εντός του οργανισμού που διοικεί, ώστε οι αποφάσεις και οι πρωτοβουλίες που παίρνει να και τις αν συνυπολογίζουν και τις ανάγκες των άλλων Όπως αναφέρει ο Παπαδομαρκάκης (2021:7), η Ιορδάνογλου (2007) πραγματοποίησε μια έρευνα στην Ελλάδα, με δείγμα 332 δασκάλους Α/θμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να εξετάσει τη σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας, την υπευθυνότητα και την ικανοποίηση στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν μια θετική επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στην άσκηση ηγετικών ρόλων, ειδικά στις ενδοατομικές και τις διαπροσωπικές διαστάσεις. Ήταν εμφανής, επίσης, μια θετική επίδραση στην υπευθυνότητα και την αποτελεσματικότητα των δασκάλων.

δ. Η διαχείριση σχέσεων (περιλαμβάνει τις δεξιότητες της έμπνευσης, της επιρροής, της ανάπτυξης των άλλων, του καταλύτη των αλλαγών, της διαχείρισης συγκρούσεων, της οικοδόμησης δεσμών και της συνεργατικότητας – ομαδικής δουλειάς) βοηθά τον ηγέτη να αλληλεπιδρά με τους γύρω του και να τους εμπνέει σιγουριά και εμπιστοσύνη. Τον καθιστά καθοδηγητή και μέντορα ώστε να δρα μετασχηματιστικά στη λειτουργία του οργανισμού και να γίνεται φορέας αλλαγής στην κουλτούρα του. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Rahim (2002), του δίνει τη δυνατότητα να λειτουργεί κατευναστικά και πυροσβεστικά όταν προκύπτουν συγκρούσεις και κυρίως την ευχέρεια να μετατρέπει τις συγκρούσεις και τις κρίσεις σε ευκαιρία για εξεύρεση εναλλακτικών τρόπων δράσης και μακροπρόθεσμα για την εξέλιξη του οργανισμού. Επιπρόσθετα η διαχείριση των σχέσεων ανάμεσα στα μέλη του οικοδομούν κλίμα εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού, συνεργασίας και ομαδικότητας ώστε να ενισχύονται οι δεσμοί και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και από κοινού δράσεις, σύμφωνα με τη θεωρία της σχετικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

Στη βάση αυτής της θεωρίας, ο Μαυρογιώργος (χ.χ.) σχολιάζοντας τις κατά καιρούς αντιδράσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, θέτει το ερώτημα: Εάν οι εκπαιδευτικοί, τόσα χρόνια τώρα, χωρίς επιθεωρητές, είχαν αναπτύξει στις σχολικές μονάδες, με συλλογικές διαδικασίες εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική, αξιοποιώντας το πλαίσιο σχετικής αυτονομίας

που διαθέτουν, πειστικές και συγκροτημένες εναλλακτικές μορφές προγραμματισμού και απολογισμού του εκπαιδευτικού τους έργου, θα ήταν εύκολη η απόπειρα επιβολής αυταρχικών μορφών αξιολόγησης από την πλευρά των εξουσιαστικών μηχανισμών του Υπουργείου;

Από όλα τα παραπάνω και ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως άτομα πρέπει να αντιληφθούν το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσουν μέσα στο κοινωνικό – πολιτισμικό γίγνεσθαι ως παραγωγοί, διαχειριστές και φορείς αναπαραγωγής της γνώσης. Αρκεί να προσπαθήσουν να βγουν από την απομόνωσή τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Η διεκδικητική επίλυση των θεμάτων που τους απασχολούν προτείνεται ως η καταλληλότερη στρατηγική αντιμετώπισης του στρες. Το στρες είναι μια διαδικασία που προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου και του περιβάλλοντος. Η αντίληψή του εξαρτάται από το αντιλαμβανόμενο νόημα αυτής της αλληλεπίδρασης για το κάθε άτομο και το νόημα αυτό διαμορφώνεται από τις εμπειρίες του ατόμου, δηλαδή των συνειδητών και ασυνειδητών διαδικασιών που συμβαίνουν στη ζωή του (Robson, 1999). Δίνοντας έμφαση στο ρόλο των δρώντων υποκειμένων, προτείνεται η προσέγγιση και η αντιμετώπιση των στρεσογόνων παραγόντων, ως απότοκο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας, από την πλευρά των δρώντων ατόμων.

Επιπλέον καθίσταται αδήριτη η συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών του ρόλου τους ως φορέα αλλαγής τόσο σε ατομικό, όσο, κυρίως, σε συλλογικό – κοινωνικό επίπεδο, καθώς :Η εκπαίδευση μπορεί να έχει έναν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία της αυριανής αισιοδοξίας, στο πλαίσιο της σημερινής απαισιοδοξίας. (“Education can have a crucial role in creating tomorrow’s optimism in the context of today’s pessimism” (Bernstein, 2000).

4. ΠΗΓΕΣ

- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Walters, B. (2000, July). Sources of stress and professional burnout of teachers of special education needs in Greece. Paper presented at the International Special Education Congress, University of Manchester. Manchester, July, 2000.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bernstein, B. (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (Eds), *Towards a sociology of pedagogy. The contribution of Basil Bernstein to research* (pp. 363-368). New York: Peter Lang.
- Bonal, X., & Rambla, X. (2003). Στα δίχτυα της καθολικά παιδαγωγούμενης κοινωνίας. Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία στην οικονομία της γνώσης. Στο Χ. Αθανασιάδης & Α. Πατραμάνης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικοί και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση* (σσ. 119-153). Αθήνα : Κλαδικό Εκπαιδευτικό Ινστιτούτο ΙΝΕ-ΓΣΕΕ.
- Bono, J. E., & Ilies, R. (2006). Charisma, positive emotions and mood contagion. *The Leadership Quarterly*, 17(4), 317–334. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2006.04.008>
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress and cognitive style. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 271 – 276.
- Carnoy, M. (1999). *Globalization and Educational Reform: what planners need to know*. Paris: Unesco.
- Easthope, C., & Easthope G. (2000). Intensification, Extension and Complexity of Teachers' Workload'. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1) 43 - 58.
- Fimian, M. J. (1982). What is teacher stress? *The Clearing House*, 56, 101-105.
- Fimian, M.J. (1984). The development of an instrument to measure occupational stress in teachers: The Teacher Stress Inventory. *Journal of Occupational Psychology*, 57(4), 277-293.
- Fimian, M. J., & Santoro, T. M. (1983). Sources and manifestations of occupational stress as reported by full-time special education teachers. *Exceptional Children*, 49(6), 540-530.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout*. New York: Doubleday.
- Gaziel, H.H. (1993). Coping with Occupational Stress among Teachers: A Cross Cultural Study. *Journal of Comparative Education*, 29, 63-79.
- Goleman, D. (1999). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2002). *Ο νέος ηγέτης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching careers. *European Education*, 25(3), 47-69.
- Καλαούζη, Κ. (2021). Βασικό κείμενο συνεδρίας 1ης: Διαχείριση κρίσεων - συγκρούσεων και η συνεργασία των στελεχών εκπαίδευσης. ΔΕ7 Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21° Αιώνα. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Kamtsios, S., & Lolis, T. (2016). Investigating burn out in Greek teachers: Are there any teachers at risk? *Hellenic Journal of Psychology*, 13, 196-216
- Κάμτσιος, Σ., & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87. Doi: <https://doi.org/10.12681/jret.10277>.
- Κάντας, Α. (1996). Το σύνδρομο της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς και στους εργαζόμενους σε επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας. *Ψυχολογία*, 3(2), 71-85.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: Main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work and Stress*, 11, 94-100.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *The British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions of future research. *Educational Review*, 53, 27-35.
- Lazarus, R.S., & Folkman, R. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Ling, S.O. (1995). Occupational stress among schoolteachers: A review of research findings relevant policy formation. *Education Journal*, 23(2), 105 - 124.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Second Edition*. Palo Alto CA: Consulting Psychologists Press.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού: γραφειοκρατική συμμόρφωση μετασχηματιστική παρέμβαση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 15, 11-19.
- Μαυρογιώργος, Γ. (χ.χ). Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών : «Μαθήματα» από την Ελλάδα. Αναρτήθηκε από http://edu.pep.uoi.gr/gmavrog/index_2.html την 2/9/2021.
- Morton, L., Vesco, R., William, N. H., & Awender, M. A. (1997). Student teachers anxieties related to class engagement, pedagogy, evaluation and staff relations. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 69 – 83.
- Μούζουρα, Ε. (2005). Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού – συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: Σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293 – 306.
- Νούτσος, Χ. (2004). *Προτείνω την απόλυσιν. Η ιδεολογία της καθηγητικής ευθύνης το 19ο αιώνα στην Ελλάδα*. Αθήνα : Βιβλιόραμα.
- Νούτσος Χ. (χ.χ.). Η ιδεολογία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση. Αναρτήθηκε από <http://edu.pep.uoi.gr/cnoutsos> την 12/9/2021.
- Παπαδομαρκάκης, Ι. (2021). Βασικό κείμενο συνεδρίας 2ης: Μετασχηματιστική ηγεσία και αλλαγή σχολικής κουλτούρας. Σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της μετασχηματιστικής ηγεσίας στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. ΔΕ3 *Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21ο Αιώνα*. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3). 206-235.
- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331 – 353.
- Worrall, N., & May, D. S. (1989). Towards a person-in-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59, 174-86.
- Χαραλάμπους, Ε. (2012). *Επαγγελματικές Πηγές Στρες και Επαγγελματική Εξουθένωση Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής*. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Μαρία Δ. Αρμάγου
m_armagou@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.-Μαθηματικός MSc
Ζηνοπούλου 32, 36100 Καρπενήσι

Περίληψη

Με την παρούσα εργασία επιδιώκεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή τόσο στην εκπαίδευση στην Ελλάδα όσο και στην αξιολόγηση που επιδιώχθηκε να εφαρμοστεί, όχι πάντα με επιτυχία. Στο πρώτο μέρος της εργασίας γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστούν οι βασικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν από τα πρώτα χρόνια μετά την επανάσταση του 1821 μέχρι και τις μέρες μας. Επίσης, παρουσιάζεται σύντομα ο ρόλος του Επιθεωρητή, που για περίπου 150 χρόνια, ήταν υπεύθυνος για την εποπτεία στην εκπαίδευση, την επιβολή της εκάστοτε επίσημης παιδαγωγικής αντίληψης και την αξιολόγηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και του εκπαιδευτικού έργου. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας γίνεται μια σύντομη παρουσίαση του σχεδίου δράσης, που εφαρμόζεται φέτος στη σχολική μονάδα που υπηρετώ, με τίτλο «Ανακαλύπτοντας τις θετικές επιστήμες». Σκοπός του σχεδίου είναι η διερεύνηση του άξονα που αφορά στη θεματική «Διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση». Τέλος, παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που μέχρι στιγμής έχουν βγει από την εφαρμογή του.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου, σχέδιο δράσης, σχολικός σύμβουλος

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2024 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και
Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Διδακτικής
και Αξιολόγησης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου, για πάρα πολλά χρόνια, έγινε από τους Επιθεωρητές και άλλους θεσμούς που λειτουργήσαν παράλληλα. Οι πολιτικές συνθήκες που επικράτησαν στη χώρα μας, από την επανάσταση του 1821 μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980, ευνόησαν ώστε ο ρόλος των επιθεωρητών να μην περιορίζεται αποκλειστικά σε καθήκοντα σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη διαμόρφωση και προώθηση της παιδαγωγικής αντίληψης της εκάστοτε εποχής, αλλά με τις αποφάσεις τους, που συνήθως είχαν πολιτικά κίνητρα, να καθορίζουν την επαγγελματική εξέλιξη των

εκπαιδευτικών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, μετά την κατάργηση του θεσμού των Επιθεωρητών το 1982, η εκπαιδευτική κοινότητα να βρεθεί αντιμέτωπη σε κάθε προσπάθεια αξιολόγησης και μέχρι και σήμερα να μην εφαρμοστεί οποιαδήποτε σχετική νομοθετική ρύθμιση.

2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ

2.1. Τα πρώτα χρόνια μετά την Επανάσταση

Από τον πρώτο κίόλας χρόνο της ελληνικής επανάστασης το 1821 κρίθηκε αναγκαία η λήψη μέτρων για την καθολική μόρφωση του λαού. Λίγα χρόνια νωρίτερα, οι Έλληνες διαφωτιστές διατύπωναν την άποψη ότι οι ραγιάδες θα έπρεπε μέσα από την παιδεία να αποβάλουν τα ελαττώματα που είχαν συσσωρεύσει κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας. Μετά τη συγκρότηση του κράτους και με το «Πολιτικόν Σύνταγμα της Ελλάδος», το οποίο ψηφίστηκε το 1827 από τη Γ Εθνοσυνέλευση της Τροιζήνας, και συγκεκριμένα βάσει των άρθρων 20 και 85, κάθε Έλληνας πολίτης είχε το δικαίωμα της ελεύθερης δημόσιας εκπαίδευσης. Με δεδομένα την έλλειψη εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και την ανάγκη περιορισμού των δαπανών του νεοσύστατου κράτους, είχε προβλεφθεί, λίγα χρόνια πριν την ψήφιση του Πολιτικού Συντάγματος της Ελλάδος, συγκεκριμένα το 1824, από πενταμελή επιτροπή που είχε συσταθεί, υπό την προεδρία του Ανθιμου Γαζή, σε σχέδιο οργάνωσης της παιδείας τόσο η εφαρμογή της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας, όσο και η ίδρυση κεντρικού Αλληλοδιδασκτικού σχολείου που θα χρησίμευε στην εκπαίδευση των δασκάλων. Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε και κατά την περίοδο 1828-1831, αφού ο τότε κυβερνήτης της Ελλάδας, Ιωάννης Καποδίστριας, είχε αντιληφθεί το σημαντικό ρόλο που θα έπαιζε η εκπαίδευση και η εργασία στην αναδιάρθρωση του κράτους, και κατέβαλε κάθε προσπάθεια για να εξασφαλίσει στοιχειώδη εκπαίδευση στους Έλληνες. Από τα πρώτα χρόνια της προσπάθειας για εκπαίδευση του ελληνικού λαού καθιερώθηκε ο θεσμός του Επιθεωρητή. Πρώτος Επιθεωρητής ήταν ο Ιωάννης Κοκκώνης, τα καθήκοντα του οποίου καθορίζονταν από σχετικό διάταγμα του 1830. Μέσα σε αυτά προβλέπονταν η αφηνιαστική επίσκεψη στα σχολεία της Πελοποννήσου, έλεγχος εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και η απόλυση όσων έκρινε ότι δεν ήταν ικανοί.

Λίγα χρόνια μετά το Πολιτικόν Σύνταγμα της Ελλάδος, το 1834, ψηφίστηκε ο πρώτος εκπαιδευτικός νόμος «Περί λειτουργίας των δημοτικών σχολείων», ο οποίος όριζε όλα όσα αφορούσαν στην ίδρυση, οργάνωση και

λειτουργία των δημοτικών σχολείων. Προέβλεπε επτάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και για τα δύο φύλα και ίδρυση διδασκαλείου και πρότυπου σχολείου για την εκπαίδευση των δασκάλων. Την εποπτεία και τη διοίκηση των σχολείων είχαν ο νομαρχιακός-επαρχιακός δάσκαλος, και επιτροπή που αποτελούνταν από το δήμαρχο, τον εφημέριο, μέλη του δημοτικού συμβουλίου, τον έπαρχο και τον γενικό επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων. Σε όλα τα νομοσχέδια που ακολουθούν τα επόμενα χρόνια γίνεται πάντα αναφορά στον ελεγκτικό ρόλο του Επιθεωρητή. Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους ελέγχονταν από ένα πολυπρόσωπο, κατά βάση εξω-εκπαιδευτικό σύστημα. Μέχρι και το 1895 περίπου, οι δάσκαλοι μπορούσαν να τιμωρηθούν από κάθε μέλος της επιτροπής και με κάθε τρόπο (μετάθεση, απόλυση κλπ) χωρίς ουσιαστικά να έχουν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν κάποια ένδικο μέσα. Δύο χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου για τα δημοτικά σχολεία, έγινε προσπάθεια οργάνωσης της μέσης εκπαίδευσης, η οποία αφορούσε αποκλειστικά στα αγόρια και απέκλειε με αυτό τον τρόπο την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των γυναικών. Το 1857 ορίστηκε ο πρώτος εσωτερικός κανονισμός για τα γυμνάσια και τα δημοτικά και εφαρμόστηκε χωρίς ουσιαστικές αλλαγές μέχρι το 1929. Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος αντικαταστάθηκε από τη συνδιδασκτική με βασιλικό διάταγμα του 1880.

Από το 1885 και μετά αυξήθηκαν οι ανάγκες για εξειδικευμένο τεχνικό προσωπικό, όπως και για εκπαίδευση σε θέματα γύρω από τη γεωργία, κυρίως λόγω της προσπάθειας για οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Έτσι, το 1895 ψηφίστηκε ο νόμος «Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσης», γνωστός και ως ΒΤΜΘ, που είχε ως σκοπό να εισάγει την αποκέντρωση, στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Μέχρι τότε σύμφωνα με τον Αλέξη Δημαρά, το εκπαιδευτικό σύστημα είχε συγκεντρωτικό χαρακτήρα, ήταν κάτω από τον απόλυτο κρατικό έλεγχο και είχε μόνο θεωρητικό –κλασικιστικό προσανατολισμό.

Ο εν λόγω νόμος, μεταξύ άλλων, προέβλεπε και την τοποθέτηση σε κάθε νομό ενός Επιθεωρητή στοιχειώδους εκπαίδευσης και τον ορισμό Εποπτικού Συμβουλίου. Τα καθήκοντα του Επιθεωρητή ήταν τόσο διοικητικά όσο και καθοδηγητικά. Πιο συγκεκριμένα ο Επιθεωρητής όφειλε να επιθεωρεί το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων στα σχολεία της περιοχής ευθύνης του κάθε έξι μήνες και να υποβάλει ανάλογη έκθεση. Επίσης, είχε την ευθύνη για τη διοργάνωση παιδαγωγικών συνεδρίων, μεριμνούσε για την ανέγερση σχολείων και τέλος εισηγούνταν στο εποπτικό συμβούλιο σχετικά με τιμωρία ή απόλυση δασκάλων που είχαν υποπέσει σε παραπτώματα. Το Εποπτικό Συμβούλιο αποτελούνταν από τον Επιθεωρητή, τον επίσκοπο, τον γυμνασιάρχη και από επιστήμονες ή ευυπόληπτους εμπόρους ή κτηματίες της περιοχής. Ήταν και πάλι ένα εξωεκπαιδευτικό σύστημα που στα καθήκοντά του ήταν ο έλεγχος των δημοτικών σχολείων, οι διορισμοί, οι μεταθέσεις, οι αμοιβές και οι πειθαρχικές κυρώσεις.

Ριζική αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώχτηκε λίγο μετά τον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, με τη μεταρρύθμιση του 1899, που είναι γνωστή ως νομοσχέδια

Ευταξία. Βασικός στόχος της μεταρρύθμισης ήταν η οργάνωση της εκπαίδευσης σε επιστημονική βάση και ο εκσυγχρονισμός της. Με τα νομοσχέδια θα καθιερόνταν η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση και θα θεσμοθετούνταν σχολείο για όλους τους πολίτες και για τα δύο φύλα. Από τα πέντε όμως νομοσχέδια ψηφίστηκε μόνο το τελευταίο που αφορούσε τους αθλητικούς αγώνες και ένα χρόνο μετά ο Ευταξίας παραιτήθηκε από την υπουργική του θέση.

Μερικά χρόνια αργότερα, το 1911 με το νόμο «Περί κεντρικού εποπτικού συμβουλίου της Δημοτικής εκπαίδευσης» καταργήθηκε η εποπτεία και η διοίκηση των σχολείων από τα τοπικά συμβούλια και οι Επιθεωρητές έγιναν μόνιμοι υπάλληλοι του υπουργείου, που πλέον επιλέγονταν με συγκεκριμένα κριτήρια και ασκούσαν την εκπαιδευτική πολιτική που όριζε το Υπουργείο Παιδείας. Με το νόμο «Περί Διοικήσεων της Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης» που ψηφίστηκε το 1914 και με τα διατάγματα που ακολούθησαν τον επόμενο χρόνο, η χώρα χωρίστηκε σε έξι περιφέρειες. Υπεύθυνος σε κάθε περιφέρεια ορίστηκε ο Επιθεωρητής που ασκούσε διοίκηση και μεταξύ των καθηκόντων του ήταν η σύνταξη αξιολογικής έκθεσης για τον κάθε εκπαιδευτικό στην οποία έπρεπε να παρουσιάζονται με σαφήνεια η σωματική και πνευματική κατάσταση των αξιολογούμενων, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρκετές φορές η υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών από όχι και τόσο αντικειμενικά κριτήρια. Λίγα χρόνια αργότερα, το 1917, ορίστηκαν δύο ανώτεροι επόπτες της δημοτικής εκπαίδευσης, ισόβαθμοι του εκπαιδευτικού συμβουλίου, με καθήκοντα τόσο ελεγκτικά όσο και καθοδηγητικά.

2.2. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα την περίοδο του Μεσοπολέμου

Παρά το γεγονός ότι τη δεκαετία του 1920 ιδρύθηκαν πολλά νέα γυμνάσια, η παρεχόμενη εκπαίδευση δεν ήταν ικανοποιητική, καθώς τα περισσότερα από αυτά υπολειπονταν, κυρίως λόγω της έλλειψης εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Οι περισσότεροι μαθητές εγκατέλειπαν το γυμνάσιο και από τους απόφοιτους το μεγαλύτερο μέρος συγκεντρώθηκε στα αστικά κέντρα αναζητώντας δουλειά γραφείου, χωρίς όμως να έχουν ουσιαστικά προσόντα, κάτι που θεωρήθηκε εθνικός κίνδυνος για την αγροτική ανάπτυξη. Η αύξηση του πληθυσμού μετά τους βαλκανικούς πολέμους και την εισροή προσφύγων μετά τη Μικρασιατική καταστροφή, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της βιομηχανίας, είχαν ως αποτέλεσμα την αύξηση στη ζήτηση ειδικευμένων εργατών και τεχνικών. Με το νόμο «Περί Στοιχειώδους Εκπαίδευσης», που ψηφίστηκε το 1929, θεσπίστηκε το νηπιαγωγείο, το δημοτικό σχολείο, νυχτερινές σχολές για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού αλλά και κατώτερες επαγγελματικές σχολές με γεωργικό, εμπορικό, βιοτεχνικό προσανατολισμό και οικοκυρικά σχολεία θηλέων.

Με τη μεταρρύθμιση του 1929 έγινε για πρώτη φορά μια σημαντική προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των στόχων της εκπαίδευσης, που πλέον δεν ήταν η θρησκευτική και εθνική διαπαιδαγώγηση, αλλά η

προπαρασκευή των νέων για τη ζωή τους. Το νηπιαγωγείο είχε ως βασικό σκοπό τη σωματική και πνευματική ανάπτυξη των νηπίων. Το δημοτικό σχολείο έγινε εξάχρονο, μικτό, υποχρεωτικό και διδασκόνταν σε όλες τις τάξεις η δημοτική γλώσσα. Στις δύο τελευταίες τάξεις στο πρόγραμμα σπουδών ήταν και η παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας. Παρά τις προσδοκίες που υπήρχαν για τις επαγγελματικές σχολές, με εξαίρεση ορισμένων, όπως για παράδειγμα της Σιβιτανίδειου Σχολής, οι περισσότερες ήταν ανεπαρκείς και χωρίς οργάνωση. Έτσι, η μεταρρύθμιση δεν κατάφερε να στρέψει τους μαθητές σε νέους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς. Τα προγράμματα σπουδών των γυμνασίων που εγκρίθηκαν το 1935 καθώς και η επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά την επόμενη χρονιά ουσιαστικά κατήργησαν τη μεταρρύθμιση του 1929 και επέστρεψαν την εκπαίδευση στην προηγούμενη κατάσταση. Ο δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος και ο Εμφύλιος που ακολούθησαν έφεραν τη χώρα σε πολύ κακή κατάσταση και το ίδιο συνέβη και με την εκπαίδευση. Οι καταστροφές σχολικών κτιρίων και εξοπλισμού αλλά κυρίως οι νεκροί, τα ορφανά και η ένδεια οδήγησαν και την εκπαίδευση αρκετά χρόνια πίσω. Σημαντική ήταν η προσπάθεια της προσωρινής επιτροπής εθνικής απελευθέρωσης η οποία λειτούργησε δημοτικά σχολεία και γεωργικές σχολές, εξέδωσε αναγνωστικά για το δημοτικό σχολείο και τέλος οργάνωσε συσσίτια και παιδαγωγικά φροντιστήρια.

Όσο αφορά την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους μέχρι και το 1937 ο θεσμός του Επιθεωρητή έμεινε σχεδόν αμετάβλητος. Με τη μεταρρύθμιση του 1929 πραγματοποιήθηκαν αλλαγές που αφορούσαν κυρίως στον αριθμό των θέσεων και στις αμοιβές τους που βελτιώθηκαν και όχι στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις τους. Ωστόσο στο νόμο 4229/1929, που είναι γνωστός ως Ιδιώνυμο και περιλάμβανε γενικά μέτρα για την ασφάλεια του καθεστώτος, υπήρχαν και διατάξεις που αφορούσαν τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με άρθρο του προηγούμενου νόμου οι εκπαιδευτικοί που προπαγάνδιζαν τις κουμμουνιστικές αρχές απολύονταν οριστικά μετά από απόφαση του οικείου συμβουλίου, χωρίς να είναι απαραίτητη δικαστική απόφαση.

2.3. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο

Πριν καν λήξει ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, εξαιτίας τόσο των κοινωνικών όσο και των οικονομικών μεταβολών που είχαν ήδη προκληθεί, ήταν σαφές ότι θα έπρεπε να οργανωθεί ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, που εκτός από τη βασική μόρφωση στους μαθητές θα έπρεπε να τους παρέχει και τα αντίστοιχα εφόδια, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν στις νέες οικονομικές συνθήκες. Η κατάσταση όμως αμέσως μετά το πόλεμο ήταν τέτοια που δεν επέτρεψε άμεσα μια ανάλογη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η εκπαίδευση συνεχίστηκε με βάση τα προπολεμικά πρότυπα. Το 1950 επιβλήθηκε ειδικό εκπαιδευτικό τέλος, δηλαδή ένα είδος διδάκτρων, ενώ ένα χρόνο αργότερα θεσμοθετήθηκε το σχήμα γυμνάσιο – λύκειο, φιλολογικό ή φυσικομαθηματικό και τέθηκε το

ζήτημα της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στην προσπάθεια ανάπτυξης της επαγγελματικής εκπαίδευσης επαναλειτούργησαν οι τεχνικές σχολές που υπήρχαν πριν το πόλεμο και σημαντική ήταν και η συμβολή κοινωφελών ιδρυμάτων και ξένων οργανισμών ως προς αυτό.

Το 1957 συστήθηκε επιτροπή παιδείας με σκοπό την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς όμως να αξιοποιηθούν ιδιαίτερα τα πορίσματα της. Δύο χρόνια αργότερα, με τη μεταρρύθμιση του 1959 έγινε μια προσπάθεια να αλλάξει προσανατολισμό η εκπαίδευση και να στραφεί περισσότερο προς τον τεχνοοικονομικό τομέα. Με τη μεταρρύθμιση το γυμνάσιο χωρίστηκε σε δυο κύκλους σπουδών. Στον πρώτο κύκλο παρέχονταν γενική εκπαίδευση, ενώ στον δεύτερο κύκλο οι μαθητές προετοιμάζονταν για τις ανώτατες σχολές και για την απασχόληση. Στα γυμνάσια στις τελευταίες τάξεις δημιουργήθηκαν επιπρόσθετα και πρακτικά τμήματα με προσανατολισμό τεχνικό, αγροτικό, οικονομικό, ναυτικό, οικιακής οικονομίας και ξένων γλωσσών. Παράλληλα ιδρύθηκαν διάφορα τεχνοεπαγγελματικά σχολεία και μέσες τεχνικές σχολές. Παρά τις αλλαγές που έγιναν στη δομή του γυμνασίου, τα σχολικά προγράμματα δεν άλλαξαν σημαντικά και η μεταρρύθμιση δεν εφαρμόστηκε στην πράξη.

Η επόμενη σημαντική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε το 1964 με το νομοθετικό διάταγμα «Περί Οργάνωσης και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαίδευσης». Σύμφωνα με αυτή η εκπαίδευση έγινε δωρεάν για όλες τις βαθμίδες και υποχρεωτική από τα έξι στα εννέα χρόνια. Επίσης, αναγνωρίστηκε η δημοτική γλώσσα σε όλες τις βαθμίδες. Τέλος, σημαντικές καινοτομίες αποτέλεσαν η εισαγωγή του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη, η επέκταση της διδασκαλίας των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, η ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, η επέκταση στα τρία χρόνια της εκπαίδευσης των δασκάλων και η σύσταση υπηρεσιακών και περιφερειακών συμβουλίων. Στα χρόνια που ακολούθησαν κατά την περίοδο της δικτατορίας σχεδόν στο σύνολο της η μεταρρύθμιση καταργήθηκε.

Όσο αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στα χρόνια που ακολούθησαν μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο συνεχίστηκε να γίνεται από τους Επιθεωρητές. Την περίοδο του εμφυλίου με το ψήφισμα «Περί εξυγίανσης των δημοσίων υπηρεσιών» απολύθηκαν πολλοί δημόσιοι υπάλληλοι και μεταξύ αυτών και αρκετοί εκπαιδευτικοί εξαιτίας των πολιτικών τους φρονημάτων. Με τη μεταρρύθμιση του 1964 αυξήθηκε ο αριθμός των Επιθεωρητών. Όπως προαναφέραμε, την περίοδο της δικτατορίας που ακολούθησε, η προηγούμενη μεταρρύθμιση καταργήθηκε και μαζί με αυτή άλλαξε και ο τρόπος και τα κριτήρια ελέγχου των εκπαιδευτικών. Η λήψη αποφάσεων για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα πέρασε στο Υπουργείο Παιδείας το οποίο χώρισε τη χώρα σε δέκα περιφέρειες στις οποίες τοποθέτησε έναν σύμβουλο-επόπτη. Η διοίκηση και η εποπτεία των σχολείων πέρασε σε ένα σύνολο από εποπτικά όργανα που αποτελούνταν από τον διευθυντή

του σχολείου, τον επιθεωρητή, τον νομαρχιακό επιθεωρητή, τον γενικό επιθεωρητή και τον σύμβουλο. Η βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών εξαρτιόνταν από τις εκθέσεις που έκαναν για αυτόν ο διευθυντής του σχολείου και ο επιθεωρητής.

2.4. Η εκπαίδευση στην Ελλάδα μετά τη Δικτατορία

Από τη μεταπολίτευση και μετά η ανάγκη για αλλαγές τόσο σε κοινωνικό και πολιτικό, όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο έφερε μια σειρά από εκπαιδευτικούς νόμους και προεδρικά διατάγματα, που οι περισσότεροι είχαν σχετικά μικρή διάρκεια ζωής. Με το Σύνταγμα του 1975 καθιερώθηκε υποχρεωτική εννιάχρονη δωρεάν εκπαίδευση και για τα δύο φύλα. Ένα χρόνο αργότερα, με τον νόμο «Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» ορίστηκε ως γλώσσα διδασκαλίας η δημοτική, που είχε καταργηθεί την περίοδο της δικτατορίας, και καταργήθηκαν οι προαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο. Όσο αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο ίδιος νόμος όριζε δεκαέξι θέσεις Εποπτών με διοικητικά και πειθαρχικά καθήκοντα και 240 θέσεις Επιθεωρητών Α και Β βαθμού.

Τη επόμενη δεκαετία με μια σειρά νόμων και προεδρικών διαταγμάτων καθιερώθηκε το μονοτονικό σύστημα γραφής, καταργήθηκαν οι θέσεις γενικών διευθυντών, εποπτών και επιθεωρητών και θεσμοθετήθηκε η θέση των Συμβούλων και των Προϊσταμένων Διεύθυνσης. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι, σύμφωνα με το νόμο 1304/1982 είχαν στις αρμοδιότητές τους την εκπαιδευτική και παιδαγωγική στήριξη των εκπαιδευτικών και συμμετείχαν στις διαδικασίες αξιολόγησης τους, ενώ οι Προϊστάμενοι είχαν διοικητικά καθήκοντα. Ο νόμος 1304/1982 δεν εφαρμόστηκε ποτέ στο σύνολό του και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών δεν πραγματοποιήθηκε, λόγω των αντιδράσεων που προκάλεσε. Την ίδια δεκαετία επίσης καθιερώθηκε νέος κανονισμός μαθητικών κοινοτήτων, καταργήθηκαν οι εισαγωγικές εξετάσεις στα λύκεια, συγκροτήθηκαν μεταλυκειακά κέντρα και ιδρύθηκαν παιδαγωγικά τμήματα τετραετούς φοίτησης για τους δασκάλους και τους νηπιαγωγούς. Σημαντικότερος, ίσως όλων των νόμων που ψηφίστηκαν, ήταν ο 1566/1985, που εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα και περιέχει τους σκοπούς και στόχους τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όσα αφορούν στη δομή και λειτουργία των σχολείων. Με τον νόμο αυτό καθιερώθηκε η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και όχι των εκπαιδευτικών και ορίστηκαν τα κριτήρια τοποθέτησης διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. Και πάλι όμως η αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε. Την περίοδο 1986-1988 επιδιώχτηκε εθνικός διάλογος σχετικά με την εκπαίδευση και την αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση των σχολικών μονάδων. Τα συνδικαλιστικά όργανα απέρριψαν το προτεινόμενο από την κυβέρνηση σχέδιο και ακολούθησαν μεγάλες κινητοποιήσεις και η παραίτηση του υπουργού. Το θέμα της αξιολόγησης επανήλθε μετά από λίγα χρόνια και απορρίφθηκε εκ νέου από τα συνδικαλιστικά όργανα

εξαιτίας του ρόλου που εμφανίζονταν να έχουν οι Σχολικοί Σύμβουλοι.

Τη δεκαετία του 1990 μια σειρά από μεταρρυθμίσεις προκάλεσαν πολλές κινητοποιήσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να υπάρξουν συχνές αλλαγές στην πολιτική ηγεσία του υπουργείου παιδείας. Μεταξύ άλλων επιχειρήθηκαν αλλαγές στον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, θεσμοθετήθηκε η περιβαλλοντική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιδρύθηκαν τα ολοήμερα δημοτικά και επιδιώχτηκε η διαμόρφωση ενιαίου πλαισίου προγράμματος σπουδών, που όμως δεν εφαρμόστηκε σε όλες τις βαθμίδες. Επίσης, εξοπλίστηκαν τα γυμνάσια και λύκεια με εργαστήρια πληροφορικής και εισήχθη το μάθημα της πληροφορικής σε όλες τις τάξεις. Σημαντική ήταν η καθιέρωση επιμόρφωσης όσων υπηρετούσαν στα σχολεία και η εισαγωγική επιμόρφωση όσων διορίζονταν. Επιπροσθέτως, έγιναν αλλαγές στα κριτήρια επιλογής των στελεχών. Με το προεδρικό διάταγμα 320/1993 επανήρθε το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου και δόθηκαν πολλές εξουσίες στους Σχολικούς Συμβούλους και τους Διευθυντές των σχολείων. Το προεδρικό διάταγμα καταργήθηκε λίγους μήνες αργότερα και η αξιολόγηση δεν εφαρμόστηκε. Με το νόμο 2525/1997 και το προεδρικό διάταγμα 140/1998 επανήλθε για άλλη μια φορά το θέμα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου και της αυτοαξιολόγησης. Ο νόμος προέβλεπε αξιολόγηση από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον Προϊστάμενο Διεύθυνσης, τον Σχολικό Σύμβουλο και από το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών που δημιουργήθηκε, χωρίς τη συμμετοχή του συλλόγου. Επιπλέον, σύμφωνα με το προεδρικό διάταγμα ήταν απαραίτητη προϋπόθεση μονιμοποίησης και υπηρεσιακής εξέλιξης των εκπαιδευτικών η αξιολογική έκθεση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας από τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον Σχολικό Σύμβουλο και τους Μόνιμους Αξιολογητές. Για ακόμη άλλη μια φορά η αξιολόγηση που προβλέπονταν δεν υλοποιήθηκε.

Σύμφωνα με το νόμο 2886/2002 που ακολούθησε, την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου την έκανε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το οποίο ήταν υπεύθυνο για την ανάπτυξη και εφαρμογή δεικτών και κριτηρίων για την αποτύπωση της κατάστασης στην εκπαίδευση. Με βάση τον προηγούμενο νόμο σχηματίζονταν ένα δίκτυο αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνταν από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς το διοικητικό τους έργο και από τον αντίστοιχο σύμβουλο ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό τους έργο. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αξιολογούνταν, όπως και οι εκπαιδευτικοί, από τον σύμβουλο ως προς το επιστημονικό και παιδαγωγικό τους έργο και από τον διευθυντή εκπαίδευσης ή τον προϊστάμενο γραφείου ως προς το διοικητικό τους έργο. Με το νόμο 2986/2002 καταργήθηκε το Σώμα Μόνιμων Αξιολογητών και καθιερώθηκε η αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αυτή τη φορά με

τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων. Και αυτή η προσπάθεια αξιολόγησης για άλλη μια φορά ναυάγησε.

Το 2003 άλλαξαν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και εκδόθηκαν νέα σχολικά εγχειρίδια. Με υπουργική απόφαση της ίδιας χρονιάς ορίστηκαν οι νέοι στόχοι της εκπαίδευσης που μεταξύ άλλων ήταν η καλλιέργεια των δεξιοτήτων των μαθητών, η ενίσχυση της πολιτισμικής ταυτότητας, η ανάδειξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η ευαισθητοποίηση σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος και η αξιοποίηση των ΤΠΕ. Με το νόμο 3467/2004 ρυθμίστηκαν θέματα σχετικά με την επιλογή των στελεχών εκπαίδευσης.

Το 2010 παρουσιάστηκε το σχέδιο με τον τίτλο «Νέο Σχολείο» με το οποίο θα επιχειρούνταν και πάλι αλλαγές που αφορούσαν κυρίως στη σύνδεση του σχολείου με τις ανάγκες της εποχής. Μεταξύ των νέων στόχων ήταν η εξάλειψη των πολιτισμικών, θρησκευτικών διακρίσεων και των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Με το νόμο 3848/2010 ορίστηκε η διαδικασία αξιολόγησης της δράσης των σχολικών μονάδων, ενώ με τον 3966/2011 ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που θα ήταν πλέον υπεύθυνο για την αξιολόγηση και καταργήθηκαν το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Κέντρο Εκπαιδευτική Πολιτικής. Ακολούθησαν υπουργικές αποφάσεις και εγκύκλιοι τα επόμενα χρόνια με τις οποίες καθορίστηκαν λεπτομέρειες σχετικά με την αξιολόγηση και ορίστηκε η εφαρμογή της αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου ως υποχρεωτική που θα υλοποιούνταν από ομάδες εκπαιδευτικών, οι οποίες θα ορίζονταν με απόφαση του συλλόγου. Η εκπαιδευτική κοινότητα αντέδρασε και πάλι, η αξιολόγηση εφαρμόστηκε σε ορισμένες μόνο σχολικές μονάδες και λίγο αργότερα αναστάληκε.

Τα χρόνια που ακολούθησαν η οικονομική κρίση έπληξε και την εκπαίδευση και οδήγησε στη μείωση των δαπανών και στην αναζήτηση κονδυλίων μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Οι εγκύκλιοι που ακολούθησαν περιείχαν αλλαγές που αφορούσαν κυρίως στα μαθήματα που διδάσκονται στην κάθε βαθμίδα (εισαγωγή και κατάργηση των ερευνητικών εργασιών, εισαγωγή εργαστηρίων δεξιοτήτων κλπ) και στην εισαγωγή στα πανεπιστήμια. Ο θεσμός των Σχολικών Συμβούλων καταργήθηκε με το νόμο 4547/2018 και τη θέση τους πήραν οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.

Το 2021 με την εγκύκλιο «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο» και το νόμο 4692/2020, επανήλθε για άλλη μια φορά το θέμα της αξιολόγησης. Στην εγκύκλιο ορίζονται οι στόχοι της αυτοαξιολόγησης που μεταξύ άλλων είναι η κινητοποίηση όλων των παραγόντων και η ανάπτυξη κουλτούρας αξιολόγησης στη σχολική κοινότητα. Σύμφωνα με την εγκύκλιο η αξιολόγηση είναι υποχρεωτική και πρέπει να είναι διαρκής και με συμμετοχή όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Σκοπός της αυτοαξιολόγησης είναι ο εντοπισμός θετικών και αρνητικών σημείων και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση δράσεων που θα συμβάλουν στη βελτίωση. Η εσωτερική αξιολόγηση με βάση την προηγούμενη εγκύκλιο

εφαρμόζεται κάθε έτος και αποτελείται από τρία κυκλικά στάδια, τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση. Υπεύθυνος για την εφαρμογή είναι ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας και συντάσσει την ψηφιακή εφαρμογή στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Και σε αυτή την περίπτωση η εκπαιδευτική κοινότητα δεν είδε θετικά την προσπάθεια για αξιολόγηση. Τα συνδικαλιστικά όργανα αρχικά προέτρεψαν τους εκπαιδευτικούς να απέχουν από τις διαδικασίες, αλλά στη συνέχεια οι κινητοποιήσεις που έγιναν ήταν λίγες και χωρίς μεγάλη διάρκεια, πιθανόν και λόγω της κόπωσης από την πανδημία και την οικονομική κρίση που έχει πλήξει ιδιαίτερα το κλάδο των εκπαιδευτικών για περισσότερα από δέκα χρόνια. Μεταξύ των επιχειρημάτων κατά της αξιολόγησης ήταν ότι θα αυξήσει τον φόρτο εργασίας των εκπαιδευτικών και δεν θα έχει κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα ως προς την εκπαίδευση. Αντίθετα, υπάρχει έντονη ανησυχία τόσο για το μέλλον των σχολείων που δεν θα έχουν αρκετά καλή αξιολόγηση, όσο και για αυτό των εκπαιδευτικών.

Ο πιο πρόσφατος νόμος σχετικά με την εκπαίδευση είναι ο 4823/2021 που σχετίζεται με την «Αναβάθμιση του σχολείου, την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις». Περιέχει όλα όσα αφορούν στην οργάνωση των εκπαιδευτικών δομών, αλλά και στην επιλογή των στελεχών. Επίσης, ένα σημαντικό μέρος του νόμου σχετίζεται με την αξιολόγηση τόσο των στελεχών όσο και των εκπαιδευτικών που θα ακολουθήσει αυτή της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου.

3. ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

3.1. Σχεδιασμός εσωτερικής αξιολόγησης

Σύμφωνα με τη σχετική εγκύκλιο, που αφορά στον συλλογικό προγραμματισμό και την εσωτερική αξιολόγηση, στο τέλος κάθε χρονιάς ο διευθυντής του σχολείου συγκαλεί συνεδρίαση για την αποτίμηση των διαφόρων αξόνων, όπως αυτοί ορίζονται από την εγκύκλιο. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι μια καταγραφή των πεπραγμένων του σχολείου, στην οποία ουσιαστικά κρίνεται η ποιότητα της λειτουργίας του σχολείου με βάση τους άξονες. Φέτος, αυτή η συνεδρίαση πραγματοποιήθηκε στην αρχή της χρονιάς, εξαιτίας τόσο των συνθηκών που λειτούργησαν πέρυσι τα σχολεία, όσο και το ότι ήταν η πρώτη φορά που θα πραγματοποιούνταν η εσωτερική αξιολόγηση σύμφωνα με την εν λόγω εγκύκλιο. Σε επόμενη συνεδρίαση που πραγματοποιήθηκε στις αρχές Οκτωβρίου σε κάθε σχολείο, ο σύλλογος συζήτησε σε σχέση με τους στόχους βελτίωσης του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί χωρίστηκαν σε ομάδες και πρότειναν σχετικά Σχέδια Δράσης. Τα σχέδια δράσεις είναι προτάσεις υλοποίησης παρεμβάσεων στο σχολείο που έχουν ως σκοπό τη βελτίωση του έργου της σχολικής μονάδας. Επειδή η κάθε μονάδα είναι μοναδική και το ίδιο ισχύει και για τους άξονες στους οποίους κρίνουν οι εκπαιδευτικοί ότι χρειάζονται βελτίωση, τα σχέδια δράσης δεν θα μπορούσαν να είναι ορισμένα από την κεντρική υπηρεσία του υπουργείου ή από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

3.2. Παράδειγμα σχεδίου δράσης

Μετά την τεκμηρίωση αποτίμησης αξόνων που αφορούν στη προηγούμενη σχολική χρονιά, επιλέξαμε μαζί με άλλους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διδάσκουμε θετικά μαθήματα, να αναπτύξουμε Σχέδιο Δράσης με τίτλο: «Ανακαλύπτοντας τις θετικές επιστήμες», με σκοπό τη διερεύνηση του άξονα που αφορά στη θεματική «Διδασκαλία, μάθηση, αξιολόγηση».

Στόχος της δράσης είναι να γνωρίσουν οι μαθητές μία ενδιαφέρουσα και ελκυστική πλευρά των θετικών επιστημών, να βελτιωθεί η στάση τους απέναντι στα «αυστηρά» θετικά μαθήματα και να εμπλακούν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, στόχο αποτελεί και η ανάπτυξη από την πλευρά των μαθητών ποικίλων ικανοτήτων και δεξιοτήτων ιδιαίτερα χρήσιμων στην καθημερινότητά τους. Μέσω της ανάλυσης-σύνθεσης-επίλυσης προβλημάτων οι μαθητές πρέπει «να μάθουν πώς να μαθαίνουν», να ερμηνεύουν πληροφορίες και να παίρνουν αποφάσεις. Στους σκοπούς της δράσης είναι και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων που θα συμπληρώνουν το Πρόγραμμα Σπουδών και θα καλλιεργούν το θετικό-επιστημονικό τρόπο σκέψης. Καθώς η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, ένας από τους σκοπούς είναι και η συνεργασία εκπαιδευτικών συγγενών ειδικοτήτων. Η δράση αναμένεται να συνεισφέρει στην ανάπτυξη θετικού κλίματος μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Τέλος, η καλλιέργεια και η συνεχής διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών αποτελεί μεγάλη πρόκληση.

Η δράση αποτελείται από τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Στην πρώτη προσέγγιση οι μαθητές προετοιμάζονται για διάφορους μαθητικούς διαγωνισμούς (Διαγωνισμοί ΕΜΕ, Διαγωνισμός Φυσικής «Αριστοτέλης») και συμμετέχουν σε ορισμένες δράσεις, όπως το Πείραμα του Ερατοσθένη, η μέτρηση του ύψους του σχολείου με αυτοσχέδιους εξάντες. Στη δεύτερη προσέγγιση οι μαθητές καλούνται να παίξουν το ρόλο του «ερευνητή» και μέσα από εκπαιδευτικούς γρίφους να λύσουν, ή ίσως και όχι, ένα φανταστικό έγκλημα. Πηγή αρχικής έμπνευσης για αυτή την προσέγγιση αποτελεί το βιβλίο «Ποιος σκότωσε τον κύριο Χ;» του Θωδωρή Ανδριόπουλου, το οποίο και χρησιμοποιείται ως ένα βαθμό, σε ένα μέρος της δράσης. Οι μαθητές χρησιμοποιώντας γνωστικές δεξιότητες που αποκτούν στο σχολείο, ασχολούνται με την αναγνώριση ορισμένων υλικών από το χώρο του «εγκλήματος» (πχ επίδραση οξέως σε μέταλλο κλπ.) και υπολογίζουν αποστάσεις (πχ ευθύγραμμη ομαλή κίνηση-ταχύτητα, σύγκριση τριγώνων, θεώρημα Θαλή, Πυθαγόρειο Θεώρημα, ταυτότητες, απλοποίηση παραστάσεων, τριγωνομετρία κλπ). Επίσης, οι μαθητές αναζητούν πληροφορίες για το έργο σπουδαίων επιστημόνων που είναι οι ήρωες του βιβλίου, που αποτελεί την αρχική πηγή έμπνευσης. Τέλος, στην τρίτη προσέγγιση οι μαθητές καλούνται να μετατρέψουν το σπίτι του σε ένα εργαστήριο φυσικών επιστημών, αφού έχουν τη δυνατότητα να:

- Βιντεοσκοπήσουν την εκτέλεση κατ' οίκον πειράματος εξάρτησης της πυκνότητας του νερού από τη θερμοκρασία και να παραδώσουν το βίντεο – εργασία.
- Βιντεοσκοπήσουν την εκτέλεση κατ' οίκον πειράματος πάνω στην ατμοσφαιρική πίεση και να παραδώσουν το βίντεο – εργασία.
- Κατασκευάσουν κατ' οίκον συσκευή ηλεκτρόλυση νερού με απλά καθημερινά υλικά, να βιντεοσκοπήσουν την εκτέλεση του κατ' οίκον πειράματος ηλεκτρόλυσης του νερού και να παραδώσουν το βίντεο – εργασία.
- Κατασκευάσουν κατ' οίκον ηλεκτροσκόπιο με απλά καθημερινά υλικά και να παραδώσουν τη συσκευή.
- Κατασκευάσουν κατ' οίκον Καρτεσιανό δύτη με απλά καθημερινά υλικά να βιντεοσκοπήσουν και να παραδώσουν το βίντεο – εργασία.
- Κατασκευάσουν κατ' οίκον μπαταρία ("κερματομπαταρία") με απλά καθημερινά υλικά και να παραδώσουν τη μπαταρία.
- Βιντεοσκοπήσουν την εκτέλεση κατ' οίκον πειράματος αντίδρασης οξέων με ανθρακικά άλατα ("Ρουκέτα CO₂" - "Αυγό -ξίδι") ή οξέων με μέταλλα (επίδραση HCl σε αλουμινένιο κουτάκι αναψυκτικού) και να παραδώσουν το βίντεο – εργασία.

Κατά την υλοποίηση της δράσης θεωρούμε ότι αναπτύσσονται καινοτόμες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να δώσουν «χώρο» και στους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε σχέση με τα θετικά μαθήματα. Επίσης, γίνεται παραγωγή και χρήση διδακτικού υλικού, το οποίο καταχωρίζεται σε eclass, ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς οποιαδήποτε στιγμή. Τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν αποκτήσει, λόγω της τηλεκαίτευσης της προηγούμενης χρονιάς, ψηφιακές δεξιότητες οι οποίες αξιοποιούνται και ενισχύονται. Οι μαθητές συμμετέχουν σε πειράματα στο εργαστήριο φυσικών επιστημών και στο σπίτι και σε ορισμένες περιπτώσεις κάνουν χρήση ηλεκτρονικών εφαρμογών και προσομοιώσεων (πχ εφαρμογές από το PhET Colorado, υπολογισμός απόστασης δύο σημείων στο χάρτη με χρήση του daftlogic κλπ.).

Η δράση πραγματοποιείται στο σύνολό της εντός του σχολικού ωραρίου από τον Δεκέμβριο μέχρι και το Μάιο του επόμενου ημερολογιακού έτους, με εξαίρεση μόνο τις κατασκευές που μπορούν να κάνουν οι μαθητές στο σπίτι. Ο χρόνος κατανέμεται στις διάφορες ενέργειες της δράσης ανάλογα με το αντικείμενο που διδάσκεται εκείνη περίπου την περίοδο στα διάφορα μαθήματα.

Για την υλοποίηση της δράσης δεν απαιτούνται ιδιαίτεροι οικονομικοί πόροι και γίνεται χρήση της συνήθους υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και του εξοπλισμού που διαθέτουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. (εκτυπωτής, φωτοτυπικό, υποδομή εργαστηρίου φυσικών επιστημών, οι υπολογιστές εκπαιδευτικών και μαθητών, πρόσβαση στο internet, προβολέας, κλπ.)

Η επιτυχία του σχεδίου δράσης κρίνεται από το βαθμό που επιτυγχάνονται οι προγραμματισμένοι στόχοι. Βασικά κριτήρια επιτυχίας είναι:

- η ανάπτυξη από τους μαθητές θετικής στάσης απέναντι στις θετικές επιστήμες
- η δημιουργία υλικού και δραστηριοτήτων που υποστηρίζουν τη διδασκαλία
- η συμμετοχή μαθητών σε διαγωνισμούς και προγράμματα σχετικά με τις θετικές επιστήμες
- η αξιοποίηση και η ενίσχυση ψηφιακών δεξιοτήτων

Κάθε επιμέρους ενέργεια που συμπεριλαμβάνεται στη δράση παρακολουθείται και αξιολογείται μετά την υλοποίησή της. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί κρατούν ένα είδος ημερολογίου, τα βασικά στοιχεία του οποίου έχουν να κάνουν με το χρόνο υλοποίησης, το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών και τις δυσκολίες που συνάντησαν.

Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης με τη χρήση ερωτηματολογίου που θα απευθύνεται στους μαθητές θα αξιολογηθεί το περιεχόμενο και η δομή της ηλεκτρονικής τάξης (e-class). Θα εξεταστούν η επισκεψιμότητα της, οι παρατηρήσεις σε σχέση με το υλικό που θα περιέχει, η δυνατότητα αξιοποίησης του και σε άλλες διδακτικές εφαρμογές, όπως και η χρήση των δυνατοτήτων επικοινωνίας που παρέχει. Μέσω ερωτηματολογίου θα αποτιμηθεί και ο βαθμός ικανοποίησης από το σχέδιο, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Θα αξιολογηθούν οι διδακτικές πρακτικές που ακολουθήθηκαν, η αξιοποίηση εποπτικών μέσων και ΤΠΕ, το κλίμα στην τάξη, η επικοινωνία και η ανάπτυξη διεπιστημονικών πρακτικών για τον σχεδιασμό του περιεχομένου των διδακτικών δραστηριοτήτων. Μετά την ολοκλήρωση του σχεδίου δράσης θα πραγματοποιηθεί καταγραφή συμπερασμάτων από την εφαρμογή του σχεδίου αξιοποιώντας τα δεδομένα που θα έχουν συλλεχθεί με όλους τους τρόπους που αναφέρονταινωρίτερα.

3.3. Αποτίμηση της δράσης

Η δράση, που περιγράφεται στην προηγούμενη ενότητα, δεν έχει μέχρι στιγμής ολοκληρωθεί, αλλά έχουν βγει ορισμένα πρώτα συμπεράσματα. Η ενσωμάτωση των επιλεγμένων δραστηριοτήτων στο πρόγραμμα διδασκαλίας υπήρξε ομαλή και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών ήταν πολύ καλή. Δημιουργήθηκε υλικό που μπορεί εμπλουτιστεί και να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον και είναι διαθέσιμο σε ηλεκτρονική τάξη. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν μικρή σε όσες δραστηριότητες απαιτούσαν χρόνο και κάποιες γνώσεις γύρω από τα θετικά μαθήματα και δεν είχαν βαθμολογικό κίνητρο. Αντίθετα, οι μαθητές συμμετείχαν ευχάριστα στις περισσότερες κατασκευές, στις δραστηριότητες στους εξωτερικούς χώρους του σχολείου και στην αναζήτηση βιογραφικών πληροφοριών. Οι ιστορικές αναφορές φαίνεται να τους κέρδισαν το ενδιαφέρον και να τους προκάλεσε εντύπωση η συμβολή ιστορικών γεγονότων στην αύξηση και διάδοση της επιστημονικής γνώσης. Ωστόσο δεν

μπορούμε να πούμε ότι βελτιώθηκε ικανοποιητικά η στάση των μαθητών απέναντι στα θετικά μαθήματα, κάτι που αποτελούσε βασικό στόχο, αλλά μάλλον πολύ δύσκολο να συμβεί μέσα από μια δράση στη διάρκεια ενός διδακτικού έτους. Τέλος, δεν αυξήθηκε η συμμετοχή των μαθητών στους σχετικούς με τα θετικά μαθήματα διαγωνισμούς, για τους οποίους ορισμένοι μαθητές δήλωσαν ότι φοβούνται την αποτυχία.

4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί απέναντι σε κάθε μορφή αξιολόγησης, ίσως γιατί ο μακροβιότερος θεσμός είναι αυτός του Επιθεωρητή, που έχει ταυτιστεί με σκληρό έλεγχο και απολύσεις. Από τη μεταπολίτευση και μετά, σχεδόν κάθε κυβέρνηση προσπάθησε να εφαρμόσει κάποια μορφή αξιολόγησης, αλλά βρέθηκε απέναντί της η εκπαιδευτική κοινότητα και η αξιολόγηση αναστάληκε. Αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν μπει σε ένα «κυνήγι» προσόντων, χωρίς όμως πάντα να έχουν αντίκρισμα, επιδιώκοντας να είναι προετοιμασμένοι για μια επικείμενη αξιολόγηση και όχι απαραίτητα να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Οι συνεχείς αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και τα νέα προγράμματα σπουδών, καθιστούν τη διαρκή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών απαραίτητη και στρατηγικής σημασίας και θα έπρεπε να οργανώνεται από φορείς του υπουργείου. Η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου συνδέεται άρρηκτα με την επιμόρφωση η οποία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος μια διαρκούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών, και μάλλον θα έπρεπε να προηγείται της αξιολόγησης.

5. ΠΗΓΕΣ

- Γκλαβάς, Σ.,(2010). *Επισκόπηση της ιστορίας της εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό κράτος*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Κασσιμάτη, Α. (2021). *Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ
- Μπούρας, Α., & Παπαδοπούλου, Α. (2021). *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην Ελλάδα*, Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Μπούρας, Α., & Παπαδοπούλου, Α. (2021). *Οι σχολικές Μονάδες στην Ελλάδα-Ιστορική Αναδρομή*, Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Μπούρας, Α., & Παπαδοπούλου, Α. (2021). *Η εκπαιδευτική νομοθεσία του 2021*, Α & Β μέρος, Αθήνα: ΕΚΠΑ
- Παυλίδου, Έ. (2017). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα-Ιστορική αναδρομή*, <https://www.academia.edu/>

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ: ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ 4547/2018 ΚΑΙ 4823/2021 ΚΑΙ ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Κωνσταντίνος Α. Κωσταβασίλης
kostavask68@gmail.com
ΓΕΛ Κομποτίου Άρτας
Κομπότι, Άρτας, Τ.Κ.:47040

Περίληψη

Τα τελευταία 40 χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει, πρακτικά, καμία εφαρμογή κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης ούτε του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στις σχολικές μονάδες ούτε των εκπαιδευτικών που τις στελεχώνουν, μολονότι είναι αποδεκτό ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την πρόοδο και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι όποιες νομοθετικές πρωτοβουλίες ελήφθησαν κατά καιρούς (από τη θέσπιση του Νόμου 1566/1985 μέχρι και τη θέσπιση του Νόμου 4547/2018), απέβησαν άκαρπες και είτε καταργήθηκαν από τις ίδιες τις κυβερνήσεις που τις ανέλαβαν ή από τις επόμενες, είτε ακυρώθηκαν σιωπηρά μέχρι την ψήφιση νέων νόμων. Για το λόγο αυτό επιδιώκεται, με την εργασία αυτή, η συγκριτική αποτίμηση των δύο τελευταίων χρονολογικά νομοθετικών πρωτοβουλιών εμπέδωσης κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό με μια μικρή ιστορική αναδρομή και θεωρητική υποστήριξη, ούτως ώστε να αναδειχθούν σφαιρικά οι πτυχές του επιδιωκόμενου συστήματος, σε συνάρτηση με μια εναλλακτική πρόταση.

Λέξεις κλειδιά: Αξιολόγηση, εκπαιδευτικοί, νόμος, σύγκριση.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2024 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και
Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Διδακτικής
και Αξιολόγησης

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ως αξιολόγηση νοείται η διαδικασία απόδοσης αξίας σε οτιδήποτε, με βάση προορισμένα κριτήρια. Είναι μια διαδικασία που μπορεί να τη συναντήσει κανείς σε κάθε ενέργεια, υπό την προϋπόθεση ότι η ενέργεια αυτή μπορεί να κριθεί με βάση τους όρους μιας αξίας (Χαμπηλομάτη, 2011). Με την ένταξη της αξιολογικής διαδικασίας στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορούμε να

μιλήσουμε για «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», έναν όρο με πολυποίκιλο πεδίο αναφοράς και τεράστιο εύρος, όπως αποδεικνύεται από τη χρήση πολυάριθμων, όσο και διαφορετικών ορισμών τόσο στην ελληνική, όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία (Κασιμάτη, 2021).

Μπορούμε, ωστόσο, να καταλήξουμε σε μια κοινή αποδεκτή ερμηνεία του όρου «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση», ως συστηματική διεργασία που αποσκοπεί στην αποτίμηση και τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των συνδυαστικών κρίκων που συναποτελούν και απαρτίζουν την εκπαίδευση. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση διαθέτει σημαντική παιδαγωγική αξία που βασίζεται κατά κύριο λόγο στη λειτουργία της ως εργαλείο μάθησης (Κασιμάτη, 2021). Μπορούμε, επομένως, να συμπεράνουμε πως η αξιολόγηση, ως διαδικασία μάθησης συμβάλλει όχι μόνο ως μέτρηση αποτελέσματος, αλλά και ως κατανόηση των δυνατοτήτων και αδυναμιών του εκπαιδευτικού συστήματος, πράγμα εξαιρετικά σπουδαίο για την πρόοδο και την εξέλιξή του στη σύγχρονη εποχή (Χαμπηλομάτη, 2011).

Παρόλα αυτά, τα τελευταία 40 χρόνια στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχει, πρακτικά, καμία εφαρμογή κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης ούτε του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται στις σχολικές μονάδες ούτε των εκπαιδευτικών που τις στελεχώνουν, μολονότι είναι αποδεκτό ότι η αξιολόγηση μπορεί να λειτουργήσει θετικά για την πρόοδο και την εξέλιξη του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Οι όποιες νομοθετικές πρωτοβουλίες ελήφθησαν κατά καιρούς (από τη θέσπιση του Νόμου 1566/1985 μέχρι και τη θέσπιση του Νόμου 4547/2018), απέβησαν άκαρπες και είτε καταργήθηκαν από τις ίδιες τις κυβερνήσεις που τις ανέλαβαν ή από τις επόμενες, είτε ακυρώθηκαν σιωπηρά μέχρι την ψήφιση νέων νόμων. Ακόμα και τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών που πολεμούν τις διαδικασίες αξιολόγησης που θεσπίζονται κατά καιρούς, δεν απορρίπτουν συλλήβδην την αξιολόγηση, έχουν προτείνει κατά καιρούς κάποιες μορφές εφαρμογής της, ωστόσο δεν έχουν κάνει καμία προσπάθεια να επιβάλουν αυτές τους τις προτάσεις στα μέλη τους (Κηροποιού-Κουτρομανίδου, 2011).

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό το πόσο αναγκαίο είναι να εμπεδωθεί και να εφαρμοστεί το συντομότερο δυνατόν μια κουλτούρα αξιολόγησης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η εφαρμογή της προς όφελος τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών/τριών και, κατ' επέκταση, του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Για το λόγο αυτό επιδιώκεται, με την εργασία αυτή, η συγκριτική αποτίμηση των δύο τελευταίων χρονολογικά νομοθετικών πρωτοβουλιών εμπέδωσης κάποιας διαδικασίας αξιολόγησης στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό με μια μικρή ιστορική αναδρομή και θεωρητική υποστήριξη, ούτως ώστε να αναδειχθούν σφαιρικά οι πτυχές του επιδιωκόμενου συστήματος, σε συνάρτηση με μια εναλλακτική πρόταση.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του περιλαμβάνει αναπόφευκτα αξιολόγηση όλων των στοιχείων που το απαρτίζουν (εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, προγράμματα σπουδών, ωρολόγια προγράμματα κ.λπ.). Επομένως πολύ βάσιμα θα χαρακτηρίζαμε, στις μέρες μας, την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως θεμελιώδη διαδικασία αναπόσπαστα δεμένη με τη μάθηση και τη διδασκαλία (Κασιμάτη, 2021).

Κάθε σύστημα αξιολόγησης, ανεξάρτητα από το χρόνο και το χώρο εφαρμογής του, ιστορικά αποβλέπει σε συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους (διάγνωση πιθανών διδακτικών προβλημάτων και ανάλογη αντιμετώπισή τους από τους/τις εκπαιδευτικούς), αλλά και κοινωνικοπολιτικούς ή και ιδεολογικούς (μέσα από τα συστήματα αξιολόγησης αναμενόταν, κυρίως στο παρελθόν, από το σχολείο να λειτουργήσει επιλεκτικά, και αναπαραγωγικά) (Μπουζάκης, 1998).

Στη σύγχρονη εποχή, όμως, εμφανίζεται μια νέα τάση αξιολόγησης που καλείται «αξιολόγηση για τη μάθηση» και αποσκοπεί να χρησιμοποιηθεί η αξιολόγηση τόσο από αξιολογητές/τριες όσο και από αξιολογούμενους/ες ως εργαλείο μάθησης (Κασιμάτη, 2021). Βασικά χαρακτηριστικά της νέας αυτής τάσης είναι η σύνδεση της αξιολόγησης με τις διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, η αντιμετώπισή της ως δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο, η πραγματοποίηση της αξιολογικής διαδικασίας με ποικίλες τεχνικές ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους, η γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης σε όλους/ες τους/τις εμπλεκόμενους/ες προκειμένου να χρησιμοποιηθούν προς όφελός τους, η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής όλων (εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων) στη διαδικασία αξιολόγησης (Κασιμάτη, 2021).

Οι θεματικές ενότητες που αξιολογούνται περιλαμβάνουν τη διαχείριση και αξιοποίηση πόρων (υλικών μέσων και ανθρώπινου δυναμικού), τις σχέσεις και το κλίμα μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και μεταξύ του θεσμικού περιβάλλοντος (προϊστάμενες αρχές, δημοτικές αρχές, σύλλογοι γονέων-κηδεμόνων, κοινότητα) και του σχολείου, τις

εκπαιδευτικές διαδικασίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Χαμπηλομάτη, 2011· Κολυμπάρη, 2020). Η νέα αυτή τάση αξιολόγησης είναι αναγκαία για λόγους παιδαγωγικούς, κοινωνικούς, διοικητικούς και οικονομικούς, καθώς μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων στο διδακτικό και εκπαιδευτικό έργο. Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, δηλαδή, καθίσταται δυνατή η συλλογή πληροφοριών για το εκπαιδευτικό σύστημα και τη λειτουργία του, έτσι ώστε να εντοπίζονται οι δυνατότητες και οι αδυναμίες, καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον κάθε σχολικής μονάδας. Οι πληροφορίες αυτές, εφόσον εκτιμηθούν και αξιοποιηθούν κατάλληλα από την εκπαιδευτική ηγεσία, μπορούν να συμβάλλουν στη λήψη αποφάσεων και στην εφαρμογή προγραμμάτων με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης (Χαμπηλομάτη, 2011).

Προκειμένου να μπορέσει να λειτουργήσει ορθά και με τον τρόπο που αναφέρθηκε, η αξιολόγηση θα πρέπει να βασίζεται σε αξιολογικό πλαίσιο συγκεκριμένο που θα πρέπει να οριοθετείται με σαφήνεια, ώστε να επιτευχθεί η επιτυχής έκβαση της διαδικασίας. Το πλαίσιο αυτό θα πρέπει να βασίζεται στα ακόλουθα δομικά στοιχεία: α) τα αντικείμενα της αξιολόγησης (έμψυχα και άψυχα) τα οποία θα πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια β) τους στόχους της, οι οποίοι θα πρέπει να εξειδικεύονται γ) τα κριτήρια, τα οποία θα πρέπει να προσδιορίζονται με βάση την αντικειμενικότητα της κρίσης, τη μορφή τους αλλά και τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία δ) την αξιοπιστία της αξιολόγησης και την εγκυρότητά της ε) τη συνέπεια και την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης (Κασιμάτη, 2021).

Για τις ανάγκες ελέγχου των διαδικασιών αξιολόγησης που θεσμοθετήθηκαν το 2018 και το 2021, θα πρέπει να προσδιορίσουμε ότι οι γενικότεροι σκοποί της αξιολόγησης στην εκπαίδευση είναι η αποτίμηση της δράσης των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού αποτελέσματος συνολικά, η βελτίωση και η αναβάθμιση όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η συνεχής ανατροφοδότηση της παιδαγωγικής επικοινωνίας με τη δημιουργία ποιοτικών σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Χαμπηλομάτη, 2011).

Ως προς τις μορφές της αξιολόγησης, ανάλογα με το φορέα που τη διενεργεί, αυτή διακρίνεται σε εσωτερική αξιολόγηση, όταν ο αξιολογητής είναι μέλος του οργανισμού που αξιολογείται και βρίσκεται σε άμεση σχέση με τους εκπαιδευτικούς, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το έργο που αξιολογεί (εδώ εντάσσεται και η διαδικασία αυτοαξιολόγησης), και σε εξωτερική αξιολόγηση, όταν δεν υπάρχει οργανική σχέση του αξιολογητή με τους αξιολογούμενους εκπαιδευτικούς ή το έργο τους (Κολυμπάρη, 2020). Η εσωτερική αξιολόγηση καλλιεργεί κλίμα ευθύνης μεταξύ των συμμετεχόντων οι οποίοι δεσμεύονται κατ' αυτό τον τρόπο για τη βελτίωσή τους, έχοντας γνώση των συγκεκριμένων προβλημάτων που αντιμετωπίζουν,

αυτονομία κινήσεων και δυνατότητα επανάληψης της διαδικασίας κατά το δοκούν. Η εξωτερική αξιολόγηση προσφέρει τη δυνατότητα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας, με αποτελέσματα συγκρίσιμα μεταξύ τους, δυνατότητα προτάσεων βελτίωσης ευρείας εμβέλειας και μεταβίβασης γνώσης από την εμπειρία παρόμοιων οργανισμών. Γενικά διαπιστώνεται ότι η σημασία της αξιολόγησης είναι μεγάλη, καθώς μέσω της ανατροφοδότησης βελτιώνεται η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Χαμπηλομάτη, 2011).

3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟ ΤΟ 1985 ΩΣ ΤΟ 2015

Η κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή με το Νόμο 1304/1982, σήμανε ουσιαστικά και τη διακοπή οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης στο χώρο των εκπαιδευτικών. Με το Νόμο 1566/1985 (ο οποίος, στις βασικές του διατάξεις, αποτελεί το νόμο πλαίσιο για την ελληνική εκπαίδευση μέχρι σήμερα) τέθηκε το ζήτημα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και προβλεπόταν η έκδοση κανονιστικών αποφάσεων για την εφαρμογή της, όμως τα Σχέδια Προεδρικού Διατάγματος που εκπονήθηκαν το 1987 και 1988 δεν εφαρμόστηκαν ποτέ, διότι συνάντησαν την έντονη αντίδραση του κλάδου των εκπαιδευτικών (Κηροποιού-Κουτρομανίδου, 2011).

Το ζήτημα της αξιολόγησης επανέρχεται λίγα χρόνια αργότερα, με το Π.Δ. 320/1993, με το οποίο προβλεπόταν η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου για εκτίμηση της απόδοσης της παρεχόμενης παιδείας. Η αξιολόγηση θα γινόταν από τους Σχολικούς Συμβούλους όσον αφορά την επιστημονική κατάρτιση και την παιδαγωγική και διδακτική ικανότητα των αξιολογούμενων, και από τους Διευθυντές των σχολικών μονάδων όσον αφορά την υπηρεσιακή συνέπεια, την υπευθυνότητα και τη συνεργασία των αξιολογούμενων με εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές/τριες. Το Π.Δ. προκάλεσε τις έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών και τελικά δεν εφαρμόστηκε ποτέ, καθώς οι πολιτικές εξελίξεις εκείνης της χρονιάς οδήγησαν σε αλλαγή κυβέρνησης, που ακύρωσε τη νομοθετική πρωτοβουλία της προηγούμενης (Κηροποιού-Κουτρομανίδου, 2011).

Παρόλο που η αξιολόγηση, ως διαδικασία, δεν υπήρξε ποτέ ιδιαιτέρως δημοφιλής μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι διεθνείς επιταγές, αλλά και οι υποχρεώσεις της χώρας μας προς την Ευρωπαϊκή Ένωση την έφεραν διαρκώς στο προσκήνιο. Μια νέα νομοθετική πρωτοβουλία ήταν αυτή που επιχειρήθηκε με το Νόμο 2525/1997. Ο Νόμος προέβλεπε την ίδρυση Σώματος Μόνιμων Αξιολογητών και μια ιεραρχική πυραμίδα αξιολόγησης, συμπληρώθηκε με την Υ.Α. Δ2/1938/27-02-1998 και το Π.Δ. 140/1998, αλλά τελικά δεν εφαρμόστηκε ποτέ καθώς η εντονότατη πίεση που ασκήθηκε από τις συνδικαλιστικές οργανώσεις οδήγησε σε αναστολή εφαρμογής του συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου (Κηροποιού-Κουτρομανίδου, 2011).

Μετά από μια απόπειρα θεσμοθέτησης της αξιολόγησης με το Νόμο 2986/2002, ο οποίος πάλι δεν

εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη, η επόμενη ουσιαστική προσπάθεια εφαρμογής ενός πλαισίου αξιολόγησης έγινε με το Νόμο 3848/2010, όπως εξειδικεύτηκε με την εγκύκλιο Γ1/37100/31-03-2010, με την οποία προωθήθηκαν μέτρα για τη σταδιακή εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων. Η αρχική πρόβλεψη στόχευε στην πιλοτική εφαρμογή των σχετικών δράσεων σε περιορισμένο αριθμό σχολικών μονάδων και στη μετέπειτα σταδιακή γενίκευσή του, αφού πρώτα το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας προέβαινε σε λεπτομερές σχέδιο αξιολόγησης και προτάσεις για τον τρόπο εφαρμογής. Τα νέα στοιχεία που εισήγαγε το συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο ήταν η δημοσιοποίηση των εκθέσεων αξιολόγησης, η σύσταση παρατηρητηρίου αξιολόγησης, καθώς και η δυνατότητα συμμετοχής στην αξιολόγηση του «κριτικού φίλου», η επιλογή του οποίου ήταν στην κρίση του Συλλόγου Διδασκόντων. Διατηρούνταν οι ποιοτικές και ποσοτικές μορφές αξιολόγησης και υπήρχε προσπάθεια για συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη διαδικασία. Κι εδώ το πρόβλημα ήταν η απουσία κουλτούρας αξιολόγησης, οι έντονες αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών αλλά και η απουσία on line συστημάτων καταγραφής των αποτελεσμάτων της αξιολογικής προσπάθειας. Παρά τις καινοτομίες που ευνοούσαν τους εκπαιδευτικούς, μετά την πιλοτική του εφαρμογή και αυτό το πλαίσιο δεν εφαρμόστηκε γενικά (Κολυμπάρη, 2020).

Η τελευταία νομοθετική παρέμβαση στον τομέα της αξιολόγησης, πριν τη θέσπιση των δύο νόμων που θα εξετάσουμε, ήταν τα νομοθετικά κείμενα του 2013 (Υ.Α. 30972/Γ1/05-03-2013, Νόμος 4142/2013, Π.Δ. 152/2013). Με τα κείμενα αυτά προβλεπόταν η γενίκευση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και η δημιουργία παρατηρητικού δικτύου πληροφόρησης. Η εποπτεία και διαχείριση του εν λόγω δικτύου γινόταν με ανάθεση στο ΙΕΠ το οποίο θα συγκροτούσε κεντρικές αλλά και περιφερειακές ομάδες αξιολόγησης, οι οποίες και θα συνέτασσαν σχετικές εκθέσεις. Συγκροτήθηκε επίσης η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΔΙΠΠΔΕ) που θα αναλάμβανε την εξωτερική αξιολόγηση, σύμφωνα με τις προτάσεις του ΟΟΣΑ. Προβλεπόταν η συγκρότηση πενταμελών επιτροπών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου ανά Διεύθυνση Εκπαίδευσης, με ιεραρχική ετεροαξιολόγηση του προσωπικού της εκπαίδευσης, η οποία συνδέθηκε και με την υπηρεσιακή εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση θα γινόταν από το/τη Σχολικό/ή Σύμβουλο σε ό,τι αφορούσε το εκπαιδευτικό περιβάλλον (παιδαγωγικό κλίμα, οργάνωση σχολικής τάξης κ.λπ.), το σχεδιασμό, προγραμματισμό και προετοιμασία της διδασκαλίας, τη διεξαγωγή της διδασκαλίας και την αξιολόγηση των μαθητών, καθώς και την επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη, ενώ σε ό,τι αφορούσε την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια η αξιολόγηση θα γινόταν από το/τη Διευθυντή/τρια της Σχολικής μονάδας. Παρόλο που ο σχεδιασμός ήταν αρκετά προσεγμένος και υπήρχαν και οι σχετικές υποδομές, κι αυτή η προσπάθεια συνάντησε τη σφοδρή

αντίθεση του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα να περιοριστεί αρχικά (2014) και να διακοπεί στη συνέχεια, το 2015, με την αλλαγή κυβέρνησης (Κολυμπάρη, 2020).

4. ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΥ

Από όσα είδαμε ως τώρα, σχετικά με την πορεία της αξιολόγησης στην εκπαίδευση στη χώρα μας, τα τελευταία 40 χρόνια, προκύπτουν αρκετά ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις που αποτελούν και την αφετηρία προβληματισμού για τη μελέτη των δύο τελευταίων χρονολογικά προσπαθειών, με βασικότερο στόχο τον εντοπισμό του κατά πόσον η προηγούμενη εμπειρία έχει ενσωματωθεί στα τελευταία νομοθετικά κείμενα, αν έχει αξιοποιηθεί η κεκτημένη γνώση από την πιλοτική εφαρμογή προηγούμενων νομοθετημάτων και, εν τέλει, υπό ποιες προϋποθέσεις είναι εφικτή η εφαρμογή του νόμου 4823/2021.

Το πρόβλημα που φαίνεται να υπάρχει στην περίπτωση των προσπαθειών εφαρμογής της αξιολόγησης στην Ελλάδα προκύπτει από το γεγονός ότι η επιλογή της εναρμόνισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις ευρωπαϊκές επιταγές, όσον αφορά την αξιολόγηση, δεν συνδέεται και με ουσιαστική μεταλλαγή των εσωτερικών δομών και του περιεχομένου της εκπαίδευσης (Κωνσταντίνου, 2015). Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο είτε οι προσπάθειες να ακυρώνονται στην πράξη είτε να καταργούνται από τις κυβερνήσεις που εναλλάσσονται στην εξουσία, με την προοπτική εφαρμογής μιας άλλης, υποτίθεται πιο βελτιωμένης πρότασης.

Ο τρόπος αυτός αντιμετώπισης του επίφοβου πολιτικού κόστους με το οποίο απειλούν οι αντιτιθέμενες στις αλλαγές κοινωνικές ομάδες, είναι αποτέλεσμα της έλλειψης όχι μόνο κουλτούρας αξιολόγησης, αλλά ακόμα και κουλτούρας διαλόγου. Το αίτημα για διάλογο, άλλωστε, ακούγεται έντονα σε κάθε προσπάθεια εφαρμογής αλλαγών, άλλοτε ως στοιχείο υποστήριξης τους (το όποιο σχέδιο νόμου τίθεται σε δημόσια διαβούλευση), άλλοτε ως στοιχείο αντίδρασης (οι συνδικαλιστικές οργανώσεις συνήθως εγκαλούν τους/τις εκάστοτε υπουργούς για απουσία διαλόγου τα τελευταία χρόνια). Ο διάλογος, οπωσδήποτε θα πρέπει να αποτελεί τη βάση για κάθε προσπάθεια μεταβολών. Στην πράξη, όμως, η απουσία κουλτούρας διαλόγου και συμβιβασμού έχει καταστήσει τη μέθοδο αυτή μάλλον ασύμφορη για την προώθηση λύσεων στην ελληνική πραγματικότητα (Θεοχάρης, 2011). Επιπροσθέτως η μόνιμη δυσπιστία των Ελλήνων απέναντι στο κράτος, αλλά και των κρατικών φορέων απέναντι στους κάθε είδους «κοινωνικούς εταίρους» (όπως οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών) δεν έχουν επιτρέψει την προώθηση μεταρρυθμιστικών μέτρων ως αποτέλεσμα επιτυχών διαπραγματεύσεων (Θεοχάρης, 2011).

Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να εξηγηθεί και το εκ πρώτης όψεως λογικά ασύμβατο σχήμα, ένα έντονα συγκεντρωτικό, ως προς το εκπαιδευτικό του σύστημα, ελληνικό κράτος να αδυνατεί να φέρει εις πέρας

προαποφασισμένες πολιτικές και θεσμοθετημένες αποφάσεις και να τις υλοποιεί σε βάθος χρόνου ή να μεταθέτει την ευθύνη για την εφαρμογή τους σε επόμενες κυβερνήσεις. Αυτό οφείλεται σε ένα ιδιάζον πολιτικό, διοικητικό και κοινωνικό περιβάλλον που διαμορφώνεται από μια σειρά ετερόκλητων μεταξύ τους στοιχείων όπως ο γραφειοκρατικός και αναποτελεσματικός κρατικός μηχανισμός, οι συνεχείς θεσμικές ασυνέχειες και ο υπερβολικός φόβος του πολιτικού κόστους, η έλλειψη κουλτούρας συνεννόησης και διαπραγμάτευσης, καθώς και το αυξημένο ειδικό βάρος των συνδικαλιστικών οργανώσεων, ειδικότερα τις δεκαετίες του 1990 και 2000 (Θεοχάρης, 2011).

Δεδομένου του γεγονότος ότι τα τελευταία χρόνια υπάρχει διεθνώς μια αναθέρμανση του ενδιαφέροντος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών εξαιτίας της ανάγκης για αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των διαθέσιμων οικονομικών πόρων, του μεγαλύτερου ενδιαφέροντος από την πλευρά της κοινότητας για απόδοση λόγου και ευθυνών εκ μέρους των εκπαιδευτικών στις τοπικές αρχές και των απαιτήσεων της αποκαλούμενης κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας (Κωνσταντίνου, 2015), αντιλαμβανόμαστε την αναγκαιότητα της μελέτης των τελευταίων νομοθετικών προσπαθειών για εμπέδωση της αξιολόγησης και την καλλιέργεια αντίστοιχης κουλτούρας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η διερεύνηση του προσανατολισμού τον οποίο υπηρετούν (ειδικότερα η πιο πρόσφατη νομοθετική προσπάθεια με το Νόμο 4823/2021) και κατά πόσον αυτός είναι ελεγκτικός ή και ανατροφοδοτικός με στόχο την ευρύτερη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς επίσης και η διαπίστωση του κατά πόσον η αξιολόγηση, όπως θεσμοθετείται προάγει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αναζητείται, τέλος κατά πόσον υπάρχει συνέχεια μεταξύ των δύο νομοθετικών αυτών πρωτοβουλιών, αλλά και κατά πόσον ενσωματώνονται, ειδικότερα στο Νόμο 4823/2021 που περιλαμβάνει πολύ περισσότερα αξιολογικά στοιχεία αλλά και μεγαλύτερο εύρος αξιολογούμενων, δεδομένα που προκύπτουν από την εμπειρία των παλαιότερων προσπαθειών, ούτως ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή απόδοση της αξιολόγησης, να περισταλούν ή να κατευνασθούν οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών και να εφαρμοστεί, επιτέλους, η αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τρόπο κατά το δυνατόν αντικειμενικό.

5. ΟΙ ΝΟΜΟΙ 4547/2018 ΚΑΙ 4823/2021

Ο Νόμος 4547/2018 (ΦΕΚ 102Α', 12-06-2018) αποτελούσε την αρχή μιας διακηρυγμένης προσπάθειας της τότε ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας να θέσει την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου σε βάσεις που ταίριαζαν περισσότερο στη δική της ιδεολογική θεώρηση των πραγμάτων, χωρίς όμως να μπορεί να παρεκκλίνει από α) τις δεσμεύσεις της χώρας έναντι των εκπροσώπων της Ε.Ε., του Δ.Ν.Τ. και της Ε.Κ.Τ. σχετικά με την εφαρμογή των εκθέσεων του ΟΟΣΑ που απαιτούσαν εφαρμογή της αξιολόγησης β) την ανάγκη εναρμόνισης

του δικαίου της χώρας μας με το ευρωπαϊκό δίκαιο στην εκπαίδευση, όπου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών κατέχει πρωτεύοντα ρόλο (Κηροποιού-Κουτρομάνιδου, 2011). Έτσι, ενώ με τις διατάξεις του Νόμου αυτού καταργούνται όλες οι προηγούμενες διατάξεις που αφορούσαν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, δηλαδή ο Ν.3848/2010, ο Ν.4142/2013 και το Π.Δ.152/2013 (με τους προγενέστερους Νόμους 4354/2015 και 4369/2016 είχαν καταργηθεί οι διατάξεις του Ν.4024/2011 που συνέδεαν τη βαθμολογική και μισθολογική εξέλιξη των εκπαιδευτικών με την αξιολόγησή τους), με τα άρθρα 37-46 διαμορφωνόταν το θεσμικό πλαίσιο για την αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης, ενώ με το άρθρο 47 διαμορφωνόταν το πλαίσιο προγραμματισμού και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, κάτι το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ως απαρχή μιας μορφής αξιολόγησης και των εκπαιδευτικών.

Η αξιολόγηση των στελεχών της εκπαίδευσης προβλεπόταν να γίνεται ιεραρχικά, από τις προϊστάμενες αρχές προς τους υφιστάμενους, από δύο τουλάχιστον αξιολογητές. Κάθε αξιολογητής ήταν υποχρεωμένος να συντάξει και να υπογράψει έκθεση αξιολόγησης η οποία αποτελούσε το ένα σκέλος της τελικής έκθεσης, της οποίας το άλλο σκέλος συμπληρωνόταν από τον αξιολογούμενο και περιλάμβανε απαρίθμηση των τίτλων σπουδών και επιμορφώσεών του, καθώς επίσης και μια συνοπτική έκθεση αυτοαξιολόγησης του ίδιου και της υπηρεσίας στην οποία προϊστάτο. Οι αξιολογητές θα συμπλήρωναν το δικό τους τμήμα με παρατηρήσεις τους από τη συμβουλευτική συνέντευξη που προβλεπόταν να έχουν με τον αξιολογούμενο και με μια βαθμολογία κλίμακας 0-100, βάσει προσδιορισμένων κριτηρίων, ενώ ο τελικός βαθμός θα προέκυπτε από το Μέσο Όρο των βαθμών των δύο αξιολογητών. Κάθε έκθεση θα έπρεπε να γνωστοποιείται υποχρεωτικά στο στέλεχος που αξιολογούνταν, το οποίο έπρεπε να την υπογράψει προσδιορίζοντας και την ημερομηνία γνωστοποίησης. Ο αξιολογούμενος είχε δικαίωμα να ζητά και να λαμβάνει γνώση ή και αντίγραφα των εκθέσεων που τον αφορούσαν.

Τα κριτήρια της αξιολόγησης ήταν οι υπηρεσιακές σχέσεις και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, η γνώση και εφαρμογή αρχών εκπαιδευτικής διοίκησης και παιδαγωγικής καθοδήγησης και η αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην άσκηση των καθηκόντων του αξιολογούμενου. Η βαθμολογία επιμεριζόταν σε αξιολογικές κατηγορίες ανάλογα με την επίδοση (εξαιρετική επίδοση, πολύ επαρκή στελέχη, επαρκή στελέχη, μερικώς επαρκή στελέχη, μέτρια στελέχη, ανεπαρκή στελέχη, ακατάλληλα για τη θέση στελέχη). Βαθμός μικρότερος του 60 (που οδηγούσε στην κατηγορία των μερικώς επαρκώς στελεχών και κάτω) έπρεπε να αιτιολογείται υποχρεωτικά και να βασίζεται σε πραγματικά περιστατικά και αντικειμενικά στοιχεία. Προβλεπόταν, επίσης, η βαθμολόγηση των στελεχών εκπαίδευσης και από το υφιστάμενό τους προσωπικό, με τη βαθμολογία αυτή να συνοδεύει τον ατομικό φάκελο

αξιολόγησης και να λαμβάνεται υπόψη από τους αξιολογητές.

Αναπόσπαστο στοιχείο της διαδικασίας ήταν η λεγόμενη «συμβουλευτική συνέντευξη» του αξιολογούμενου, η οποία διενεργούνταν από τον πρώτο αξιολογητή και αφορούσε τρόπους βελτίωσης του αξιολογούμενου και δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησης και ανάπτυξης των ικανοτήτων του. Η ημερομηνία της συνέντευξης, τα βασικά στοιχεία του περιεχομένου της και οι υπογραφές αξιολογητή και αξιολογούμενου έπρεπε να θεθούν σε ειδικό χώρο του εντύπου αξιολόγησης. Αν ο βαθμός ήταν μικρότερος του 60, ο αξιολογητής έπρεπε υποχρεωτικά να συμπληρώσει στο έντυπο αξιολόγησης τα μέτρα που όφειλε να λάβει τόσο ο αξιολογούμενος, όσο και η υπηρεσία, αλλά και ο ίδιος ο αξιολογητής για τη βελτίωση του αξιολογούμενου, ενώ, μετά τη συνέντευξη ο αξιολογούμενος μπορούσε να υποβάλει εγγράφως τις αντιρρήσεις του οι οποίες αποτελούσαν αναπόσπαστο μέρος της έκθεσης και λαμβάνονταν υπόψη από τον αξιολογητή. Επιπλέον ο αξιολογητής όφειλε να σημειώσει στην έκθεση αξιολόγησης τα μέτρα που έλαβε ο ίδιος ή και η υπηρεσία για να βοηθήσου τον αξιολογούμενο να βελτιωθεί. Αν δεν είχαν ληφθεί και εφαρμοστεί τέτοια μέτρα, η παράλειψη θα θεωρούνταν δυσμενές στοιχείο σε μελλοντική αξιολόγηση του αξιολογητή ως αξιολογούμενου.

Τέλος, για αξιολόγηση με βαθμό μικρότερο του 75, ο αξιολογούμενος είχε το δικαίωμα ένστασης εντός 7 ημερών από τη γνωστοποίηση της έκθεσης αξιολόγησης. Η ένσταση θα εξεταζόταν από αρμόδιο όργανο που συγκροτούνταν σε κάθε Περιφερειακή Δ/ση Εκπ/σης, το οποίο και όφειλε να αποφανθεί επί της ενστάσεως το αργότερο εντός 2 μηνών από τη μέρα που έλαβε γνώση της επίσημα.

Ο Νόμος 4547/2018 προέβλεπε και διαδικασίες προγραμματισμού και αποτίμησης του έργου της σχολικής μονάδας, όμως τελικά δεν εφαρμόστηκε διότι η κυβερνητική μεταβολή το καλοκαίρι του 2019 επέφερε και την αδρανοποίηση και την τελική κατάργησή του.

Ο Νόμος 4823/2021 (ΦΕΚ 136 Α, 03-08-2021) αποτελεί την τελευταία θεσμική παρέμβαση της σημερινής κυβέρνησης όσον αφορά τα θέματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά τα ζητήματα της αξιολόγησης, ο Νόμος αυτός θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνέχεια του Ν.4692/2020 ο οποίος ουσιαστικά αντικατέστησε το Ν. 4547/2018 ως προς τη διαδικασία και τη στόχευση της αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων. Για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών στο Νόμο 4823/2021 αναφέρονται τα άρθρα 66-82.

Ως όργανα αξιολόγησης ορίζονται από κοινού οι Σύμβουλοι Επιστημονικής ή Παιδαγωγικής Ευθύνης και οι Διευθυντές/ντριες των εκπαιδευτικών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ο/η Σύμβουλος Επιστημονικής Ευθύνης (ανάλογα με την ειδικότητα) αξιολογεί τη γενική και ειδική διδακτική του αντικειμένου, ο/η Διευθυντής/ντρια το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης και οι δύο από κοινού την υπηρεσιακή συνέπεια

και επάρκεια του/της εκπαιδευτικού. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο/η Σύμβουλος Επιστημονικής Ευθύνης κάθε ειδικότητας αξιολογεί τη γενική και ειδική διδακτική του αντικειμένου, ο/η Διευθυντής/ντρια το παιδαγωγικό κλίμα και τη διαχείριση της τάξης και ο/η Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης από κοινού με το/τη Διευθυντή/ντρια την υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια του/της εκπαιδευτικού. Οι Διευθυντές/ντριες αξιολογούνται επίσης και ως εκπαιδευτικοί, από ένα Σύμβουλο Επιστημονικής Ευθύνης της ειδικότητάς τους και ένα Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης (όχι τους ίδιους με τους οποίους συνεργάζονται ως αξιολογητές εκπαιδευτικών).

Η κλίμακα της αξιολόγησης είναι τετράβαθμη (εξαιρετικό, πολύ καλό, ικανοποιητικό και μη ικανοποιητικό επίπεδο), ενώ η ίδια η αξιολόγηση διενεργείται σε δύο πεδία: Α) Διδακτικό και παιδαγωγικό έργο (που επιμερίζεται σε: Α1] γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου και Α2] παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης), και Β) Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια. Για το καθένα από αυτά τα πεδία προσδιορίζονται συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης, ως εξής:

Α1: Γενική και ειδική διδακτική του γνωστικού αντικειμένου

- Προετοιμασία διδασκαλίας
- Ετοιμότητα ως προς το γνωστικό αντικείμενο
- Διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές
- Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση της τάξης
- Αναστοχασμός διδασκαλίας και αυτοαξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού.

Α2: Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης

- Παιδαγωγικό κλίμα και διαχείριση τάξης
- Αναστοχασμός και αυτοαξιολόγηση του /της εκπαιδευτικού

Β: Υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια

- Συνέπεια και ενδιαφέρον κατά την εκτέλεση των υπαλληλικών υποχρεώσεων
- Ενεργός συμμετοχή στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και την αυτοαξιολόγησή της
- Συνεργασία με τους/τις συναδέλφους
- Επικοινωνία και συνεργασία με γονείς και φορείς

Η διαδικασία της αξιολόγησης οδηγεί σε τεκμηριωμένη αποτίμηση από τους αξιολογητές. Τα πεδία Α1, Α2 και Β έχουν διακριτή αποτίμηση και δεν συμψηφίζονται, ενώ στο Β υπάρχει ενιαίος κοινός χαρακτηρισμός από τους δύο αξιολογητές με κοινή έκθεση. Τα πεδία Α1 και Α2 αξιολογούνται με βάση τη συζήτηση προετοιμασίας που έχει προηγηθεί μεταξύ του αξιολογούμενου και του αξιολογητή, την παρατήρηση δύο διδασκαλιών του αξιολογούμενου από κάθε αξιολογητή, την έκθεση αυτοαξιολόγησης και τα στοιχεία

που αναφέρει ο αξιολογούμενος, τις συζητήσεις και τον αναστοχασμό μετά την παρατήρηση και τα τεκμήρια που συγκεντρώνει ο αξιολογητής με συνεκτίμηση και των τεκμηρίων που έχει καταθέσει ο αξιολογούμενος στον ηλεκτρονικό του φάκελο.

Πριν από κάθε παρατήρηση διδασκαλίας προηγείται συνάντηση προετοιμασίας αξιολογητή και αξιολογούμενου, όπου καθορίζονται οι διδακτικοί στόχοι και η μεθοδολογία του μαθήματος, καθώς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Τα κύρια σημεία και οι αποφάσεις της συζήτησης καταγράφονται και συνυπογράφονται από τον αξιολογητή και τον αξιολογούμενο. Κατά την παρατήρηση της διδασκαλίας ο αξιολογητής περιορίζεται σε διακριτική παρακολούθηση, εστιάζοντας στα συμφωνημένα με τον αξιολογούμενο σημεία και αξιοποιώντας ειδικά διαμορφωμένο πλαίσιο παρατήρησης ανάλογα με τον αξιολογητή. Αμέσως μετά την διδασκαλία ή το αργότερο εντός δύο ημερών πραγματοποιείται συνάντηση και συζήτηση αναστοχασμού μεταξύ αξιολογητή και αξιολογούμενου. Ο αξιολογητής συζητά με τον/την εκπαιδευτικό την αξιολογική κρίση του, τεκμηριώνοντας την αποτίμησή του. Σε περίπτωση διαφωνίας, ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα, εντός 5 ημερών, να υποβάλει έκθεση με τις δικές του παρατηρήσεις.

Το πεδίο Β αξιολογείται με βάση τα τεκμήρια που έχουν συγκεντρώσει οι αξιολογητές από τη συνεργασία και την αλληλεπίδρασή τους στο πλαίσιο της καθημερινής πρακτικής του/της εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα, και την έκθεση αυτοαξιολόγησης και στοιχεία ή τεκμήρια στα οποία ο αξιολογούμενος αναφέρεται ή παραπέμπει. Η αξιολογική έκθεση όλων των αξιολογητών, επαρκώς τεκμηριωμένη, καταχωρίζεται σε ειδική ψηφιακή εφαρμογή και γνωστοποιείται με απόδειξη στον αξιολογούμενο. Οι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί αξιολογούνται στη διάρκεια τετραετίας στα πεδία Α1 και Α2, και κάθε δύο έτη στο πεδίο Β. Αν το έργο μόνιμου/ης εκπαιδευτικού κριθεί μη ικανοποιητικό σε ένα από τα παραπάνω πεδία (για τους/τις Διευθυντές/ντριες στα πεδία Α1 και Α2), ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί υποχρεωτικά επιμορφωτικό πρόγραμμα από το ΙΕΠ. Αν κριθεί ως μη ικανοποιητικό το έργο δόκιμου/ης εκπαιδευτικού, ο/η εκπαιδευτικός δε μονιμοποιείται, παρακολουθεί επιμορφωτικό πρόγραμμα και μπορεί να επαναλάβει τη διαδικασία στα αμέσως επόμενα δύο έτη. Το αποτέλεσμα της αξιολόγησης λαμβάνεται υπόψη στις διαδικασίες επιλογής στελεχών εκπαίδευσης ή ανάθεσης επιμορφωτικού έργου κ.λπ. Ο αξιολογούμενος έχει το δικαίωμα να ασκήσει ένσταση κατά των εκθέσεων αξιολόγησής του ενώπιον τριμελούς Ειδικής Επιτροπής Αξιολόγησης που συγκροτείται σε κάθε Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Η ένσταση θα πρέπει να περιλαμβάνει αναλυτικά τα συγκεκριμένα περιστατικά και στοιχεία που τη θεμελιώνουν και τα στοιχεία που τα αποδεικνύουν, ασκείται εντός 12 ημερών από την επομένη της γνωστοποίησης της αξιολογικής έκθεσης στον αξιολογούμενο σε ειδική ψηφιακή εφαρμογή και πρέπει να έχει κριθεί με οριστική απόφαση από την

Ειδική Επιτροπή εντός 30 ημερών από την αποδεδειγμένη γνωστοποίησή της στην επιτροπή.

Τέλος, με το Ν.4823/2021 προβλέπεται και διαδικασία μεταξιολόγησης του συστήματος αξιολόγησης με ετήσια έκθεση σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών, το βαθμό επίτευξης των επιμέρους στόχων και την εκτίμηση του βαθμού επίδρασης του συστήματος αξιολόγησης στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος.

6. ΕΠΙΛΟΓΟΣ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από όσα είδαμε ως τώρα, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο Νόμος 4823/2021 είναι πληρέστερος και οπωσδήποτε πιο ολοκληρωμένος σε σύγκριση με τον προηγούμενο, Ν.4547/2018, έχει δε, όχι μόνο ελεγκτικό, αλλά κατά κύριο λόγο ανατροφοδοτικό χαρακτήρα. Παράλληλα, έχουν ενσωματωθεί στο Νόμο αυτόν και αρκετά στοιχεία από την εμπειρία της προσπάθειας εφαρμογής της αξιολόγησης σε προηγούμενες περιόδους. Στα θετικά στοιχεία εντάσσονται τα διακριτά πεδία, με σαφώς καθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης, η αξιολόγηση από περισσότερους του ενός αξιολογητές (αν και στο σημείο αυτό θα μπορούσαν να γίνουν βελτιωτικές παρεμβάσεις), η προηγούμενη συζήτηση μεταξύ αξιολογούμενου και αξιολογητών, ώστε να γνωρίζει ο αξιολογούμενος το πλαίσιο και τα κριτήρια αξιολόγησής του, η αναστοχαστική συζήτηση, η δυνατότητα έκφρασης αντιρρήσεων, η άνεση χρόνου ως προς την υποβολή ενστάσεων και η ταχύτερη εκδίκασή τους, η τετράβαθμη αξιολογική κλίμακα και η υποχρεωτική επιμόρφωση σε περίπτωση μη ικανοποιητικής βαθμολογίας. Θετικά αποτιμάται και το γεγονός ότι από το Νόμο δεν προβλέπεται σύνδεση της μισθολογικής εξέλιξης ή της υπηρεσιακής κατάστασης των μονίμων εκπαιδευτικών με την αξιολόγησή τους.

Στα σημεία που προκαλούν προβληματισμό θα πρέπει να εντάξουμε το γεγονός ότι οι αξιολογητές έχουν στο σύνολό τους ιεραρχική σχέση με τον αξιολογούμενο, ότι το παιδαγωγικό κλίμα και η διαχείριση της τάξης αξιολογούνται δύο φορές, ενώ δεν προσδιορίζεται με σαφήνεια η περιοδικότητα της αξιολόγησης στους τομείς Α1 και Α2. Πολλά ζητήματα θα πρέπει να διασαφηνιστούν με υπουργικές αποφάσεις και σχετικά Π.Δ., ενώ ήδη η όλη διαδικασία έχει προκαλέσει τις αντιδράσεις των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, οπωσδήποτε με μικρότερη ένταση (καθώς οι αντιδράσεις έχουν επικεντρωθεί στη διαδικασία αυτοαξιολόγησης η οποία, όμως, φαίνεται να εδραιώνεται), αλλά με μεγάλη επιφυλακτικότητα. Για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμος ο εμπλουτισμός της διαδικασίας με κάποια επιπλέον στοιχεία που θα συνέβαλαν στην μείωση των επιφυλάξεων, αν όχι στην εξάλειψή τους.

Για περισσότερη αντικειμενικότητα στη διαδικασία, θα μπορούσε η αξιολόγηση να επιμεριστεί σε πέντε πεδία: Α1) διδακτική του γνωστικού αντικείμενου, Α2) διαχείριση τάξης, Β1) συναδελφικότητα, Β2) υπηρεσιακή συνέπεια και Γ) επιστημονική επάρκεια.

Κάθε πεδίο θα μπορούσε να αξιολογείται από διαφορετικό αξιολογητή, ως εξής: Α1) Σύμβουλος Επιστημονικής Ευθύνης, Α2) Σύμβουλος Παιδαγωγικής Ευθύνης, Β1) Σύλλογος Διδασκόντων/ουσών, Β2) Διευθυντής/τρια Σχολικής Μονάδας, Γ) Εξωτερικός Αξιολογητής (ενδεχομένως Πανεπιστημιακός ή εντεταλμένος αξιολογητής του ΙΕΠ). Μια κίνηση καλής θελήσεως από την πλευρά του Υπουργείου θα ήταν να δίνεται η δυνατότητα επιλογής του Εξωτερικού Αξιολογητή από τον αξιολογούμενο (διαδικασία που με παρόμοια μορφή είχε υιοθετηθεί στο παρελθόν για τις κρίσεις των πανεπιστημιακών). Η αξιολόγηση θα μπορούσε να εξακολουθεί να γίνεται σε τετράβαθμη κλίμακα με συμψηφισμό των βαθμολογιών για τα πεδία Α1-Α2, Β1-Β2. Αν το έργο κάποιου/ας αξιολογούμενου/ης κριθεί μη ικανοποιητικό σε κάποια ενότητα (Α, Β ή Γ) θα πρέπει υποχρεωτικά να παρακολουθήσει επιμορφωτικό πρόγραμμα από το ΙΕΠ στον αντίστοιχο τομέα. Η αξιολόγηση θα μπορούσε να προσδιορίζεται ανά τριετία και στην έκθεση αξιολόγησης θα έπρεπε να προβλέπεται η καταγραφή βελτιωτικών μέτρων που θα προτείνονταν από τους αξιολογητές για τη βελτίωση του αξιολογούμενου.

Ο Νόμος 4823/2021 επιχειρεί, ενσωματώνοντας αρκετά στοιχεία από την εμπειρία προηγούμενων προσπαθειών να διαμορφώσει ένα αρκετά αντικειμενικό και επιστημονικά συγκροτημένο πλαίσιο εφαρμογής της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και του εκπαιδευτικού στη χώρα μας. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, όμως, θα πρέπει να γίνουν κινήσεις για τη διαμόρφωση κουλτούρας αξιολόγησης μεταξύ των εκπαιδευτικών, κάτι που θα μπορούσε να γίνει ευκολότερα, εφόσον το κράτος προσπαθούσε να κερδίσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών με κινήσεις καλής θέλησης, όπως οι προτάσεις που προαναφέρθηκαν.

7. ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η σύλληψη και ολοκλήρωση της εργασίας αυτής δεν θα ήταν δυνατή χωρίς τη συνεργασία και τη γενική καθοδήγηση των υπευθύνων του προγράμματος, κυριών Κασιμάτη και Αργυρίου, τις οποίες και θερμά ευχαριστώ.

8. ΠΗΓΕΣ

Θεοχάρης, Δ., (2011), *Η αξιολόγηση ως παράγοντας βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου: διεθνείς τάσεις, εθνικές πολιτικές και σχολική πράξη*, Διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, ανακτημένο στις 28-12-2021 από

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/27371?lang=el#page/1/mode/2up>

Κασιμάτη, Αικ., (2021), *Εννοιολόγηση, μορφές και θεωρητικό πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης*, Εκπαιδευτικό υλικό για το Σεμινάριο: «Σύγχρονη Σχολική Ηγεσία και Δεξιότητες στον 21^ο αιώνα», ΑΣΠΑΙΤΕ

Κηροποιού-Κουτρομανίδου, Κ., (2011), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών: ιστορική διάσταση και σύγχρονες τάσεις*, Διδακτορική διατριβή, Δ.Π.Θ., ανακτημένο στις 28-12-2021 από

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/42405?lang=el#page/1/mode/2up>

Κολυμπάρη, Σ., (2020), *Οι συνδικαλιστικές οργανώσεις και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους (1974-2014)*, Διδακτορική διατριβή, Παν/μιο Ιωαννίνων, ανακτημένο στις 28-12-2021 από

<https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=48004&lang=el>

Κωνσταντίνου, Ι., (2015), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου στην ελληνική εκπαίδευση: διερεύνηση των θεσμικών μέτρων, των εκπαιδευτικών θέσεων και των επιστημονικών δεδομένων (1833-2011)*, Διδακτορική διατριβή, Παν/μιο Ιωαννίνων, ανακτημένο στις 28-12-2021 από

<https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/43723?lang=el#page/1/mode/2up>

Μπουζάκης, Σ., (1998), *Η αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση*, 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ, Χίος

Νόμος 4547/2018, (ΦΕΚ 102^Α, 12-06-2018), ανακτημένο στις 28-12-2021 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html>

Νόμος 4823/2021, (ΦΕΚ 136^Α, 03-08-2021), ανακτημένο στις 28-12-2021 από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021-2.html>

Χαμπηλομάτη, Π., (2011), *Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ήπειρο (1940-1980)*, Διδακτορική διατριβή, Παν/μιο Ιωαννίνων, ανακτημένο στις 28-12-2021 από <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/30148?lang=el#page/1/mode/2up>

Οι καινοτομίες και ο ψηφιακός μετασχηματισμός των σχολείων κατά την διάρκεια της πανδημίας. Ο ρόλος της ηγεσίας στις συντελούμενες αλλαγές, προκλήσεις, προβλήματα και μελλοντικές προοπτικές

Κωνσταντίνα Τσίπρα

ktsipra@hotmail.com

Εκπαιδευτικός

Σπένσερ 18050

Περίληψη

Στην εργασία αυτή θα ασχοληθούμε με τις αλλαγές που έφερε η πανδημία σε διάφορους τομείς που αφορούν είτε την εκπαιδευτική είτε την διοικητική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Θα μελετήσουμε αν οι αλλαγές αυτές, όπως η ψηφιοποίηση και την εισαγωγή νέων καινοτομιών οδηγούν την σχολική μονάδα σε πορεία εξέλιξης. Θα εξετάσουμε αν οι αλλαγές αυτές σε συνδυασμό με τον νόμο 4823/03-08-2021 δημιουργούν ένα νέο αναπτυξιακό κλίμα στις σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Ψηφιακός μετασχηματισμός, καινοτομία, νόμος 4823/03-08-2021.

1. Εισαγωγή

Η πανδημία COVID-19 εμφανίστηκε ξαφνικά και άλλαξε την εκπαίδευση, την καθημερινότητα και τις ζωές των ανθρώπων σε όλο τον κόσμο. Η αναστολή της λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών μονάδων αποτέλεσε αναγκαία επιλογή ώστε να διασφαλιστεί η υγεία όλων των εμπλεκόμενων. Η χρήση των νέων τεχνολογιών κατέστησε δυνατή τη συνέχιση της διδασκαλίας και της μάθησης σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η κρίση λόγω πανδημίας οδήγησε σε επαναπροσδιορισμό των στόχων της Δευτεροβάθμιας και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στη μετάλλαξη του εκπαιδευτικού συστήματος σε ένα σύστημα πρόθυμο να χρησιμοποιήσει την ευκαιρία που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες για τη μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αντιμετώπιση προβλημάτων στα πλαίσια της διοικητικής διάστασης του θέματος. Οι εκπαιδευτικές και διοικητικές

υπηρεσίες των σχολικών μονάδων έκαναν προσπάθειες να ανταποκριθούν αποτελεσματικά. Στόχος ήταν η ομαλή ενσωμάτωση της Τεχνολογίας στην Εκπαιδευτική διαδικασία, ώστε να μην σταματήσει η διαδικασία διδασκαλίας και να διασφαλιστεί μεγιστοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Οι καθηγητές έκαναν μεγάλη προσπάθεια για να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών, κατανοώντας ότι αυτό είναι απαραίτητο για την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων. Οι μαθητές παρόλο που ανήκουν σε μια ψηφιακή γενιά, είναι στην πραγματικότητα πλήρως εξοικειωμένοι με όλες τις διαθέσιμες τεχνολογίες. Ταυτόχρονα συντελέστηκε και μια ψηφιοποίηση των διοικητικών εργασιών των εκπαιδευτικών μονάδων. Θα εξετάσουμε λοιπόν τις αλλαγές που συντελέστηκαν και σε συνδυασμό με τον νόμο 4823/03-08-2021 αν αυτές οι αλλαγές προωθούν την καινοτομία στην σχολική μονάδα. Θα ελέγξουμε τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας ως προς την υιοθέτηση και προώθηση των επιφερόμενων αλλαγών.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ψηφιακός μετασχηματισμός

Ο 21ος αιώνας είναι ο αιώνας των ραγδαίων μεταβολών και εξελίξεων. Οι εξελίξεις που παρατηρούνται στα σύγχρονα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τις κυβερνήσεις να μην μένουν στατικοί, αλλά να ενεργοποιηθούν και να μετασχηματιστούν σε όλους τους τομείς της δραστηριότητάς τους. Η έννοια του ψηφιακού μετασχηματισμού εισήρθε στην ελληνική πραγματικότητα (Forum Ελληνικής Καινοτομίας και Στρατηγικής, Ψηφιακός Μετασχηματισμός 2018· Directorate-General for Structural Reform Support, Governance and public administration, 2020) το 2018 όπου έγιναν τα πρώτα βήματα.

Ως Ψηφιακός μετασχηματισμός (digital transformation, digitalization) ορίζεται η χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών για το μετασχηματισμό επιχειρήσεων και υπηρεσιών. Ορισμένες από τις

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη.

© 2024 Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και
Τεχνολογικής Εκπαίδευσης – Εργαστήριο Διδακτικής
και Αξιολόγησης

τεχνολογίες που συμβάλλουν στον ψηφιακό μετασχηματισμό είναι οι ψηφιακές πλατφόρμες, το διαδίκτυο, το υπολογιστικό νέφος και η τεχνητή νοημοσύνη, ενώ οι τομείς της κοινωνίας που επηρεάζονται περισσότερο είναι οι μεταφορές, η ενέργεια, ο αγροδιατροφικός κλάδος, οι τηλεπικοινωνίες, οι χρηματοπιστωτικές υπηρεσίες, η εργοστασιακή παραγωγή και η υγειονομική περίθαλψη. Οι τεχνολογίες αυτές μπορούν να συμβάλουν στη βελτιστοποίηση των διαδικασιών παραγωγής, στη μείωση των εκπομπών και των αποβλήτων, στην ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των εταιρειών και στη διάθεση νέων υπηρεσιών και προϊόντων στην αγορά.

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός αποτελεί βασική προτεραιότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τον Απρίλιο του 2021 το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ενέκρινε το πρόγραμμα «Ψηφιακή Ευρώπη» («Κανονισμός (ΕΕ) 2021/694 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, 2021) με στόχο την υποστήριξη και ενίσχυση του ψηφιακού μετασχηματισμού των ευρωπαϊκών κοινωνιών και οικονομιών. Στην Ελλάδα οι βασικές αρχές, το πλαίσιο και οι κατευθύνσεις για το ψηφιακό μετασχηματισμό της χώρας καθορίζονται στη Βίβλο Ψηφιακού Μετασχηματισμού (Βίβλος του ψηφιακού μετασχηματισμού 2020-2025). Σε αυτό το πλαίσιο, το Υπουργείο Ψηφιακής Διακυβέρνησης έχει εκπονήσει και υλοποιεί μια εθνική στρατηγική για τον ψηφιακό μετασχηματισμό του συνόλου της ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας με συγκεκριμένους στόχους και δομημένο πλάνο δράσης, στο οποίο αποτυπώνονται οι κατευθυντήριες αρχές αλλά και οι απαραίτητες βραχυπρόθεσμες και μεσοπρόθεσμες παρεμβάσεις που θα υλοποιηθούν με επιτυχία το ελληνικό όραμα για την Ψηφιακή Ελλάδα.

Σημαντική διάσταση της νέας στρατηγικής αποτελεί ο μετασχηματισμός του κρατικού μηχανισμού, με στόχο την ενίσχυση της προσφοράς εύχρηστων ψηφιακών υπηρεσιών προσανατολισμένων στις ανάγκες των πολιτών και των επιχειρήσεων. Για να επιτευχθεί αυτό, η Δημόσια Διοίκηση τοποθετεί τον πολίτη-χρήστη στο επίκεντρο της επανασχεδίασης και υλοποίησης των νέων ψηφιακών υπηρεσιών, εφαρμόζοντας συνεργατικά και ευέλικτα μοντέλα για το σχεδιασμό και την υλοποίηση των νέων ψηφιακών λύσεων. Παράλληλα, η σύγχρονη Δημόσια Διοίκηση υιοθετεί μία ευνοϊκή κουλτούρα σε σχέση με την εφαρμογή νέων ψηφιακών εργαλείων και ενισχύει την ψηφιακή κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού της. Άλλωστε, όπως απέδειξε και η πρόσφατη εμπειρία από τη διαχείριση των συνεπειών της πανδημίας του COVID-19, ο ψηφιακός μετασχηματισμός του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα καθώς και οι κατάλληλες ψηφιακές δεξιότητες του ανθρώπινου δυναμικού, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την αδιάλειπτη λειτουργία κράτους και οικονομίας, ακόμα και σε ακραίες συνθήκες κρίσεων (Βίβλος του ψηφιακού μετασχηματισμού 2020-2025).

2.2 Καινοτομία

Η λέξη καινοτομία προέρχεται ετυμολογικά από τις αρχαίες Ελληνικές λέξεις «καινός» + «τέμνω». Η λέξη καινός είναι επίθετο και δηλώνει κάτι που είναι απροσδόκητο, κάτι που εντυπωσιάζει, κάτι που ξαφνιάζει. Σε συνδυασμό με την λέξη τέμνω προκύπτει ότι καινοτομία είναι κάτι καινούργιο που καταρρίπτει τα παλιά δεδομένα και ξαφνιάζει. Σε μια κοινωνία ραγδαίων εξελίξεων και μεταβολών το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να αντιληφθεί τα νέα δεδομένα και να συμβαδίσει για να επέλθει ανάπτυξη στην κοινωνία. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί κυρίως με την εφαρμογή καινοτόμων μεθόδων στον εκπαιδευτικό αλλά, κυρίως, στον διοικητικό τομέα. Όσον αφορά την καινοτομία έχουν δοθεί διάφοροι ορισμοί από τους μελετητές. Κατά τον Fullan (Fullan, 1991) ως «καινοτομία» ορίζεται η ενέργεια που διέπεται από πρωτοποριακή, νέα αντίληψη για την πραγματικότητα. Ειδικότερα η εκπαιδευτική καινοτομία εστιάζει σε πράξεις που προωθούν νέες ιδέες στην εκπαίδευση κυρίως σε τρεις βασικούς τομείς:

- i) στην αλλαγή αντιλήψεων και αρχών
- ii) στην υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων και
- iii) στη χρησιμοποίηση νέων μέσων για την εκμάθηση των γνωστικών αντικειμένων (Καλαούζης, 2021)

Συχνά, η έννοια της καινοτομίας συγχέεται με την έννοια της αλλαγής. Στο σημείο αυτό να επισημάνουμε ότι η έννοια της αλλαγής είναι ευρύτερη από αυτή της καινοτομίας και να πούμε ότι η καινοτομία είναι μια μορφή αλλαγής. Καινοτομία είναι μια αλλαγή που οδηγεί σε κάτι καινούριο. Όλες οι καινοτομίες συνιστούν αλλαγές, αλλά δεν είναι όλες οι αλλαγές καινοτόμες. Η αλλαγή (change) μπορεί να οριστεί ως 'η διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής'. Η καινοτομία (innovation) αφορά τη διαφοροποίηση μιας κατάστασης ή πρακτικής και: (α) είναι σκόπιμη: έχει συγκεκριμένους στόχους, (β) εφαρμόζεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο: είναι χρονικά και χωρικά οριοθετημένη, (γ) είναι σχεδιασμένη, ενώ η αλλαγή δεν έχει πάντα συγκεκριμένο σκοπό, σχέδιο ή πλαίσιο εφαρμογής (π.χ. η αλλαγή της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλου-μαθητή με το πέρασμα του χρόνου). Μετά από μια επιτυχή εφαρμογή, καθιέρωση και διάχυση μιας καινοτομίας, η τελευταία παύει να αποτελεί πλέον κάτι καινούριο αφού πλέον εντάσσεται στο γνωστό και δοκιμασμένο πεδίο (Σπανός, 2013).

2.3 Μορφές καινοτομίας

Μπορούμε να διακρίνουμε τρεις μορφές καινοτομίας που αφορούν τις σχολικές μονάδες:

2.3.1 Διοικητική- οργανωτική καινοτομία

Η κατηγορία σχετίζεται με την υιοθέτηση νέων τρόπων οργάνωσης και διοίκησης του σχολικού οργανισμού όπως είναι η εισαγωγή καινούργιου μηχανογραφικού συστήματος. Επίσης, στην κατηγορία αυτή εντάσσεται

και η εισαγωγή συστήματος επιβράβευσης των δασκάλων που επιδεικνύουν αξιόλογο και άριστο έργο εντάσσεται σε αυτή την κατηγορία (Γιαννακάκη, 2005).

2.3.2 Εκπαιδευτική-παιδαγωγική καινοτομία

Αυτή η μορφή καινοτομίας σχετίζεται περισσότερο με την εφαρμογή νέων ιδεών που επιφέρουν αλλαγές σε ένα ή περισσότερα από τα τέσσερα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος και ιδιαίτερα στους α) στόχους, β) στα περιεχόμενα (η διδακτέα ύλη), γ) στις μεθόδους και στα μέσα διδασκαλίας και δ) στις μεθόδους αξιολόγησης (Βρεττός & Καψάλης, 1994). Καινοτομία σε ότι αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις.

Στην τρίτη κατηγορία εντάσσονται καινοτομίες στο κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις και περιλαμβάνει αλλαγές στις πεποιθήσεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και αλλαγές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται και αλλαγές που αφορούν τις εργασιακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών, τις σχέσεις σχολείου και τοπικής κοινότητας και όποιες έχουν σχέση με την κοινωνιολογική οργάνωση και διάσταση της σχολικής πραγματικότητας. Οι τρεις τύποι καινοτομίας όπως είναι προφανές αλληλοδιαμορφώνονται και επηρεάζονται δημιουργικά ή ανασταλτικά ο ένας τον άλλο, ενώ τα όρια τους δεν είναι πάντα διακριτά.

3. Τύποι ηγεσίας στη εκπαίδευση

Οι προσεγγίσεις της ηγεσίας στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ακολούθησαν τις γενικότερες τάσεις που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη και γνώρισαν ιδιαίτερη άνθηση μετά τη δεκαετία του '80. Η ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως και θεωρείται ένα από τα βασικά στοιχεία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Διακρίνουμε τις παρακάτω προσεγγίσεις ανάλογα με το μοντέλο ηγεσίας που ακολουθείται:

3.1 Εκπαιδευτική ηγεσία

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί έναν ιδιαίτερο τύπο ηγεσίας που εμφανίζεται στην εκπαίδευση, όπου ο ρόλος της Διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι πρέπει να στηρίζει, να υποβοηθά και να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση. Είναι ένα διαχειριστικό τεχνοκρατικό πρότυπο ηγεσίας που εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς και στις συμπεριφορές. Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη, ταυτίζοντας την ηγεσία με τη διοίκηση. Επίσης αποσκοπεί στη διευκόλυνση του βασικού έργου των εκπαιδευτικών οργανισμών, δηλαδή, της διδασκαλίας και της μάθησης, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον στον

παιδαγωγικό τομέα υποβιβάζοντας το διοικητικό οργανωτικό (Παπαδομαρκάκης, 2021).

3.2 Διοικητική ηγεσία στην εκπαίδευση

Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς, στις συμπεριφορές του ηγέτη, ταυτίζοντας την ηγεσία με τη διοίκηση, οπότε στην εκπαίδευση θα λάβουν μέρος όλες οι λειτουργίες της διοίκησης από την οργάνωση και τη διεύθυνση έως και τον έλεγχο (Παπαδομαρκάκης, 2021).

3.3 Μετασχηματιστική ηγεσία

Η «μετασχηματιστική» (transformational) ηγεσία υποστηρίζει την κατευθυνόμενη προς τους υφισταμένους έμπνευση του ηγέτη, με σκοπό το όφελος του οργανισμού, σχετίζεται με εργαλειακές θεωρίες, όπου ο ηγέτης ωθεί τους υφισταμένους να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, ώστε η ικανοποίηση να εμφανιστεί στον οργανισμό (Παπαδομαρκάκης, 2021).

3.4 Ηθική ηγεσία

Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον ηθικό κώδικα του ηγέτη. Μια σύντομη περιγραφή του ηθικού ηγέτη, είναι ότι αποφασίζει και ενεργεί με βάση τις ηθικές αξίες, τις οποίες προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει στους ανθρώπους της επιχείρησης που ηγείται. Ο ηθικός ηγέτης ως προσωπικότητα έχει ξεκάθαρες αξίες, είναι δίκαιος και ειλικρινής, έχει επικοινωνιακές ικανότητες, ενδιαφέρεται για τους άλλους και είναι αξιόπιστος (Παπαδομαρκάκης, 2021).

3.5 Συμμετοχική ηγεσία

Στο επίκεντρο αυτού του τύπου ηγεσίας βρίσκεται η προώθηση της ομαδικό-συνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Η Συμμετοχική ηγεσία συμβάλλει στο δέσμο του προσωπικού και στη μείωση της πίεσης από τους προϊσταμένους (Παπαδομαρκάκης, 2021).

3.6 Παιδαγωγική ηγεσία

Η παιδαγωγική ηγεσία είναι το μοντέλο ηγεσίας που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη του σχολείου μέσα από την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης επενδύοντας στην ανάπτυξη ακαδημαϊκού και κοινωνικού κεφαλαίου για τους μαθητές και πνευματικού κεφαλαίου για τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον αρχικό ορισμό, ο ρόλος περιλαμβάνει παραδοσιακά καθήκοντα, όπως τον καθορισμό σαφών στόχων, την κατανομή πόρων για τη διδασκαλία, τη διαχείριση του προγράμματος σπουδών, την κατάρτιση σχεδίων μαθήματος, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση εκπαιδευτικών (Παπαδομαρκάκης, 2021).

4. Σκοποί-στόχοι ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να εξετάσουμε τις αλλαγές που εισήχθησαν στις σχολικές μονάδες κατά την περίοδο της πανδημίας τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στο ερώτημα στο κατά πόσο οι αλλαγές αυτές που έφερε η πανδημία στις σχολικές μονάδες, παρόλο που επιβλήθηκαν βιαστικά και χωρίς αρχικό σχεδιασμό μπορούν να τις μετασχηματίσουν και να τις οδηγήσουν σε μια πορεία καινοτομίας. Θα ασχοληθούμε με τα προβλήματα έπρεπε να αντιμετωπιστούν και να επιλυθούν. Θα εξετάσουμε ποιο μοντέλο ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικό για να εφαρμοστούν ομαλά οι επιφερόμενες αλλαγές.

5. Ανάλυση δεδομένων και παρουσίαση αποτελεσμάτων

5.1 Διοικητική - οργανωτική καινοτομία

Η μορφή διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος είναι καθοριστική τόσο στην σύλληψη και στο περιεχόμενο όσο και στην εισαγωγή και υιοθέτηση των καινοτομιών από τις εκπαιδευτικές μονάδες.

Στα συγκεντρωτικά αυταρχικά γραφειοκρατικά συστήματα, όπου η εξουσία είναι συγκεντρωμένη στην κορυφή της ιεραρχίας και η τυποποίηση είναι το κύριο χαρακτηριστικό τους, η όποια καινοτομική προσπάθεια εκπορεύεται από την κορυφή της πυραμίδας, κυρίως με τη μορφή προγράμματος και υλοποιείται ομοιόμορφα και χωρίς παρεκκλίσεις από όλη την ιεραρχία, άρα από όλες τις εκπαιδευτικές μονάδες χωρίς τη δυνατότητα παρέκκλισης από τον κανόνα ή ανάπτυξης πρωτοβουλιών. Στην Ελλάδα έχει αφενός το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, την ευθύνη για τον προγραμματισμό του οργανωτικού έργου και αφετέρου τα ανώτερα διοικητικά στελέχη και τα επιτελεία του Υπουργείου Παιδείας που έχουν την ευθύνη καθορισμού της πολιτικής, του σχεδιασμού των δράσεων, το συντονισμό και τον έλεγχο.

Είναι χαρακτηριστική η αναφορά των ερευνητών του ΟΟΣΑ (1997) πάνω σ' αυτό το θέμα, που υποστηρίζει ότι «το συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό σύστημα διοίκησης των εκπαιδευτικών συστημάτων... δημιουργεί ένα κλειστό σύστημα εκπαίδευσης, το οποίο δεν παρουσιάζει την απαραίτητη ευελιξία στην αλλαγή και την καινοτομία...».

Στα αποσυγκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα όπου χαρακτηρίζονται από την παραχώρηση εξουσίας στις περιφερειακές και τοπικές εξουσίες δίνεται η δυνατότητα στις τοπικές εξουσίες - σχολικές μονάδες να έχουν σχετική αυτοτέλεια και να μπορούν να διαφοροποιηθούν και κυρίως να προσαρμόσουν την εντολή της κεντρικής εξουσίας στα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τις συνθήκες λειτουργίας και το κλίμα του σχολείου. Και σ' αυτό το μοντέλο οι καινοτομίες σχεδιάζονται και προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας, ενώ η εφαρμογή λειτουργεί «χαλαρά», χωρίς ιδιαίτερη παρέμβαση στη λειτουργία της εκπαίδευσης. Το ευνοϊκότερο σύστημα για την προώθηση των

καινοτομιών αποτελεί το αποκεντρωμένο σύστημα διοίκησης (Παπακωνσταντίνου 2005), όπου η εξουσία και η λήψη απόφασης αποδίδεται στις τοπικές και περιφερειακές δομές και αρχές του εκπαιδευτικού συστήματος, οι εκπαιδευτικές μονάδες έχουν μεγάλη αυτονομία και οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν τον επαγγελματισμό τους, βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη και εφαρμογή καινοτομιών.

Με την εισαγωγή του νόμου 4823/03-08-2021 και συγκεκριμένα με τα άρθρα 84-91 επιχειρείται από την επίσημη πολιτεία να αποκτήσουν κάποια αυτονομία οι εκπαιδευτικές μονάδες. Με τον νόμο αυτό εισήχθησαν πολλά καινούργια δεδομένα για την εκπαιδευτική κοινότητα όπως:

5.1.1 Μητρώο Διδακτικών Βιβλίων και Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Διδακτικών Βιβλίων

Με την διάταξη αυτή οι διδάσκοντες μπορούν να επιλέξουν ποιο διδακτικό βιβλίο θα χρησιμοποιήσουν για την διδασκαλία του μαθήματος τους ανάμεσα από εγκεκριμένα σχολικά βιβλία που υπάρχουν στο Μητρώο διδακτικών βιβλίων.

5.1.2 Συνεργασίες με τρίτους φορείς

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, μετά από εισήγηση του Συλλόγου Διδασκόντων ή με δική του πρωτοβουλία, δύναται να αποφασίζει τη σύναψη συμφωνιών συνεργασίας με κάθε φορέα που κρίνει σκόπιμο, με σκοπό τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε προγράμματα και δράσεις πολιτιστικού, αθλητικού, κοινωνικού ή εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

5.1.3 Διαδικασίες αξιολόγησης της σχολικής μονάδας

Από το σχολικό έτος 2020-2021 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά η διαδικασία αξιολόγησης της σχολικής μονάδας. Σαν θεσμός αντιμετώπισε και αντιμετωπίζει πολλές αντιδράσεις από τον εκπαιδευτική κοινότητα. Με την αξιολόγηση επιχειρείται να σχεδιαστούν και να αποτιμηθούν ποσοτικά και ποιοτικά οι δράσεις που συντελούνται σε κάθε εκπαιδευτική μονάδα.

Διαδικασία αξιολόγησης των εκπαιδευτικών
Σύμφωνα με το άρθρο 67 του προαναφερθέντος νόμου καθορίζονται τα κριτήρια τόσο παιδαγωγικά όσο και γνωστικά με τα οποία θα γίνεται η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Επιχειρείται δηλαδή να οργανωθεί και να τυποποιηθεί το κομμάτι της διδασκαλίας και της διαχείρισης της τάξης.

Παρατηρούμε ότι όλες αυτές οι αλλαγές, εισάγουν καινούργια δεδομένα στις σχολικές μονάδες και μπορούν να χαρακτηριστούν καινοτομίες.

Σε διοικητικό-οργανωτικό επίπεδο η ψηφιοποίηση της διοίκησης της σχολικής μονάδας μπορεί να χαρακτηριστεί ως καινοτομία γιατί εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια και έχει θετικά αποτελέσματα στην οργάνωση της σχολικής μονάδας.

Το πληροφοριακό σύστημα mySchool, εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στα σχολεία το 2014 και αποτελεί το βασικό γραμματειακό σύστημα των σχολικών μονάδων. Βρίσκει εφαρμογή σε πολλούς τομείς και έπαιξε σημαντικό ρόλο το συγκεκριμένο πληροφοριακό σύστημα κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Στην σχολική μονάδα ο εκάστοτε διευθυντής/τρια και αυτός/η έπρεπε να διεκπεραιώσει όλο το γραμματειακό κομμάτι της λειτουργίας του σχολείου, το οποίο αφορούσε την φοίτηση και αξιολόγηση των μαθητών, την επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς-καθηγητές και επιπλέον την συνολική εξυπηρέτηση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου. Σημαντικό ρόλο στην εργασία του αυτή έπαιξε το πληροφοριακό σύστημα mySchool.

Οι τομείς που έπαιξε σημαντικό ρόλο το mySchool είναι:

5.1.3.1 Καταχώρηση των απουσιών των μαθητών

Στην σχολική χρονιά 2020-2021 υπήρχε η ιδιαιτερότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον έπρεπε να καταχωρούνται απουσίες στους μαθητές που δεν παρακολουθούσαν τα διαδικτυακά μαθήματα. Χωρίς την φυσική παρουσία και την συμπλήρωση του απουσιολογίου στην τάξη ήταν δύσκολο να οργανωθεί εξ αποστάσεως η καταγραφή των απουσιών των μαθητών. Σε αυτό το επίπεδο βοήθησε το mySchool. Βέβαια κάθε σχολική μονάδα λειτουργήσε με τον δικό της τρόπο για να κάνει την καταχώρηση απουσιών.

5.1.3.2 Ενημέρωση γονέων

Με την λειτουργία μαζική αποστολή e-mail ο διευθυντής/τρια της σχολικής μονάδας επικοινωνούσε με τους γονείς για θέματα που αφορούν την φοίτηση και επίδοση των μαθητών.

5.1.3.3.Καταχώρηση και παρακολούθηση της διδαχθείσας ύλης

Με την λειτουργία αυτή ο διευθυντής/τρια και η Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είχε την εποπτεία για την εξέλιξη της πορείας των διαδικτυακών μαθημάτων στο συγκεκριμένο σχολείο όσον αφορά την διδαχθείσα ύλη.

5.1.3.4 Καταχώρηση και αποστολή βαθμολογίας

Το mySchool βοήθησε στην καταχώρηση και αποστολή βαθμολογίας και τελικών αποτελεσμάτων στους γονείς των μαθητών. Χωρίς αυτό δεν θα ήταν δυνατή η καταχώρηση και η έκδοση αποτελεσμάτων από την στιγμή που δεν ήταν δια ζώσης η λειτουργία του σχολείου.

5.1.3.5 Διάφορες διοικητικές εργασίες

Το mySchool βοήθησε τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να έχει την εποπτεία σε πλήθος πληροφοριών που αφορούν τους μαθητές ή τους εκπαιδευτικούς. Μπορούσε να έχει τον έλεγχο των απουσιών, των βαθμολογιών, των αδειών των εκπαιδευτικών, των ενημερώσεων των γονέων. Μπορούσε να έχει άμεση πρόσβαση στα στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές χωρίς να χρειάζεται να τα αναζητεί στους διάφορους φακέλους.

Επιπλέον ήταν πιο εύκολη η έκδοση και αποστολή βεβαιώσεων φοίτησης και άλλων εγγράφων που αφορούν μαθητές που φοιτούν στην σχολική μονάδα είτε μαθητών παρελθόντων ετών.

Παρατηρούμε ότι οι αλλαγές αυτές, βοηθούν στην οργάνωση των σχολικών μονάδων και εισάγουν καινούργια δεδομένα που μπορούν να χαρακτηριστούν ως καινοτομίες.

5.2 Εκπαιδευτική-παιδαγωγική καινοτομία

Ο 21ος αιώνας είναι ο αιώνας των ραγδαίων μεταβολών και εξελίξεων. Οι εξελίξεις που παρατηρούνται στα σύγχρονα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά δεδομένα απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να εφοδιάσουν τους μαθητές τους με όλα εκείνα τα εφόδια που θα τους επιτρέψουν να μεταβούν ως ενήλικες πλέον σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία και να μπορούν να εξελιχθούν και να συνεργαστούν με τους άλλους ανθρώπους. Καλούμαστε λοιπόν ως εκπαιδευτικοί να εφοδιάσουμε τους μαθητές μας με εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να επιβιώσουν και να εξελιχθούν στο περιβάλλον του 21ο αιώνα.

Βασική βέβαια προϋπόθεση είναι να αποκτήσουν οι εκπαιδευτικοί την ικανότητα να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της εποχής. Η πανεπιστημιακή γνώση που αποκτήσαν πριν από μερικά χρόνια δεν είναι πλέον επαρκείς. Πρέπει να διαχειριστούν τις αλλαγές οι οποίες πολλές φορές τους ξεπερνούν και να μάθουν εκ νέου αφενός να επικοινωνούν με την νέα γενεά και αφετέρου να λειτουργήσουν σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί τα τελευταία χρόνια παρακολουθούν πλήθος επιμορφώσεων και ανήκουν στην κατηγορία των δημοσιών υπαλλήλων που διαθέτουν πλούσιο βιογραφικό και συνεχείς απόκτηση πτυχίων και μεταπτυχιακών σπουδών.

5.2.1 Διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας

Σήμερα με τις ταχύτατες αλλαγές σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας οι μαθητές λειτουργούν σε διαφορετικό τεχνολογικό και μαθησιακό επίπεδο. Είναι εξοικειωμένοι με την τεχνολογία και έχει αλλάξει ο τρόπος που μαθαίνουν και επικοινωνούν. Η κλασική μορφή διδασκαλίας που ακολουθούσαν οι εκπαιδευτικοί πριν από 30 χρόνια είναι πλέον ξεπερασμένη. Ο κλασικός μαυροπίνακας είναι βαρετός για τους μαθητές που έχουν συνηθίσει την ταχύτατη εναλλαγή εικόνων και

πληροφοριών. Οι παιδαγωγικές πρακτικές ξεφεύγουν από την εστίαση στον καθηγητή ως πάροχο γνώσης και προτείνουν την μαθητοκεντρική εκπαιδευτική διαδικασία ως ωφελιμότερη για τους μαθητές. Άλλες παιδαγωγικές μέθοδοι όπως η ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι προάγουν την συνεργασία και την επικοινωνία των μαθητών. Ενδεικτικά να αναφέρουμε ότι αναπτύχθηκαν νέες παιδαγωγικές μέθοδοι διδασκαλίας που βασίζονται στην χρήση των Τ.Π.Ε. και διαφορετικά μοντέλα διδασκαλίας όπως η αντεστραμμένη τάξη.

Επιπροσθέτως η εισαγωγή στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Προγραμμάτων Καινοτόμων Δράσεων που δίνουν έμφαση στις ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις της γνώσης, στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών, και στην επικαιροποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών αποδυναμώνουν περαιτέρω τον παραδοσιακό ρόλο του σχολείου και διαφοροποιούν τους στόχους της εκπαίδευσης (Σπυροπούλου κ.ά., 2007).

5.2.2 Εξ αποστάσεως διδασκαλία

Ένας άλλος παράγοντας ταχύτατων και ακραίων αλλαγών που κλήθηκαν οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν είναι οι αλλαγές που δημιουργήθηκαν εξαιτίας της πανδημίας του covid-19. Η πανδημία αυτή και οι αλλαγές που έφερε, μας έπιασαν εξαπίνης. Τα σχολεία δεν ήταν έτοιμα να αντιμετωπίσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Οι καθηγητές και οι μαθητές το ίδιο. Οι τεχνολογικές υποδομές του όλου συστήματος ήταν ανεπαρκείς. Έπρεπε λοιπόν σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα να περάσουμε από την δια ζώσης διδασκαλία στην εξ αποστάσεως. Χρειάστηκε πολύ δουλειά για να οργανωθεί και να στηθεί από το μηδέν η εξ αποστάσεως διδασκαλία. Χρειάστηκε μεγάλη δύναμη πειθούς ώστε να ξεπεραστούν οι αντιδράσεις των ανθρώπων και να παρακινηθούν να λειτουργήσουν διαφορετικά από αυτά που είχαν μάθει. Παρατηρούμε δηλαδή ότι η καινοτομία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, οργανώθηκε από το μηδέν χωρίς προηγούμενη προετοιμασία, εφαρμόστηκε και λειτούργησε με πολύ καλά αποτελέσματα για τους μαθητές. Τα παραπάνω δεδομένα αποδεικνύουν ότι σιγά σιγά και με πολλές δυσκολίες και προβλήματα κατάφεραν οι εκπαιδευτικοί να μεταβούν από την κλασική θεώρηση της διδασκαλίας σε μια πιο σύγχρονη μορφή διδασκαλίας. Είναι ίσως η σπουδαιότερη καινοτομία που έφερε η πανδημία.

5.2.3 Εισαγωγή των ΤΠΕ

Ο όρος Τ.Π.Ε, όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2008), παρουσιάζοντας μια πληθώρα απόψεων διάφορων συγγραφέων, αναφέρεται σε όλες τις τεχνολογίες, τις λύσεις και τις εφαρμογές που προκύπτουν από τη σύγκλιση των τεχνολογιών της πληροφορικής, των τηλεπικοινωνιών και των πολυμέσων και οι οποίες καλλιεργούνται μέσα στις διάφορες οικονομικές και κοινωνικές δραστηριότητες. Ο όρος συνδέεται με κάθε

είδους τεχνολογικές εφαρμογές, από τα απλά υπερμέσα και τα δικτυακά συστήματα, έως τις εφαρμογές της ρομποτικής, της τεχνητής νοημοσύνης και της ασύρματης επικοινωνίας, τα οποία χρησιμοποιούνται, μεμονωμένα ή συνδυαστικά με άλλα ψηφιακά ή φυσικά κατασκευάσματα, με στόχο τις διαδικασίες μάθησης και όχι την απλή τέλεση μιας λειτουργίας. Γενικά, είναι αποδεκτό ότι οι Τ.Π.Ε. υποδηλώνουν τον εκσυγχρονισμό όλων των οργανισμών στους οποίους χρησιμοποιούνται, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών μονάδων, γιατί παρέχουν και αξιοποιούν εκσυγχρονισμένες διαδικασίες μάθησης και διοίκησης.

Με το κλείσιμο των σχολείων και την μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία ήταν απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να τροποποιήσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να δημιουργήσουν υλικό διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στις νέες ανάγκες. Όσοι είχαν επιμορφωθεί στις Τ.Π.Ε. το προηγούμενο χρονικό διάστημα είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια στην χρήση νέων τεχνολογιών. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί είχαν πολλές δυσκολίες να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Παρόλα αυτά όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγκάστηκαν να εκσυγχρονίσουν τον τρόπο διδασκαλίας τους και να δημιουργήσουν μεγάλο όγκο ψηφιακού υλικού που μπορούν να το χρησιμοποιήσουν και στην δια ζώσης διδασκαλία.

5.2.4.Επιμορφωτικές δράσεις.

Με τον νόμο 4823/03-08-2021 (άρθρο 95) το υπουργείο παιδείας ορίζει να γίνονται επιμορφωτικές δράσεις σε κάθε σχολική μονάδα. Τις δράσεις αυτές πρέπει να τις διοργανώσει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην σχολική μονάδα. Είναι απαραίτητο, στις επιμορφώσεις να συμμετέχουν ως επιμορφωτές, μάχιμοι εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν τι σημαίνει σε πρακτικό επίπεδο να είσαι μέσα σε μια πραγματική και «ζωντανή» τάξη μαθητών. Αυτές οι επιμορφωτικές δράσεις θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν και να εξελίξουν τόσο το αντικείμενο τους όσο και διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

5.3 Καινοτομία σε ότι αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη

Ο διευθύνων σύμβουλος της κάθε εταιρίας που καινοτομεί πρέπει να είναι άνθρωπος με τόλμη και αποφασιστικότητα που παρακολουθεί και εναρμονίζεται με τις αλλαγές που συντελούνται στο εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης. Να είναι ικανός να οδηγήσει την επιχείρηση σε καινοτόμες διαδικασίες όταν αυτό είναι απαραίτητο. Να είναι ικανός να εμπνεύσει στους εργαζόμενους το στρατηγικό όραμα της επιχείρησης και να τους καθοδηγήσει στην κατεύθυνση των αλλαγών.

Κατά ανάλογο τρόπο πρέπει να λειτουργεί και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Για να διασφαλιστεί η

εισαγωγή και η ανάπτυξη καινοτομιών στο σχολείο ο διευθυντής και η διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και πρακτικές. Ένα εσωτερικό περιβάλλον που προωθεί και διευκολύνει την υιοθέτηση καινοτομιών μπορεί να δημιουργηθεί μόνο με την παρέμβαση του διευθυντή του σχολείου και με χαρακτηριστικά ηγετικής συμπεριφοράς. Κάθε εκπαιδευτική μονάδα έχει ένα μοναδικό περιβάλλον, μια ιστορία και μια συγκεκριμένη δυναμική την οποία προσανατολίζει και χειρίζεται ο διευθυντής, ο οποίος προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους που έχει θέσει ο ίδιος ή έχουν τεθεί από κοινού με τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το μοντέλο διοίκησης που ακολουθεί.

Οι διευθυντές που έχουν τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που σχετίζονται με τον ηγέτη και την αποτελεσματικότητά του, που, κατά Yukl (1994), είναι η αυτοπεποίθηση, η αντοχή στην πίεση, η ακεραιότητα, η καθοδήγηση, η διαμόρφωση εργασιακής υποκίνησης, η γνωστική ικανότητα, η γνώση της οργάνωσης και η χαρισματικότητα, να μπορούν ευκολότερα να αντεπεξέλθουν σε διαδικασίες εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο. Επίσης, οι παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του ηγέτη, όπως οι σχέσεις ηγέτη-μελών, η δομή των καθηκόντων, η δύναμη της θέσης του ηγέτη καθώς και το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον της οργάνωσης, αποτελούν κρίσιμα στοιχεία για την διαχείριση των καινοτομιών στο σχολείο (Μιχόπουλος, 2004).

Για να μειωθούν οι πιθανότητες αποτυχίας εφαρμογής των καινοτομιών, οι διευθυντές, αλλά και τα στελέχη της εκπαίδευσης που συμμετέχουν σ' αυτές ή θέλουν οι ίδιοι να εφαρμόσουν καινοτόμες δράσεις ή προγράμματα στην εκπαίδευση, οφείλουν να διαγνώσουν και να ταυτοποιήσουν τους παράγοντες που είναι ευνοϊκοί, τις διαδικασίες που πρέπει να ελέγξουν.

Επισημαίνεται επίσης, πως στην περίοδο της αλλαγής οι αρμοδιότητες της σχολικής ηγεσίας, άρα και οι ευθύνες της, αυξάνονται. Ο κάθε ηγέτης, εκτός από τις καθημερινές καταστάσεις που αντιμετωπίζει στο σχολείο, όπως η διαχείριση της υγείας, της ασφάλειας, των πόρων, του περιβάλλοντος, της οργανικής δομής κ.λπ., έχει και την ευθύνη της διαδικασίας της αλλαγής (Ράπτης, 2006). Αυτό συνεπάγεται περισσότερο χρόνο, περισσότερες αρμοδιότητες και ευθύνες για όλους τους εμπλεκόμενους. Η συνθετότητα της οργανωτικής αλλαγής, η αντίσταση σε κάθε αλλαγή, η ανεπάρκεια τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, καθιστούν αναγκαία την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για τη βελτίωση της ικανότητας όσων έχουν τη διαχείριση της μετάβασης κάθε καινοτομίας. Προϋπόθεση αποτελεί η θεωρητική κατάρτιση αυτών που καλούνται να υλοποιήσουν τις αλλαγές που το τεχνολογικό και κοινωνικό περιβάλλον απαιτεί.

6. Συμπεράσματα-προτάσεις

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύστημα όπου στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ελάχιστες ουσιαστικές αρμοδιότητες εκχωρούνται σε τοπικό επίπεδο και ειδικά σε επίπεδο

σχολικής μονάδας. Έτσι τα περιθώρια για ουσιαστική άσκηση διοίκησης/μάνατζμεντ στα ελληνικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι περιορισμένα. Ο μεγάλος αριθμός εγκυκλίων, νόμων και διατάξεων που αφορούν την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων καθορίζουν και περιγράφουν με μεγάλη ακρίβεια τη λειτουργία των σχολικών μονάδων χωρίς να αφήνουν πολλά περιθώρια για άσκηση διοίκησης με αυτοτέλεια (Κουτούζης, κ.ά. 1999). Με τον νόμο 4823/03-08-2021 επιχειρείται να επιφέρει μια διαφοροποίηση και συγκεκριμενοποίηση του αναλυτικού προγράμματος σε αρκετά σχολεία. Με αυτό τον τρόπο θα απελευθερωθούν εκπαιδευτικές δυνάμεις που λόγω του συγκεντρωτισμού της εκπαίδευσης παρέμεναν ανεκμετάλλετες και ανενεργές.

6.1 Η βελτίωση της πρόσβασης στη μάθηση.

Η εποικοδομητική εκμετάλλευση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μπορεί να βοηθήσει τη διεύθυνση του σχολείου όπου θα μπορεί οικονομικά, οργανωτικά και διοικητικά να ελέγχει και το σχολείο αλλά και να διασυνδέεται και με το σπίτι των παιδιών. Εκπαιδευτικές πλατφόρμες όπως το Moodle μπορούν ανέξοδα να επιτελέσουν αυτό το έργο. Βασική προϋπόθεση η θετική διάθεση του διδακτικού προσωπικού ενισχυμένη από τη διεύθυνση. Μέσω αυτής της πρωτοβουλίας γίνεται επέκταση της τάξης, όπως η ηλεκτρονική σύνδεσή του σχολείου με την ευρύτερη κοινωνία, την τοπική κοινότητα, σχολεία σε άλλες περιοχές της Ελλάδος και χώρες.

6.2 Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας / μάθησης.

Οι μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, η προώθηση της συνεργατικής μάθησης, θα οδηγήσουν σε αλλαγή την παιδαγωγικών μοντέλων διδασκαλίας. Οι καινοτόμες αυτές διδακτικές προσεγγίσεις ενισχυμένες από το διευθυντή προάγουν το συνεργατικό και καινοτόμο έργο στο σύνολό του. Ο ρόλος του διευθυντή στην Ελλάδα εκτός από ηγέτης, μάνατζερ και διοικητής είναι ακόμη και παιδαγωγικός. Μέσω της παιδαγωγικής καινοτομίας εισάγει και τις βασικές δομές για την καινοτόμα εφαρμογή των καινοτομιών.

6.3 Μεταρρύθμιση της οργάνωσης του σχολείου.

Μεταξύ των παραγόντων που προωθούν την καινοτομία είναι ο ευέλικτος διοικητικός και οργανωτικός προγραμματισμός, κυρίως σε μικρά σχολεία, η μετατόπιση ιεραρχίας σε πιο οριζόντιες δομές και η σύνδεση με τις οικογένειες και την τοπική κοινωνία. Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων με τις κατάλληλες αρμοδιότητες και ενέργειες οδηγούν σε συμμετοχική διεύρυνση της καινοτομίας. Η καινοτομία γίνεται κτήμα όλων με διαχειρίσιμη το διευθυντή. Για την ομαλή μετάβαση όμως σε ένα αποδοτικό και επιτυχημένο σύστημα πλήρους εφαρμογής των καινοτομιών στη διοίκηση του σχολείου χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα

νέο, «ψηφιακό» σχολείο, με αλλαγή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, αλλαγή του θεσμικού πλαισίου, ενίσχυση και εμπλουτισμό των υποδομών και του στελεχιακού προσωπικού. Πιο συγκεκριμένα χρειάζεται (Δαγδiléλης, 2005):

1. Συνεχής επιμόρφωση όλου του προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων και των διευθυντών, στις καινοτομίες
2. Ενίσχυση των υποδομών σε υλικό και λογισμικό,
3. Ενεργοποίηση μηχανισμού συντήρησης του υλικού και του λογισμικού κάθε σχολικής μονάδας. Ο ψηφιακός μετασχηματισμός θα ενισχύσει αποτελεσματικά τη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας μειώνοντας το φόρτο εργασίας των διευθυντών, σε θέματα που αφορούν (Δαγδiléλης, 2005· Μπάκας, 2009):

- 3.1 Τη συλλογή και επεξεργασία διαφόρων στοιχείων που αφορούν την εκπαιδευτική μονάδα (π.χ. στατιστικών) και είναι απαραίτητα για τη λειτουργία της ή ζητούνται από ιεραρχικά ανώτερες υπηρεσίες.

- 3.2 Τις εγγραφές, τον έλεγχο της φοίτησης των μαθητών, την τήρηση αρχείου των μαθητών και του προσωπικού, την αξιολόγηση των μαθητών, το σχεδιασμό προγραμμάτων διοίκησης, την προετοιμασία του ωρολογίου προγράμματος κ.λ.π.

- 3.3 Την ταχύτατη διεκπεραίωση της αλληλογραφίας και της σύνταξης εγγράφων όπως ελέγχων επίδοσης, βεβαιώσεων, αποδεικτικών φοίτησης, απολυτηρίων κ.λ.π.

- 3.4 Την έκδοση μαθητικών ή άλλων ενημερωτικών εντύπων. Πολύ βασικό στοιχείο για την επιτυχημένη εισαγωγή καινοτομίας μέσω του ψηφιακού μετασχηματισμού σε ένα σχολικό οργανισμό είναι η αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων ή η ανεύρεση νέων πόρων από το σχολικό ηγέτη.

4. Η διοίκηση σχολικών μονάδων διευκολύνεται πάρα πολύ από τα πληροφοριακά οργανωτικά συστήματα (MIS-CMS-LMS) τα οποία εντάσσονται στα πλαίσια των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση. Η διοίκηση πληροφοριακών συστημάτων (Management Information Systems) είναι πολύ σημαντική πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η εισαγωγή ενός συστήματος διαχείρισης πληροφοριών συμβάλει στη βελτιωμένη απόδοση και την ισχυρότερη εκπαιδευτική ηγεσία ώστε το σχολείο να υπερνικήσει αποτελεσματικά τη στασιμότητα και να καινοτομήσει διοικητικά (Telem, 1996).

Τέλος θα πρέπει να αναφέρουμε ότι σε πολλές άλλες περιπτώσεις οι καινοτομίες εφαρμόζονται και προέρχονται από τα προγράμματα ή τις οδηγίες ενός περιφερειακού ή εθνικού οργανισμού, όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση με προγράμματα όπως το Comenius ή το Υ.Π.Ε.Π.Θ με τον εθνικό διαγωνισμό σχολικής καινοτομίας.

Γίνεται σαφές ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, με τις ιδιαιτερότητές του, είναι επιβεβλημένο να υπάρξουν καινοτόμες πρωτοβουλίες και αναδιοργανώσεις έτσι ώστε να παρακολουθήσει τις διεθνείς εκπαιδευτικές και διοικητικές εξελίξεις. Οι καινοτομίες στην εκπαίδευση μπορεί να έχουν αυξημένες δυσκολίες εφαρμογής, ωστόσο δίνεται η ευκαιρία στο

σχολείο να υιοθετήσει τεχνολογικές αλλαγές οι οποίες, όπως φάνηκε, συμβάλλουν τα μέγιστα στη διοικητική αναβάθμιση του και μπορούν να λειτουργήσουν βελτιωτικά στο σύνολο των λειτουργιών του.

Ανεξάρτητα από την πηγή που επιβάλλει την καινοτομία η συνεργασία όλων των εμπλεκομένων είναι απαραίτητη για την επιτυχία της. Ένα συνεργατικό μοντέλο διοίκησης ίσως συμβάλει στη δημιουργία κουλτούρας συνεργατικότητας με κοινό όραμα για τη σχολική μονάδα η οποία θα έχει τη δική της ταυτότητα.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τους καθηγητές του προγράμματος «Σχολική ηγεσία και δεξιότητες στον 21^ο αιώνα» για την ευκαιρία που μου έδωσαν για την συγγραφή της εργασίας αυτής.

7. ΠΗΓΕΣ

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Directorate-General for Structural Reform Support, Governance and public administration, 2020, <https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/ht0120283enn.pdf>

Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. London: Cassell.

Forum Ελληνικής Καινοτομίας και Στρατηγικής, Ψηφιακός Μετασχηματισμός: Στρατηγική για μια νέα Δημόσια Διοίκηση, 2018, <https://bit.ly/3911U95>

Telem, M. (1996). MIS implementation in schools: a systems socio-technical framework, Computers & Education, 27, pp. 85-93.

Yukl, G., (1994), Leadership in organizations (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Βίβλος του ψηφιακού μετασχηματισμού 2020-2025, σελίδα 7 <http://www.opengov.gr/digitalandbrief/wp-content/uploads/downloads/2020/12/digitalstrategy.pdf> (πρόσβαση 05/12/2021)

Βικιπαίδεια, Ψηφιακός μετασχηματισμός, https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A8%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%B1%CF%83%CF%87%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82, (πρόσβαση 05/12/2021)

Βικιπαίδεια, επίσημο site, Αντεστραμμένη τάξη, <https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%91%CE%BD%CE%B5%CF%83%CF%84%CF%81%CE%B1%CE%BC%CF%8C%CF%82>

E%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7_%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B7 (πρόσβαση 09/12/2021)

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1994). Αναλυτικά Προγράμματα. Θεσσαλονίκη: Art of Text.

Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). «Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα». Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 243-270.

Δαγδύλης, Β. (2005). «Η Πληροφορική στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πληροφορική και στελέχη της Εκπαίδευσης» στο Α. Καψάλης (επιμ.), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 213-230.

«Κανονισμός (ΕΕ) 2021/694 του ευρωπαϊκού κοινοβουλίου και του συμβουλίου της 29ης Απριλίου 2021 για τη θέσπιση του προγράμματος Ψηφιακή Ευρώπη και την κατάργηση της απόφασης (ΕΕ) 2015/2240 <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021R0694&from=EN> και <https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/priorities/psifiakos-metaschimatismos-tis-ee>

Κ. Καλαούζη, Υιοθέτηση στρατηγικών βελτίωσης ποιότητας στην εκπαιδευτική διοίκηση, «Η προώθηση καινοτόμων δράσεων ως μεθόδων δημιουργίας κοινής κουλτούρας – Ενδοσχολική επιμόρφωση», σημειώσεις μαθημάτων σελίδα 4

Κουτούρης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. & Νιτσόπουλος, Β. (1999). Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μιχόπουλος, Α., (2004), «Η ηγεσία ως αναγκαίο λειτουργήμα καινοτομικής δράσης και οργανωτικής αποτελεσματικότητας στα σχολεία σήμερα και αύριο», στο συλλογικό, Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος, Αθήνα, Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Μπάκας, Θ. (2009). «Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στη διοικητική υποστήριξη των σχολείων» στο Γούσιας, Φ.(επιμ.)(2009) Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΕΕΠ-ΔΤ.Π.Ε, 171-183

Naftemporiki.gr, επίσημο site, Ν. Κεραμέως: Ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης μέσω του Ταμείου Ανάκαμψης, (17 Ιουνίου 2021) <https://www.naftemporiki.gr/story/1739220/n-kerameos->

psifiakos-metaschimatismos-tis-ekpaideusis-meso-tou-tameiou-anakampsis (πρόσβαση 04/12/2021)

Παπαδομαρκάκης, Είδη Ηγεσίας / Διοίκησης και Λήψη Αποφάσεων στην Εκπαίδευση, σημειώσεις μαθημάτων , σελίδα 7-11

ΟΑΣΑ (2019, 97) http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5699/1537_01_%CE%9F%CE%9F%CE%A3%CE%91%20%CE%BC_%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20%28%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA_%CF%8C%20%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%AD%CE%BF%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CE%95%CE%9A%CE%A4%29.pdf

Παπακωσταντίνου, Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή,

Ράπτης, (2006), Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP445/raptis.pdf>

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ι. Σπανός, Εισαγωγή στην Καινοτομία, τόμος Β, σελ 227-230, ΕΑΠ, Πάτρα 2013

Σπυροπούλου, Δ., Βαρβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων (13), 69-83.

Εκδόσεις Εργαστηρίου Διδακτικής και Αξιολόγησης

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ, ΑΝΩΤΑΤΗ ΣΧΟΛΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ