



Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών  
Λειτουργών Φυσικής Αγωγής  
Π.Ε.Ν.Ε.Λ.Φ.Α.

# Ύσπληξ

Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής  
Αγωγής Τεύχος 3



Ειδικό Τεύχος:  
Πρακτικά Προγράμματος  
*«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης:  
Τάσεις και Προοπτικές»*

Αθήνα 2016

ISSN 2241-925X

# Ύσπληξ

Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής

## Συντακτική Επιτροπή

- Δρ Κωνσταντίνος Κουγιουμτζής σχολικός σύμβουλος (συντονιστής)
- Δρ Ολυμπία Αγαλιανού, εκπαιδευτικός
- Δρ Αγγελική Αρώνη, εκπαιδευτικός
- Δρ Αθανάσιος Κατσαγκόλης, σχολικός σύμβουλος
- Δρ Κωνσταντίνος Μπουζιώτας, σχολικός σύμβουλος

## Επιτροπής έκδοσης

- Δρ Ολυμπία Αγαλιανού, εκπαιδευτικός
- Δρ Κωνσταντίνος Κουγιουμτζής, σχολικός σύμβουλος
- Δρ Αγγελική Αρώνη, εκπαιδευτικός
- Φώτης Θυμωδέας, εκπαιδευτικός
- Το Δ.Σ. της ΠΕΝΕΛΦΑ

## Επιμέλεια-Διόρθωση

Ανδριανή Βούξινου, M.S.Sc., σχολική σύμβουλος

## Υπεύθυνος έκδοσης

Δρ Νικόλαος Τριπόδης, Πρόεδρος Π.Ε.Ν.Ε.Λ.Φ.Α.

## Εισαγωγικό σημείωμα

Με μεγάλη μας χαρά σε καλωσορίζουμε στο επιστημονικό ηλεκτρονικό περιοδικό ΥΣΠΛΗΞ. Το περιοδικό παρέχει άμεση ανοικτή πρόσβαση στο περιεχόμενό του με βάση την αρχή ότι η διαθέσιμη στο κοινό έρευνα υποστηρίζει την παγκόσμια ανταλλαγή γνώσεων. Σκοπός του περιοδικού είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη του επιστημονικού διαλόγου και στη διάδοση της επιστημονικής γνώσης που παράγεται κυρίως στο χώρο της Φυσικής Αγωγής και του Σχολικού Αθλητισμού.

Εκ μέρους του Δ.Σ.  
Ο Πρόεδρος  
Νικόλαος Τριπόδης

Πρακτικά  
προγράμματος επιμόρφωσης  
κύκλου σεμιναρίων διάρκειας 32 ωρών με  
θέμα:  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης:  
Τάσεις και Προοπτικές»  
2014-2015

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>Αγαλιανού Ολυμπία</b> «Το σχολείο ως δίκτυο»	1
<b>Αρώνη Αγγελική &amp; Βάρφη Βικτωρία</b> «Το μάθημα της φυσικής αγωγής στη διαχείριση του διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος»	10
<b>Αυθίνος Ιωάννης</b> «Συγκριτική στάθμιση απόδοσης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς»	22
<b>Γιαννίκας Αθανάσιος</b> «Το μαθητοκεντρικό σχολείο: αέναο αίτημα της ελληνικής εκπαίδευσης στη μετανεωτερική εποχή»	31
<b>Δημητρόπουλος Ανδρέας</b> «Η αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου: μια πρόκληση σε εχθρικό περιβάλλον»	42
<b>Ζωγόπουλος Ευστάθιος</b> «Μοντέλα υλοποίησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση»	51
<b>Θεοδώρου Χρήστος</b> «Το προφίλ παρακίνησης του αποτελεσματικού ηγέτη - διευθυντή»	62
<b>Κατσαγάνη Γεωργία</b> «Δημόσια έγγραφα και διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης»	83

**Νάσσης Παντελής**

«Εφαρμογή εργαλείων μανατζμέντ σε σχολικές μονάδες: διαχείριση κινδύνων» 93

**Φερεντίνος Σπύρος**

«Οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων στο πλαίσιο του σχολείου» 99

### Περίληψη

Η εργασία εστιάζει στη θέαση της σχολικής μονάδας ως ένα διττό δίκτυο: μια μονάδα η οποία φέρει τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων και ένας κόμβος ο οποίος αποτελεί μέρος της ευρύτερης δικτύωσης μέσα στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό υπερσύστημα. Ως εργαλείο της έρευνας χρησιμοποιείται η συστημική επιστημολογική προσέγγιση και με βάση αυτή αναζητούνται τρόποι δημιουργίας λειτουργικών δομών οι οποίες διευκολύνουν την αυτόοργάνωση, αλληλεπίδραση και συνεξέλιξη στο πλαίσιο κάθε σχολικής μονάδας και οδηγούν στην ανθεκτικότητα και τη λειτουργικότητα. Στόχο της εργασίας αποτελεί η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση εκπαιδευτικών και στελεχών μέσα από τη συνειδητοποίηση της σημασίας των σχέσεων και της λειτουργίας των συστημάτων στα οποία όλοι, αναπόφευκτα, εντασσόμαστε.

Λέξεις κλειδιά: δίκτυο, σύστημα, σχέση, ομάδα, συν-εξέλιξη, όρια.

### Summary

This article focuses on the school context regarding it as a two-fold net that includes the parameters of social networks and, at the same time, works as a knot of an expanded network. The systemic epistemological approach has been used as a tool in order to identify ways of construction, which facilitate the self-organization, interaction and co-evolution of the school community and also lead to functional and resilient conditions. The paper aims to raise awareness and motivate teachers and education officials by making them more conscious about the significance of the relations and systems in which we all inevitably participate.

Key words: network, system, relation, team, co-evolution, limits

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της εργασίας είναι μια πρώτη επαφή με τον τρόπο λειτουργίας των δικτύων και των συστημάτων και η αξιοποίηση αυτής της θεώρησης στη σχολική μονάδα. Στόχο της εργασίας αποτελεί η συνειδητοποίηση ορισμένων βασικών παραμέτρων για τη βιωσιμότητα, τη λειτουργικότητα και την εξέλιξη των συστημάτων. Απώτερος στόχος της εργασίας είναι η κινητοποίηση εκπαιδευτικών και στελεχών της εκπαίδευσης, μέσα από ένα προβληματισμό ο οποίος απορρέει από τη συνειδητοποίηση αυτή, ώστε η αυτό-οργάνωση της σχολικής μονάδας να γίνει περισσότερο αποτελεσματική. Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στη σημασία των συνδέσεων και των σχέσεων. Η εργασία βασίζεται σε μια σειρά από εννοιολογικούς προσδιορισμούς και τις μεταξύ τους συσχετίσεις οι οποίες οδηγούν σε ορισμένες από τις βασικές λειτουργικές αρχές των δικτύων, των συστημάτων και των ομάδων.

Η μη συνειδητοποίηση ή η υποτίμηση των αρχών αυτών, συχνά αποτελεί μια από τις βασικές αιτίες των δυσλειτουργιών ενός συστήματος και την αδυναμία του να λειτουργήσει αφενός ως δίκτυο και αφετέρου ως μονάδα δικτύωσης. Η αφύπνιση και η κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων, μέσα από ένα προβληματισμό βασισμένο στις βασικές αρχές δικτύωσης και σχέσεων, αλλά στον τρόπο με τον οποίο κάθε μέλος λειτουργεί μέσα στο δίκτυο ή στη σχέση, αποτελεί προϋπόθεση λειτουργίας και ανάπτυξης. Παράλληλα εξασφαλίζει και προσφέρει το αίσθημα του «ανήκειν» το οποίο εκφράζεται ως ανάγκη από κάθε άνθρωπο λόγω της τάσης του να λειτουργεί ως κοινωνικό ον.

#### ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η θεωρία των συστημάτων αρχίζει να αναπτύσσεται στις αρχές του 20ού αιώνα στον αντίποδα της γραμμικής αναλυτικής μεθόδου. Η αναλυτική μέθοδος, τουλάχιστον μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή καθολικά και σε πολλά πεδία μέχρι σήμερα, κυριαρχεί στον επιστημονικό χώρο. Αντιμετωπίζει το όλον ως το άθροισμα των μερών του τα οποία αναλύει προκειμένου να καθορίσει τη σύσταση και την αιτία των φαινομένων. Όμως, δεδομένα από επιστήμες όπως η ψυχολογία, η βιολογία και η κυβερνητική καθιστούν σαφές ότι η εφαρμογή αυτού του μηχανιστικού μοντέλου δεν μπορεί να ερμηνεύσει όλα τα φαινόμενα. Η επιστημολογική προσέγγιση της θεωρίας των συστημάτων εστιάζει στη λειτουργία και θεωρεί ότι το όλον είναι διαφορετικό από το άθροισμα των μερών του. Το μέρος υπάρχει ως μια εκδήλωση του όλου και όχι απλά ως ένα στοιχείο του. Το όλον υπάρχει μέσα από τις εκδηλώσεις των μερών του και τα μέρη υπάρχουν ως εκφράσεις του όλου (Senge, 2008).

Καθ' όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα η θεωρία των συστημάτων εξελίσσεται μέσα από μια σειρά αλληλεπιδράσεων με πολλά επιστημονικά πεδία και σήμερα είναι γνωστή ως συστημική επιστημολογική προσέγγιση. Επιστήμες όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η ιατρική, η οικονομία, η πολιτική, η φιλοσοφία και η περιβαλλοντολογία οικειοποιούνται πλέον και χρησιμοποιούν τις βασικές αρχές της. Σε αυτό το πλαίσιο αρχές της εφαρμόζονται σε πολλούς χώρους και οργανισμούς όπου υπάρχει ανθρώπινη συναλλαγή και φυσικά στα σχολεία και την εκπαίδευση (Παπαδιώτη, 2014).

Η επιστήμη των κοινωνικών δικτύων έρχεται ως συνέχεια της συστημικής προσέγγισης και εστιάζει στον τρόπο και στις συνέπειες σύνδεσης των ανθρώπων ως κοινωνικές μονάδες. Τα δίκτυα, ως σχηματισμοί, είναι πανταχού παρόντα στη φύση: στις βιολογικές δομές του ανθρώπου και όλων των έμβιων όντων, στην οργάνωση των οικοσυστημάτων, του πλανητικού και ηλιακού συστήματος κτλ. Είναι η αναγκαία και αναπόφευκτη μορφή οργάνωσης η οποία απαντάται με μεγάλη



ποικιλομορφία, αλλά σε όλες τις εκφάνσεις ύπαρξης προκειμένου να εξασφαλιστεί η σύνδεση μεταξύ των μερών ενός συστήματος.

Για το ίδιο λόγο και με τον ίδιο τρόπο τα κοινωνικά δίκτυα είναι πανταχού παρόντα, σύνθετα και συναρπαστικά και προκαλούν τον ερευνητή να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: πώς διαμορφώνονται, γιατί συμμετέχουμε σε αυτά, με ποιον τρόπο επηρεάζουν τη ζωή μας κτλ (Christakis & Fowler, 2009). Ως κοινωνικό δίκτυο μπορεί να οριστεί μία κοινωνική δομή η οποία αποτελείται από κόμβους - φυσικά πρόσωπα ή συστήματα - οι οποίοι συνδέονται μεταξύ τους με έναν ή περισσότερους τύπους παρόμοιων σχέσεων (αξίες, οράματα, στόχοι, ιδέες, φιλία, συγγένεια, ανάγκες, συναλλαγές κτλ). Πιο συγκεκριμένα μπορούν να οριστούν ως πολυδιάστατα συστήματα επικοινωνίας και διαμόρφωσης της ανθρώπινης πρακτικής και της κοινωνικής ταυτότητας (Χτούρης, 2004). Το κάθε κοινωνικό δίκτυο αποτελεί το άθροισμα των προσωπικών επαφών μέσω των οποίων το άτομο διατηρεί την κοινωνική του ταυτότητα, λαμβάνει συναισθηματική υποστήριξη, υλική ενίσχυση και συμμετοχή στις υπηρεσίες ενώ παράλληλα εξασφαλίζει πρόσβαση στην πληροφορία και δημιουργεί τις συνθήκες για νέες προσωπικές και επαγγελματικές επαφές (Walker, MacBride & Vachon, 1977). Υπάρχουν πολλοί δυνατοί τρόποι σύνδεσης των μελών ενός δικτύου. Σύμφωνα με τη θεωρία των δικτύων, ο τρόπος δικτύωσης εξαρτάται από το στόχο του δικτύου και ότι επηρεάζει καθοριστικά την δυνατότητα επίτευξης του στόχου (Christakis & Fowler, 2009). Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του δικτύου καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από το στόχο δικτύωσης, τον τρόπο εγγραφής, ένταξης ή συμμετοχής των μελών σε αυτό (εθελοντικό, αναγκαστικό κτλ), το είδος και το περιεχόμενο των ανταλλαγών μεταξύ των μελών, στη σύνθεση (ομοιογένεια, ανομοιογένεια κτλ), τη δομή και το συντονιστή του δικτύου.

Για να κατανοηθεί η λειτουργία των κοινωνικών δικτύων, απαιτείται η κατανόηση ορισμένων κανόνων/αρχών σχετικά με τη σύνδεση και τη μετάδοση, τη δομή και τη λειτουργία τους. Οι αρχές αυτές κάνουν σαφή τον τρόπο με τον οποίο οι δεσμοί καθιστούν το όλον μεγαλύτερο από το άθροισμα των μερών του. Σύμφωνα με τους Christakis & Fowler (2009, σ. 37-48) οι κανόνες αυτοί είναι οι ακόλουθοι:

1. Διαμορφώνουμε τα δίκτυά μας: επιλέγουμε με ποια και με πόσα άτομα θα συνδεθούμε, επηρεάζουμε την ποιότητα και την εγγύτητα της σύνδεσης, ελέγχουμε και επιλέγουμε τη θέση που κατέχουμε στο δίκτυο ανάλογα με τις ανάγκες μας (πόσο κεντρική, πόσο περιφερική κτλ).
2. Διαμορφωνόμαστε από τα δίκτυα στα οποία συμμετέχουμε: η θέση μας σε ένα δίκτυο, ο αριθμός και η ποιότητα των σχέσεων, το εύρος και ο χαρακτήρας του δικτύου μας διαμορφώνει.

3. Μας επηρεάζουν οι φίλοι μας: το συναισθηματικό περιεχόμενο της ροής στις συνδέσεις του δικτύου είναι πολύ σημαντικό για τη διαμόρφωση της στάσης και της συμπεριφοράς μας.

4. Μας επηρεάζουν οι φίλοι των φίλων μας: οι συνδέσεις επιτρέπουν τη ροή των πληροφοριών και των ερεθισμάτων από το ευχύτερο σύστημα.

5. Το δίκτυο έχει τη δική του ζωή: τα κοινωνικά δίκτυα μπορούν να έχουν ιδιότητες και λειτουργίες τις οποίες τα μέλη τους δε μπορούν να ελέγξουν, ίσως ούτε να αντιληφθούν.

Είναι εμφανές ότι το σχολείο αποτελεί ένα σύνθετο κοινωνικό δίκτυο αποτελούμενο από πολλά υποσυστήματα συνδεδεμένα μεταξύ τους: εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς κτλ. Κάθε υποσύστημα αποτελείται από μικρότερα συστήματα- μαθητές κάθε τάξης ή τμήματος, εκπαιδευτικοί κάθε τάξης κτλ και κάθε άτομο μπορεί να ανήκει ταυτόχρονα σε περισσότερα από ένα συστήματα/υποσυστήματα. Επιπρόσθετα κάθε άτομο αποτελεί μια οργανωμένη ολότητα αποτελούμενη από αλληλοσυνδεόμενες διεργασίες, βιολογικές, κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές (Βασιλείου, 1987). Οι διεργασίες οι οποίες αναπτύσσονται σε ένα σύστημα επηρεάζουν τα συνδεδεμένα με αυτό συστήματα και, ταυτόχρονα, επηρεάζονται από αυτά. Μέσα από αυτή τη διαπίστωση μπορούμε να εντοπίσουμε σε κάθε σχολικό περιβάλλον δύο από τις βασικές λειτουργίες των συστημάτων, την πολυπλοκότητα και την συν-εξέλιξη. Αυτές οι λειτουργίες αποτελούν χαρακτηριστικά των κοινωνικών συστημάτων, αλλά και των οικοσυστημάτων. Η συστημική προσέγγιση μελετά τα ανθεκτικά και αειφόρα οικοσυστήματα προσπαθώντας να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά τους. Μέσα από αυτή τη γνώση η συστημική θεώρηση προσπαθεί να αντλήσει πληροφορίες, γνώσεις, συσχετίσεις και παράλληλα να ελέγξει την εγκυρότητα των συσχετισμών με στόχο την βιωσιμότητα και τη λειτουργικότητα των κοινωνικών συστημάτων (Farrell, 2007, Barks, 1993).

Τα κοινωνικά συστήματα προκειμένου να μείνουν λειτουργικά ως προς του στόχους τους χρειάζεται να φροντίζουν συνεχώς τις σχέσεις/συνδέσεις στο εσωτερικό τους – ανάμεσα στα συστήματα που το αποτελούν – και εξωτερικά με τα υπερσυστήματα και την πραγματικότητα η οποία τα περιβάλλει. Η καλλιέργεια και η φροντίδα των σχέσεων ενισχύουν τις δυνατότητες του συστήματος, επιτρέπουν τη λειτουργία της πολυπλοκότητας και την ένταξη της δημιουργικής απόκλισης (Πολέμη- Τοδούλου, 2012).

Το σχολείο, εκτός από κοινωνικό δίκτυο οφείλει, ταυτόχρονα, να ταυτοποιείται ως ενιαίος κόμβος προκειμένου να μπορέσει να δικτυωθεί με άλλα κοινωνικά συστήματα –κοινότητα, άλλα σχολεία, φορείς κτλ- αλλά και να ενταχθεί αποτελεσματικά σε υπέρ-συστήματα (διεύθυνση, υπουργείο, εκπαιδευτικό

σύστημα, πολιτικό σύστημα κτλ). Με βάση αυτή την αναγκαιότητα, η διαχείριση της πολυπλοκότητας και η ανάδειξη μιας ταυτότητας ικανής να εμπεριέχει και να συνδέει τις επιμέρους ετερότητες με λειτουργικό και επικοινωνιακό τρόπο αποτελεί βασικό ζητούμενο.

#### ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΜΟΝΑΔΑ ΔΙΚΤΥΩΣΗΣ

Το σχολείο αποτελεί ένα σύστημα. Ο όρος σύστημα δηλώνει μια σειρά από διεργασίες - ενότητες οι οποίες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, αλληλοσυσχέτιση και συναλλαγή. Ως διεργασία ορίζεται μια αλληλουχία γεγονότων η οποία εξελίσσεται ασταμάτητα στο χωροχρόνο (Βασιλείου, 1987). Επομένως, το σχολείο αποτελεί μια δυναμική σκηνή. Αυτό σημαίνει ότι αν ένας παρατηρητής σταματήσει τεχνητά τη διεργασία για να μελετήσει τα γεγονότα τα οποία εξελίσσονται σε μια χρονική στιγμή, παρατηρεί ένα τεχνητό δημιούργημα της δικής του παρέμβασης με αποτέλεσμα να είναι αδύνατο να πάρει απαντήσεις σε ερωτήματά και δυνητικές λύσεις σε προβλήματα. Σε αντιμετώπιση αυτού του προβλήματος, οι σύγχρονες συστημικές τάσεις, προτείνουν την εστίαση της παρατήρησης στις σχέσεις και όχι στο άτομο ή σε αποκομμένα περιστατικά.

Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης είναι διαρκείς παρατηρητές του σχολικού γίνεσθαι και ταυτόχρονα εμπλέκονται σε αυτό. Οφείλουν, επομένως, να λάβουν υπόψη τους ότι κάθε απόπειρα παρατήρησης απαιτεί μια κριτική στάση προς τον τρόπο που οι ίδιοι παρατηρούν. Πολλοί συστημικοί μελετητές ασχολήθηκαν με το «παράδοξο της παρατήρησης» και με το κατά πόσο αυτή μπορεί να είναι αντικειμενική στις κοινωνικές επιστήμες (Shkliarevsky, 2007). Καθίσταται, λοιπόν, απαραίτητο κάθε εκπαιδευτικός ή στέλεχος της εκπαίδευσης να παρατηρεί τις σχέσεις και τα πλέγματά τους και ταυτόχρονα να αναπτύσσει μια εσωτερική κριτική στάση απέναντι στο ρόλο του ως παρατηρητής. Με άλλα λόγια θα πρέπει να παρατηρεί την παρατήρηση ή τον εαυτό του ως παρατηρητή (Scott, 1996). Θα ήταν πολύ χρήσιμο να εξεταστεί η ίδια η παρατήρηση που αποτελεί ένα είδος σχέσης. Η φροντίδα των σχέσεων αποτελεί βασικό μέλημα γιατί σε αυτή βασίζεται η φροντίδα των απλούστερων κοινωνικών δομών, δηλαδή των μικρών ομάδων οι οποίες αποτελούν τον πυρήνα της ανάπτυξης των ανθρώπων και των δικτύων (Πολέμη -Τοδούλου, 2012).

Η θέαση του σχολείου ως δίκτυο και ως κόμβο δικτύωσης με όλα τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά, προκαλεί ερωτήματα τα οποία μπορούν να καθοδηγήσουν τη δράση εκπαιδευτικών και στελεχών. Ορισμένα από τα βασικότερα αφορούν τη λειτουργία της ομάδας και την εξασφάλιση της ενότητας και ταυτότητάς της ώστε να μπορεί η σχολική μονάδα να εξυπηρετεί αποτελεσματικά και τους δύο ρόλους: δίκτυο και κόμβος. Στο γενικότερο προβληματισμό αξίζει να ληφθεί σοβαρά υπόψη η θέση του Luchmann (1990) ότι τα

ψυχικά και τα κοινωνικά συστήματα είναι συστήματα νοήματος που βρίσκονται μεταξύ τους σε μια σχέση συστήματος - περιβάλλοντος, ενώ αμφότερα χρησιμοποιούν ως οργανωτική δομή την προσδοκία.

Η λειτουργία της ομάδας έχει απασχολήσει και συνεχίζει να απασχολεί μελετητές διαφόρων πεδίων. Ανεξάρτητα του πεδίου και των επιμέρους επιστημολογικών τοποθετήσεων, εντοπίζονται ορισμένα κοινά σημεία τα οποία ενισχύουν την ομαδική αίσθηση και αποτελούν προϋποθέσεις δημιουργίας μιας ομάδας. Τα σημεία αυτά παρατίθενται στη συνέχεια προκειμένου να αξιοποιηθούν ποικιλότροπα στο σχολικό πλαίσιο.

1. Κάθε ομάδα οφείλει να έχει διακριτά και σαφή όρια. Τα όρια εξασφαλίζονται από τις σχέσεις των μελών της ομάδας. Έχουν σαφήνεια, συνέχεια, αλλά δεν αποτελούν στεγανές κατασκευές και επιτρέπουν τη σχέση/ ανταλλαγή με το περιβάλλον. Η λύση των ορίων μπορεί να βάλει σε κίνδυνο τη λειτουργικότητα ή και την ύπαρξη της ομάδας.
2. Κάθε ομάδα έχει συγκεκριμένους στόχους. Η ύπαρξη κοινού στόχου είναι μια από τις αιτίες που φέρνει τους ανθρώπους κοντά, επιβάλλει και καθορίζει το είδος, τη διάρκεια και τα χαρακτηριστικά της σχέσης. Όσο πιο καθαρός είναι ο στόχος, τόσο μεγαλύτερη είναι η συνοχή της ομάδας. Οι στόχοι οι οποίοι τίθενται σε δυνητικές ομάδες (π.χ. μια σχολική τάξη ή ένας σύλλογος διδασκόντων), προκειμένου να λειτουργήσουν, οφείλουν να είναι συμβατοί με τη σύνθεση της ομάδας και να λαμβάνουν σοβαρά τις παραμέτρους του χώρου και του χρόνου. Βραχυπρόθεσμοι, καθαροί και γεμάτοι νόημα στόχοι ενισχύουν την αίσθηση του «ανήκειν», ισχυροποιούν τις σχέσεις και κινητοποιούν τα μέλη. Αυτός είναι ένας από τους λόγους για τον οποίο η κατάλληλη αξιοποίηση του σχολικού αθλητισμού και των σχολικών εορτών μπορεί να έχει ευεργετική επίδραση. Στην αντίθετη περίπτωση, ακριβώς επειδή εμπεριέχουν αυτή τη δυνατότητα, μπορούν να λειτουργήσουν αρνητικά και ως μεγάλο βάρος.
3. Κάθε ομάδα διαμορφώνει το δικό της αξιακό σύστημα. Η σαφήνεια του αξιακού συστήματος, ανεξάρτητα από το περιεχόμενο, ενισχύει τις σχέσεις και την αίσθηση του «ανήκειν» και την κινητοποίηση των μελών. Τα άτομα λειτουργούν με βάση ένα αξιακό σύστημα. Η έλλειψη αξιακής βάσης μπορεί να γίνει πεδίο εκμετάλλευσης και αιτία κοινωνικών παθογενειών.
4. Μέσα από τις αξίες, τους στόχους και τα όρια μιας ομάδας διαμορφώνονται οι ρόλοι των μελών της. Η σαφήνεια των ρόλων και εναλλαγή τους - όπου αυτό είναι δυνατό - δημιουργεί αίσθηση ασφάλειας, αλλά και ευθύνης, διευκολύνει τη δράση και αυξάνει την κινητοποίηση. Η σύγχυση και η ασάφεια των ρόλων οδηγεί στη δυσλειτουργία.

5. Μέσα από τις αξίες, τους ρόλους, τους στόχους και τα όρια αναδύονται συγκεκριμένοι κανόνες οι οποίοι εξυπηρετούν τη λειτουργία της ομάδας. Όσο κανόνας είναι νομοτελειακά συνδεδεμένος με όλα τα προηγούμενα, αφενός μπορεί να τα υποστηρίξει, αφετέρου γίνεται ευκολότερα αποδεκτός. Η απόκλιση αποτελεί μέρος της δυναμικής της ομάδας και αποτελεί λόγο προβληματισμού ή ευκαιρία για αναθεώρηση και επικαιροποίηση στόχων, αξιών και ρόλων.

Υπάρχουν ορισμένα επιπλέον ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργικότητα της ομάδας αξίζει να εξετασθούν στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας. Ένα από τα σημαντικότερα, ειδικά για τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, είναι το θέμα της εξουσίας. Ο φέρων την εξουσία είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνος για τη δημιουργία και τη διευκόλυνση των συνθηκών που επιτρέπουν τη λειτουργία της ομάδας. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας φέρει μέσα από το ρόλο του εξουσία απέναντι στο σύνολο της σχολικής μονάδας και ο δάσκαλος, πάλι μέσα από το δοσμένο ρόλο του, απέναντι στους μαθητές του. Η ευθύνη του δασκάλου για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος έχει τονιστεί και από παλαιότερους και σημαντικούς μελετητές όπως ο Carl Jung (1991).

Ένα επίσης σημαντικό θέμα το οποίο, συχνά υποτιμάται είναι ο αριθμός των μελών/πληθυσμός μιας ομάδας. Αν ονομάσουμε «X» τα κανάλια επικοινωνίας/δυνατές σχέσεις και «n» ο πληθυσμός της ομάδας, ο μαθηματικός τύπος οποίος μπορεί να υπολογίσει την πολυπλοκότητα στην επικοινωνία είναι ο εξής:  $X=n^2-n$  (Πολέμη-Τοδούλου, 2012). Για να γίνει κατανοητή η σημασία του τύπου αυτού αρκεί να εφαρμοστεί ενδεικτικά:  $2^2-2=2$ ,  $3^2-3=6$ ,  $4^2-4=12$ ,  $5^2-5=20$ ...,  $10^2-10=90$ ,  $20^2-20=380$ . Είναι εμφανής η γεωμετρική αύξηση των δυνατών σχέσεων και των καναλιών επικοινωνίας, άρα και της πολυπλοκότητας στο επικοινωνιακό δίκτυο της ομάδας. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως και κυρίως στον προβληματισμό σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας πολυάριθμων ομάδων και στην υποδοχή νέων μελών σε μια ομάδα.

Η δημιουργία πολυάριθμων ομάδων μπορεί να λειτουργήσει ασφαλέστερα αν βασιστεί στην προγενέστερη δημιουργία μικρότερων ομάδων και στη σταδιακή δικτύωση και ένωσή τους. Μπορεί να φαίνεται ολιγομελής μια ομάδα των πέντε ή έξι ατόμων όμως, με βάση το μαθηματικό τύπο της πολυπλοκότητας της επικοινωνίας πρόκειται για μια αρκετά πολύπλοκη επικοινωνιακή δομή. Επομένως, δεν αποτελεί ένα εύκολο στόχο. Η διαπροσωπική σχέση, οι τριάδες και οι τετράδες ως αποτέλεσμα ένωσης δύο ζευγαριών (ζευγάρι), αποτελούν ασφαλέστερο τρόπο σύνδεσης και σταδιακής δικτύωσης της ομάδας. Αυτό, βέβαια ισχύει για ομάδες των μαθητών σε επίπεδο σχολικής τάξης, για τις ομάδες των εκπαιδευτικών σε επίπεδο συλλόγου διδασκόντων και για οποιαδήποτε άλλη απόπειρα δημιουργίας ομάδας μέσα στο σχολικό πλαίσιο, σε διασχολικές

συνεργασίες κτλ. Η λειτουργία της ομάδας και η σύνδεση των μελών απαιτεί συνεχή φροντίδα, επικαιροποίηση της σύνδεσης μεταξύ των μελών, των μελών με το στόχο, της ομάδας, με το χώρο και το χρόνο (εδώ και τώρα), με αυτά που ήδη έχουν συμβεί και αυτά που δυνητικά πρόκειται να συμβούν.

Η ενότητα της ομάδας της δίνει τη δυνατότητα να λειτουργήσει ως κόμβος δικτύωσης αποτελεσματικά και με ασφάλεια. Βέβαια, οι παράμετροι λειτουργίας και οργάνωσης των ομάδων και των δικτύων είναι ποικίλοι και η έκθεσή τους δε μπορεί να ολοκληρωθεί στο πλαίσιο μια εργασίας. Επίσης, με βάση τη θεωρία των δικτύων και τη συστημική προσέγγιση, έχουν αναπτυχθεί ποικίλες τεχνικές οι οποίες διευκολύνουν τη σύνδεση, τη φροντίδα και τη ροή των σχέσεων, τη δημιουργία ομάδων και δικτύων. Η αναφορά όμως σε αυτές υπερκερνά το στόχο της παρούσας εργασίας. Επιπρόσθετα, για να γίνουν κατανοητές θεωρείται σχεδόν απαραίτητη μια βιωματική προσέγγιση παράλληλα με τη θεωρητική αναφορά σε αυτές.

#### Κατακλείδα

Η θεωρία των δικτύων και η συστημική προσέγγιση μπορούν να προσφέρουν πολύτιμες γνώσεις τις οποίες στελέχη και εκπαιδευτικοί δύνανται να αξιοποιήσουν στην καθημερινή τους πρακτική με το δικό τους μοναδικό τρόπο. Τα ερωτήματα τα οποία απασχολούν τους εμπλεκόμενους με την εκπαίδευση είναι πολλά και βασανιστικά και με τον ένα ή τον άλλο τρόπο συνδέονται με τις έννοιες των κοινωνικών δικτύων, των ομάδων και των σχέσεων. Τα περισσότερα από αυτά επιδέχονται μόνο προσωρινές απαντήσεις οι οποίες απαιτούν συνεχή επικαιροποίηση μέσα στο δυναμικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο γίνεσθαι της εκπαίδευσης και στα επιμέρους εκπαιδευτικά πλαίσια. Όμως, η σαφής διατύπωση του ερωτήματος χαράσσει το δρόμο για μια αποτελεσματική δράση. Η συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας και των αρχών που τη διέπουν μπορεί να διευκολύνει την λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών ώστε το σχολείο να τεθεί στην υπηρεσία του μαθητή και όχι ο μαθητής στην υπηρεσία του σχολείου. Επιπρόσθετα, ελαχιστοποιεί την εργασιακή μοναξιά του εκπαιδευτικού και δίνει νόημα στη δράση του. Η φροντίδα και η καλλιέργεια των σχέσεων οδηγεί στην πολυεπίπεδη αλληλεπίδραση η οποία είναι προαπαιτούμενη συνθήκη λειτουργίας και εξέλιξης. Βέβαια, η συμμετοχή σε οποιαδήποτε σχέση, για να είναι ουσιαστική, απαιτεί τη συναισθηματική εμπλοκή του συμμετέχοντος. Σε διαφορετική περίπτωση η σχέση είναι αδύνατο να βιωθεί. Στην πραγματικότητα δεν έχουμε τη δυνατότητα να μην εμπλακούμε σε σχέσεις όταν μέλη ενός κοινωνικού δικτύου. Στο κοινωνικό δίκτυο δεν μπορεί να υπάρξει «μη σχέση», αλλά μόνο πολλά ήδη σχέσεων. Τέλος, αξίζει να γίνει σαφές ότι συνεργασία δε σημαίνει συμφωνία, αλλά τρόπο συνύπαρξης, και αλληλεπίδρασης με συγκεκριμένο στόχο στον οποίο το κάθε μέλος φέρει την ευθύνη της γνώμης του και της εξασφάλισης χώρου για αυτή.

Berkes, F. (1993). Traditional ecological knowledge in perspective. *Traditional ecological knowledge: Concepts and cases*, 1-9.

Βασιλείου, Γ. (1987). Ο Άνθρωπος ως Σύστημα. Στο: Τσιάντης, Μ., Μανωλόπουλος, Σ. (Επιμ.), Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Α'. Καστανιώτης, Αθήνα.

Christakis, N., Fowler, Ξ. (2009) *Συνδεδεμένοι: η εκπληκτική δύναμη των κοινωνικών δικτύων και πώς αυτά διαμορφώνουν τη ζωή μας*. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Farrell, K. N. (2007). Living with living systems: the co-evolution of values and valuation. *The International Journal of Sustainable Development & World Ecology*, 14(1), 14-26.

Jung, C. (1991) Αναλυτική ψυχολογία και αγωγή του παιδιού (μτφ. Αγγελίδου Μ.) Αθήνα: Επίκουρος.

Luhmann, N. (1990). Political theory in the welfare state. Walter de Gruyter.

Παπαδιώτη-Αθανασίου, Β. (2010). Οικογένεια και όρια: συστημική προσέγγιση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2012). Προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική ομάδα. *Μείζον πρόγραμμα επιμόρφωσης. Επιμορφωτικό υλικό τόμος Δ: Θέματα αξιοποίησης της ομάδας στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Παιδαγωγική Ινστιτούτο.

Scott, B. (1996). Second-order cybernetics as cognitive methodology. *Systems Research*, 13(3), 393-406.

Senge, P. M., & Scharmer, C. O. (2008). Community action research: learning as a community of practitioners, consultants and researchers. Sage Publications.

Shkliarevsky, G. (2007). The paradox of observing, autopoiesis, and the future of social sciences. *Systems Research and Behavioral Science*, 24(3), 323-332.

Stern, D. N. (2010). Forms of vitality: Exploring dynamic experience in psychology, the arts, psychotherapy, and development. Oxford University Press.

Walker, K. N., MacBride, A., & Vachon, M. L. (1977). Social support networks and the crisis of bereavement. *Social Science & Medicine*, 11(1), 35-41.

Χτούρης Σ. (2004). Ορθολογικά Συμβολικά Δίκτυα. Αθήνα: Νήσος.

## **Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στη διαχείριση διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος**

**Δρ Αρώνη Αγγελική, Δρ Βάρφη Βικτωρία**

**Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Παλαιού φαλήρου**

### **Περίληψη**

Η εργασία αυτή, αφορά στους τρόπους διαχείρισης του σύγχρονου διαπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος και αναφέρεται ειδικά στην περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παλαιού Φαλήρου και την πρακτική εφαρμογή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Περιγράφει τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και καταδεικνύει την ηλικία, τη γνώση της γλώσσας και το οικογενειακό περιβάλλον ως τους βασικότερους παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών στη διαδικασία της ένταξής τους στο κοινωνικό και σχολικό σύστημα και κατά συνέπεια και τις σχολικές τους επιδόσεις. Στη συνέχεια περιγράφει το ρόλο της φυσικής αγωγής στην προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου και τους τρόπους που το μάθημα στο συγκεκριμένο σχολείο διευρύνεται και προσανατολίζεται προς την αξιοποίηση της κοινωνικο-πολιτικής του αξίας και ευθύνης. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, μέσω συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών και τροποποιημένων παρεμβάσεων μπορεί να λειτουργήσει ως ένα προστατευμένο και ασφαλές διαπολιτισμικό σημείο συνάντησης που προσφέρει πεδίο ανταλλαγής αξιών και παραδόσεων σταθεροποιώντας σχέσεις συνέργειας, συνεργασίας και αλληλεγγύης.

**Λέξεις κλειδιά:** Διαπολιτισμική εκπαίδευση, φυσική αγωγή, διαπολιτισμικός διάλογος, ανθρώπινα δικαιώματα



## **Physical education in the management of intercultural school environment**

**Dr. Angeliki Aroni, Dr. Victoria Varfi**

**Tirynthos 3, 17564 P. Faliro, Athens**

### **Abstract**

The present paper focuses on the management of modern intercultural school environment and more specifically on its practical application in the subject of physical education in the Elementary School of Intercultural Education of Paleo Faliro. It describes the basic principles of intercultural education and indicates age, language proficiency and family environment as the determinants for children's response in the process of their integration into social and school environment and consequently in their school performance. It proceeds in describing the role of physical education in promoting intercultural dialogue and the ways in which the particular subject in the aforementioned school is expanded and directed towards the usage of its socio-political value and responsibility. Physical education, through specific educational practices and modified interventions can act as a protected and safe intercultural meeting place which offers a milieu for the exchange of values and traditions while consolidating relations of synergy, cooperation and solidarity.

**Key words:** Intercultural Education, Physical Education, intercultural dialogue, human rights

## **Εισαγωγή**

Το φαινόμενο του πολιτισμικού πλουραλισμού είναι κοινό σε όλες τις σύγχρονες κοινωνίες. Συνθήκες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές οδήγησαν στη μαζική μετακίνηση και συνύπαρξη ανθρώπων από διαφορετικά εθνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Αυτή η συνεύρεση ανθρώπων με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά ξεκίνησε πριν από αρκετές δεκαετίες στις προηγμένες χώρες της Βόρειας Ευρώπης και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, λόγω της βιομηχανικής και οικονομικής ανάπτυξης που παρουσίασαν οι χώρες αυτές σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι ξένοι μετανάστες μπορούσαν να προσφέρουν φτηνά εργατικά χέρια. Και η χώρα μας αποτελεί πλέον, χώρα μετανάστευσης, εφόσον τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των οικονομικών, κυρίως, μεταναστών. Το φαινόμενο της μετανάστευσης εκτός από τις δημογραφικές προκαλεί και κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές ανακατατάξεις (Νικολάου 2000). Με τη μετανάστευση συντελούνται μεταβολές στη δομή και στους θεσμούς της χώρας υποδοχής και επομένως και αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι η εκπαιδευτική πολιτική και τα σχολικά προγράμματα των χωρών υποδοχής έχουν διέλθει από διάφορες φάσεις για την αντιμετώπιση του φαινομένου της συνύπαρξης μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, προκειμένου να διαμορφώσουν ένα σχολικό περιβάλλον που να ανταποκρίνεται και να καλύπτει τις ανάγκες διαφόρων πολιτισμικών ομάδων.

## **Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας**

Τα πρότυπα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα σχολικά προβλήματα που προέκυψαν από την πολυπολιτισμικότητα, συνοψίζονται σε γενικές γραμμές στα εξής (Μάρκου 1997):

1. Αφομοιωτικό μοντέλο. Μονογλωσσική – μονοπολιτισμική προσέγγιση και προώθηση του κυρίαρχου πολιτισμού που επικράτησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Βασικός στόχος αυτού του εθνοκεντρικού μοντέλου είναι η δημιουργία ομοιογενών και μονοπολιτισμικών ομάδων και η διατήρηση της επίσημης γλώσσας και πολιτισμού.
2. Μοντέλο ενσωμάτωσης. Αφετηρία του αποτελεί η πολυεθνική ιδεολογία και συγκεκριμένα η θέση ότι οι πολιτισμοί της πλειοψηφίας και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά αλλά και κοινά σημεία. Αναπτύχθηκε με στόχο την αποτελεσματική ενσωμάτωση των παιδιών των εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων στο σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία και για αυτό το λόγο λαμβάνονται υποστηρικτικά μέτρα για την καλύτερη εκμάθηση της επίσημης γλώσσας.
3. Πολυπολιτισμικό μοντέλο. Παρουσιάστηκε στη δεκαετία του 1970 με κυρίαρχη αρχή τη μετατόπιση από τα στενά πλαίσια των εθνοκεντρικών τάσεων προς τη γνώση των πολιτισμών των άλλων. Δίνει έμφαση στον

παραμερισμό των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, την καλλιέργεια της ανεκτικότητας και την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην κοινωνία.

4. Αντιρατσιστικό μοντέλο. Το μοντέλο αυτό, που αναπτύχθηκε στα μέσα και προς το τέλος της δεκαετίας του 1980, επικεντρώνεται στην αναγκαιότητα της πρόληψης και της άρσης της κυριαρχίας του ρατσισμού στο σχολείο και την κοινωνία. Βασικός στόχος είναι η ισότητα στην εκπαίδευση και η διασφάλιση δικαιοσύνης με την παροχή ίσων ευκαιριών.
5. Διαπολιτισμικό μοντέλο Η διαπολιτισμική προσέγγιση, μια ιδέα που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 κυρίως στην Ευρώπη, έχει ως στόχο την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Βασίζεται στην κατάργηση των διακρίσεων και απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αλληλεπίδραση και στην ανταλλαγή. Βασικές αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι οι παρακάτω (Δαμανάκης 2002):

1. Η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.
2. Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.
3. Η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή.

Επιπλέον η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από την επιθυμία να «μας μάθει» να συμβιώνουμε με εκείνους οι οποίοι, αν και είναι διαφορετικοί από μας, ζουν δίπλα μας. Έτσι οι αρχές που διέπουν το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι οι εξής (Essinger 1988):

1. Ενσυναίσθηση δηλαδή κατανόηση και ενδιαφέρον για τα προβλήματα των άλλων και τη διαφορετικότητά τους.
2. Αλληλεγγύη η οποία θα πρέπει να καλλιεργεί μια συλλογική συνείδηση που θα υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και να παραμερίζει την κοινωνική αδικία και ανισότητα.
3. Σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα που μπορεί να επιτευχθεί με ανοίγματα στους άλλους πολιτισμούς και πρόσκληση τους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.
4. Εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης που σημαίνει εναντίωση προς τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, για να μπορέσουν οι

διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σαν στόχο την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού, προσπαθεί να προάγει την ένταξη των αλλοδαπών στο σχολικό σύστημα και να τους βοηθήσει να έχουν τις ίδιες δυνατότητες και αποτελέσματα με όλους, προσπαθεί να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες - κοινωνικές και πολιτισμικές - των μειονοτικών παιδιών, απευθύνεται στους αλλοδαπούς, αλλά στον ίδιο βαθμό και στους γηγενείς μαθητές, με στόχο να ενισχυθεί η εκπαίδευση στο να ζούμε και να δρούμε μαζί.

### **Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παλαιού Φαλήρου**

Η θέσπιση των Διαπολιτισμικών Σχολείων, το 1996, σηματοδότησε μια νέα κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική και αποτέλεσε την αρχή της πορείας για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής προσέγγισης και εκπαίδευσης, όχι μόνο για τους μαθητές με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αλλά για όλους τους μαθητές.

Στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παλαιού Φαλήρου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ισότιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμών. Ακολουθώντας το άρθρο 2 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ως βασικός στόχος των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, έχει τεθεί η ισότιμη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από πολιτισμική προέλευση και εθνικότητα. Όμως δεν είναι δυνατή και η απαλλαγή από στοιχεία του μονοπολιτισμικού μοντέλου της ενσωμάτωσης, εφόσον η ένταξη των μαθητών συνδέεται με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Ειδικά για τη γρήγορη εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής.

Όλοι οι πολιτισμοί που υπάρχουν στο σχολείο (και στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι αρκετοί) αναγνωρίζονται ως ισότιμοι χωρίς να έχουν ποτέ θεωρηθεί κάποιοι ως ανώτεροι ή κάποιοι άλλοι ως υποδεέστεροι. Όσο για τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση αυτό είναι κάτι που γίνεται αυτόματα, καθώς τα παιδιά μέσα από την καθημερινή επαφή γνωρίζουν χωρίς συνειδητή προσπάθεια διάφορες όψεις των άλλων πολιτισμών. Στόχος μας, ως εκπαιδευτικών, είναι η ισότητα των ευκαιριών προσπαθώντας να παρακινήσουμε το ενδιαφέρον και να εμπνεύσουμε την αλληλοαποδοχή και το σεβασμό προς το διαφορετικό. Γι' αυτό το λόγο επιδιώκεται οι διδακτικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες να έχουν ως βάση τους την ισότητα, τη δικαιοσύνη και τον αλληλοσεβασμό ανεξάρτητα από τις γλωσσικές, θρησκευτικές και άλλες πολιτισμικές διαφορές.

Από την εμπειρία μας στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παλαιού Φαλήρου έχουμε διαπιστώσει, μέσα από παρατήρηση, ότι, όπως καταδεικνύει και η σχετική βιβλιογραφία, οι βασικότεροι παράγοντες που καθορίζουν το βαθμό ανταπόκρισης των παιδιών στη διαδικασία της ένταξής τους στο κοινωνικό και σχολικό σύστημα και κατά συνέπεια και τις σχολικές τους επιδόσεις, είναι:

1. Η ηλικία. Τα μικρότερα παιδιά αντιμετωπίζουν ευκολότερα απ' ό,τι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη μετακίνηση από τη μια χώρα στην άλλη (Segall et.al. 1996).
2. Η γνώση της γλώσσας. Η δυσκολία στη γλωσσική επικοινωνία συμβάλλει θετικά στη χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, ενώ παράλληλα εμποδίζει τα παιδιά να ενταχθούν στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και να αισθάνονται αποδοχή και συναισθηματική ασφάλεια (Νικολάου 2000).
3. Το οικογενειακό περιβάλλον. Συνδέεται στενά με το κοινωνικό, μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων και γενικά την εμπλοκή και τις προσδοκίες τους (Μπάρης, Βουρλούμη 2005). Όταν το οικογενειακό περιβάλλον είναι υποστηρικτικό, τα παιδιά πετυχαίνουν ευκολότερα να ενταχθούν στο σχολικό σύστημα και έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις.

Οι παραπάνω αλλά και άλλοι παράγοντες μπορούν να αντιμετωπιστούν και να ξεπεραστούν, όταν λειτουργούν ως εμπόδια. Είναι σημαντικό να δημιουργούνται γέφυρες επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής ζωής (Φράγκος 2003). Άλλωστε στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να ενταχθεί και το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς και τη γειτονιά ώστε να αποτελέσει το σχολείο τόπο διαπολιτισμικής συνάντησης (Βάρφη, Παπαγιάννη 2010). Χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιου είδους δράσης, που έλαβε χώρα στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Παλαιού Φαλήρου, αποτελεί η δεντροφύτευση του σχολικού κήπου, μια Κυριακή πρωί, με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και παραγόντων από τη δημοτική αρχή. Οι μαθητές βίωσαν τη χαρά της δημιουργίας φυτεύοντας, με καθοδήγηση, κηπευτικά και λουλούδια στον κήπο και είχαν την ευκαιρία να παίξουν στην αυλή του σχολείου, ενώ οι γονείς τους ήρθαν σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς και γνωρίστηκαν με άτομα από την τοπική αυτοδιοίκηση μέσα σε ένα περιβάλλον άνεσης και χαλαρότητας και μια ιδιαίτερα ευχάριστη ατμόσφαιρα.

Γενικά μέσα από τις ψυχαγωγικές, καλλιτεχνικές και αθλητικές δραστηριότητες έκφρασης και δημιουργίας, που μπορεί να οργανώσει το διαπολιτισμικό σχολείο, δίνονται σημαντικές μαθησιακές ευκαιρίες στους μαθητές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας και μακροπρόθεσμα στη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων. Το κλίμα αποδοχής και συνεργασίας που δημιουργείται μέσα από αυτού του είδους τις δραστηριότητες αποτελεί ιδιαίτερα ευνοϊκό παράγοντα για τη διαδικασία ένταξης των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον με την υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων, όπως αυτά που αναφέρονται στη συνέχεια, είναι δυνατή η αλλαγή στάσεων και η απομάκρυνση από αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις καθώς και η καλλιέργεια του σεβασμού προς την ετερότητα/διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

### **Ο ρόλος της φυσικής αγωγής στην προώθηση του Διαπολιτισμικού Διαλόγου**

Το παιχνίδι και οι δραστηριότητες αναψυχής συγκαταλέγονται ανάμεσα στα βασικά δικαιώματα κι ελευθερίες (Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού, άρθρο 31) στους περισσότερους πολιτισμούς. Εξίσου σημαντικά με το δικαίωμα του ανθρώπου για ελευθερία έκφρασης μέσω του λόγου αποτελεί και το δικαίωμα στη σωματική και παιγνιώδη κίνηση μέσα από την οποία το παιδί εκφράζεται κάνοντας χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Το χαρακτηριστικό αυτό κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό στο πλαίσιο ενός Διαπολιτισμικού σχολείου καθώς οι περιορισμένες γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών μεταναστών και προσφύγων εμποδίζουν συχνά τη λεκτική έκφραση και επικοινωνία τους και δημιουργούν ενίοτε συναισθήματα ανεπάρκειας και κατωτερότητας σε άλλα σχολικά μαθήματα.

Έχει επανειλημμένα ειπωθεί πως ο αθλητισμός μιλάει μια απλή, παγκόσμια γλώσσα (Schwery 2003) ικανή να ενώσει διαφορετικούς ανθρώπους ανεξάρτητα από τα θρησκευτικά τους δόγματα, τις εθνικές καταγωγές, τις όποιες πολιτισμικές, κοινωνικές, οικονομικές και γλωσσικές τους διαφορές. Αποτελεί ένα προστατευμένο και ασφαλές διαπολιτισμικό σημείο συνάντησης που προσφέρει στα μέλη του πεδίο ανταλλαγής αξιών και παραδόσεων σταθεροποιώντας σχέσεις συνέργειας, συνεργασίας και αλληλεγγύης (Gastaut 2010). Μέσω της συμμετοχής των ατόμων σε αθλητικές δραστηριότητες δημιουργούνται και καλλιεργούνται οι αξίες του Ολυμπισμού για υγιή συναγωνισμό, ευγενή άμιλλα και ευ αγωνίζεσθαι καθώς και ο σεβασμός στους κανόνες του παιχνιδιού και τον αντίπαλο.

Ο αθλητισμός όμως, όπως οι περισσότερες δραστηριότητες, δεν είναι a priori καλός ή κακός, αλλά έχει τη δυνατότητα να παράγει τόσο θετικά όσο και αρνητικά αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό ο Coalter (2010), κάνει διάκριση μεταξύ των αναγκαίων συνθηκών (δηλαδή της συμμετοχής στον αθλητισμό) και των επαρκών συνθηκών (των συνθηκών εκείνων υπό τις οποίες τα πιθανά θετικά αποτελέσματα επιτυγχάνονται). Δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι κάποιο ή όλα από τα προαναφερθέντα οφέλη του αθλητισμού θα προκύψουν αυτόματα σε όλες τις περιστάσεις και για όλους τους συμμετέχοντες.

### **Οι στόχοι του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου**

Αντλώντας από την παραπάνω σύγχρονη συζήτηση και παιδαγωγική του αθλητισμού, το μάθημα της φυσικής αγωγής στο Διαπολιτισμικό πλαίσιο του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου διευρύνεται και προσανατολίζεται προς την αξιοποίηση της κοινωνικο-πολιτικής του αξίας και ευθύνης. Συμπληρωματικά λοιπόν με τον πρωταρχικό στόχο του μαθήματος, την σωματική ανάπτυξη των παιδιών και τη βελτίωση των κινητικών τους δεξιοτήτων η φυσική αγωγή έχει σαν παράλληλους στόχους (Αρώνη, 2014):

1. Την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και την ενδυνάμωση των μαθητών— Κάνοντας χρήση πληθώρας ομαδοσυνεργατικών κινητικών παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν και υλοποιούνται στη λογική να περιλαμβάνουν όλα τα παιδιά (inclusive) «στρατολογώντας» διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες, οι μαθητές αποκτούν μια αίσθηση

επιτυχίας. Φροντίζοντας να υπάρχουν κινητικές «εργασίες» και «προβλήματα» που μπορούν να «επιλύσουν» οι μαθητές ενισχύεται η αυτο-αποτελεσματικότητά τους και η αυτοπεποίθησή τους, αναπτύσσονται και καλλιεργούνται κινητικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες.

2. Τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ εθνοτήτων και τη κοινωνική συνοχή — Συμμετέχοντας σε κοινές, κινητικές “εργασίες” και σε παιχνίδια που απαιτούν συνεργασία για την επίτευξη του στόχου και την καλύτερη δυνατή επίδοση, τα παιδιά αναπτύσσουν εντονότερα την αίσθηση ότι ανήκουν σε μια ομάδα και είναι σε θέση να χτίσουν σχέσεις και σε κάποιες περιπτώσεις φιλίες πέρα από τις όποιες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές διαφορές τους χωρίζουν. Αποκτούν την αίσθηση του «ανήκειν», και σταδιακά οικοδομούν μια κοινή ταυτότητα. Σύμφωνα με τον Schulenkorf (2010) οι αθλητικές δραστηριότητες έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα «καθεστώς διπλής ταυτότητας» καθώς τα παιδιά μέσα από αυτές εκφράζουν την ατομική τους ταυτότητα αλλά ταυτόχρονα οικοδομούν μια συλλογική. Με αφετηρία αυτή τη συλλογιστική ιδιαίτερο ρόλο έχουν στο μάθημα τα διάφορα πολυπολιτισμικά παιχνίδια που φέρουν τα παιδιά από τις χώρες τους και μοιράζονται με τους συμμαθητές τους.

3. Την προώθηση του σεβασμού αμφισβητώντας τα στερεότυπα φύλου και εθν(ικ)ότητας — Ο αθλητισμός έχει θεωρεί αρκετές φορές ως χώρος που δαιωνίζει στερεότυπα τόσο του φύλου όσο και της εθνότητας και ως όχημα για διακρίσεις με τις μορφές τόσο του σεξισμού όσο και του ρατσισμού. Η σιωπηρή επίδραση του βιολογικού ντετερμινισμού παραμένει ισχυρή, δυσκολεύοντας ή αναστέλλοντας τη συμμετοχή ορισμένων εθνικοτήτων και των κοριτσιών στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό. Μεταξύ άλλων, ο βιολογικός ντετερμινισμός υποθέτει ότι οι γυναίκες είναι σωματικά και φυσιολογικά κατώτερες από τους άνδρες και επομένως ανίκανες να συμμετέχουν σε ορισμένες σωματικές δραστηριότητες (π.χ., τρέξιμο μεγάλων αποστάσεων, αθλήματα επαφής, όπως το ποδόσφαιρο) (Kirk, 2012). Προσεκτικά σχεδιασμένα μαθήματα φυσικής αγωγής με στόχο να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, μπορούν να αμφισβητήσουν στερεότυπα, όπως αυτά του φύλου και της εθνότητας και να δημιουργήσουν χώρο για περαιτέρω κατανόηση, επιτρέποντας έτσι στους μαθητές να μεταβάλλουν τόσο τις δικές τους αντιλήψεις, όσο και τις αντιλήψεις των άλλων για τις ικανότητές και τους κοινωνικούς τους ρόλους.

4. Την προώθηση μιας κουλτούρας ειρήνης και αρμονικής συνύπαρξης— Η έρευνα έχει δείξει ότι οι καλά σχεδιασμένες φυσικές δραστηριότητες που ενσωματώνουν τις καλύτερες αξίες του αθλητισμού - τον σεβασμό του αντιπάλου, την ευγενή άμιλλα, την ομαδική εργασία, την ατομική και συλλογική ευθύνη, το σεβασμό και την τήρηση των συμφωνημένων κανόνων, και τη συμφιλίωση - μπορούν να βοηθήσουν τα άτομα να αναπτύξουν τις αξίες και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την πρόληψη και την επίλυση των συγκρούσεων στη ζωή τους και εκτός του αθλητικού χώρου και να συμβάλλουν στις διαδικασίες ειρήνης. (Harnessing the power of sport for Development and Peace).

## Τα είδη των κινητικών δραστηριοτήτων και των παιχνιδιών στο μάθημα της Φ.Α

Ως μέσο επίτευξης των παραπάνω χρησιμοποιούνται μεταξύ άλλων Πολυπολιτισμικά παιχνίδια, Ομαδοσυνεργατικά, μη ανταγωνιστικά παιχνίδια που ακολουθούνται από μια φάση αναστοχασμού. Αξίζει να σημειωθεί εδώ, πως για τους περισσότερους μαθητές- και ιδιαίτερα τις μαθήτριες- του Δημοτικού Σχολείου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Φαλήρου το μάθημα της φυσικής αγωγής τους παρέχει τις μόνες τακτικές ώρες σωματικής δραστηριότητας εβδομαδιαία.

Μέσω των πολυπολιτισμικών παιχνιδιών ή χορών, που τα ίδια τα παιδιά καλούνται να φέρουν και να διδάξουν στους υπόλοιπους μαθητές, τους δίνεται η δυνατότητα να προωθήσουν την πολιτισμική κληρονομιά και τις παραδοσιακές πρακτικές τους παρέχοντας με τον τρόπο αυτό ένα χρήσιμο εργαλείο στην προσπάθειά τους να μάθουν για την ατομική και την εθνική τους ταυτότητα. Υπάρχουν αυξανόμενες ενδείξεις πως η πολιτισμική συνέχεια είναι κρίσιμη για την αποκατάσταση της κοινωνικής, οικονομικής και ψυχολογικής υγείας των μειονοτικών ομάδων (UNESCO, 2013). Ταυτόχρονα, συμβάλλουν στην κατανόηση του πώς αυτή η ατομική ταυτότητα ταιριάζει και συμπληρώνει το μωσαϊκό της κοινωνίας της οποίας αποτελούν μέρος.

Τα ομαδοσυνεργατικά, μη ανταγωνιστικά παιχνίδια, από την άλλη πλευρά, διευρύνουν το παραδοσιακό μοντέλο της φυσικής αγωγής που βασίζεται στη διδασκαλία αθλημάτων όπου τα μαθήματα εστιάζουν στην εκμάθηση τεχνικών διαφόρων ανταγωνιστικών στη φύση τους σπορ. Σε αντίθεση, τα παιχνίδια αυτά εστιάζουν στη συμμετοχή, την πρόκληση και τη ψυχαγωγία, παρά στη νίκη. Βασίζονται στη συνέργεια και τη συνεργασία οικοδομώντας έτσι το αίσθημα της ομάδας και την καλλιέργεια αξιών όπως ο σεβασμός, η τήρηση συμφωνηθέντων από κοινού ορισμένων κανόνων, η ισότιμη συμμετοχή, η ομαδική δουλειά.

Τέλος, η φάση του αναστοχασμού δίνει στους μαθητές το χώρο και το χρόνο να σκεφτούν περαιτέρω τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια που προηγήθηκαν, να αναλύσουν και να κουβεντιάσουν για τις δεξιότητες και τις αξίες που αυτά είχαν σχεδιαστεί να καλλιεργήσουν αναπτύσσοντας ταυτόχρονα τις δεξιότητες επικοινωνίας τους σε συζητήσεις της ολομέλειας. Μέσω του αναστοχασμού τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν και να επεξεργαστούν τα συναισθήματα που προκύπτουν μέσα από τις κινητικές δραστηριότητες και να μεταφέρουν αυτά που αποκόμισαν στο πλαίσιο της πραγματικής τους ζωής. Με τον τρόπο αυτό υπάρχει μια προστιθέμενη αξία για τα παιδιά που "παίζουν μαζί". Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Schwery (2003, σ. 19) το κεφάλαιο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ως κοινωνικός πλούτος ή κοινωνικό κεφάλαιο. Κοινές αθλητικές δραστηριότητες διδάσκουν την αναγκαιότητα και την αίσθηση της ομαδικής εργασίας, δημιουργούν εμπιστοσύνη και την αίσθηση του ανήκειν, παρέχοντας μια συγκεκριμένη κοινωνική δομή.



### **Επίλογος**

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί μια απάντηση στην πρόκληση για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους. Πλαισιώνεται μέσα από την προοπτική των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, όπως αυτή εκφράζεται στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και οραματίζεται ένα σχολικό περιβάλλον βασισμένο στις αξίες του σεβασμού, της δημοκρατίας και της ειρηνικής συνύπαρξης. Υπερβαίνει το γνωστικό περιεχόμενο μαθημάτων και διδακτέας ύλης και γίνεται βασική παιδαγωγική κατευθυντήρια γραμμή που ενθαρρύνει το διάλογο μεταξύ των μαθητών διαφορετικών πολιτισμών, πεποιθήσεων και θρησκειών, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην οικοδόμηση βιώσιμων και ανεκτικών πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αρώνη, Α. (2014). Μαθαίνοντας να Παίζουμε Μαζί. Ανακτήθηκε στις 18-02-2015 από: <file:///C:/Users/admin/Downloads/Arigatou-GPS-No2-Learning-to-Play-Together-GR.pdf>

Βάρφη, Β., Παπαγιάννη Αικ. (2010). Αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα στο Κολιάδης, Ε. (επιμ.) *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, Αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα

Coalter, F. (2010). The politics of sport-for-development: Limited focus programmes and broad gauge problems? *International Review for the Sociology of Sport*, 45: 295-314.

Δαμανάκης Μ. (2002.) *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Essinger, H. (1988). Interkultureller Erziehung in multie-tnischen Gesellschaften. In: *Die Bruecke*, 52, 22-31

Gastaut, Y. (2010). *Sport facing the test of cultural diversity*. Council of Europe Publishing.

Kirk, D. (2012). *Empowering Girls and Women through Physical Education and Sport*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα

Μπάρης, Θ., Βουρλούμη, Ζ. (2005). Σχολική επιτυχία και αποτυχία: Γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση και επίδοση στο σχολείο, στο: Π. Γεωργογιάννης (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, 8<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο, Πάτρα, Τόμος II, σ. 218-230

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

UNESCO. (2015). *Quality Physical Education. Guidelines for Policy-Makers*. Social and Human Sciences Sector.

Schulenkorf, N. (2010). Sport events and ethnic reconciliation: Attempting to create social change between Sinhalese, Tamil and Muslim sportspeople in war-torn Sri Lanka. *International Review for the Sociology of Sport*, 45: 273-294.

Schwery, R. (2003). International Council of Sport Science and Physical Education, [www.icsspe.org](http://www.icsspe.org) Bulletin No. 39: 15-25.

Segall, M.H., Dase, P.R., Berry, W.J., Poortinga, Y.H. (1996) *Διαπολιτισμική Ψυχολογία. Η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς σε παγκόσμιο οικολογικό πλαίσιο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Φράγκος Χ. (2003). Από τα εθνικά στα πολυπολιτισμικά σχήματα και τους αντικειμενικούς σκοπούς της προσχολικής αγωγής, στο : *Συμπληρωματικά Κείμενα για το μάθημα «Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής»*, Θεσσαλονίκη

## Συγκριτική στάθμιση απόδοσης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Αυθίνος Ιωάννης  
ΕΚΠΑ – ΣΕΦΑΑ  
Εθνικής Αντίστασης 41, Δάφνη  
[iafthinos@phed.uoa.gr](mailto:iafthinos@phed.uoa.gr)

### Περίληψη

Η Συγκριτική Στάθμιση Απόδοσης, είναι οργανωτική διαδικασία κατά την οποία η λειτουργία και η απόδοση ενός οργανισμού συγκρίνεται με άλλους καλύτερους, προκειμένου να αναζητηθούν τρόποι βελτίωσής του (Fitzroy & Hulbert, 2005). Το σκεπτικό είναι ότι αφού κάποιος τα καταφέρνει καλύτερα, θα ακολουθήσω την επιτυχημένη πρακτική του, με στόχο όχι μόνο να διακριθώ και εγώ, αλλά εάν είναι δυνατό να τη βελτιώσω. Η συγκεκριμένη διαδικασία αν και αναπτύχθηκε για επιχειρήσεις μπορεί επίσης να αξιοποιηθεί στο χώρο της εκπαίδευσης, είναι δε πιο επιτυχημένη όταν ακολουθείται από μικρούς οργανισμούς, οι οποίοι μελετούν και διδάσκονται από μεγαλύτερους και πιο αποτελεσματικούς. Οι καλές πρακτικές, μέθοδοι και διαδικασίες που θα επιφέρουν τη βελτίωση, μπορούν να αναζητηθούν στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (από άλλα σχολεία πρότυπα, πειραματικά κ.λπ. από την ίδια ή άλλες χώρες), περιλαμβάνει δε την εκπαιδευτική λειτουργία (π.χ., τρόπος διδασκαλίας μαθητών που περνούν κατά μεγάλα ποσοστά στα πανεπιστήμια, ή πετυχαίνουν υψηλούς μέσους όρους βαθμολογίας σε συγκεκριμένα μαθήματα, κ.λπ.), αλλά και επιμέρους οργανωτικές λειτουργίες του (π.χ., αποτελεσματικότητα σχολικού ιστότοπου, συμμετοχή με διάκριση σε εκπαιδευτικές δράσεις, κ.λπ.). Επίσης, οι συγκρίσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν και στο εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και λειτουργικών του μονάδων (π.χ., ιδιαίτεροι μέθοδοι διδασκαλίας από συγκεκριμένους συναδέλφους οι οποίοι αποδίδουν περισσότερο), απ' όπου θα αναζητηθούν, θα αναδειχθούν και θα τυποποιηθούν οι βέλτιστες πρακτικές, ως υποδειγματικές (Schermerhorn, 2012), με στόχο τη συνολική βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου.

### Λέξεις κλειδιά

Συγκριτική στάθμιση απόδοσης, Διαχείριση εκπαιδευτικών οργανισμών, Διαχείριση ολικής ποιότητας.

## Συγκριτική στάθμιση απόδοσης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς

### Εισαγωγή

Οι οργανισμοί (φυσικά ή νομικά πρόσωπα) μέσω της αλληλεπίδρασης προσαρμόζονται στο περιβάλλον τους. Δηλαδή μαθαίνουν, ανανεώνονται και εξελίσσονται. Η Συγκριτική Στάθμιση Απόδοσης (Σ.Σ.Α.) είναι μία οργανωσιακή διαδικασία κατά την οποία η λειτουργία και η απόδοση ενός νομικού προσώπου - οργανισμού συγκρίνεται με άλλους καλύτερους, προκειμένου να αναζητηθούν τρόποι μάθησης, ανανέωσης και βελτίωσής του (Fitzroy & Hulbert, 2005). Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η «Συγκριτική στάθμιση απόδοσης δε σημαίνει την αντιγραφή των βέλτιστων μεθόδων, αλλά την προσαρμογή τους» στις ανάγκες του οργανισμού που τις αναζητεί (James, 1998 σ. 143).

Το σκεπτικό εδώ είναι ότι αφού κάποιος τα καταφέρει καλύτερα, θα ακολουθήσω την επιτυχημένη πρακτική του, με στόχο όχι μόνο να τα καταφέρω εξίσου αλλά, εάν είναι δυνατό, να γίνω καλύτερος.

### **Θεωρητικό πλαίσιο, ανασκόπηση ερευνών**

Η μάθηση, η ανανέωση και η εξέλιξη είναι μεν σημαντικό να επιδιώκεται συστηματικά από τα νομικά πρόσωπα, αλλά αποτελεί και ένα στοιχείο που ενυπάρχει σε κάθε οργανισμό, διότι βασίζεται στην εμπειρία που δημιουργείται από την επανάληψη της εργασιακής πράξης των μελών του. Ασκώντας κάποιος τα καθήκοντά του δημιουργεί εμπειρική γνώση, η οποία εκδηλώνεται βελτιώνοντας την υλοποίηση της εργασίας, γεγονός που παράγει προστιθέμενη αξία. Γι' αυτό και το προσωπικό, ιδιαίτερα των οργανισμών προσφοράς υπηρεσιών, αποτελεί το σπουδαιότερο περιουσιακό τους στοιχείο. Διότι διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες που τους δίνουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Ουσιαστικά, οι οργανισμοί προσλαμβάνοντας κάποιον εργαζόμενο, «ενοικιάζουν» τις γνώσεις και τις ικανότητές του, για να παρέχουν ποιοτικές υπηρεσίες στο κοινό τους.

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν διαφέρουν ως προς αυτό. Για να είναι σύγχρονοι, παραγωγικοί και επιτυχημένοι, θα πρέπει να δημιουργούν και να διαχειρίζονται τη γνώση η οποία παράγεται από την παροχή των υπηρεσιών τους. Αυτό είναι σημαντικό διότι στην περίπτωση που αποχωρήσει κάποιο στέλεχος ή διδάσκοντας, παίρνει μαζί του ό,τι έμαθε μέσω της εμπειρίας στην άσκηση των εργασιακών του καθηκόντων. Σε τέτοια περίπτωση, η απώλεια ενός εκπαιδευτικού οργανισμού χωρίς μαθησιακό προσανατολισμό είναι μεγάλη, διότι θα πρέπει μεν να τον αντικαταστήσει με άτομο ίδιων προσόντων, αλλά και να εκπαιδεύσει τον νεοεισερχόμενο, ξοδεύοντας παραγωγικό χρόνο. Ένας τρόπος να αποφύγει κάτι ανάλογο, είναι να κεφαλαιοποιήσει τη γνώση που παράγεται από τη λειτουργία του, ιδιαίτερα στην περίπτωση που αυτή δεν κατοχυρώνεται με πατέντα, δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας, ειδικές διαδικασίες και μεθόδους (Schermerhorn 2012). Δηλαδή, όπως προτείνει ο Μπουραντάς (2002), η εργασιακή γνώση θα πρέπει από ατομική να μετατρέπεται σε κοινή, οπότε ο οργανισμός να ανάγεται σε «μαθησιακό», αποκτώντας «ομαδική νοημοσύνη» (σ.480). Για να γίνει αυτό, ο οργανισμός θα πρέπει να μαθαίνει και να διαχειρίζεται τη γνώση με τρόπο συστηματικό, να την κεφαλαιοποιεί και να την πιστώνει ως περιουσιακό του στοιχείο (Μπουραντάς 2002, Schermerhorn 2012).

Αλλά τι είναι η οργανωσιακή γνώση ενός οργανισμού; Ο Μπουραντάς (2002) αναφέρει ότι αποτελείται από έννοιες, αρχές, θεωρίες, μεθόδους, εργαλεία και κουλτούρα που υλοποιούνται όταν: (α) ο οργανισμός «εντοπίζει και διορθώνει» τα λάθη του (σ. 476), (β) «επανεξετάζει – αλλάζει τους υφιστάμενους στόχους, πολιτικές, πρότυπα με αποτέλεσμα να επεκτείνει τις ικανότητές» του (σ. 477) και (γ) βελτιώνεται στο να μαθαίνει. Επίσης, οι Fitzrou και Hulbert, (2005) δηλώνουν σχετικά ότι το περιεχόμενο της επίσημης διαχείρισης γνώσης των οργανισμών, αποτελείται από τέσσερα στοιχεία: την ανάπτυξη, την αποθήκευση, τη μεταφορά, και τη χρήση της παραγόμενης εργασιακής γνώσης. Συγκεκριμένα, η διοίκηση κάθε οργανισμού που μαθαίνει, συμπεριλαμβανομένων και των εκπαιδευτικών μονάδων, θα πρέπει να δημιουργήσει την ανάλογη εργασιακή κουλτούρα των μελών του, αλλά και το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον, για:

*Ανάπτυξη – παραγωγή γνώσης.* Επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ενός συστήματος συλλογής πληροφόρησης από: (α) το εσωτερικό περιβάλλον του οργανισμού, μέσω της ενθάρρυνσης των αλλαγών, των καινοτομιών, των αξιολογήσεων, της εφαρμογής συγκριτικής στάθμισης απόδοσης, αλλά και (β) από άλλους συναφείς οργανισμούς, συνεργάτες, μέσα και ενέργειες όπως: η συμμετοχή σε συνέδρια, εκθέσεις, σεμινάρια, οι επαγγελματικές και επιστημονικές δημοσιεύσεις, οι προμηθευτές, οι καταναλωτές των υπηρεσιών του, οι επαγγελματικοί σύμβουλοι, οι πιστοποιήσεις, η δημιουργία θέσεων πρακτικής άσκησης για φοιτητές (αποβλέποντας στην μεταφορά νέων ιδεών), η συνεργασία με μεγαλύτερους - πιο εξελιγμένους οργανισμούς από τους οποίους αποκτούν τεχνογνωσία.

*Αποθήκευση γνώσης.* Η γνώση που δημιουργεί ο κάθε οργανισμός θα πρέπει να επεξεργαστεί και να περάσει στην «οργανωσιακή μνήμη» του (Μπουραντάς, 2002 σ. 493). Τούτο κατορθώνεται με την τυποποίηση των διαδικασιών και της εργασίας, τη δημιουργία εργασιακών εγχειριδίων, την αξιολόγηση κάθε έργου που παράγεται από την ομάδα διαχείρισής του, και την αρχειοθέτηση του υλικού αυτού ως μελλοντική βάση σχεδιασμού.

*Μεταφορά γνώσης.* Η παραγόμενη εργασιακή γνώση θα πρέπει να διαχέεται στο προσωπικό προς όφελος του οργανισμού και των καταναλωτών του μέσω της βελτίωσης των υπηρεσιών που τους προσφέρει. Η γνώση μεταφέρεται όταν τα μέλη ενός οργανισμού τη μοιράζονται με συναδέλφους τους, με αποτέλεσμα αυτή να γίνεται «συλλογική». Τα μέσα που βοηθούν σε αυτό είναι: οι συναντήσεις, οι συνεδριάσεις, οι αναφορές, η ενδο-εκπαίδευση - σεμινάρια και η συνεργασία εμπειρότερων με νεότερους εργαζόμενους (Bateman & Snell, 2012). Η γνώση με τη μορφή της εμπειρίας, θα πρέπει να μεταφέρεται στον οργανισμό ως έγγραφος απολογισμός (καταγραφή, αξιολόγηση, προτάσεις για βελτίωση) της υλοποίησης κάθε έργου.

*Χρήση γνώσης.* Η γνώση παράγεται και διατηρείται στο μυαλό κάθε εργαζόμενου, αποκτά όμως αξία εάν χρησιμοποιηθεί για την εκτέλεση της εργασίας. Κατά συνέπεια οι εργαζόμενοι που μαθαίνουν, αλλάζουν τη συμπεριφορά και τον τρόπο εργασίας τους ανάλογα τις γνώσεις που αποκτούν, βελτιώνοντας υπάρχουσες και δημιουργώντας νέες υπηρεσίες.

### **Η Συγκριτική Στάθμιση Απόδοσης ως διαδικασία απόκτηση γνώσης**

Στο ανωτέρω οργανωσιακό πλαίσιο εντάσσεται ως σημαντικό «εργαλείο μάθησης» και η Συγκριτική Στάθμιση Απόδοσης (Σ.Σ.Α.). Η συγκεκριμένη διαδικασία αρχικά αναπτύχθηκε για επιχειρήσεις με τον διεθνή όρο «Benchmarking» (Schermerhorn, 2012), ωστόσο έχει επεκταθεί και αξιοποιείται από μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς, όπως της εκπαίδευσης με την ονομασία Συγκριτική Στάθμιση Μάθησης «BenchLearning» (Karoef & Oestblom στον Harris, 2001).

Η Σ.Σ.Α., ως διαδικασία είναι πιο επιτυχημένη όταν ακολουθείται από σχετικά μικρούς οργανισμούς, οι οποίοι μελετούν και διδάσκονται από μεγαλύτερους και πιο αποτελεσματικούς. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, οι καλές πρακτικές, οι μέθοδοι και οι διαδικασίες που θα επιφέρουν βελτίωση, μπορούν να αναζητηθούν στο εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον μιας σχολικής μονάδας.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο, είναι το γεγονός ότι η συγκεκριμένη διαδικασία δεν έχει ως πρωταρχικό σκοπό την επίτευξη ενός στόχου, αλλά την αέναη στοχοθεσία για

συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού οργανισμού. Με άλλα λόγια, στόχος είναι να βρίσκεται το γιατί και το πώς να ανανεώνονται οι στόχοι που έχουν επιτευχθεί. Κατά συνέπεια, η Συγκριτική Στάθμιση Απόδοσης είναι μια διαδικασία με συγκεκριμένα βήματα, «μια προγραμματισμένη δραστηριότητα σχεδιασμένη να βελτιώνεται διαρκώς» (James, 1998 σ. 140), η οποία ως «εργαλείο» διαχείρισης, μπορεί να ενταχθεί στις λειτουργίες του σχεδιασμού και της αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας.

### **Εφαρμογή της Σ.Σ.Α., προτάσεις, διαχείριση αλλαγής**

Η υλοποίηση της Συγκριτικής Στάθμισης Απόδοσης, αποτελείται από τρία βήματα:

Το **πρώτο βήμα** περιλαμβάνει τον σχεδιασμό. Δηλαδή πρέπει να προσδιοριστεί ποια επιμέρους διαδικασία του εκπαιδευτικού οργανισμού, αν όχι στο σύνολό του, χρειάζεται να συγκριθεί ως προς την απόδοσή της και με ποιο πρότυπο. Το **πρότυπο** μπορεί να είναι: (α) ένα διεθνές **στάνταρ** όπως, για παράδειγμα το ISO για την ανώτατη εκπαίδευση όταν ο στόχος είναι η πιστοποίηση της διαδικασίας παραγωγής μιας υπηρεσίας ή ο τρόπος λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ernst & Young, 2008), (β) μία **νόρμα** όταν, για παράδειγμα, πρόκειται να συγκριθούν βιολογικές παράμετροι άσκησης και άθλησης των μαθητών όπως η ταχύτητα, η ευλυγισία ανά φύλο, ηλικία κ.λπ., (γ) οι **αποδόσεις** όταν συγκρίνονται, για παράδειγμα, ο αριθμός των εισαχθέντων στα Α.Ε.Ι., ή το ποσοστό των μαθητών που διακρίθηκαν σε πανελλήνιο διαγωνισμό της μαθηματικής εταιρίας κ.λπ.

Τα στοιχεία για τις συγκρίσεις μπορούν να προέλθουν από το **εξωτερικό περιβάλλον** του σχολείου και από πρωτογενείς πηγές. Για παράδειγμα: (α) η συνεργασία δύο μη ανταγωνιστικών εκπαιδευτικών οργανισμών, από την οποία προκύπτει μεταφορά τεχνογνωσίας του καλύτερου - δότη προς τον αδύναμο - λήπτη (π.χ., συνεργασία με πρότυπα και πειραματικά σχολεία της ίδιας σχολικής περιφέρειας, της χώρας ή ακόμα και από εκπαιδευτικά ιδρύματα άλλων χωρών), περιλαμβάνει δε την εκπαιδευτική λειτουργία (π.χ. μέσα διδασκαλίας γνωστικών αντικειμένων, κ.λπ.), αλλά και επιμέρους οργανωτικές λειτουργίες (π.χ. αποτελεσματικότητα σχολικού ιστότοπου, συμμετοχή με διάκριση σε εκπαιδευτικές δράσεις, κ.λπ.). (β) η συμμετοχή στελέχους του εκπαιδευτικού οργανισμού-λήπτη σε πρόγραμμα άλλου οργανισμού, προκειμένου να αποκτηθούν γνώσεις και να αναζητηθούν βέλτιστες εργασιακές πρακτικές (π.χ. ευρωπαϊκά προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών), (γ) η μεταφορά τεχνολογίας από άλλο τομέα - κλάδο, όπως για παράδειγμα τα πανεπιστήμια, κ.λπ. Ωστόσο, στην πράξη οι οργανισμοί του ίδιου κλάδου, ιδιαίτερα εκείνοι του ιδιωτικού τομέα, έχει αποδειχθεί ότι δεν μοιράζονται πάντα τα μυστικά της επιτυχίας τους, για λόγους ανταγωνισμού.

Συγκρίσιμα στοιχεία για βέλτιστες πρακτικές μπορούν να προέλθουν και από το **εσωτερικό περιβάλλον** μιας σχολικής μονάδας, με την ανάλυση δεδομένων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, των μέσων κ.λπ. Για παράδειγμα, οι συγκρίσεις μπορούν να πραγματοποιηθούν μεταξύ εκπαιδευτικών ή/και λειτουργικών του μονάδων (π.χ., ιδιαίτερες μέθοδοι διδασκαλίας από συγκεκριμένους συναδέλφους των οποίων οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αποδίδουν μαθησιακά περισσότερο), απ' όπου θα αναζητηθούν, θα αναδειχθούν και θα τυποποιηθούν οι βέλτιστες πρακτικές, ως υποδειγματικές (Schermerhorn, 2012), με στόχο τη συνολική βελτίωση της εκπαιδευτικής λειτουργίας του σχολείου. Επίσης, συγκριτικά στοιχεία μπορούν να προέλθουν και από δευτερογενείς πηγές, όπως τα συνέδρια του κλάδου, τις

επιστημονικές δημοσιεύσεις, τα δημοσιεύματα των ΜΜΕ, αλλά και από επαγγελματικά έντυπα, ακόμη και από εταιρίες συμβούλων επιχειρήσεων (Μπουραντάς, 2002).

Στο **δεύτερο βήμα** υλοποίησης της Συγκριτικής Στάθμισης Απόδοσης χρειάζεται να προσδιοριστεί ο τρόπος που: (α) θα ποσοτικοποιηθεί η διαδικασία που χρειάζεται βελτίωση, (β) θα πραγματοποιηθεί η μέτρηση, (γ) θα συλλεχθούν και (δ) θα αναλυθούν τα δεδομένα από τον εκπαιδευτικό οργανισμό – λήπτη στον οποίο θα εφαρμοστεί η Σ.Σ.Α.

Η **ποσοτικοποίηση** του αποτελέσματος μιας διαδικασίας είναι σημαντική, διότι με αυτόν τον τρόπο μπορεί να μετρηθεί και να συγκριθεί με άλλη παρόμοια (Πίνακας 1). Επίσης, τα αποτελέσματα των μετρήσεων μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως συγκρίσιμο υλικό μεταξύ τακτών χρονικών περιόδων προκειμένου να ελέγχεται η απόδοση της μετρήσιμης διαδικασίας. Κατά συνέπεια, θα πρέπει να δημιουργηθούν σχετικοί **δείκτες απόδοσης** οι οποίοι μπορεί να είναι ποσοτικοί και ποιοτικοί. Στην πρώτη περίπτωση τηρούνται στατιστικά στοιχεία τα οποία καταγράφουν, για παράδειγμα το ποσοστό των επιτυχόντων, των διακριθέντων, του μέσου όρου επίδοσης, κ.λπ. Στη δεύτερη περίπτωση, οι ποιοτικοί δείκτες αντανακλούν τον βαθμό κατανόησης περιεχομένου, της αποδοχής, της αλλαγής στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών σε αντικείμενο της εκπαίδευσης κ.λπ. Για παράδειγμα στην προκειμένη περίπτωση, μια μακροχρόνια ποιοτική έρευνα θα είχε ως στόχο την καταγραφή του τρόπου ζωής και ιδιαίτερα της αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου των αποφοιτησάντων από το σχολείο, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής τους επηρέασε θετικά υιοθετώντας θετική στάση προς το φυσικό τρόπο ζωής, αξιοποιώντας κινητικά χόμπι και σπορ που διδαχθήκανε, ως τρόπο αξιοποίησης του ελεύθερου χρόνου για την προαγωγή της υγείας τους.

Πίνακας 1. Τυποποίηση – ποσοτικοποίηση εκπαιδευτικού υλικού φυσικής αγωγής πρώτης γυμνασίου (Health and Physical Education...).

Στάνταρ	Συγκριτική στάθμιση	Παράδειγμα δραστηριότητας
Επιδεικνύει επάρκεια σε κινητικές δεξιότητες και κινήσεις που απαιτούνται σε πλήθος κινητικών δραστηριοτήτων (φυσικές δεξιότητες)	Οι μαθητές θα αφομοιώνουν και θα συνδυάζουν δεξιότητες που απαιτούνται σε αυξανόμενης δυσκολίας καταστάσεις επιλεγμένων κινητικών μορφών συγκεκριμένου τύπου	Πραγματοποιεί σουτ σε ποδοσφαιρικά τέρματα από διαφορετικά σημεία του γηπέδου Χορεύει παραδοσιακούς χορούς με παραλλαγές Παίζει βόλεϊ 3x3 όπου υποδέχεται την μπάλα από σερβίς με πρώτη πάσα

Η διαδικασία αυτή πρέπει να συμβαδίζει με το είδος των δεδομένων που θα είναι διαθέσιμα από τον οργανισμό με τον οποίο θα συγκριθεί ή με τους οργανισμούς του κλάδου δραστηριοποίησης, π.χ. ιδιωτικά εκπαιδευτήρια, πρότυπες σχολικές μονάδες, φροντιστήρια κ.ά., προκειμένου η σύγκριση να είναι εφικτή, έγκυρη και αξιόπιστη. Ένα επιπλέον στοιχείο που πρέπει να εξεταστεί, είναι το επίπεδο της σύγκρισης. Θα είναι, για παράδειγμα με κάποιον σχετικά ανώτερο ποιοτικά ή με τον καλύτερο του κλάδου;



Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η σύγκριση, αξιοποιούνται **«εργαλεία» διαχείρισης οργανισμών** όπως τα ακόλουθα:

- Η **ανάλυση ετοιμότητας** (SWOT analysis), με στόχο την αναζήτηση των δυνατών σημείων του οργανισμού - δότη και τη σύγκρισή τους με τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού οργανισμού - λήπτη. Αναζητούνται επίσης ευκαιρίες στο εξωτερικό περιβάλλον, προκειμένου να αξιοποιηθούν από τον οργανισμό – λήπτη για να βελτιώσει τη δραστηριότητά του, αλλά και τυχόν απειλές για τον σχολικό οργανισμό – λήπτη προκειμένου να αναζητήσει λύσεις από εκπαιδευτικούς οργανισμούς που τις έχουν ήδη αντιμετωπίσει.
- Τα **διαγράμματα ροής** και τα **εγχειρίδια διαδικασιών λειτουργίας**, με στόχο την ανάλυση και τυποποίηση ή μοντελοποίηση των διαδικασιών που εντάσσονται στη διαδικασία της Συγκριτικής Στάθμισης Απόδοσης, προκειμένου να είναι έγκυρη και αξιόπιστη η διαχείρισή τους.
- Τα **γραφήματα** και οι συγκριτικοί **πίνακες** ως μέρος των διαδικασιών που εντάσσονται στη Στάθμιση Απόδοσης, προκειμένου να αξιοποιηθούν **ποιοτικοί δείκτες** για τη σύγκριση και αξιολόγηση των σχετικών αποτελεσμάτων.

Στο **τρίτο** και **τελικό στάδιο** εφαρμογής της διαδικασίας Συγκριτικής Στάθμισης Απόδοσης, ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να καταρτίσει **ένα σχέδιο** με τον τρόπο που θα αξιοποιήσει - εφαρμόσει τα δεδομένα από τη σύγκριση και την αξιολόγησή τους. Εδώ ενδέχεται να βρεθεί ότι θα χρειαστεί: (α) η **επιμόρφωση** του προσωπικού προκειμένου να ανταποκριθεί στα προτεινόμενα νέα δεδομένα, (β) η ανανέωση των **διδασκτικών μέσων**, (γ) η τροποποίηση της **δομής** του εκπαιδευτικού οργανισμού με αλλαγές στις αρμοδιότητες του προσωπικού, κ.λπ.

**Συντονισμός υλοποίησης - εφαρμογής της Συγκριτικής Στάθμισης Απόδοσης.** Η Διαδικασία της Σ.Σ.Α., σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, προτείνεται να συντονίζεται από δύο **ομάδες εργασίας**. Η πρώτη, θα πρέπει να αποτελείται από τα εμπειρότερα στελέχη του με αρμοδιότητα να ηγηθεί της διαδικασίας. Αυτό πρακτικά σημαίνει να θέσει το **όραμα** του εγχειρήματος της Σ.Σ.Α., το οποίο θα απορρέει από την **αποστολή** του εκπαιδευτικού οργανισμού. Με βάση αυτό θα τεθούν οι σχετικοί στόχοι. Κατά συνέπεια και στη συνέχεια, η ηγετική ομάδα εργασίας θα συντονίσει την υλοποίηση των απαραίτητων δράσεων και ενεργειών, με σκοπό τις επιδιωκόμενες βελτιώσεις.

Ένας επιπλέον σκοπός της επιτροπής αυτής είναι και η διαχείριση της αλλαγής, στην περίπτωση κατά την οποία η διαδικασία της Σ.Σ.Α., θα ενταχθεί για πρώτη φορά στη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας. Σε αυτή την περίπτωση, είναι λογικό να υπάρξουν διαφοροποιήσεις στις απόψεις μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, ως προς την υιοθέτηση της διαδικασίας, οπότε η επιτροπή θα πρέπει να αξιοποιήσει **τεχνικές διαχείρισης αλλαγών σε οργανισμούς**. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι εργαζόμενοι αντιδρούν συνήθως σε αλλαγές για λόγους που μπορούν να ταξινομηθούν σε: (α) έλλειψης πληροφόρησης, (β) έλλειψης κατάλληλων γνώσεων, (γ) έλλειψης τεχνικών δεξιοτήτων (Χυτήρης, 1994). Κατά συνέπεια, η ηγετική ομάδα εργασίας θα πρέπει να συμπεριλάβει στον σχετικό σχεδιασμό της, τόσο δράσεις ενημέρωσης, όσο και αναβάθμισης των γνώσεων και δεξιοτήτων όλων όσων θα συμμετέχουν στη διαδικασία της Σ.Σ.Α. Οι ενέργειες αυτές θα προηγηθούν, προκειμένου τα μέλη των ομάδων εργασίας να αποτελέσουν τους υποστηρικτές της αλλαγής μεταξύ των συναδέλφων διδασκόντων στην εκπαιδευτική μονάδα. Τους ηγέτες

οι οποίοι θα αναλύσουν και θα περιγράψουν την ανάγκη για αλλαγή. Είναι προφανές ότι η διαδικασία της Σ.Σ.Α., είναι ομαδική με όραμα την εκπαιδευτική αριστεία και στόχο το αέναα αποδοτικότερο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Η δεύτερη ομάδα εργασίας, η τεχνική, θα είναι επιφορτισμένη με την επιλογή των δεδομένων ως προς τους τομείς και τις διαδικασίες προς βελτίωση, αλλά και τους πρότυπους οργανισμούς – δότες, τους συγκριτικούς δείκτες, τις διαδικασίες και τα συναφή τεχνικής φύσης θέματα.

Πρέπει να διευκρινιστεί ότι τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης διαδικασίας χρειάζονται χρόνο προκειμένου να εφαρμοστούν, να εδραιωθούν και να αξιολογηθούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους. Η χρονική αυτή περίοδος διαφέρει κατά περίπτωση, είναι δε αναμενόμενη και καλείται **χρόνος «ωρίμανσης»** (James, 1998).

### **Συζήτηση**

Καταληκτικά, η Σ.Σ.Α., μπορεί να υλοποιηθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, μεμονωμένα, επιμέρους ή συνολικά. «Μεμονωμένη» εφαρμογή σημαίνει ότι μέχρι και το κύτταρο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, ο καθηγητής ενός γνωστικού αντικείμενου μπορεί να ενεργοποιηθεί και να εφαρμόσει τις αρχές της διαδικασίας Συγκριτικής Στάθμισης Απόδοσης στο μάθημα που διδάσκει ως προς τις παραμέτρους που μπορεί να ελέγξει και μόνο. Δηλαδή, τις μεθόδους διδασκαλίας. Σε αυτή την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει παρακινητικό πρότυπο και μέτρο διδακτικής σύγκρισης στο εσωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας. Φυσικά, για να γίνει κάτι τέτοιο θα πρέπει να επιτύχει άριστα αποτελέσματα σε συγκεκριμένο – ποσοτικοποιημένο - μετρήσιμο δείκτη απόδοσης – αποτελεσματικότητας, ο οποίος θα είναι απόρροια συμβολής των μελών του συλλόγου διδασκόντων του σχολείου του και κατά συνέπεια, κοινά αποδεκτός.

«Επιμέρους» σημαίνει η εφαρμογή της διαδικασίας Σ.Σ.Α., από μία σχολική μονάδα ή μία σχολική περιφέρεια. Εδώ θα μπορούσε να ενεργοποιηθούν σχολικοί σύμβουλοι, οι οποίοι θα αναλάμβαναν να δημιουργήσουν το απαραίτητο οικείο περιβάλλον για την ανάπτυξη της Σ.Σ.Α., μεταξύ των σχολικών μονάδων στην περιφέρειά τους. Το σκεπτικό είναι το ίδιο με τη «συνολική εφαρμογή» της διαδικασίας που ακολουθεί.

«Συνολική εφαρμογή», σημαίνει ότι χρειάζεται η πρωτοβουλία του Υπουργείου παιδείας με τη σύσταση μιας κεντρικής ομάδας εργασίας στα πρότυπα των **κύκλων ποιότητας** του μάνατζμεντ. Σκοπός της, θα πρέπει να η δημιουργία ενός περιβάλλοντος άμιλλας στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών καινοτομιών με σκοπό την αριστεία. Το συγκεκριμένο περιβάλλον μπορεί να αναπτυχθεί ανά περιφέρεια και εθνικά, με ετήσιο πρόγραμμα επιμορφωτικών σεμιναρίων, ανταλλαγής πληροφόρησης, εμπειρίας και τεχνολογίας διαδικασιών, δημιουργία τράπεζας καλών πρακτικών, ανάπτυξη δεικτών στάθμισης απόδοσης, κ.λπ. Σημείο αναφοράς μπορεί να αποτελέσει ένα σχετικό διαδικτυακό πόρταλ. Εδώ τα μέλη των εκπαιδευτικών μονάδων, ανεξάρτητα από το εάν συμμετέχουν σε ομάδες εργασίας Σ.Σ.Α., θα μπορούν να μοιράζονται πληροφορίες, να συν-διαμορφώνουν κοινά αποδεκτούς συγκριτικούς δείκτες άριστης εκπαιδευτικής λειτουργίας, να προτείνουν λύσεις σε κοινά προβλήματα σχετικά με την υλοποίηση της Συγκριτικής Στάθμισης Απόδοσης, να επιβραβεύονται καινοτόμες πρακτικές διδασκαλίας, άριστα εκπαιδευτικά μέσα, διαδικασίες και εν γένει λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων κ.λπ.

## Η σημασία για τη φυσική αγωγή, ποιότητα ζωής

Όπως κάθε εκπαιδευτικό γνωστικό αντικείμενο, έτσι και η φυσική αγωγή μπορεί να ωφεληθεί τα μέγιστα στην περίπτωση κατά την οποία οι λειτουργοί της δημιουργήσουν και υιοθετήσουν ένα σύστημα αναζήτησης, συλλογής και αξιοποίησης βέλτιστων πρακτικών στην εκτέλεση των καθηκόντων τους. Σε κάθε περίπτωση, για να υλοποιηθεί αυτό θα πρέπει να τυποποιηθούν οι διαδικασίες εκπαίδευσης και ιδιαίτερα να δημιουργηθούν δείκτες αξιολόγησης του αποτελέσματος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, προκειμένου να υπάρξουν οι προϋποθέσεις εφαρμογής της Σ.Σ.Α.

### Επίλογος

Οι οργανισμοί, δημόσιοι ή ιδιωτικοί, παραμένουν ενεργοί, σύγχρονοι και αποτελεσματικοί όταν εξελίσσονται προσαρμοζόμενοι στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό και οικονομικό τους περιβάλλον. Η προσαρμογή αυτή προτείνεται να είναι αποτέλεσμα μιας διαρκούς διαδικασίας αυτοαξιολόγησης σε σύγκριση με τους ηγέτες του κλάδου τους και όχι μόνο. Το «μειονέκτημα» της συγκεκριμένης διαδικασίας είναι ότι προκειμένου να είναι επιτυχημένη, χρειάζεται ομαδική προσπάθεια με κοινό όραμα και στόχο ως προς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Ο James (1998) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι προκειμένου να είναι επιτυχημένο κάθε πρόγραμμα αναβάθμισης της ποιότητας των υπηρεσιών ενός οργανισμού, θα πρέπει να στηριχθεί ουσιαστικά από όλα τα διοικητικά του επίπεδα.

Όπως συμπεραίνεται απ' όσα αναφέρθηκαν, η διαχείριση της εργασιακής γνώσης και από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι επιτακτική, διότι βοηθά στο να προσαρμόζονται θετικά στο ολοένα πιο γρήγορα εξελισσόμενο περιβάλλον τους. Κατά συνέπεια, δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως νεοτερισμός, αλλά ως μια βασική διαχειριστική πρακτική που τους εξασφαλίζει επιτυχή μακροβιότητα.

### Βιβλιογραφία

- Bateman, T., & Snell, S. (2012). Διοίκηση επιχειρήσεων: Ηγεσία και συνεργασία σ' έναν ανταγωνιστικό κόσμο. Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα.
- Ernst & Young (2008). *AA1000 Πρότυπο διασφάλισης 2008*. Αθήνα : Ο συγγραφέας.
- Fitzrou, P., & Hulbert, J. (2005). *Strategic management: Creating value in turbulent times*. London, U.K.: John Wiley & Sons, inc.
- Harris R. (2001). *Benchmarking: Theory and practice* (Edited). New Zealand: Universities Academic Audit Unit. AAU Series on Quality: Number 5.
- Health and Physical Education Quality Teaching Network (HPE QTN) in cooperation with the Minnesota Department of Education (MDE). (October 2004). *National Physical Education Standards and Minnesota Benchmarks. Examples of STANDARDS, BENCHMARKS, and ACTIVITIES in Physical Education Kindergarten through Grade 10 organized by grade level (DRAFT)*. Ανακτ. Οκτ. 2015 από Mary.Thissen-Milder@state.mn.us
- James, P. (1998). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας: Μια εισαγωγή*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Μπράχος, Δ. (7/5/2008). Οι δέκα αρχές της διαχείρισης γνώσης (Knowledge management). Κέρδος (Στελέχη & management). σ. 54-55.
- Schermerhorn, J. (2012). *Εισαγωγή στο Management*. Αθήνα: Πασχαλίδης.
- Χυτήρης, Λ. (1994). *Οργανωσιακή συμπεριφορά: Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμούς και επιχειρήσεις*. Αθήνα: Interbooks.

## **Το μαθητοκεντρικό σχολείο: αέναο αίτημα της ελληνικής εκπαίδευσης στη μετανεωτερική εποχή**

**Αθανάσιος Γιαννίκας, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπ/σης  
athangiannikas@gmail.com**

**Περίληψη:** Το σύγχρονο σχολείο, πρέπει να είναι μαθητοκεντρικό, κοινωνιοκεντρικό, βιωματικό και κριτικού αναστοχασμού, με όλους τους συντελεστές του ενεργούς και συμμετόχους, χώρος ελκυστικής και εναλλακτικής μάθησης. Η εκπαίδευση στη μετανεωτερικότητα χαρακτηρίζεται κυρίως από το σεβασμό στην ατομικότητα του μαθητή και τη στόχευση για μαθητική αυτορρύθμιση μέσω της ανάπτυξης κατάλληλων και συντονισμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Ειδικότερα για την ανάπτυξη της μαθητοκεντρικότητας και την καλλιέργεια του κριτικού πνεύματος, σπουδαιότητα έχει ο διαρκής μετασχηματισμός της πραγματικότητας στο όνομα του διαρκούς εξανθρωπισμού του ανθρώπου και ότι η αληθινή εκπαίδευση δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς επικοινωνία, όπως και η επικοινωνία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς το διάλογο. Οι μαθητές σε κατάσταση αληθινής συνείδησης πρέπει να αλλάζουν και να μετασχηματίζουν την πραγματικότητα με βασικό εργαλείο το διάλογο, δηλαδή να βρίσκονται σε ετοιμότητα για να ακούν, να μαθαίνουν από τους άλλους και να συνθέτουν εκ νέου τη σκέψη τους. Κατά συνέπεια, εξόχως σημαντική κρίνεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, η οποία εξασφαλίζεται με: τη χρήση βιωματικών μεθόδων, τη συμμετοχή και τη συνεργασία σε ομάδες εργασίας, στο πλαίσιο των οποίων ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αυτενέργεια των μαθητών, την ανάθεση συγκεκριμένων εργασιών στο πλαίσιο του προγράμματος, η εκτέλεση των οποίων θα ενισχύσει το αίσθημα της υπευθυνότητας και της ικανοποίησής τους (Διδακτική του ενεργού υποκειμένου).

**Λέξεις Κλειδιά:** Μετανεωτερικότητα, μαθητοκεντρικό σχολείο, διδακτική του ενεργού υποκειμένου, μορφές συνεργατικής μάθησης, ανανέωση του σχολικού θεσμού.

### **Εισαγωγή**

Ζούμε στην εποχή της μετανεωτερικότητας, που τη διακρίνουν η αμφισβήτηση των πάντων και οι συνεχείς ανατροπές και χαρακτηρίζεται από την αποδοχή της διαφοροποίησης σε όλους τους τομείς και την πολυμέρεια των τρόπων σκέψης και ερμηνείας των ποικίλων αληθειών, των αξιακών συστημάτων, των κοινωνικών προτύπων δράσης και των τρόπων και διαδικασιών αξιολόγησης διαφόρων μεγεθών. Επίσης, οι συνθήκες που επικρατούν στη συγκεκριμένη εποχή διαμορφώνουν νέους προβληματισμούς, νέες ανάγκες και νέες κοινωνικές προτεραιότητες και κοινός τόπος όλων αυτών, αποτελεί η προώθηση της ελευθερίας, ο σεβασμός και η αναγνώριση της διαφορετικότητας, και η ενδυνάμωση με νέες μορφές της αλληλεγγύης. Επομένως, οι νέες συνθήκες επιβάλλουν νέους τρόπους αντιμετώπισης της εκπαίδευσης και το σύγχρονο σχολείο οφείλει να αναπτύξει κατάλληλες στρατηγικές που να ενισχύει τα χαρακτηριστικά του ατομικού και ομαδικού στοιχείου της προσωπικότητας του κάθε μαθητή, ώστε αυτός να ανταποκρίνεται επαρκώς στις εκάστοτε προκλήσεις. «Επιπλέον είναι τόσο καταφανές, ότι η βιογραφία αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής και κατά συνέπεια, η λειτουργία της εκπαίδευσης ως θεσμός θα μπορούσε στις μέρες μας να βρει ερείσματα νομιμοποίησης στο βαθμό που θα ήταν σε θέση να αποδείξει ότι όντως παρέχει ελεύθερο χώρο και

προτεραιότητα στο προσωπικό στοιχείο, στις προσωπικές ανάγκες του καθενός μαθητή ιδιαίτερα (Χρυσοφίδης, 2003: 47).

### **Μετανεωτερικότητα και ψυχοπαιδαγωγικό εκπαιδευτικό πλαίσιο**

Σύμφωνα με τη θεωρία της μετανεωτερικότητας, το υποκείμενο καλείται να οικειοποιηθεί τον πολιτισμικό κόσμο με ανοιχτές προσεγγίσεις που θα επιτρέπουν σε εκπαιδευτικούς και μαθητές μια αναδομητική και αποδομητική υποκειμενική επεξεργασία της πραγματικότητας και η έννοια της ελευθερίας δεν καθορίζεται από αντικειμενικές αλήθειες και δεν περιορίζεται από ιδεολογικά δόγματα. Η μεταμοντέρνα ή μετανεωτερική εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που αναβρύζει από την ελευθερία και όχι μια εκπαίδευση που οδηγεί στην ελευθερία (Szkudlarek, 1993:140). Συνεπώς η διδασκαλία ορίζεται ως ένα επικοινωνιακό γεγονός, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές επιχειρούν να οργανώσουν και να διεξαγάγουν διαδικασίες που έχουν ως στόχο την απόκτηση, την τροποποίηση και την αποδόμηση αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών μέσα στην κοινωνική πραγματικότητα, σε ένα διδακτικό περιβάλλον που επιτρέπει τη συμμετοχή, την επιλογή και τη λήψη απόφασης. Το ιδιαίτερο και διαφοροποιό στοιχείο της αντίληψης αυτής είναι ότι ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές οργανώνει το περιβάλλον, με στόχο οι μαθητές να μάθουν μέσα σε αυτό να δρουν, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα.

Επιπλέον, η μαθητοκεντρική προσέγγιση οριοθετείται κυρίως από: την ανάπτυξη και την εφαρμογή ανοιχτών Αναλυτικών Προγραμμάτων, την αξιοποίηση και τη χρήση διαθεματικού και διεπιστημονικού εκπαιδευτικού υλικού κατά τη μαθησιακή διαδικασία, την μαθησιακή εμπειρία που υποβοηθείται από το διδάσκοντα, την ενεργητική συμμετοχή του μαθητή στη σχολική κοινότητα και τη σχολική δράση, την έμφαση στη δημιουργική έκφραση: ο μαθητής αναλαμβάνει να εκπονήσει κατάλληλες δραστηριότητες που έχουν νόημα για αυτόν και να επιλύσει προβλήματα προκειμένου να αντιμετωπίζει ζητήματα της καθημερινής του ζωής, τη φυσική παρώθηση για μάθηση, την ενθάρρυνση της ομαδικής και διαμαθητικής συνεργασίας, την αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων αξιολόγησης του μαθητή μέσα από τη δραστηριότητά τους να αξιολογείται η διαδικασία, την εξοικείωση του μαθητή με τις νέες τεχνολογίες και την τεχνολογία γενικότερα και την καλλιέργεια της ολόπλευρης ανάπτυξης- γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής- όλων των μαθητών (Παπάς, 1997; Σκαλιάπας, 1999). Επιπροσθέτως ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μαθητοκεντρικό σχολείο είναι κυρίως: βοηθητικός, συμβουλευτικός, συνεργατικός, καθοδηγητικός, δημιουργικός, αντιαυταρχικός, αντιδιδασκτικός, κοινωνικός και πολιτικός (Παπάς, 1997:255-292). Στα θεμέλια του μαθητοκεντρισμού εδράζεται και η δημιουργία κριτικής συνείδησης<sup>1</sup> στα άτομα αλλά και η κοινωνική χειραφέτησή τους (Διδακτική του ενεργού υποκειμένου)<sup>2</sup> (Κοσσυβάκη, 2003:30, 47).

---

<sup>1</sup>Η δημιουργία κριτικής συνείδησης επιτυγχάνεται μέσω της Κριτικής Επικοινωνιακής Διδακτικής, με την οποία υποστηρίζεται η αναζήτηση και το όραμα νέων κοινωνικών συνθηκών, και για το σκοπό αυτό απαιτούνται σε επίπεδο διδασκαλίας ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι, όπου οι ομάδες μαθητών καλούνται να διαπραγματευτούν το ίδιο θέμα και να προτείνουν λύσεις από εντελώς διαφορετικές οπτικές θεάσεις (Κοσσυβάκη, 2003:30).

<sup>2</sup>Τη θεωρητική θεμελίωσή της, συνθέτουν η μετανεωτερικότητα, ο εποικοδομητισμός και η συστημική θεωρία (οι κοινωνικές καταστάσεις δεν είναι σταθερές, αλλά αναδύονται και συγκροτούνται κατά τη διαδικασία συνάντησης και αλληλεπίδρασης των αντικειμενικών και

Στόχος της Διδακτικής του ενεργού υποκειμένου είναι μέσα από την ανοιχτότητα και την ευελιξία να εφαρμοστούν στη διδακτική πράξη τεχνικές και μοντέλα έτσι ώστε, να ενισχύουν τις εποικοδομητικές δυνατότητες του κάθε υποκειμένου και να αποδέχονται τις οπτικές ερμηνείας του ως δυνατότητες οικοδόμησης της πραγματικότητας<sup>3</sup> (Κοσσυβάκη, 2003:47; Diaz, 2002:60). «Ως εκ τούτου η μάθηση αποκτά νόημα ως πράξη μόνο, εάν οδηγεί στην ανακάλυψη ενός νέου ορίζοντα, ο οποίος με τη σειρά του συμβάλλει σε μια καλύτερη κατανόηση του κόσμου, καθώς και σε μια διευρυμένη και διαφοροποιημένη ερμηνεία της ίδιας της εμπειρίας του ατόμου. Όποιος μαθαίνει κάτι καινούργιο, βλέπει τον κόσμο με άλλη θέαση, αποκτά νέες προοπτικές, οι οποίες τροποποιούν την άποψή του για τον κόσμο. Με αυτή την έννοια, η μάθηση συνδέεται με την αναζήτηση και ανάδειξη νέων προοπτικών, οι οποίες θα δώσουν στο μαθητή τη δυνατότητα να εργαστεί κριτικά και διερευνητικά με τον κόσμο, έτσι ώστε να τον κατανοεί διαρκώς, εκ νέου» (Duncker, 2009:37). Επιπλέον, στην πορεία για τη μάθηση σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει το πλαίσιο της σχολικής τάξης, αφού οι ανώτερες λειτουργίες του ανθρώπου έχουν τη γένεσή τους στην επικοινωνία με τους άλλους. Γι' αυτό πρέπει ο εκπαιδευτικός να επιλέγει διδακτικά σχήματα που εμπεριέχουν το στοιχείο της διαλεκτικής επικοινωνίας και αντιπαράθεσης, της αμφισβήτησης, της επανεξέτασης, της αναζήτησης στοιχείων στήριξης των απόψεων, της εναλλακτικής θεώρησης και της τεκμηριωμένης κριτικής (Ματσαγγούρας, 2003:132-133).

Αποδεχόμενοι αυτή την αναγκαιότητα, εξίσου είναι απαραίτητο να συμπεράνουμε πως, η θεωρία του εποικοδομισμού μπορεί να αναβαθμίσει τη σχολική εκπαιδευτική πραγματικότητα και να προσφέρει ίσες και αντισταθμιστικές ευκαιρίες μάθησης σε όλους τους μαθητές. Βασική άποψή του είναι ότι ο μαθητής δημιουργεί τη δική του γνώση επεξεργαζόμενος τις νέες πληροφορίες με την προϋπάρχουσα γνώση του. Ο Dewey, από το 1904, υποστηρίζει ότι το πιο σημαντικό κεφάλαιο στην κατοχή των μαθητών είναι η δική τους άμεση και προσωπική εμπειρία και πρέπει να ενθαρρύνονται να το αξιοποιούν στη μαθησιακή διαδικασία. Γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να είναι προσκολλημένοι στα βιβλία ή στο αναλυτικό πρόγραμμα και να μην έχουν ένα στρεβλό τρόπο θέασης της ουσίας του έργου τους (Delpit, 1995:124-125). Έτσι, η μάθηση δεν επιτυγχάνεται με απομόνωση. Οι αλληλεπιδράσεις<sup>4</sup> του μαθητή με το μαθησιακό περιβάλλον, με τους άλλους μαθητές και με την προϋπάρχουσα γνώση έχουν ως αποτέλεσμα ό,τι αυτός μαθαίνει να μη βασίζεται μόνο στην προηγούμενη εμπειρία του αλλά και σε συλλογικές εμπειρίες της μαθητικής κοινότητας (Glaserfeld, 1996:3; Leidner & Jarvenpaa, 1995:271).

Η βιωματική μάθηση και η θέση της εμπειρίας του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία αποτελούν βασικούς πυλώνες στη σύγχρονη διδασκαλία. Όταν, όμως, τα βιώματα των μαθητών εντάσσονται σε ένα μονοσήμαντο πλαίσιο οι αντιδράσεις είναι άμεσες και

---

υποκειμενικών παραμέτρων που τις παράγουν. Η αποδοχή της αναδυτικής ικανότητας των συστημάτων συνιστά έναν τύπο “επιστημονικής επανάστασης” (Γκίβαλος, 2005:336).

<sup>3</sup>Έχει μεγάλη (θετική) αξία η σύνδεση των μαθησιακών προσεγγίσεων με καταστάσεις της καθημερινής ζωής, που αξιολογούνται από τους μαθητές πιο ρεαλιστικές από εκείνες τις προσεγγίσεις που στερούνται ελκυστικού ενδιαφέροντος και γίνονται με όρους και αναφορές απόμακρες από τα καθημερινά ενδιαφέροντα των παιδιών (Delpit, 1995:65).

<sup>4</sup>Με τις διάφορες διαδικασίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναπτύσσεται ο εαυτός, το προσωπικό νόημα που δίνει κάθε άτομο στον εαυτό του και στους άλλους και στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους άλλους (Νικολάου, 2009:50).

μεταφέρονται και σε επίπεδο ιδεολογικό. Γι' αυτό η ανάδειξη της αναγνώρισης του βιώματος του "άλλου" ως βασικού μοχλού για την κινητοποίηση των μηχανισμών μάθησης είναι δύσκολη υπόθεση στην εφαρμογή της, γιατί απαιτεί αλλαγή στις αντιλήψεις για το τι σημαίνει "μαθαίνω", για το τι σημαίνει αναγνωρίζω τον "άλλον" ως προσωπικότητα με τις δικές του ιδιαίτερες κοινωνικές και πολιτισμικές αναφορές, ισότιμες με τις δικές μου (Ανδρούσου, 2005:53-54). Κατά συνέπεια η συνεργασία απαιτεί προσωπική ωριμότητα και συναισθηματική πληρότητα, αμοιβαιότητα και αποδοχή του "άλλου" και οι μαθητές μαθαίνουν να συμβιώνουν και να κατανοούν την αξία της συλλογικής προσπάθειας (Τριλιανός, 2002:139). Για να ισχύουν όλες αυτές οι συνθήκες μάθησης στο χώρο της εκπαίδευσης η έμφαση δεν πρέπει να δίνεται, όπως συνηθίζεται, μόνο στα εξωτερικά κίνητρα, δηλαδή τις εξωτερικές αμοιβές ή ποινές, αλλά και στα εσωτερικά κίνητρα και τις εσωτερικές αμοιβές, που συνίστανται: α) στο αίσθημα ικανοποίησης που αποκτά ο μαθητής, όταν κατανοεί και αντιλαμβάνεται γρήγορα, β) στο ότι προκαλείται και θέτει σε λειτουργία όλο το πνευματικό δυναμικό του, γ) στο ενδιαφέρον που του δημιουργείται και συνεπάγεται την προσωπική του ενασχόληση, δ) στο αίσθημα ικανοποίησης που προκύπτει από την ταύτισή του με άλλους, και ε) τη συνειδητοποίηση ότι κατέχει γνώσεις και ότι είναι ικανός και αποτελεσματικός στην ανάπτυξη συναισθημάτων αμοιβαιότητας, που απορρέουν από τη συνεργασία του με άλλα άτομα για την επιδίωξη κοινών στόχων<sup>5</sup> (Bigge & Shermis, 1999:3; Τριλιανός, 2002:182; Χατζηγεωργίου, 1999:305).

### **Σύγχρονη διδασκαλία σε μαθητοκεντρικό πλαίσιο**

Η σύγχρονη διδασκαλία οφείλει να βοηθήσει τους μαθητές, ώστε στηριζόμενοι στην προϋπάρχουσα γνώση να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες,πίστεις και στάσεις για να εμπλουτίσουν και να αναπτύξουν περαιτέρω τη βάση των γνώσεών τους. «Διδασκαλία και μάθηση σήμερα απαιτούν διαδραστικές, διαθεματικές και μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, δημοκρατικές διαδικασίες, συλλογικές μορφές εργασίας και εμπλοκή της κοινότητας στη σχολική εκπαίδευση» (Τριλιανός, 2011:52)

Σύμφωνα με τις παραδοχές του εποικοδομισμού, ο μαθητής θεωρείται ως άτομο με γνωστικές ικανότητες μεγαλύτερες από όσες συνήθως εκδηλώνει. Ερχόμενος στη σχολική τάξη έχει ήδη βιώσει εμπειρίες<sup>6</sup>, οι οποίες έχουν διαμορφώσει τις γνωστικές δομές του, ολοκληρωμένες, ατελείς ή ημιτελείς. Οι νέες εμπειρίες και πληροφορίες του είναι ορθό να συνδεθούν με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και μνήμες, και οι σχέσεις τους να γίνουν αντικείμενο προσωπικής επεξεργασίας από το μαθητή, αφού η μοναδική κατασκευή του νοήματος επηρεάζεται τόσο από κοινωνικοπολιτισμικούς όσο και από συναισθηματικούς παράγοντες. Ο μαθητής, δηλαδή, πρέπει να δραστηριοποιηθεί ο ίδιος, αναλαμβάνοντας την

---

<sup>5</sup>Η κατανόηση των συνθηκών που θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρα μάθησης, καθώς και η δημιουργία τάξεων που ανταποκρίνονται στις ανάγκες, τα όνειρα και τα συναισθήματα των μαθητών, ώστε αυτοί να αποκτούν τα κατάλληλα κίνητρα για μάθηση συνιστούν προτεραιότητες καθοριστικής σημασίας για την εκπαιδευτική πράξη (Oldfather & Thomas, 1998: 671).

<sup>6</sup>Το σχολείο οφείλει, λοιπόν, να δεχτεί το παιδί, όπως είναι, και να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει τις δυνατότητές του και την προσωπικότητά του με βάση τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η βασική αρχή της παιδαγωγικής προσέγγισης βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την αρχή της αποδοχής της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων των μαθητών. Η αξιοποίηση αυτών των κεφαλαίων στο σχολείο είναι θεμελιώδης παιδαγωγική-διδακτική αρχή, η οποία πρέπει να διέπει κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Δαμανάκης, 1997:104-105).



ευθύνη της κατασκευής νέων γνώσεων στο γνωστικό πεδίο που ήδη διαθέτει. Αυτή η νέα γνώση που προκύπτει, επιτεύχθηκε με την ενεργό συμμετοχή και ευθύνη του ίδιου του μαθητή, ο οποίος έδειξε ενδιαφέρον να την αποκτήσει και δεν του προσφέρθηκε έτοιμη. Επιπρόσθετα η νέα γνώση έχει επιδράσει θετικά στην κοινωνική ωρίμασή του και έχει ενισχύσει τις δεξιότητές του για συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση, τον έχει μάθει πώς να μαθαίνει ή να γνωρίζει πώς μαθαίνει και του έχει εμπνεύσει μια νοοτροπία συνεχούς και αυτόβουλης μάθησης για την υπόλοιπη ζωή του μέσω της αυτορρύθμισης (Τριλιανός, 1997:206-210; Κοσσυβάκη, 1998:100; Φλουρή, 2002:24).

Διδακτικές προσεγγίσεις, που βασίζονται στις θεωρίες του εποικοδομισμού, είναι κυρίως η διερευνητική διδασκαλία, οι εργασίες των ομάδων, η διαλογική συζήτηση, η συνεργατική μάθηση και η γνωσιακή μαθητεία, που προωθούν την αναπροσαρμογή των διδακτικών μεθόδων γύρω από την επίλυση προβληματικών καταστάσεων, την κριτική<sup>7</sup>, δημιουργική και στοχαστική σκέψη και τη λήψη αποφάσεων με χαρακτηριστικά στοιχεία: τη διδακτική ευελιξία, την αναστοχαστικότητα, τη δράση και την έρευνα (Τριλιανός, 1997:136-142; Φλουρή, 2002: 25). Ο μαθητής χρειάζεται «να μάθει πώς να μαθαίνει» ενώ παράλληλα πρέπει να πειστεί για την αναγκαιότητα συνεργασίας με όλους τους συμμαθητές του επιτυγχάνοντας με αυτή τη διαδικασία τη μαθητοκεντρική μάθηση. Έτσι ο εκπαιδευτικός, που εφαρμόζει τις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, οφείλει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο συγκείμενο της μάθησης και να αξιοποιεί τις παιδαγωγικο - διδακτικές αρχές της: για πράξη και γνώση, για συνύπαρξη με τους άλλους, για το σεβασμό της διαφορετικότητας, για την βαθύτερη κατανόηση των προβλημάτων, για τις συναισθηματικές επιδράσεις και για τις επιδράσεις των εσωτερικών κινήτρων (Ευαγγελόπουλος, 1999: 14-17).

Εντός των ορίων αυτών βασικό διδακτικό μοντέλο, που στηρίζεται στον εποικοδομισμό, είναι η επίλυση του προβλήματος. Η συνήθης πορεία που ακολουθείται είναι η ακόλουθη: οι μαθητές θέτουν τα ερωτήματα και, ακολουθώντας την ερευνητική μεθοδολογία, χρησιμοποιούν ποικιλία πηγών για να προσδιορίσουν τις κατάλληλες λύσεις ή να δώσουν τις απαντήσεις που εκτιμούν ως ορθές. Στην πορεία της διερεύνησης οι απαντήσεις ή οι αποφάσεις μπορεί να αναθεωρηθούν και νέα ερωτήματα να τεθούν, τα οποία θα ακολουθηθούν από νέες ή τροποποιημένες απόψεις. Η προηγούμενη γνώση δεν απορρίπτεται και δεν υποτιμάται, αλλά χρησιμοποιείται ως βάση για τη δημιουργία της καινούριας (Τριλιανός, 1998:33-37).

Επιπρόσθετα η αποτελεσματική κοινωνική συμπεριφορά προϋποθέτει ότι το άτομο έχει αναπτύξει τις ανάλογες στάσεις, κατέχει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες επικοινωνίας και διαλεκτικής αντιπαράθεσης, και κυρίως, την ικανότητα λήψης αποφάσεων σε διλημματικές καταστάσεις, το σύγχρονο σχολείο αναγνωρίζει τη μορφωτική δύναμη της λογοτεχνίας και των κοινωνικών μαθημάτων. Θεωρεί τη σύγκρουση που προκαλεί η διαλεκτική αντιπαράθεση των μαθητών πάνω σε διλημματικές καταστάσεις δύναμη ανάπτυξης και οικοδόμησης συστήματος ηθικών αξιών. Μία από τις πρόσφορες διδακτικές προσεγγίσεις είναι η διαλεκτική ανάλυση προβληματικών καταστάσεων, αρκεί να υπάρχει το κατάλληλο κοινωνικό πλαίσιο, που εξασφαλίζει τη ψυχολογική αποδοχή και ενθαρρύνει τη διαφοροποίηση και την αντιπαράθεση. Γενικά η μορφή της διδασκαλίας πρέπει να

---

<sup>7</sup>Η εκπαίδευση που καλλιεργεί την κριτική σκέψη λειτουργεί ως δύναμη απελευθέρωσης για τον μαθητή από τη χειραγώγηση (Freire, 1970:65,92).

διευκολύνει τη συνεξέταση εναλλακτικών απόψεων, πληροφοριών και κριτηρίων σχετικά με αξιακά θέματα. Η αντιπαράθεση λοιπόν αποτελεί προϋπόθεση της κριτικής διδασκαλίας (Τριλιανός, 1997: 133). Συνεπώς ο σχεδιασμός στρατηγικών και τεχνικών για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της ενσυναίσθησης είναι σωστό να βασίζεται σε ευρύτερες προσεγγίσεις, που κατευθύνουν τη δυναμική των μαθητών με βάση ανθρωποκεντρικά μοντέλα, συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και αλληλοδιδασκτικές μεθόδους για την υποστήριξη των μελών των ομάδων.

Σ' αυτή την περίπτωση ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοδηγητικός, κριτικός, υποβοηθητικός, εμπυχωτικός, μεσολαβητικός<sup>8</sup> στην αλληλοκατανόηση, και στην αλληλεπίδραση συντελώντας έτσι στη μεταξύ των μαθητών αλληλοκατανόηση δεδομένου ότι ο εκπαιδευτικός εξαίρει την πολιτιστική κληρονομιά που κομίζει ο κάθε μαθητής του (Τριλιανός, 1998 :60). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί και βοηθά στην επέκταση της μαθησιακής ζώνης του μαθητή, προσπαθώντας να κατανοήσει τι γνωρίζει ο τελευταίος, πριν κατευθύνει τις νέες μαθησιακές προσπάθειές του στο να ανακαλύψει αυτά που τον ενδιαφέρουν, να δημιουργήσει τους δικούς του τρόπους μάθησης και να συνδέσει το ποιος είναι με το τι κάνει στο σχολείο (Oldfather & Thomas, 1998:665;Ματσαγγούρας, 2003,123-125;Díaz, 2002: 59).

Η εξερεύνηση, η επίλυση προβλήματος και οι αλληλεπιδραστικές διδασκτικές τεχνικές - συμπεριλαμβανομένων και των θεατροκεντρικών μεθόδων - προσφέρονται για ενεργητική μάθηση, αφού η διαδικασία γίνεται περισσότερο ενδιαφέρουσα, ψυχαγωγική και αποτελεσματική, και προωθούν την αυτενέργεια, την ερευνητική στάση και την πρακτική - βιωματική μάθηση. Οι πιο συνηθισμένες αλληλεπιδραστικές τεχνικές είναι ο διάλογος ή συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η μελέτη περίπτωσης, η ομαδική εργασία και η συνεργατική μάθηση, τις οποίες παρουσιάζονται με συντομία ως εξής (Κοσσυβάκη, 2003:439):

- Ο διάλογος ή συζήτηση. Ο διάλογος ή συζήτηση μπορεί να αφορά σε οποιοδήποτε γνωστικό ή συναισθηματικό πεδίο. Μπορεί να λάβει χώρα μεταξύ μικρών ή μεγάλων ομάδων, αλλά απαιτεί δομημένη διαδικασία εστιασμένη στους στόχους του αντικειμένου διδασκαλίας. Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές αυτής της τεχνικής, όπως : α) ο «καταιγισμός ιδεών», όπου αφήνεται ελεύθερη η φαντασία της ομάδας, β) η «καθοδηγούμενη συζήτηση», στην οποία ο εκπαιδευτικός διευκολύνει τη συμμετοχή των πιο διστακτικών μελών της ομάδας, γ) η συζήτηση τύπου “πάνελ”, κατά την οποία μια μικρή ομάδα συζητά μπροστά στην ολομέλεια, δ) η «αντιπαράθεση», όπου δύο αντιτιθέμενες ομάδες εκφράζουν τις απόψεις τους, και ε) οι «ομόκεντροι κύκλοι», κατά την εφαρμογή των οποίων ένας μικρός κύκλος μελών συζητά ένα θέμα, ενώ τα υπόλοιπα μέλη στο μεγαλύτερο κύκλο παρακολουθούν τη συζήτηση και μετά αλλάζουν θέσεις. Η αξιοποίηση της συζήτησης προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει στάσεις, όπως ευρύτητα αντίληψης, ενδιαφέρον και σεβασμό για τις απόψεις των άλλων και διερευνητική προσέγγιση της πραγματικότητας. Μάλιστα η διαλεκτική επικοινωνία (αναλύονται γεγονότα, στάσεις και αξίες) μπορεί να πάρει τη μορφή της συλλογικής διερεύνησης και οι μαθητές αποκτούν έναν πιο ενεργό ρόλο μέσα από τις διαδικασίες της αντιπαράθεσης. Αυτή, όταν

---

<sup>8</sup>Ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής αποκτούν δύναμη παρέμβασης μέσω της ανάπτυξης της κριτικής συνείδησης και συμβάλλουν στο μετασχηματισμό των κοινωνικών δομών που διατηρούν τους μύθους της εξουσίας. Επίσης υιοθετούν τη διαλεκτική των εννοιών “σχολείο - κοινωνία” και καταβάλλουν προσπάθειες για να διευκρινιστεί η πραγματικότητα σε σχέση με τις συνθήκες που την παραμορφώνουν (Giroux, 1988:10).

εκτυλίσσεται μέσα σε μη ανταγωνιστικό κλίμα, είναι θετικό στοιχείο για την ακαδημαϊκή και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από τη διαδικασία της “κοινωνιογνωστικής σύγκρουσης”(Τριλιανός, 1998:181-183;Σαλβαράς, 1996 :22;Πηγιάκη, 2003:119).

- Εργασία σε ομάδες. Πρόκειται για ένα γενικό όρο, που περιλαμβάνει τεχνικές πολλών ειδών. Δύο ή περισσότερα μέλη (ο ιδανικός αριθμός μελών είναι πέντε) αναλαμβάνουν μια εργασία ή δραστηριότητα που προϋποθέτει συνεργασία και αυθόρμητη συζήτηση. Η τεχνική αυτή θεωρείται ζωτικής σημασίας, γιατί, μεταξύ άλλων, δημιουργεί ζεστή παιδαγωγική ατμόσφαιρα, προωθεί την υπευθυνότητα και την αυτονομία και οδηγεί στην αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να σχεδιάσει την εργασία κατάλληλα και να την παρακολουθεί. Η εργασία σε дуάδες είναι κατάλληλη για απλές και σύντομες δραστηριότητες. Η ομαδική εργασία μπορεί να περιλαμβάνει παιχνίδια, προσομοιώσεις, παιχνίδι ρόλων κ.λπ. (Τριλιανός, 1998:41-46; Diaz, 2002:57).

- Συνεργατική μάθηση. Πρόκειται για διαδικασία που περιλαμβάνει ένα σύνολο τεχνικών εφαρμοσμένων σε μικρές ομάδες με στόχο την αύξηση της αλληλεπίδρασης και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να δομεί συστηματικά την εργασία και να είναι πάντα διαθέσιμος, ώστε να διευκολύνει και να παρακολουθεί τις διεργασίες των ομάδων. Πολλά τα μαθησιακά και κοινωνικά πλεονεκτήματα της συνεργατικής μάθησης. Κυρίαρχο πλεονέκτημα είναι ότι οι μαθητές οργανώνονται σε ομάδες, τα μέλη των οποίων διαφέρουν ως προς το γένος, την εθνικότητα, το φύλο, το επίπεδο ικανότητας, καθώς και άλλα χαρακτηριστικά (Kohn, 1991:499). «Η συνεργασία είναι μια ουσιώδης ανθρωπιστική εμπειρία, η οποία προδιαθέτει τους συμμετέχοντες να διαμορφώσουν μια θετική άποψη για τους άλλους. Τους επιτρέπει να υπερβούν τις εγωκεντρικές συμπεριφορές τους και τους ενθαρρύνει να έχουν εμπιστοσύνη, ευαισθησία, διαλεκτικότητα και κοινωνική δραστηριότητα» (Kohn, 1991:505; Ευαγγελόπουλος, 1999:40; Ματσαγγούρας,2003:519). Η υλοποίηση των συνεργατικών σχεδίων εργασίας παρέχουν στους μαθητές ανοικτές, μαθητοκεντρικές και δημοκρατικές εμπειρίες μάθησης. Οι ομάδες εργάζονται περισσότερο πάνω σε θέματα και πηγές που επιλέγονται από τα μέλη των ομάδων αυτών και ανακαλύπτουν έτσι νέες πληροφορίες, ως αποτέλεσμα των δικών τους ερωτημάτων σχετικά με αυτές. Αυτή η μέθοδος δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην εξατομίκευση και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Δραστηριότητες συνεργατικής μάθησης είναι οι συνεντεύξεις, η ομαδική ιδεοθύελλα και οι ομάδες μάθησης (Coelho, 1998:363,373).

- Παιχνίδι ρόλων. Η διδασκαλία της κοινωνικής-πολιτικής συμπεριφοράς και η απόκτηση γνώσης για το πώς να ζεις μαζί με τους άλλους δεν μπορούν να επικεντρωθούν μόνο σε θεωρητικές διακηρύξεις. Είναι απαραίτητο οι μαθητές να εργαστούν σε μελέτες περιπτώσεων και να επιλύσουν κρίσεις με το διάλογο, που είναι εποικοδομητικός τρόπος διαχείρισης των κρίσεων και ειρηνικής επίλυσης των διαφορών και πιθανών συγκρούσεων. Κατά την τεχνική αυτή αναδημιουργείται μια κατάσταση της πραγματικής ζωής, που θέτει συνήθως αντιμέτωπες δύο ομάδες. Γίνεται αναπαράσταση μιας σύγκρουσης και οι μαθητές παρουσιάζουν και αναλύουν λεπτομερώς τα στοιχεία που δημιούργησαν την ένταση ενώπιον της ευρύτερης μαθητικής ομάδας. Έπειτα οι μαθητές ανταλλάσσουν τους ρόλους τους υιοθετώντας την αντίθετη άποψη. Στο τέλος καταλήγουν σε συμβιβασμό και εκθέτουν τις απαραίτητες συνθήκες, που απαιτούνται για την επίτευξη της αμοιβαίας κατανόησης και του συμβιβασμού. Το ενδιαφέρον στα παιχνίδια - υποδύσεις ρόλων είναι ότι αποδομούν τις αναπαραστάσεις, γιατί καταστρέφουν την εσωτερική συνοχή αυτών των υποκειμενικών δομήσεων της πραγματικότητας και υιοθετούν διαφορετική οπτική γωνία θέασης, οπότε αντιλαμβάνεται κανείς ότι και ο “άλλος” είναι εγκλωβισμένος στις δικές του, υποκειμενικές

αναπαραστάσεις (Coelho, 1998:307-308; Νικολάου, 2005:310-311;Tiedt & Tiedt, 2006:233 - 234).

• Προσομοιώσεις, παιχνίδια και μελέτη περίπτωσης. Η διδασκαλία “παιχνίδι ρόλων” προωθεί στους μαθητές τη διαπραγμάτευση σχετικά με θέματα προβλημάτων, αξιών, μορφών συμπεριφοράς και τρόπων επικοινωνίας, και εντάσσεται στην ομάδα των μεθόδων προσομοίωσης. Στην προσομοίωση δημιουργούνται μοντέλα πραγματικότητας, όπου συγκεκριμένες πτυχές τονίζονται, ενώ άλλες αγνοούνται. «Η προσομοίωση διακρίνεται: α) στο στρατηγικό παιχνίδι, το οποίο στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων για την οργάνωση, διεξαγωγή και αξιολόγηση ενός προβλήματος, β) στη μελέτη περίπτωσης, κατά την οποία παρουσιάζεται ένα πρόβλημα, για την επίλυση του οποίου απαιτείται η αναζήτηση περισσότερων πληροφοριών, και γ) στο παιχνίδι ρόλων, στο οποίο ιδιαίτερη σημασία έχουν οι αποφάσεις, που σχετίζονται με τη συμπεριφορά και τις πρακτικές επίλυσης ενός προβλήματος. Αυτή η τεχνική είναι πολύ ψυχαγωγική, αναφέρεται σε προβλήματα της πραγματικής ζωής και απαιτεί από τους συμμετέχοντες να παρουσιάσουν προτάσεις και λύσεις. Αντιπροσωπεύει ένα μοντέλο πραγματικής κατάστασης και ενθαρρύνει τη χρήση κανόνων, αρχών, εννοιών και εσωτερικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων. Χρειάζεται αποκωδικοποίηση και ερμηνεία, για να πάρει το βίωμα τη μορφή γνώσης σε εφαρμογές της πραγματικής ζωής» (Κοσσυβάκη, 2003:439). Ως εκ τούτου με την εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, μπορούν οι μαθητές να κατανοούν τον τρόπο σκέψης, δράσης και τα συναισθήματα των συμμαθητών τους.

• Θεατροκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας - μάθησης. Η αξία της θεατρικής παιδείας αναγνωρίζεται ως πολύτιμη στην εκπαίδευση και η θεατρική παράσταση, μέσα από τη βίωση των χαρακτήρων και τη μυσταγωγία του θεατρικού κλίματος, αποτελεί μέγιστο μάθημα αξιών και ιδεών. Αντίθετα η δραματοποίηση αποτελεί αυτοσχέδια μίμηση θεατρικής παράστασης και παρουσίαση από μαθητές μιας σκηνής, μιας κατάστασης, μιας πράξης ενός κειμένου, ενός σημαντικού διαλόγου ή συζήτησης. Σκοπός της, είναι η αυθόρμητη έκφραση του ψυχισμού, των συναισθημάτων και της σκέψης των μαθητών πάνω σε θέματα ζωής, που αγγίζουν και διαμορφώνουν στάσεις, ενώ εκπαιδεύουν το συναίσθημα και την ωριμότητά του (Πηγιάκη, 2003:129-130). Επιπλέον το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί προπαρασκευή του παιδιού για μία δημιουργική περίοδο, μέσω απελευθέρωσης της φαντασίας του, επικοινωνίας και κατανόησης των ανθρωπίνων σχέσεων, αφού υποδύεται πολλούς και εναλλακτικούς κοινωνικούς ρόλους. Έτσι το παιδί μέσα από το παιχνίδι μπορεί να εκδηλωθεί και να εκτονώσει την εσωτερική του ένταση αξιοποιώντας κάθε ερέθισμα και μάλιστα σε ένα χώρο που δε νοιώθει ότι αξιολογείται και ότι κινδυνεύει να απορριφθεί. Οι μαθητές με τη δραματοποίηση πετυχαίνουν τα εξής: διευρύνουν τις εμπειρίες της ζωής και της μάθησης, παίρνουν πληροφορίες, αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, απελευθερώνονται από τις εντάσεις, αναπτύσσουν δημοκρατική σχέση μεταξύ τους, αισθάνονται τη χαρά της δημιουργίας, μαθαίνουν να ξεκουράζονται και να συγκεντρώνονται, πειραματίζονται με την κίνηση του σώματος, χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους και διεγείρουν τη φαντασία τους (Παρρά, 2000:5-7).

### **Συμπεράσματα –Προτάσεις**

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παρόλο που τη τελευταία δεκαετία εφαρμόστηκαν μια σειρά από μεταρρυθμίσεις π.χ. την εφαρμογή της διαθεματικότητας μέσω των ΔΕΠΠΣ και των αντίστοιχων ΑΠΣ, την εισαγωγή στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου της Ευέλικτης Ζώνης και των βιωματικών δράσεων, την πιλοτική εφαρμογή του

ΕΑΕΠ σε 1250 δημοτικά σχολεία με την παράλληλη εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων, την αλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων, την πιλοτική εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και την εφαρμογή των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, οι εκροές αυτών των αλλαγών κρίνονται μάλλον ως πενιχρές και δε δικαίωσαν τις προσδοκίες της ελληνικής κοινωνίας. Συγκεκριμένα, συνεχίζονται σε μεγάλη κλίμακα να εφαρμόζονται δασκαλοκεντρικές μέθοδοι, η μάθηση να στηρίζεται σε μηχανιστικούς τρόπους και ο αποκλειστικός γνώμονας του ελληνικού συστήματος να αποτελούν οι εισαγωγικές εξετάσεις των μαθητών στην Ανώτατη εκπαίδευση και γενικά να μην εφαρμόζονται οι αρχές του σύγχρονου και μαθητοκεντρικού σχολείου. Επιπλέον τα προβλήματα, που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σύγχρονες κοινωνίες, παρουσιάζονται σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη εποχή στη σφαίρα της παγκοσμιοότητας. Οι δεσμοί αμοιβαιότητας, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ενισχύονται ασταμάτητα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δημιουργίας, ακόμη κι ανάμεσα σε κοινωνίες, που μέχρι πρόσφατα ζούσαν “απομονωμένες” η μία από την άλλη. Επομένως, η εκπαίδευση στη χώρα μας καλείται να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη επάρκεια στις απαιτήσεις ενός κόσμου που μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς. Οι μεταρρυθμιστικές πολιτικές απαιτούν ριζικές αλλαγές στους στόχους, στο περιεχόμενο, στη μεθοδολογία και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας<sup>9</sup>. Συνεπώς τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύσσουν σε μεγαλύτερο βαθμό εφαρμοσιμότητα τη σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία και τις εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, που τους επιτρέπουν να εκτιμήσουν τη μάθηση των παιδιών και να προσαρμόσουν τις μαθησιακές δραστηριότητες στις ανάγκες τους, ενσωματώνοντας παράλληλα σ’ αυτές την κριτική συνειδητότητα και τη γνώση, τις κοινωνικές δεξιότητες και τη χειραφετική δράση<sup>10</sup>. Αφού, αυτό που διαπιστώνεται παρατηρώντας τον κόσμο, είναι η επίμοχθη αναζήτηση κατάλληλων επεξηγηματικών προτύπων, για μια διαδικασία κατανόησης του νοήματος όλων εκείνων που καθορίζουν τη ζωή μας, η οποία δεν ολοκληρώνεται παρά μόνο βραχύβια. Σε τέτοιου είδους αναζήτηση πρέπει να μνηθούν για να συμμετέχουν οι μαθητές. Δηλαδή να ευαισθητοποιούνται απέναντι στους διαφορετικούς ορίζοντες ερμηνειών, απέναντι στην ποικιλία των στοχασμών και των εμπειριών. Όμως αυτό δεν μπορεί να επιτευχθεί, όταν τους παρουσιάζονται οι αλήθειες ως απόλυτες και μονοσήμαντα καθορισμένες, προκειμένου να εξαναγκαστούν για να τις ιδιοποιηθούν. Συνεπώς, στο πλαίσιο της διδασκαλίας απαιτούνται συνεχής διάλογος και ανοιχτές διαδικασίες, έτσι ώστε να συσχετιστούν μεταξύ τους τα ερωτήματα και οι αντίστοιχες απαντήσεις. Πιο συγκεκριμένα, η διδασκαλία αποκτά ένα φιλοσοφικό βάθος, όταν απελευθερώνεται από τα δεσμά του μονοσήμαντου και του απόλυτου, που η ίδια πιθανόν έχει δημιουργήσει, και όταν ανοίγεται στην πολυμορφία και την ποικιλία των απόψεων για την αλήθεια.

### **Αναφορές – Βιβλιογραφία**

---

<sup>9</sup>Η ποιοτική αναδιάρθρωση της εκπαίδευσής μας, πρέπει να συνοδεύεται από επαρκείς κρατικές πιστώσεις για να μπορέσουν τα σχολεία να λειτουργήσουν ικανοποιητικά και επίσης μέσα από μια αποτελεσματική και σύγχρονη διά βίου κατάρτιση και επιμόρφωση, που θεωρείται ως μακροπρόθεσμη κρατική επένδυση, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να προάγουν την ποιοτική μάθηση και την επιτυχία στους μαθητές (Τριλιανός, 2012:50).

<sup>10</sup>Η μετασχηματιστική παιδαγωγική, καθοδηγούμενη από ένα χειραφετικό ενδιαφέρον για τη γνώση, στοχεύει στο να προετοιμάσει τους μαθητές για να λειτουργήσουν ως φορείς και όχι ως αντικείμενα κοινωνικής αλλαγής (Bertrand, 1999:136).

- Bertrand, Y. (1999). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Μετ.: Α. Σιπητάνου και Ε. Λινάρδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bigge, M., Shermis, S. (1999). *Learning Theories for Teachers*. London, Falmer Press.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and Learning in Multicultural schools*. Multilingual Matters Ltd.
- Delpit, L. (1995). *Other People's Children, Cultural Conflict in the Classroom*. New York: The New Press.
- Diaz, C. (2002). Research in Multicultural Education: Implications for teaching *στο Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες Ερευνητικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Duncker, L. (2009). «Πολυπροοπτικότητα» και Διαπολιτισμική Μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση, στο: *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (επιμ. Χρ. Γκόβαρης). Αθήνα: Ατραπός.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Giroux, H. (1992). *Border Crossings: Cultural workers and the politics of education*. NY and London: Routledge.
- Glaserfeld, E. Von (1996). *Introduction: Aspects of constructivism*.
- Kohn, A. (1991), Caring Kids: The Role of the Schools: *Phi Delta Kappan*, 72/7 pp. 496-506.
- Leidner, E., Jarvenpaa, S. L. (1995). The Use of Information technology to Enhance Management School Education: *A theoretical View*. MIS Quarterly, vol.19 (3), pp. 265-291. New York: Wilson, H.W.
- Oldfather, P., Thomas A. (1998). What does it mean when teachers participate in collaborative research with high school students on literacy motivations?, *In Teachers College Record*, vol. 90(4), 647-691. Lyn Corno, Clifford Hill and Amy Stuart Wells.
- Szkudlarek, T. (1993). *The problem of Freedom in Post modern Education*. Westport: Con, Bergin & Garvey.
- Tiedt, P., Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε;* Αθήνα: Gutenberg.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1999). *Θέματα Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, τ. Α', Β' και Γ'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Εναλλακτική Διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο Περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ. Μ. (2009). *Κοινωνικοποίηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπός, Α. (1997). *Σύγχρονη θεωρία και Πράξη της Παιδείας, τ.Α'*. Αθήνα: Δελφοί.
- Παρρά, Β. (2000), Η συμβολή της δραματοποίησης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, *περ.: Ανοιχτό Σχολείο*, τχ. 77, σσ. 5-7.
- Πηγιάνη, Π. (2003). *Προετοιμασία, Σχεδιασμός και Αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σαλβαράς, Γ. (1996). *Διδακτικοί στόχοι*. Αθήνα: Γεννάδιος Σχολή.
- Σκαλιάπας, Γ. (1999). *Η σχέση δασκάλου - μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο.: παιδαγωγική και διδακτική διάσταση*. Αθήνα: Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή.
- Τριλιανός, Α. (1997). *Η Κριτική σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Α. (1998). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας, τ. Α' και τ. Β'*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Α. (2002). *Η Παρώθηση του Μαθητή για Μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Τριλιανός, Α. (2011). Η ποιότητα της διδασκαλίας στην εκπαίδευση της μετανεωτερικής εποχής: στο *Οικονομίδης, Βασ. (επιμ.). Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πεδίο.

- Τριλιανός, Α. (2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν: στα πρακτικά Πανελληνίου συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του ΠΤΔΕ Παν/μίου Αθηνών. *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές*.
- Φλουρής, Γ. (2002). Αναζητώντας ένα πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας στο *Μάθηση και Διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: ΚΕΕ.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρυσ αφίδης, Κ. (2003). Η αγωγή στην εποχή του μεταμοντέρνου, στο: *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Δρ. Ανδρέας Δημητρόπουλος  
Διευθυντής στο 1<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Χολαργού

Η Αντιμετώπιση των Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών στο Πλαίσιο του Γενικού Σχολείου:  
Μια Πρόκληση σε Εχθρικό Περιβάλλον

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με την εργασία επιχειρείται η ανίχνευση του πεδίου της αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου. Το θέμα που εξετάζεται είναι πολυπαραγοντικό και σχετίζεται με τους θεσμούς και τις διατάξεις που το καλύπτουν, με τους ανθρώπους που καλούνται να το αντιμετωπίσουν και με το περιβάλλον πολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό, εθνικό και διεθνές μέσα στο οποίο εμφανίζεται. Φαίνεται πως οι σύγχρονες αντιλήψεις, όπως αυτή της Συνεκπαίδευσης (inclusion) ή του Σχεδιασμού για Όλους αποτυπώνονται με αναφορές στα σχετικά κείμενα, αλλά η αξιοποίησή τους με αποτελεσματικές πρακτικές απέχει ακόμα μακράν από την πραγματικότητα. Διατυπώνεται η άποψη ότι η αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών δεν μπορεί να αποτελεί αποτέλεσμα μιας γραφειοκρατικής ή περιστασιακής επιστράτευσης κάποιων διατάξεων στο νομοθετικό ή λειτουργικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματός μας, αλλά μια συστηματική υιοθέτηση πολιτικής και πρακτικών. Σε κάθε περίπτωση όμως, ακόμα και χωρίς αυτά, μικρές αλλαγές στην καθημερινότητα του σχολείου μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον φιλικότερο στις μαθήτριες και στους μαθητές που αντιμετωπίζουν σχετικά προβλήματα.

## ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Ειδική Αγωγή, Συνεκπαίδευση, Inclusion, Inclusive School, Ένταξη, Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Παράλληλη Στήριξη

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου στη χώρα μας ακολούθησε τη διαδρομή των διεθνών εξελίξεων στο πεδίο των εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών με μια καθυστέρηση αρκετών ετών. Αρχικά, στις αρχές της δεκαετίας του '70, η ίδρυση και θεσμοθέτηση της ειδικής αγωγής έδωσε τη δυνατότητα σε νέες ιδέες να διεισδύσουν στον εκπαιδευτικό προβληματισμό και σε νέες αντιλήψεις να εξηγήσουν φαινόμενα που έως τότε εξηγούνταν με όρους μόνον «καλού» και «κακού μαθητή». Αργότερα, τη δεκαετία του '80, η συνεργασία της χώρας μας με άλλες χώρες (των τότε Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων) προηγμένες στο πεδίο των εκπαιδευτικών εξελίξεων και η κινητικότητα των επαγγελματιών και επιστημόνων επιτάχυνε την διάδοση ιδεών όπως η σχολική ένταξη. Στα μέσα της δεκαετίας του '90 η έννοια της συνεκπαίδευσης (inclusion) ήρθε να ταραξεί τα νερά δημιουργώντας αρχικά σύγχυση για τις διαφορές της από την ένταξη και στη συνέχεια ερωτήματα για την αποτελεσματικότητά της.

Εισαγωγικά, θα θέλαμε να ξεκαθαρίσουμε ότι η συνεκπαίδευση και η ένταξη δεν



αποτελούν την ίδια μορφή εκπαιδευτικής φροντίδας για μαθήτριες και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ένταξη προϋποθέτει την ύπαρξη ειδικής πρόνοιας μέσα στο πλαίσιο του γενικού σχολείου, ώστε αυτό να υποδεχτεί και στη συνέχεια να προσφέρει τις υπηρεσίες του στην/στον μαθήτρια/-τή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Το σχολείο της συνεκπαίδευσης δεν έχει κάτι το ειδικό. Δεν έχει ειδικά προγράμματα. Δεν έχει εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, υποστήριξης ή παράλληλης στήριξης. Δεν έχει ειδικές ρυθμίσεις λειτουργίας. Απλά, είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να μπορεί να εξυπηρετεί κάθε παιδί σύμφωνα με τις ανάγκες του στο πλαίσιο της προετοιμασίας του για την ανάληψη των ευθυνών του πολίτη.

Εδώ, αβίαστα δημιουργείται το ερώτημα:

Υπάρχει το σχολείο αυτό; Και εν πάση περιπτώσει το ελληνικό σχολείο ποιο μοντέλο αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ακολουθεί;

Πηγές για τον προβληματισμό και τις θέσεις μας αποτελούν το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο και η εμπειρία μας διδακτική και διευθυντική, τόσο σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, όσο και σε σχολεία ΕΑΕ (Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης).

## ΤΟ ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ<sup>1</sup>

Στο βασικό νομοθετικό πλαίσιο για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ν. 3699/2008) προτάσσεται η δέσμευση (της πολιτείας ) να:

[... ] διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. (άρθρο 1).

Η συνέχεια όμως, όπως εξειδικεύεται στα άρθρα που ακολουθούν, συνοδεύεται από ασάφεια στη στρατηγική και στους στόχους του συστήματος που ο νόμος ονομάζει Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Σε δύο μόνο περιπτώσεις υπάρχει αναφορά στη συνεκπαίδευση και εκεί ο όρος χρησιμοποιείται με τη λεξικογραφική σημασία της (συν+εκπαίδευση=εκπαίδευση μαζί) και όχι ως απόδοση αυτού που η αγγλόφωνη βιβλιογραφία ονομάζει inclusion.

(άρθρο 3) Στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) και κατά τη συνεκπαίδευση στα γενικά σχολεία, εφαρμόζονται ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ανάλογα με τις αναπηρίες και τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, για όσο χρονικό διάστημα είναι αναγκαίο ή και για ολόκληρη τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. (άρθρο 2, παρ. 3)

1. Οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να φοιτούν:

α) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, εφόσον πρόκειται για μαθητές με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες,

<sup>1</sup> Η εργασία παρουσιάστηκε στο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα της ΠΕΕΛΦΑ στις 9/1/2015, πριν από την κυβερνητική αλλαγή της 25/1/2015. Στο γραπτό κείμενο, έχει καταβληθεί προσπάθεια να ενσωματωθούν πληροφορίες για αλλαγές που έχουν εξαγγελθεί από τη νέα κυβέρνηση. Εκφράζουμε την ευχή κάποτε να επικρατήσει η σύνεση και η συναίνεση σε κρίσιμους χώρους του δημόσιου βίου μας, ώστε βασικές αρχές και αποφάσεις να μην ανατρέπονται κάθε 4 ή και λιγότερο χρόνια.

υποστηριζόμενοι από τον εκπαιδευτικό της τάξης, ο οποίος συνεργάζεται κατά περίπτωση με τα ΚΕΔΔΥ, με τους σχολικούς συμβούλους γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και τους συμβούλους ΕΕΠ.

β) Σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου, με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση, από εκπαιδευτικούς ΕΑΕ, όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Η παράλληλη στήριξη παρέχεται σε μαθητές που μπορούν με κατάλληλη ατομική υποστήριξη να παρακολουθήσουν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης, σε μαθητές με σοβαρότερες εκπαιδευτικές ανάγκες όταν στην περιοχή [ ... ] (άρθρο 6, παρ. 1).

Ως επιστέγασμα των ερωτημάτων που δημιουργεί η ανάγνωση του νόμου έρχεται η ανάγνωση της αναφοράς στον «Σχεδιασμό για Όλους»:

Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ και ΚΕΔΔΥ. (άρθρο 2, παρ. 4, εδ. Δ).<sup>2</sup>

Το πλαίσιο αυτό είχε τεθεί στις 17 Απριλίου 2014 σε δημόσια διαβούλευση και συγκέντρωσε 3.202 κρίσεις και σχόλια έως την 6 Μαΐου, οπότε ολοκληρώθηκε η διαδικασία. Το νομοσχέδιο δεν έφτασε ποτέ στη Βουλή για συζήτηση και η νέα κυβέρνηση (2015) έχει ήδη ανακοινώσει τις ρυθμίσεις που προτίθεται να εντάξει στο νέο σχέδιο νόμου για «Ρυθμίσεις άμεσων μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των βαθμίδων της εκπαίδευσης και της έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης». Αν και θα πρέπει να περιμένουμε την τελική μορφή στην οποία θα καταλήξουν η σχετική διαβούλευση και η συζήτηση στη Βουλή, φαίνεται ότι επικρατεί η γραφειοκρατική αντίληψη για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του χώρου. Ως τέτοια ορίζουμε την αντίληψη εφαρμογής επιμέρους ρυθμίσεων χωρίς την προηγούμενη διατύπωση συνολικής πολιτικής και κεντρικής στοχοθεσίας για την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, τόσο σε ειδικό, όσο και σε γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ανεξάρτητα όμως από τη διατύπωση του νομοθέτη παραμένει πάντα επίκαιρη η συζήτηση για τον σκοπό και τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματός μας, όπως αυτοί έχουν διαμορφωθεί με τη σύμπραξη της κοινωνίας. Το εκπαιδευτικό σύστημά μας εξυπηρετεί τις ανάγκες του αυριανού πολίτη ή της ανάγκης του υποψήφιου φοιτητή; Αν η απάντηση περιγράφει τη δεύτερη επιλογή, αναρωτιόμαστε αν στο σχολείο που προετοιμάζει τον υποψήφιο φοιτητή έχουν ισότιμη θέση όλες και όλοι οι μαθήτριες και μαθητές και ειδικά αυτές/αυτοί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

## Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

<sup>2</sup> Ένας ενεργός εκπαιδευτικός που κινείται μέσα στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική καθημερινότητα αναρωτιέται ποιος σχεδιαστής εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικού υλικού γνωρίζει τις αρχές του «Σχεδιασμού για Όλους», σε ποιο πρόγραμμα εκπαίδευσης στελεχών της εκπαίδευσης διδάσκονται και, το σημαντικότερο, πού και πώς εφαρμόστηκαν, εφόσον είναι υποχρεωτικές;

Η σχολική καθημερινότητα αναδεικνύει θέματα και προβλήματα που το θεσμικό πλαίσιο είτε παραγνωρίζει είτε δεν μπορεί να αντιμετωπίσει. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

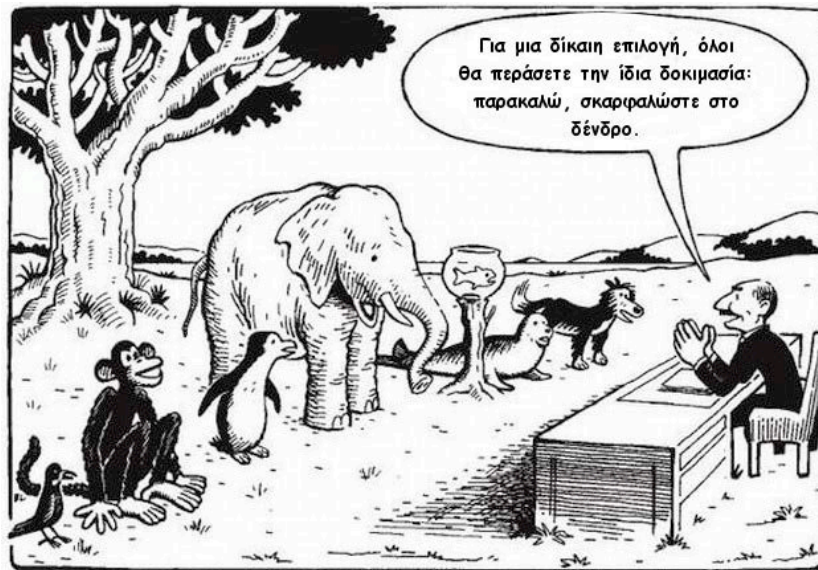
- Τον τεράστιο όγκο περιπτώσεων τον οποίο τα θεσμοθετημένα όργανα αδυνατούν να παρακολουθήσουν, να υποστηρίξουν ή να αντιμετωπίσουν<sup>3</sup>.
- Τη δυσκολία των διαγνωστικών υπηρεσιών, λόγω όγκου εργασίας, να βεβαιώσουν εγκαίρως τις δυσκολίες που συνοδεύουν κάποιο χαρακτηριστικό των μαθητριών και μαθητών και την καθυστερημένη παροχή υπηρεσιών, αφού έχει παρέλθει σημαντικός χρόνος μετά από την εκδήλωση των πρώτων επιπτώσεων στο σχολικό περιβάλλον (συνήθως χαμηλή επίδοση ή/και προβλήματα συμπεριφοράς). Η καθυστέρηση αυτή πολλές φορές οφείλεται και στο σχολείο, όταν αυτό αποδίδει κάποιες εκδηλώσεις στο ότι το παιδί «δεν διαβάζει» ή «δεν προσέχει» ή και στην οικογένεια η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις δυσκολεύεται να αποδεχτεί την ύπαρξη ενός προβλήματος.
- Δυσκολίες στην κατανόηση του ρόλου της υποστήριξης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών μέσα στο σχολείο (π.χ. της Παράλληλης Στήριξης)<sup>4</sup>.
- Τη δυσκολία ή απροθυμία εφαρμογής των ευεργετικών προβλέψεων για την καλύτερη διαχείριση των προβλημάτων που δημιουργούνται, όταν σε ένα τμήμα φοιτούν πολλές/πολλοί μαθήτριά/-τές με διαγνωσμένες ή αδιάγνωστες (αλλά προφανείς) ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.<sup>5</sup>
- Τη μη διατυπωμένη, αλλά συχνότατα εφαρμοζόμενη τακτική να αξιολογούμε την/τον μαθήτριά/μαθητή για να τιμωρήσουμε ή, στην καλύτερη περίπτωση, για να αποτυπώσουμε, να «φωτογραφίσουμε» την απόκρισή της/του σε αυτό που εμείς ή το σύστημα θεωρεί ως γνωστική απαίτηση (Freire, 2006). Πόσες φορές όμως η αξιολόγησή μας οδηγεί στη βελτίωση της/του μαθήτριάς/μαθητή με σαφείς παρατηρήσεις και οδηγίες και όχι με γενικόλογες διατυπώσεις του τύπου «να διαβάζει περισσότερο» (ακόμα και αν έχει δυσλεξία!) ή «να προσέχει περισσότερο» (ακόμα και αν έχει διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής!) ή «τον θέλω πιο ήσυχο στην τάξη» (ακόμα και αν η Διαταραχή του συνοδεύεται με Υπερκινητικότητα!);
- Την άγνοια των επιστημονικών δεδομένων αναφορικά με την αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, ως αποτέλεσμα της απουσίας σχετικών θεμάτων από την παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή και της απουσίας συνολικά της παιδαγωγικής επιμόρφωσης από τον πυρήνα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Συγχύσεις για την έννοια των ίσων ή των ίδιων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των μαθητών, πολλές φορές δημιουργούν «τυφλότητα» στην/στον εκπαιδευτικό και δεν της/του επιτρέπουν να διαχειριστεί δίκαια τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητριών και

<sup>3</sup> Ενδιαφέρον θέμα για Μελέτη Περίπτωσης: Η Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης κ. Ρ. Χιουρέα είναι υπεύθυνη για 1300 σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής δύο εκπαιδευτικών περιφερειών παράλληλα με άλλες αρμοδιότητες και ευθύνες διοικητικές, παιδαγωγικής καθοδήγησης, συντονισμού κ.ά. . Βλ. σχ. ανάρτηση: <http://www.chiourea.gr/2015/01/blog-post.html>. Το ερευνητικό ερώτημα θέτει η ίδια η Σύμβουλος: «Πώς να κερδίσουμε το στοίχημα της εκπαιδευτικής αναβάθμισης σε τόσο δύσκολες συνθήκες;»

<sup>4</sup> Σε μία περίπτωση, εκπαιδευτικός Γυμνασίου ζήτησε να εξετάσει τα τυπικά προσόντα του εκπαιδευτικού που είχε σταλεί για την υποστήριξη μαθητή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή – Σύνδρομο Asperger για να αποφασίσει αν θα συνεργαστεί μαζί της.

<sup>5</sup> Φαίνεται πως το θέμα αυτό εντείνεται όσο η χώρα μας βρίσκεται σε καθεστώς οικονομικής ασφυξίας το οποίο επέβαλε αύξηση του αριθμού των μαθητριών/-των στα τμήματα και ελλείψεις στις/στους διατιθέμενες/-νους εκπαιδευτικούς. Δεν λείπει όμως κάποιες φορές και η αμφισβήτηση της πραγματικής ειδικής εκπαιδευτικής ανάγκης, ως αποτέλεσμα ενός προσωπικού νοητικού, ψυχικού, φυσικού ή κοινωνικού χαρακτηριστικού.

μαθητών του. (εικόνα 1).



Εικόνα 1

ΚΑΙ ΤΩΡΑ ΤΙ ΚΑΝΟΥΜΕ;

Έχουμε έντονη την αίσθηση ότι οι λύσεις δεν αναζητούνται ως αντικείμενο της έρευνας των ειδικών και των διεθνών εξελίξεων, αλλά επιβάλλονται από λαθεμένες παραδοχές, άγνοια, οικονομικίστικες νοοτροπίες ή σκοπιμότητες. Η γενικότερη φροντιστηριακή κατεύθυνση του εκπαιδευτικού συστήματος και η γραφειοκρατία λειτουργούν ανασταλτικά στην υιοθέτηση των αρχών που η UNESCO έχει υιοθετήσει (UNESCO, 2005) και η λογική απαιτεί. Η ανατροπή αυτής της κατάστασης μπορεί να προέλθει είτε από κοινωνική κατακραυγή, είτε ως αποτέλεσμα της απαίτησης της κοινωνίας ή/και των ειδικών.

Είναι απαραίτητο η πανεπιστημιακή έρευνα να ασχοληθεί με τα σύγχρονα θέματα που θίξαμε στην εργασία μας, όπως η Συνεκπαίδευση, ο Καθολικός Σχεδιασμός (ή ο Σχεδιασμός για Όλους), η Υποστηρικτική Απασχόληση (Supported Employment) και η Υποστηρικτική Τεχνολογία (Assistive Technology). Οι ενώσεις των εκπαιδευτικών, επιστημονικές και συνδικαλιστικές, παράλληλα με τις διεκδικήσεις για συντεχνιακή, πολιτική ή κοινωνική αλλαγή οφείλουν να σκύψουν και στην καθημερινότητα που διώχνει τις/τους μαθήτριες/-τές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από το σχολείο.

Δική μας συνεισφορά, όχι για να φτιάξουμε το σχολείο της Συνεκπαίδευσης, αλλά για να διευκολύνουμε τον δρόμο που οδηγεί σ' αυτόν, αποτελούν οι ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης προς τις/τους εκπαιδευτικούς που ακολουθούν και οι σχεδόν αυτονόητες απαντήσεις που τις συνοδεύουν:

1. Πόσο καλά γνωρίζουμε την/τον μαθήτρια/-τή μας;
2. Υπάρχει φάκελος με πληροφορίες για τις/τους μαθήτριες/-τές μας; Έχουμε ενημερωθεί γι αυτόν;
3. Έχουν αξιοποιηθεί οι συστάσεις και υποδείξεις των Διαγνωστικών και Υποστηρικτικών Υπηρεσιών;
4. Η/Ο Υπεύθυνη/-νος Τμήματος είναι Σύμβουλος και Εμπυχωτής ή Διεκπεραιωτής Απουσιών;

5. Εφαρμόζεται Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας;
  6. Προσφέρονται ευκαιρίες συμμετοχής σε καινοτομικά προγράμματα, αθλητικές ή πολιτιστικές δραστηριότητες κ.λπ. σε όλες/όλους τις μαθήτριες και τους μαθητές;
  8. Υπάρχει συνεργασία ανάμεσα στις/στους εκπαιδευτικούς για ανταλλαγή ιδεών για εφαρμοζόμενες καλές πρακτικές;
  9. Υπάρχει σαφές πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου;
  10. Υπάρχει επαρκής εξήγηση και στρατηγική για το μέλλον σε κάθε απορριπτική πρόταση ή απορριπτικό αποτέλεσμα;
  11. Υπάρχει πλουραλισμός και δημοσιότητα στα κριτήρια αξιολόγησης;
  12. Αξιοποιούνται ενεργητικές τεχνικές μάθησης;
  13. Αξιοποιούνται οι ιδέες για λειτουργικότερη και πιο δημοκρατική οργάνωση του εκπαιδευτικού χώρου;
  14. Αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες των μαθητριών και μαθητών; Ενισχύονται και επιβραβεύονται οι επιδόσεις σε πεδία που δεν σχετίζονται αποκλειστικά με ακαδημαϊκές γνώσεις;
- Η στοχαστική συζήτηση των εκπαιδευτικών με τον εαυτό τους με τη βοήθεια αυτών ή και άλλων σχετικών ερωτημάτων μπορεί να επιφέρει μετασχηματισμό και αποτελεσματικότερες πρακτικές.

Αν ως εκπαιδευτικοί κατανοήσουμε καλύτερα ποιους διδάσκουμε και τι τους διδάσκουμε είναι πολύ πιθανό να μπορέσουμε να γίνουμε πιο ευέλικτοι στο πώς διδάσκουμε. (Tomlinson & Strickland, 2005: 6)

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Υπάρχουν πέντε τομείς μέσα στην τάξη που μπορεί να υπάρξει διαφοροποίηση ή τροποποίηση για να αυξηθεί η δυνατότητα κάθε μαθητής να μάθει όσο πιο αποτελεσματικά είναι δυνατόν:

- Το περιεχόμενο
- Η διαδικασία
- Η μαθησιακή ετοιμότητα
- Το ενδιαφέρον
- Το μαθησιακό προφίλ που προτιμά ο μαθητής (Tomlinson & Strickland, 2005: 6)

Στους τομείς θα προσθέταμε και το φυσικό και τεχνητό περιβάλλον της μάθησης. Οι παρεμβάσεις του σχολείου σε κάθε έναν από τους τομείς αυτούς μπορεί να συνεισφέρει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των Εδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών μέσα στο πλαίσιο του Γενικού Σχολείου. Οι παρεμβάσεις αυτές, με σημαντικότερη ίσως τη Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας δεν μπορεί να αποτελεί αποσπασματική ενέργεια ενός σχολείου ή συνολικά μια αποσπασματική επιλογή του εκπαιδευτικού συστήματός μας, σύμφωνα με την οποία το πρόγραμμα προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητριών/-των μας. Δεν μπορεί να αποτελεί έργο μιας ομάδας φωτισμένων ή ενός εκπαιδευμένου εκπαιδευτικού που γνωρίζουν, μπορούν και θέλουν να τροποποιήσουν την εκπαιδευτική συμπεριφορά τους και να την μετακινήσουν από τον μέσο όρο στην κάθε μαθήτρια και στον κάθε μαθητή. Αν συμβεί αυτό, τότε η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας θα κινδυνεύει να μετατραπεί σε διαδικασία εργαστηρίου με αποτελέσματα βιτρίνας. Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και η προσαρμογή της γενικότερης εκπαιδευτικής

συμπεριφοράς προς τις/τους μαθήτριες/-τές μας πρέπει να αποτελεί επιλογή, απόφαση και πρακτική του εκπαιδευτικού συστήματος, κάθε σχολείου και κάθε εκπαιδευτικού.

Οι προδιαγραφές που τις τελευταίες δεκαετίες πιέζουν το εκπαιδευτικό σύστημα προς την κατεύθυνση να παράγει επιτυχημένους απόφοιτους δεν πρέπει να ταυτίζονται με το αναλυτικό πρόγραμμα. Το αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί μια έννοια πολύ πιο σύνθετη που συνδέεται με τη μάθηση και όχι με επιμέρους τεχνικά αποτελέσματα μιας αμφιλεγόμενης επιτυχίας. Οι προδιαγραφές αποτελούν συστατικά του αναλυτικού προγράμματος και αποτελεί ανοησία να συγχέονται με μια ελκυστική διαδικασία μάθησης. (Tomlinson, 2014: 70)

Εξάλλου, είναι ζητούμενο για το σχολείο από χώρος αναπαραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων, εντάσεων και εμφάνισης συναισθηματικής εξουθένωσης να μετατραπεί σε πεδίο εφαρμογής της Θετικής Ψυχολογίας. Γιατί να δίνουμε στις/στους μαθήτριες/-τές μας εφόδια, γνώσεις και δεξιότητες, για να γίνουν κάποια μέρα ευτυχισμένοι και να μην τις/τους μαθαίνουμε να είναι ευτυχισμένες/-νοι; (Rey, R. A., Valero, A. P. B., Paniello, S. H., Monge, M. Del Mar S., 2014: 9).

Η αντιμετώπιση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών στο πλαίσιο του γενικού σχολείου είναι μια σύνθετη υπόθεση που απαιτεί συντονισμό και ρυθμίσεις σε όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με αυτή. Θεμελιώδες θέμα στη σχετική συζήτηση αποτελεί η διατύπωση πολιτικής στο πλαίσιο της οποίας θα λαμβάνονται οι επιμέρους αποφάσεις. Η πολιτική αυτή θα πρέπει:

1. να έχει την αποδοχή του συνόλου της κοινωνίας και να μην εξαρτάται από κυβερνητικές αλλαγές<sup>6</sup> ώστε να έχει εξασφαλίσει συνέχεια και διάρκεια,
2. να βασίζεται πάνω σε επιστημονικά δεδομένα και
3. να λαμβάνει υπόψη της τη φάση εξέλιξης και τις ιδιαιτερότητες της χώρας μας, χωρίς όμως να εξαρτάται ή να σύρεται από αυτές σε βάρος της δεύτερης παραμέτρου.

Μοχλός για την υιοθέτηση μιας τέτοιας πολιτικής και για την εφαρμογή των επιμέρους μέτρων που θα την υλοποιήσουν αποτελούν οι άνθρωποι, επιστήμονες, ερευνητές και επαγγελματίες που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα του χώρου στην καθημερινότητά τους. Προϋπόθεση για την ετοιμότητα των ανθρώπων αυτών να εκφράσουν απόψεις και να εφαρμόσουν πρακτικές αποτελεί η γνώση του αντικειμένου και η υιοθέτηση μιας μαθητοκεντρικής αντίληψης της εκπαίδευσης που θα προετοιμάζει ευτυχισμένους πολίτες και όχι αποκλειστικά υποψήφιους φοιτητές.

Αυτό αποτελεί ευθύνη όλων και όχι απλά έργο κάποιων νομοπαρασκευαστικών τεχνοκρατικών και γραφειοκρατικών μηχανισμών.

## ΕΠΙΜΥΘΙΟ

«Όταν ήμουν 5 ετών, η μητέρα μου πάντα έλεγε ότι η ευτυχία είναι το κλειδί της ζωής. Όταν πήγα στο σχολείο, με ρώτησαν τι ήθελα να γίνω όταν μεγαλώσω. Τους απάντησα: «Ευτυχισμένος». Μου είπαν ότι δεν κατάλαβα την ερώτηση.

---

<sup>6</sup> Από το 1926 έως σήμερα το υπουργείο που ασχολείται με θέματα εκπαίδευσης έχει αλλάξει ονομασία 8 φορές! Το τμήμα του εκπαιδευτικού συστήματός μας που ασχολείται με την εκπαίδευση των μαθητριών/μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τη θεσμοθέτησή του το 1969 έως σήμερα έχει αλλάξει ονομασία 4 φορές.

Εγώ τους είπα ότι δεν κατάλαβαν τη ζωή. »<sup>7</sup>

Η τραπεζική<sup>8</sup> αντίληψη για το έργο του σχολείου (Freire, 1974) ή το γέμισμα ενός αγγείου με γνώσεις (Πλούταρχος<sup>9</sup>) πολλές φορές είναι ασύμβατα με τις ειδικές ανάγκες της παιδαγωγικής, αλλά και της ψυχοπαιδαγωγικής ανάπτυξης των μαθητριών/-των. Η φροντίδα για την κάλυψη αυτών των αναγκών σε ειδικές ομάδες μπορεί να μας βοηθήσει για την κατανόηση και αποτελεσματικότητα φροντίδα για τις ανάγκες όλου του μαθητικού πληθυσμού σε έναν δρόμο για μια ευτυχημένη ενήλικη ζωή.

\* \* \* \* \*

---

<sup>7</sup> Το απόφθεγμα που κυκλοφορεί ευρέως στο διαδίκτυο αποδίδεται στον John Lennon. Εμείς δεν μπορέσαμε να επιβεβαιώσουμε την άποψη αυτή, όσο και αν πιστεύουμε ότι ταιριάζει με την προσωπικότητά του.

<sup>8</sup> «Η εκπαίδευση γίνεται έτσι μια πράξη αποταμίευσης, όπου οι μαθητές είναι τα ταμειυτήρια κι ο δάσκαλος ο καταθέτης. Στη θέση της επικοινωνίας ο δάσκαλος εκδίδει ανακοινώσεις και «κάνει καταθέσεις», που οι μαθητές τις δέχονται, τις αποτυπώνουν στη μνήμη τους και τις επαναλαμβάνουν υπομονετικά. Αυτή είναι ή « τραπεζική » αντίληψη τής εκπαίδευσης, όπου ή σφαίρα δράσης πού επιτρέπεται στους μαθητές περιορίζεται στο να δέχονται, να καταχωρούν και να αποταμιεύουν τις καταθέσεις του δασκάλου. Είναι αλήθεια ότι τους δίνεται ή ευκαιρία να γίνουν καλοί συλλέκτες ή καλοί καταγραφείς των ειδών πού αποταμιεύουν. Σε τελευταία ανάλυση, όμως, οι άνθρωποι είναι εκείνοι πού σιγά-σιγά χάνονται, εξαιτίας της έλλειψης δημιουργικότητας, αλλαγής και γνώσης πού χαρακτηρίζει τούτο το πλανερό (στην καλύτερη περίπτωση) σύστημα.». Φρέιρε, Π. (1974), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Αθήνα: εκδόσεις Ράππα, σ. 78.

<sup>9</sup> «Ο νους, άλλωστε, δεν έχει ανάγκη για παραγέμισμα, σαν να ήταν αγγείο, αλλά, όπως το ξύλο, απλώς από προσάναμμα, το οποίο δημιουργεί την ορμή προς την αναζήτηση και την έφεση για την κατάκτηση της αλήθειας.» Πλούταρχος, *Ηθικά, Περί του ακούειν*, 48C (μετάφραση: φιλολογική ομάδα Κάκτου). Αθήνα: Κάκτος

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου για «Ρυθμίσεις άμεσων μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των βαθμίδων της εκπαίδευσης και της έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης» (2015). Ανακτήθηκε στις 17/4/2015 από:

[http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/shedio\\_nomoy\\_aitiologiki-telik\\_.pdf](http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/shedio_nomoy_aitiologiki-telik_.pdf)

Δημόσια Διαβούλευση για το Σχέδιο Νόμου για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (2014). Ανακτήθηκε στις 17/4/2015 από: <http://www.opengov.gr/yppepth/?p=1963>

Freire, P. (2006). *Δέκα Επιστολές προς Εκείνους που Τολμούν να Διδάσκουν*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Πλούταρχος, *Ηθικά, Περί του ακούειν*, 48C (μετάφραση: φιλολογική ομάδα Κάκτου). Αθήνα: Κάκτος

Rey, R. A., Valero, A. P. B., Paniello, S. H., Monge, M. Del Mar S. (2014). *The “Happy Classrooms” Programme, Positive Psychology Aplied to Education*. Zaragoza: SATI team (.pdf format).

Σχέδιο νόμου για «Ρυθμίσεις άμεσων μέτρων για την εύρυθμη λειτουργία των βαθμίδων της εκπαίδευσης και της έρευνας και τεχνολογικής ανάπτυξης» (2015). Ανακτήθηκε στις 17/4/2015 από:

[http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/sxedio\\_nomou\\_teliko.pdf](http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/sxedio_nomou_teliko.pdf)

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom*. Alexandria (VA): ASCD.

Tomlinson, C. A. & Strickland, C. A. (2005). *Differentiation in Practice*. Alexandria (VA): ASCD.

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: Unesco.

Villa, A. M. & Thousand, S. J. (eds) (2005). *Creating an Inclusive School*, 2<sup>nd</sup> Ed. Alexandria (USA): ASCD.

Φρέιρε, Π. (1974), *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*, Αθήνα: εκδόσεις Ράππα, σ. 78.



# ΜΟΝΤΕΛΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ευστάθιος Αθ. Ζωγόπουλος  
Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π  
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ12.04

## Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, το θέμα της ποιότητας στην εκπαίδευση έχει αναδειχθεί σε έναν από τους πιο σημαντικούς ερευνητικούς τομείς, καθώς η εκπαίδευση είναι υπηρεσία που παρέχεται καθημερινά παγκοσμίως και τα αποτελέσματά της είναι κρίσιμα για το σύνολο των οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων.

Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να παρουσιάσει και να αναδείξει βασικά μοντέλα υλοποίησης ολικής ποιότητας στις εκπαιδευτικές διεργασίες. Η στόχευση για τους ενδιαφερόμενους αναγνώστες είναι τριπλή: Σε επίπεδο γνώσεων, να τους ενημερώσει για τη βελτίωση που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της ποιότητας, τις διαδικασίες και τα εργαλεία, καθώς και τη σύνδεση της διοίκησης ολικής ποιότητας με τον προγραμματισμό και την αποτελεσματικότητα.

Σε επίπεδο στάσεων, να προβληματιστούν οι συμμετέχοντες για το δικό τους ρόλο, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς στο να επιδράσουν οι ίδιοι στην αποδοτικότητα των διεργασιών, ενώ, τέλος, σε επίπεδο δεξιοτήτων, να ενημερωθούν και, ως έναν βαθμό, να εξοικειωθούν με τα εργαλεία βελτίωσης ποιότητας της σχολικής μονάδας.

**Λέξεις-κλειδιά:** εκπαίδευση, μοντέλα ολικής ποιότητας, σχολική μονάδα

## Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι θεσμός μείζονος σημασίας που δύναται να έχει την ισχύ διαμόρφωσης και αναδιάρθρωσης της κοινωνίας.

Ωστόσο, η έννοια της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι δύσκολο να οριστεί. Η δυσκολία για την εφαρμογή προέρχεται καταρχήν από το γεγονός ότι η ίδια η έννοια της ποιότητας είναι περίπλοκη (Cleary, 2001) και ταυτόχρονα μια σχετική και υποκειμενική έννοια, λόγω των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τους σκοπούς, τους στόχους, και τις λειτουργίες της (Parker, 2004).

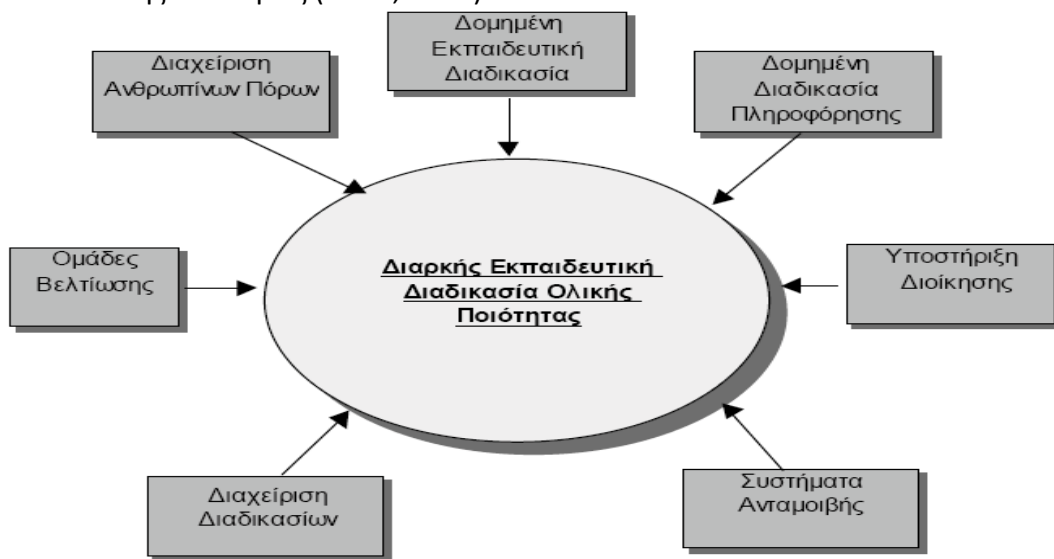
Οι κατά καιρούς ορισμοί που έχουν δοθεί για την ποιότητα στην εκπαίδευση ποικίλλουν, και σε ορισμένο βαθμό αντανakλούν διαφορετικές θεωρήσεις για το άτομο και την κοινωνία. Οι αντιλήψεις και οι προσεγγίσεις στο θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης αντικατοπτρίζουν διαφορές οράματος και προοπτικής, καθώς και διαφορετικά σημεία εκκίνησης του σχετικού προβληματισμού. Ωστόσο, καταδεικνύουν αφενός το ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την αναγκαιότητα προσαρμογής τους στα νέα κοινωνικά δεδομένα, και, αφετέρου, την επαναδιατύπωση της πεποίθησης της σημαντικότητας της εκπαίδευσης ως αγαθού (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008).

Έτσι, η ποιότητα είναι μια έννοια πολυεδρική, πολυεπίπεδη, πολυπαραμετρική και πολυπαραγοντική, με διαφορετικές προοπτικές των εμπλεκομένων σε αυτή και νόημα ανοικτό σε ερμηνείες και χρήσεις ανάλογα με το εκάστοτε κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Τα χαρακτηριστικά αυτά καθιστούν δύσκολη τόσο την εφαρμογή της, όσο και την κατανοησιμότητά της με τρόπο εύληπτο και συστηματικό. Για να καθοριστεί σαφέστερα η έννοια της ποιότητας, υφίστανται κριτήρια, τα οποία βασίζονται στην υπηρεσία, στους

χρήστες, στις προδιαγραφές. Θα πρέπει να εστιάζουμε την προσοχή μας όχι σε μια μάταιη αναζήτηση του εννοιολογικού προσδιορισμού της, αλλά στις «χρήσεις της έννοιας» σε συγκεκριμένο συγκείμενο, στο πλαίσιο του οποίου γίνεται κάθε φορά η επίκλησή της.

Η Ολική Ποιότητα δεν περιλαμβάνει μόνο το αποτέλεσμα, αλλά συγχρόνως περιλαμβάνει και την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και την ποιότητα των διαδικασιών στην εκπαίδευση. «Ολική» σημαίνει ότι όλο το ανθρώπινο δυναμικό συμμετέχει στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτή η συμμετοχική προσπάθεια μπορεί να απεικονιστεί σαν μια αλυσίδα όπου ο κάθε εκπαιδευτικός ή η κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης παραλαμβάνει ένα έργο, συμβάλλει ο ίδιος με τη δική του προστιθέμενη αξία και το παραδίδει σε κάποιον άλλο ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα υπηρεσίες (Ζαβλανός, 1998).

Στο σχήμα 1 εμφανίζεται η όλη λειτουργία της εκπαίδευσης ως διαρκής εκπαιδευτική διαδικασία ολικής ποιότητας (Conti, 1993).



**Σχήμα 1: Διαρκής Εκπαιδευτική Διαδικασία Ολικής Ποιότητας**

Γενικότερα, η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση θεωρείται ως μια φιλοσοφία, ένα σύνολο αρχών που αποτελούν τη βάση της συνεχούς βελτίωσης και περιλαμβάνει την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων με τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό τις αποτελεσματικότερες ή ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες. Είναι μια διαμορφωτική διαδικασία που αποσκοπεί στη διαρκή βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης και διαχείρισης που δίνει έμφαση στη μάθηση και στην υιοθέτηση συνεχών αλλαγών ως κλειδιά για την οργανωσιακή επιτυχία.

Τα Σημαντικότερα Σημεία Εφαρμογής της Ποιότητας στην Εκπαίδευση, τα οποία αποτελούν προσαρμογή των αρχών του Deming στην εκπαίδευση και αποτελούν «την ουσία της ποιότητας στην εκπαίδευση» (Arcaro, 1995), επιγραμματικά είναι:

- Εμμονή στο στόχο
- Όραμα
- Υιοθέτηση της φιλοσοφίας ποιότητας
- Κατοχύρωση νέων μεθόδων στην σχολική κοινότητα
- Συνεχής βελτίωση ποιότητας
- Δια βίου Εκπαίδευση

- Αποτελεσματική ηγεσία
- Αποβολή του φόβου
- Κατάργηση των διατμηματικών στεγανών
- Ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας
- Βελτίωση των διαδικασιών
- Προώθηση συνεργατικότητας
- Δέσμευση ηγεσίας
- Υπευθυνότητα

Επίσης, σε ότι αφορά στην Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική σε σχέση με την Ποιότητα: «Η κοινότητα θα συμβάλει στην ανάπτυξη ποιοτικής εκπαίδευσης, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ των κρατών μελών και, εφόσον είναι απαραίτητο, υποστηρίζοντας και συμπληρώνοντας τη δράση τους, πλήρως σεβόμενη την ευθύνη των κρατών μελών για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, την οργάνωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και την πολιτιστική και γλωσσική ποικιλία Αρ. 149, Συνθήκης Ε.Κ.».

### **Μοντέλα Ολικής Ποιότητας**

Για τη βελτίωση της ολικής ποιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, έχουν δημιουργηθεί, αναλύονται και αναπτύσσονται διάφορα μοντέλα τα οποία λαμβάνουν υπόψη τους μια σειρά από παράγοντες και κριτήρια που συμβάλλουν ολιστικά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών διεργασιών. Τα μοντέλα ολικής ποιότητας είναι απεικονιστικά εργαλεία ποιότητας που στοχεύουν στη μεταφορά της «θεωρίας στην πράξη». Στα επόμενα, θα παραθέσουμε τα κυριότερα μοντέλα ολικής ποιότητας που δύναται να χρησιμοποιηθούν για την αποτίμηση και βελτίωση των εκπαιδευτικών διεργασιών.

#### ***Το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας “The EFQM Excellence Model”.***

Με πρωτοβουλία ορισμένων μεγάλων επιχειρήσεων και την υποστήριξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το 1989 ιδρύθηκε ένας οργανισμός υπεύθυνος για θέματα ποιότητας με την επωνυμία: Ευρωπαϊκό Ίδρυμα Διοίκησης της Ποιότητας – European Foundation for Quality Management (EFQM). Το Ίδρυμα εδρεύει στις Βρυξέλλες και αποσκοπεί στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των Ευρωπαϊκών οργανισμών. Σύμφωνα με τις αρχές του, η ποιοτική διαχείριση πρέπει να στραφεί προς όλες τις δραστηριότητες, σε όλα τα επίπεδα ενός οργανισμού και να είναι μια συνεχής διαδικασία προς βελτίωση. Σε κάθε χώρα διατηρεί Εθνικό Εκπρόσωπο (National Partner Organization-NPO). Στη χώρα μας τον επίσημο αυτό ρόλο κατέχει η Ελληνική Εταιρία Διοίκησης Επιχειρήσεων (ΕΕΔΕ). Τα ιδρυτικά μέλη δημιούργησαν το Ευρωπαϊκό Βραβείο Ποιότητας-European Quality Award, και ανέπτυξαν ένα πολυδιάστατο ποιοτικό πρότυπο ευρέως διαδεδομένο στην Ευρώπη, γνωστό ως: Το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας του Ευρωπαϊκού Οργανισμού Διοίκησης Ολικής Ποιότητας “The EFQM Excellence Model”.



Σχήμα 2: Το Ευρωπαϊκό Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας – EFQM. Πηγή: [http://www.aqs.gr/?cat\\_id=565](http://www.aqs.gr/?cat_id=565)

Όπως φαίνεται και στο σχήμα 2, το αρχικό μοντέλο (καθώς στην εξελικτική του πορεία έχει αναθεωρηθεί) αποτελείται από εννέα τομείς. Το ποσοστό συνεισφοράς του καθενός έχει ως εξής: Ηγεσία (10%), Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (9%), Πολιτική & Στρατηγική (8%), Συνεργασίες & Πόροι (9%), Διαδικασίες (14%), Αποτελέσματα Ανθρώπινου Δυναμικού (9%), Αποτελέσματα Πελατών (20%), Κοινωνικά αποτελέσματα (6%), Οικονομικά Αποτελέσματα (Απόδοσης) (15%). Κάθε τομέας αποτελείται από κριτήρια και υποκριτήρια (<http://www.efqm.org>).

Το μοντέλο EFQM χαρακτηρίζεται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Η εφαρμογή του Μοντέλου EFQM στην εκπαίδευση, υπό τις κατάλληλες παραμετροποιήσεις, δύναται να παρέχει σημαντικά οφέλη όπως είναι η συστηματική αυτοαξιολόγηση, μέσα από την οποία μπορούν να εντοπιστούν και να ιεραρχηθούν οι περιοχές βελτίωσης, η συστηματική παρακολούθηση μετρήσιμων στόχων, η εκπαίδευση και εξοικείωση στη μεθοδολογία εκπαιδευτικών διεργασιών σε όλες τις δραστηριότητες της σχολικής μονάδας, η βέλτιστη διαχείριση πόρων, η καλύτερη εσωτερική επικοινωνία και εκπαίδευση του προσωπικού (κουλτούρα), η ορθολογικότερη προσέγγιση των γονέων των μαθητών και της τοπικής κοινωνίας, η βελτίωση των υπηρεσιών της σχολικής μονάδας σε κάθε επίπεδο (Ζωγόπουλος, 2012).

### Το Μοντέλο BSC

Ένα από τα μοντέλα που έχουν δημιουργηθεί, αναλύονται και εφαρμόζονται, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ολικής ποιότητας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, είναι το μοντέλο Balanced ScoreCard (BSC) – Κάρτα Σταθμισμένου Ισοζυγίου, που αναπτύχθηκε στη Σχολή Διοίκησης του Πανεπιστημίου του Harvard από τους Kaplan και Norton το 1992. Ο βασικός αρχικός στόχος του μοντέλου ήταν να μετατοπίσει το ενδιαφέρον των στελεχών των επιχειρήσεων από τα βραχυχρόνια χρηματοοικονομικά μέτρα σε μακροχρόνιες

οικονομικές αξίες. Το αρχικό πλάνο του μοντέλου αφορούσε την «ισορροπία» ενός οργανισμού μέσω της οικονομικής αξιολόγησης, η οποία αποτυπωνόταν με τη διασύνδεση των οικονομικών αποτελεσμάτων. Περιελάμβανε τέσσερις προοπτικές, και συνένωνε παραδοσιακά οικονομικά μέτρα με πελατειακά θέματα, εσωτερικές επιχειρησιακές διαδικασίες και θέματα μάθησης.

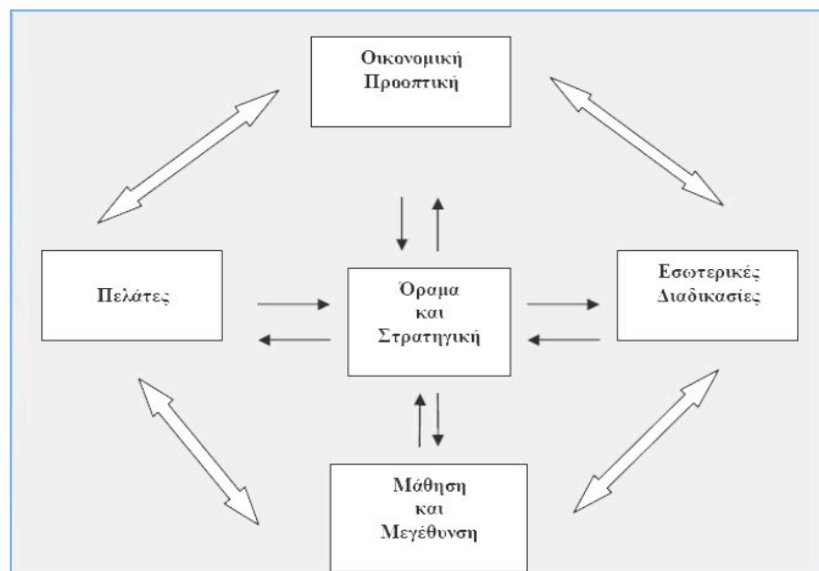
Οι Kaplan και Norton συνέγραψαν στην πορεία μια σειρά άρθρων και βιβλίων, μετατρέποντας τη χρήση του μοντέλου ισορροπίας από ένα σύστημα μέτρησης απόδοσης σε μία βάση δημιουργίας οργανισμών που στοχεύουν στην εξάπλωση αυτής της στρατηγικής. Το σχέδιο του μοντέλου ισορροπίας μετακινήθηκε από την παράθεση και ανάλυση των τεσσάρων παραγόντων, στο σχεδιασμό στρατηγικής με ιεραρχία διάφορων παραγόντων και τομέων, που ο ένας τροφοδοτεί με πληροφορίες τον άλλον (Kaplan & Norton, 1999).

Το Balanced Scorecard είναι ένα μοντέλο αλλά και στρατηγικό σύστημα ποιότητας που επιτρέπει στους οργανισμούς να ξεκαθαρίσουν το όραμα τους και να το πραγματοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, μεταφράζοντάς το όραμα σε δράση.

Πυρήνας της φιλοσοφίας της BSC είναι η δημιουργία μιας διαφορετικής κουλτούρας για τη λειτουργία μιας επιχείρησης: μεταφορά από τη λογική της βραχυχρόνιας διαχείρισης στη δημιουργία ενός μακροχρόνιου οράματος.

Η προσέγγιση Balanced ScoreCard (BSC) συνιστά για κάθε οργανισμό και υπηρεσία ένα ισχυρό εργαλείο μετασχηματισμού της στρατηγικής σε ένα επιχειρησιακό πρόγραμμα δράσης και διασφαλίζει την αποδοτική υλοποίηση αυτής.

Το Balanced Scorecard περιλαμβάνει έννοιες όπως αυτή της δημιουργίας επιχειρησιακής στρατηγικής όπου όλες οι κινήσεις ενός οργανισμού εμφανίζονται σε μία αλυσίδα αιτίας και αποτελέσματος. Η βασική λογική και φιλοσοφία του συγκεκριμένου μοντέλου εμφανίζεται στο σχήμα 3:



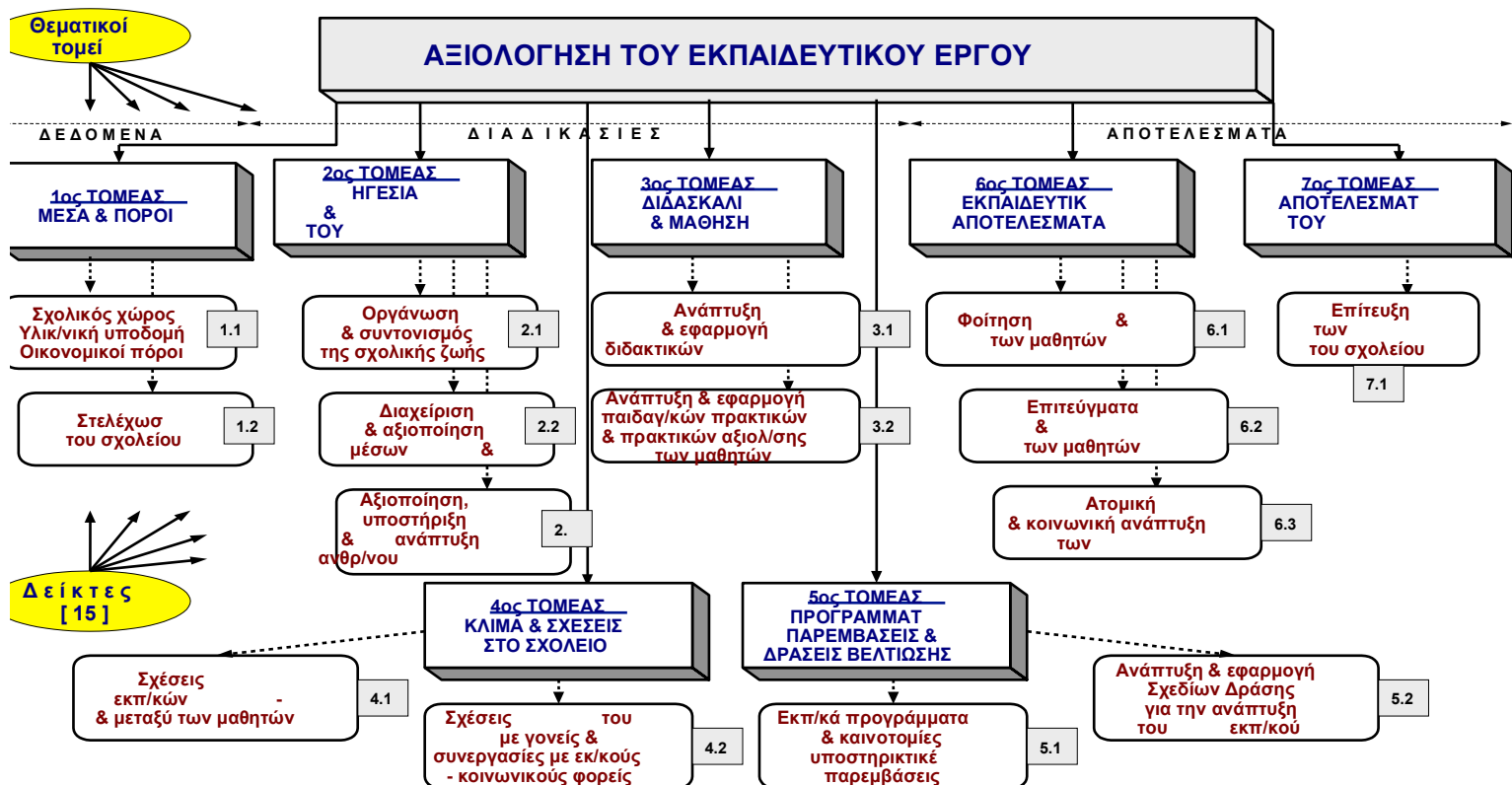
**Σχήμα 3. Το μοντέλο BSC. Πηγή: προσαρμογή από <http://balancedscorecard.org/Portals/0/PDF/perform.pdf>**

Ο καθηγητής Claude Lewy του Free University of Amsterdam ανέπτυξε δέκα κανόνες εφαρμογής του μοντέλου BSC σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τους εξής :

- Χρησιμοποίηση του μοντέλου ως βασικό τρόπο εφαρμογής των στρατηγικών στόχων του οργανισμού
- Εξασφάλιση ότι οι στρατηγικοί στόχοι του Ιδρύματος είναι καθορισμένοι με σαφήνεια πριν την εφαρμογή του BSC
- Προσπάθεια εύρεσης των απαιτούμενων πόρων (χρηματοδότησης) για την κάλυψη και εφαρμογή του έργου και εξασφάλιση ότι τα στελέχη είναι διατεθειμένα να στηρίξουν την πορεία του έργου και την όλη προσπάθεια
- Πιλοτική δοκιμή πριν την τελική εφαρμογή του Balanced ScoreCard
- Ενδελεχής έλεγχος των τομέων και των στοιχείων που εισάγονται στην κάρτα του Balanced Scorecard.
- Αποφυγή χρήσης του Balanced ScoreCard ως μέσο ελέγχου των στελεχών και όλων γενικότερα των υπαλλήλων, δηλαδή των ανθρώπινων πόρων του οργανισμού
- Αποφυγή της τυποποίησης της εφαρμογής του μοντέλου
- Έμφαση και ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την επικοινωνία σε ότι αφορά την χρήση του ScoreCard
- Αποφυγή της περιπλοκότητας και της άμεσης στόχευσης στο τέλειο αποτέλεσμα
- Προσοχή στα διοικητικά κόστη που απαιτούνται για την εφαρμογή του έργου.

Προτάθηκε και ένας ενδέκατος κανόνας για την εφαρμογή του Balanced ScoreCard, ο οποίος αφορά το ξεκίνημα της εφαρμογής του και εφιστά την προσοχή στο γεγονός της ετοιμότητας και της απόλυτης πεποίθησης ότι ο οργανισμός έχει συνειδητοποιήσει τι θέλει να πετύχει με τη χρήση του.

#### Το μοντέλο αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων



Σχήμα 4: Το μοντέλο αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας

Το μοντέλο αυτό προτάθηκε και υιοθετήθηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τις διαδικασίες αυτοαξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σχολικών μονάδων. Αποτελείται από επτά τομείς και δεκαπέντε δείκτες και αποτυπώνεται στο ανωτέρω σχήμα 4 (πρωτόλια σε εμάς πηγή από τον συνάδελφο Α. Γάγγα, Ε.Κ Αχαρνών). Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε επίσημα από τις σχολικές μονάδες το έτος 2013-14.

### **Το Μοντέλο Peer Review**

Τα τελευταία χρόνια, η Διασφάλιση και η βελτίωση της Ποιότητας γίνονται όλο και πιο πολύ σημαντικές στα Ευρωπαϊκά ιδρύματα που παρέχουν επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Το Peer Review, αναπτύχθηκε το 2003 μέσα από μια σειρά διακρατικών προγραμμάτων ως εργαλείο εξωτερικής αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας. Σχετίζεται με το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΠΔΠ), του οποίου η σύσταση έχει την έγκριση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου, και το οποίο δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τα κράτη-μέλη και τους ενδιαφερόμενους να παρακολουθούν, να αξιολογούν και να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα των μεθόδων πρόβλεψης και διαχείρισης της Ποιότητας της παρεχόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Το Peer Review είναι μια μορφή εκούσιας εξωτερικής αξιολόγησης που στοχεύει στο να στηρίξει το υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικό ίδρυμα στο πλαίσιο των προσπαθειών για διασφάλιση και συνεχή βελτίωση της Ποιότητας.

Η διαδικασία αξιολόγησης περιλαμβάνει 4 φάσεις ([www.peer-review.gr](http://www.peer-review.gr)):

Μια ομάδα εξωτερικών εμπειρογνομόνων, ονόματι Peers. Καλούνται να αξιολογήσουν την ποιότητα διαφόρων τομέων του ιδρύματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΕΕΚ), καθώς και την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης των επιμέρους τμημάτων ή ολόκληρου του οργανισμού.

Οι Peers είναι εξωτερικοί, αλλά εργάζονται σε ένα παρόμοιο περιβάλλον και έχουν ειδική επαγγελματική εμπειρία και γνώσεις επί του αξιολογούμενου θέματος. Είναι ανεξάρτητοι σημαντικοί-κριτικοί φίλοι και πρόσωπα ίσου βεληνεκούς, με τα πρόσωπα των οποίων η απόδοση είναι υπό αναθεώρηση.

Τα στοιχεία μεθοδολογίας Peer Review περιλαμβάνουν τον κύκλο διαχείρισης της ποιότητας (Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση-Βελτίωση).



## Οι 4 Φάσεις της διαδικασίας του Peer Review



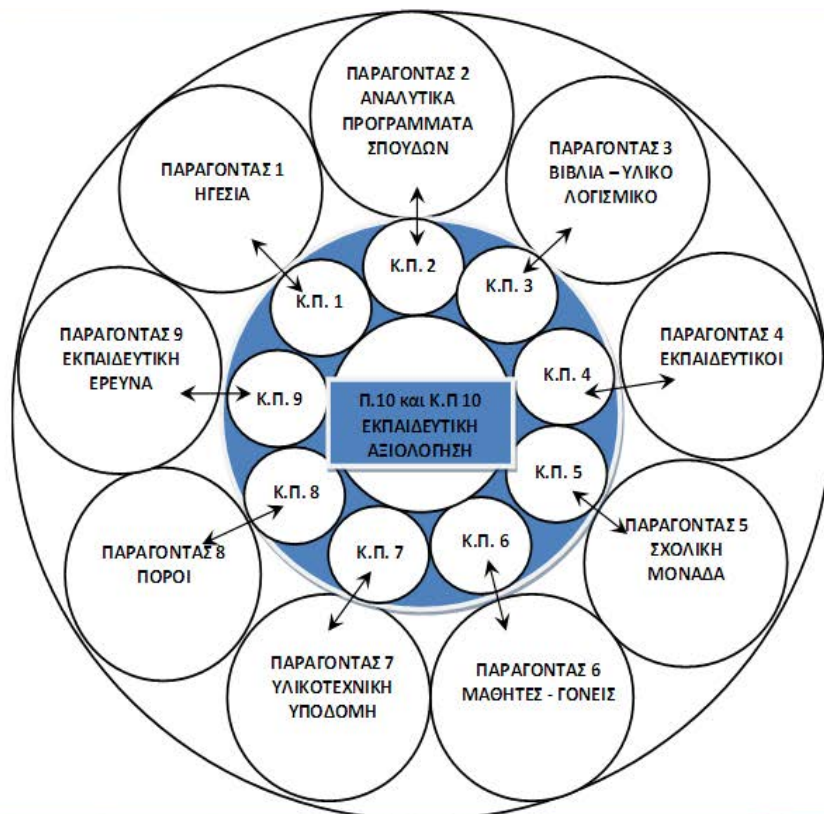
Σχήμα 5: Οι τέσσερις φάσεις του μοντέλου Peer Review. Πηγή: [www.peer-review.gr](http://www.peer-review.gr)

Ισχυρό πλεονέκτημα του Peer Review είναι ότι εισάγει σε έναν οργανισμό ΕΕΚ μια εξωτερική άποψη, και επιτρέπει το συνδυασμό του ελέγχου της ποιότητας και την ανάπτυξη της ποιότητας, ενώ παρέχει δυνατότητες για την αναθεώρηση μιας διαδικασίας, η οποία γίνεται αποδεκτή από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η συμμετοχή είναι εθελοντική και δεν συνεπάγεται κατ' ανάγκην αμοιβές, ενώ βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη και τη συνεργασία.

### Το μοντέλο ΕΔΡΑΝΟ

Οι βασικοί άξονες του δυναμικού αυτού μοντέλου (Ζωγόπουλος, 2011), περιλαμβάνουν δέκα παράγοντες με τα κριτήριά τους.





**Σχήμα 6: Το μοντέλο ολικής ποιότητας ΕΔΡΑΝΟ**

Πιο συγκεκριμένα:

- Παράγοντας1:ΗΓΕΣΙΑ. Κριτήρια: 1.Αποτελεσματικότητα-ευελιξία 2.Ενδυνάμωση 3.Αξιοκρατική επιλογή 4.Ποιοτικά χαρακτηριστικά 5.Ενίσχυση του ρόλου.
- Παράγοντας2:ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ: Κριτήρια: 1.Αναδιάρθρωση 2.Αξιολόγηση 3.Σαφήνειαστόχων-ευελιξία 4.Εφαρμοσιμότητα διδασκόμενης ύλης 5.Καινοτομία 6.Συσχέτιση αναλυτικών και Ωρολογίων Προγραμμάτων
- Παράγοντας 3:ΒΙΒΛΙΑ-ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ-ΥΛΙΚΟ. Κριτήρια για τα Σχολικά βιβλία: 1.Περιεχόμενο 2.Αναγνωρισιμότητα 3.Επιστημονική εγκυρότητα-αξιοπιστία 4.Διαθεματικότητα.  
Κριτήρια για το Εκπαιδευτικό λογισμικό: 1.Κοινωνική αποδοχή 2.Παιδαγωγική/διδασκτική μέθοδος 3.Αξιολόγηση της ύλης 4.Παρουσίαση και οργάνωση της ύλης 5.Σχεδιασμός περιβάλλοντος 6.Τεχνικές Παράμετροι 7.Διαδικασίες υποστήριξης και ενημέρωσης 8.Ευχρηστία λογισμικού 9.Κόστος.  
Κριτήρια για το Εκπαιδευτικό υλικό στο διαδίκτυο: 1.Στο περιεχόμενο 2.Στα τεχνικά θέματα- σχεδίαση 3.Στην πλοήγηση του διαδικτυακού κόμβου.
- Παράγοντας 4: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ. Κριτήρια: 1.Επάρκεια γνωστικού αντικείμενου 2..Σχετικότητα με το διδακτικό αντικείμενο-αναθέσεις 3.Επαγγελματική ενδυνάμωση-ανάπτυξη 4.Επιμόρφωση και κατάρτιση 5.Ικανοποίηση από το επάγγελμα 6.Εμπειρία 7.Καινοτόμες διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές 8.Χρήση ΤΠΕ 9.Επάρκεια Διδακτικού Προσωπικού 10.Αξιολόγηση.
- Παράγοντας 5: ΣΧΟΛΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ. Κριτήρια: 1. Διευθυντής σχολικής μονάδας 2.Σύλλογος Διδασκόντων 3.Επιβολή Πειθαρχίας 4.Συντονισμός Σχολικής Ζωής 5.Διαμόρφωση Σχολικού Προγράμματος 6.Αξιοποίηση Μέσων-Πόρων 7.Διοικητικό, Ειδικό Επιστημονικό, Βοηθητικό Προσωπικό 8.Σχολικό κλίμα 9.Κουλτούρα 10.Σχέσεις

11.Ποιότητα της Διδασκαλίας 12.Ποιότητα της Μάθησης 13.Επικοινωνία 14.Αμοιβές και αναγνώριση 15.Αποτελεσματικότητα-Λειτουργικότητα 16.Υλοποίηση στόχων.

- Παράγοντας 6: ΜΑΘΗΤΕΣ-ΓΟΝΕΙΣ. Κριτήρια: 1.Αριθμός μαθητών ανά τμήμα 2.Φοίτηση - Μαθητική διαρροή 3.Επίδοση – Πρόοδος 4.Ατομική και Κοινωνική Ανάπτυξη 5.Κατευθύνσεις 6.Εξοικείωση με τα υπολογιστικά εργαλεία 7.Διαδικασίες μάθησης 8.Κοινωνική αποδοχή γονέων 9.Εξωσχολική εκπαίδευση.
- Παράγοντας 7: ΥΛΙΚΟΤΕΧΝΙΚΗ ΥΠΟΔΟΜΗ. Κριτήρια: 1.Καταλληλότητα χώρων κτιρίου 2.Καταλληλότητα και ευκολία πρόσβασης εξοπλισμού.
- Παράγοντας 8: ΠΟΡΟΙ. Κριτήρια: 1.Χρηματοδότηση 2.Διάθεση πόρων 3.Επάρκεια πόρων 4.Αξιοποίηση πόρων 5.Κατανομή και διαχείριση πόρων.
- Παράγοντας 9: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ. Κριτήρια: 1.Κατανόηση κοινωνικού περιβάλλοντος 2.Ποιότητα γνώσεων 3.Είδος έρευνας 4.Σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων 5.Χρηματοδότηση-συνεργασία 6.Διάχυση αποτελεσμάτων.

### **Συμπεράσματα**

Στη δημοκρατία της εκπαίδευσης, ασφαλώς υπάρχουν και διαφορετικές απόψεις και διαφορετικές φιλοσοφίες προσέγγισης του εκπαιδευτικού συστήματος. Για παράδειγμα, υφίσταται η άποψη πως σε ένα σύστημα έντονα συγκεντρωτικό, δεν είναι εφικτό η κάθε σχολική μονάδα να διαμορφώσει τη δική της κουλτούρα, τη δική της εσωτερική πολιτική συμβάλλοντας έτσι στην εδραίωση ενός σχολείου καινοτόμων δράσεων, ανοιχτό στην κοινωνία. Επίσης, η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου θεωρήθηκε μέσο πίεσης και ελέγχου, μη αξιοκρατική και μη αντικειμενική, με αμφισβητήσεις των ποσοτικών μεγεθών της επιστημονικής κατάρτισης και παιδαγωγικής συγκρότησης. Ενστάσεις υπάρχουν επίσης και για τη συστημική ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος, για τη γνώση και το μετασχηματισμό αυτής κλπ.

Εν κατακλείδι, οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ηγεσία, δέσμευση, ικανοποίηση, συνεχής βελτίωση, συνεχής εξέλιξη, εκπαίδευση και εξάσκηση, κυριότητα των προβλημάτων, ανταμοιβή και αναγνώριση, ομαδική εργασία και αποφυγή σφαλμάτων) και τα μοντέλα ποιότητας, δύναται υπό τις κατάλληλες κάθε φορά δυναμικές συγκείμενες προϋποθέσεις, να βοηθούν στο σχεδιασμό, στη λειτουργία και στη συνεχή βελτίωση ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος εκπαίδευσης – μάθησης, καθώς εν γένει αποβλέπουν, εκτός των άλλων, στην εκπλήρωση και υπέρβαση των προσδοκιών και των αναγκών του μαθητή, στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών, στη συμμετοχή και ενδυνάμωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων, στη μείωση των αδυναμιών του συστήματος και στην υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και κριτική μάθηση.

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

Arcaro, J.S. (1995). *Quality in Education. An implementation Handbook*. St Lucie Press, Delray Beach, Florida.

Cleary, T.S. (2001). Indicators of quality. *Planning for Higher Education*, 29 (3),19-28.

Conti, T. (1993). *Building Total Quality*. Chapman & Hall Publishing.

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα.

Ζωγόπουλος, Ε. (2011). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ζωγόπουλος, Ε. (2012). Διερεύνηση εφαρμογής του Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας EFQM στην αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Kaplan R.S., Norton D.P. (1999). *The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action*. Boston.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Η ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Π.Ι

Parker, N.K. (2004). The Quality Dilemma in Online Education. In Anderson, T., Elloumi, F., *Theory and Practice of Online Learning*, (pp. 385-409). Athabasca, Canada.

### **Δικτυογραφία**

[http://www.aqs.gr/?cat\\_id=565](http://www.aqs.gr/?cat_id=565). Ανακτήθηκε στις 02-04-2015.

<http://balancedscorecard.org/Portals/0/PDF/perform.pdf>. Ανακτήθηκε στις 12-04-2015.

<http://www.efqm.org>. Ανακτήθηκε στις 13-04-2015.

<http://www.peer-review.gr>. Ανακτήθηκε στις 10-04-2015.

# Το προφίλ παρακίνησης του αποτελεσματικού Ηγέτη - Διευθυντή

Χρήστος Θεοδώρου,  
christheodorou@sch.gr

Εκπαιδευτικός στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Αττικής

**Περίληψη.** Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται τα τρία βασικά κίνητρα της θεωρίας κινήτρων του McClelland (1961,1990): η ανάγκη για επιτεύγματα, η ανάγκη για εξουσία και η ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων που έχουν σε υψηλό βαθμό τα κίνητρα αυτά. Σύμφωνα με τη θεωρία του McClelland δύο μόνο προφίλ προσωπικής παρακίνησης των διευθυντών σε διάφορους οργανισμούς σχετίζονται σημαντικά με την αποτελεσματική ηγεσία. Το πρώτο προφίλ είναι αυτό των διευθυντών που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για εξουσία από την ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση και το δεύτερο προφίλ είναι αυτό των διευθυντών που έχουν τόσο την ανάγκη για εξουσία όσο και την ανάγκη για επιτεύγματα σε μεγαλύτερο βαθμό από την ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση. Στην Ελληνική βιβλιογραφία μια μόνο μελέτη επαληθεύει της θεωρία αυτή στο χώρο της σχολικής ηγεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δείχνουν πως οι σχολικοί διευθυντές με τα πιο πάνω προφίλ παρακίνησης είναι πιο αποτελεσματικοί από διευθυντές που έχουν διαφορετικά προφίλ και παρέχει σοβαρές ενδείξεις πως η Θεωρία των Τριών Αναγκών βρίσκει εφαρμογή και στη σχολική διοίκηση, όπως ακριβώς και σε άλλους μη εκπαιδευτικούς οργανισμούς και επιχειρήσεις. Συνεπώς η διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για τη στελέχωση των δημόσιων σχολείων με αποτελεσματικούς ηγέτες-διευθυντές.

## Εισαγωγή

Κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα αναπτύχθηκαν διάφορες θεωρίες κινήτρων οι οποίες μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: α) Στις θεωρίες παρακίνησης περιεχομένου, οι οποίες ερευνούν το «τι» πραγματικά παρακινεί το άτομο (π.χ. Θεωρία Maslow). Οι θεωρίες αυτές αποδέχονται ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν τα ίδια κίνητρα, παρακινούνται με τον ίδιο τρόπο και ακολουθούν την ίδια ιεραρχία εξέλιξης των κινήτρων τους. β) Στις θεωρίες παρακίνησης διαδικασιών (π.χ. Θεωρία Vroom), οι οποίες εξετάζουν τη διαδικασία και περιγράφουν το «πώς» παρακινούνται τα άτομα ενώ επίσης αποδέχονται ότι τα άτομα δεν υποκινούνται από τις ίδιες ανάγκες.

Η «Θεωρία των Τριών Αναγκών» του McClelland βρίσκεται κάπου ανάμεσα στις δύο παραπάνω κατηγορίες. Αναγνωρίζει ατομικές διαφορές στην παρακίνηση και τις ανάγκες των ατόμων αλλά, επειδή ακριβώς η θεωρία του έχει συγκεκριμένο περιεχόμενο (τις τρεις βασικές ανάγκες που αναφέρονται παρακάτω), προσφέρει και σημαντική δυνατότητα πρόβλεψης για τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς που οφείλεται στην παρακίνηση του ατόμου και των αποτελεσμάτων μιας τέτοιας συμπεριφοράς. Ειδικότερα ερευνήθηκε η σχέση μεταξύ του προφίλ παρακίνησης των διευθυντών και της αποτελεσματικότητάς τους ως ηγέτες.

## Η Θεωρία των Τριών Αναγκών

Μια από τις πιο κοινά αποδεκτές θεωρίες κινήτρων είναι η «Θεωρία των τριών αναγκών» (Three needs theory). Η θεωρία έγινε ευρέως γνωστή από το θεμελιωτή της, τον David McClelland, ο οποίος υποστήριξε πως κάθε άτομο έχει σε διαφορετικό βαθμό τρεις ξεχωριστές ανάγκες: α) την ανάγκη για επιτεύγματα (need for achievement -nACH), την επιθυμία να τα πηγαίνει καλύτερα (ή να είναι πιο αποτελεσματικός) από τους άλλους, να επιλύει προβλήματα και να φέρει εις πέρας δύσκολες εργασίες, β) την ανάγκη για εξουσία (need for power -nPOW), την επιθυμία να ελέγχει άλλους ανθρώπους, να επηρεάζει τη συμπεριφορά τους ή να είναι υπεύθυνο για άλλα άτομα και την απόδοσή τους, γ) την ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση (need for affiliation -nAFF), την επιθυμία να δημιουργεί και να διατηρεί φιλικές, στενές σχέσεις με άλλα άτομα. Οι τρεις αυτές ανάγκες δημιουργούνται σε διαφορετικό βαθμό στα άτομα ανάλογα με τις εμπειρίες τους στη ζωή. Τα άτομα παρακινούνται από αυτές τις ανάγκες με αποτέλεσμα, όταν κληθούν να φέρουν εις πέρας μια συγκεκριμένη αποστολή, η σχετική ισχύς της κάθε ανάγκης να προκαλεί την ανάλογη παρακίνηση για την εκτέλεση της αποστολής. Οι τρεις αυτές ανάγκες βρέθηκε πως κατέχουν μια σημαντική δύναμη πρόβλεψης σε μια ποικιλία περιβαλλοντικών συνθηκών και ειδικά σε οργανωσιακά περιβάλλοντα (1961, 1990).

#### *Η ανάγκη για επιτεύγματα (nACH)*

Σύμφωνα με τον McClelland (1961), η ανάγκη για επιτεύγματα ενός ατόμου είναι η επιθυμία του για άντληση ικανοποίησης μέσω της προσπάθειας για βελτίωση των πραγμάτων. Η nACH μπορεί να παρουσιαστεί με δύο διαφορετικές μορφές: την ελπίδα για επιτυχία ή το φόβο της αποτυχίας. Παρά το γεγονός ότι η πρώτη μορφή έχει θετικό ενώ η δεύτερη αρνητικό προσανατολισμό εντούτοις και οι δύο μορφές της οδηγούν στο ίδιο αποτέλεσμα, δηλαδή σε συμπεριφορά προσπάθειας για επιτεύγματα (McClelland, Atkinson, Clark & Lowell, 1976, Yamauch & Doi, 1977).

Στις περισσότερες σχετικές έρευνες βρέθηκε πως το κίνητρο για επιτεύγματα εξαρτάται από την αντικειμενική δυσκολία της εργασίας. Τα άτομα που επιθυμούν να βελτιώσουν τα πράγματα θα προτιμήσουν εργασίες οι οποίες δεν είναι πολύ εύκολες αλλά ούτε και πολύ δύσκολες. Αν η εργασία είναι πολύ εύκολη δεν υπάρχει πρόκληση για βελτίωση των πραγμάτων, αφού ο καθένας μπορεί να τα καταφέρει σε αυτή. Αν η εργασία είναι πολύ δύσκολη, επίσης δεν υπάρχει ζήτημα βελτίωσης, διότι η αποτυχία είναι πολύ πιθανή. Οι μέτριες σε δυσκολία εργασίες είναι αυτές που δίνουν στα άτομα την καλύτερη ευκαιρία να αποδείξουν ότι μπορούν να βελτιώσουν τα πράγματα. Πολλές έρευνες έδειξαν πως τα άτομα με υψηλή nACH προτιμούν να εκτελούν εργασίες με μέτριο βαθμό δυσκολίας όπου η πιθανότητα επιτυχίας βρίσκεται μεταξύ 0,30 και 0,50.

Τα άτομα με υψηλή nACH προτιμούν να έχουν την προσωπική ευθύνη για το αποτέλεσμα μιας εργασίας που θα αναλάβουν να φέρουν εις πέρας διότι μόνο υπό αυτή τη συνθήκη θα αντλήσουν ικανοποίηση βελτιώνοντας τα πράγματα (Horowitz, 1961). Η προσήλωση τους στις ατομικές τους ικανότητες προκειμένου να πετύχουν κάποιο αποτέλεσμα εξηγεί το λόγο που τα άτομα αυτά δείχνουν λιγότερη ευαισθησία στα επιτεύγματα μέσω της συλλογικότητας (Berlew & Williams, 1964). Επιπλέον τα άτομα με υψηλή nACH προτιμούν καταστάσεις στις οποίες λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο της εργασίας

τους (French, 1958, Kagan & Moss, 1962, Bartman, 1965). Η υψηλή nACH είναι πολύ πιθανό να κάνει τα άτομα να ενδιαφέρονται και τελικά να επιτυγχάνουν στον τομέα των επιχειρήσεων (McClelland, 1961). Παρ' όλα αυτά όμως η υψηλή ανάγκη του ατόμου για επιτεύγματα δεν δίνει στο άτομο τα απαραίτητα εφόδια που είναι σημαντικά στη διοίκηση. Ένας καλός πωλητής π.χ. με υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα δεν σημαίνει απαραίτητα ότι μπορεί να γίνει ένας καλός διευθυντής πωλήσεων (McClelland 1975). Ένας καλός διευθυντής σε μια μεγάλη επιχείρηση δεν έχει απαραίτητα υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα (McClelland and Burnham 1976).

### *Η ανάγκη για εξουσία (nPOW)*

Η ανάγκη για εξουσία αντιπροσωπεύει ένα συνεχές ενδιαφέρον του ατόμου να έχει επιρροή σε άλλους ανθρώπους και να επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά τους (McClelland, 1970, 1975b, McClelland & Burnham, 1976). Παραδείγματα μπορούν να βρεθούν μεταξύ πολιτικών, αξιωματικών των ενόπλων δυνάμεων, ιερέων, διευθυντών και υψηλών διοικητικών στελεχών.

Η ανάγκη για εξουσία αποτελεί βασικό στοιχείο για την αναγνώριση και την πρόβλεψη ενός επιτυχημένου διευθυντή αλλά πρέπει να συνοδεύεται από το κατάλληλο προφίλ παρακίνησης (συνδυασμό κινήτρων) ώστε να επιτευχθούν τα επιθυμητά αποτελέσματα (McClelland, 1975). Η nPOW μπορεί να παρουσιαστεί με δύο διαφορετικές μορφές: α) την ανάγκη για προσωπική ή εξατομικευμένη εξουσία (αρνητική μορφή) όπου το άτομο θέλει απλά να ελέγχει και να διευθύνει τους άλλους για να επιδεικνύει προσωπική υπεροχή και ανωτερότητα και για το λόγο αυτό συχνά γίνεται ανεπιθύμητο από τους διοικούμενους. Σχετίζεται με επιθετικότητα, επιθυμία για σεξουαλικές κατακτήσεις και υπερβολική χρήση αλκοόλ (McClelland 1975, McClelland, Davis, Kalin & Wonne 1972), β) την ανάγκη για κοινωνικοποιημένη εξουσία (θετική μορφή) όπου το άτομο ικανοποιείται με το να οργανώνει τις προσπάθειες των άλλων για να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού και συνήθως συνοδεύεται με υψηλό βαθμό προσωπικών αναστολών του ατόμου (McClelland, 1970). Στην πραγματικότητα αυτή η μορφή εκδήλωσης της ανάγκης για εξουσία είναι το απόσταγμα της επιτυχημένης οργανωσιακής ηγεσίας (McClelland, 1975). Άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η ανάγκη για εξουσία είναι το μοναδικό ισχυρό χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τους επιτυχημένους από τους μη επιτυχημένους μάνατζερ (Steger, Manners, Bemstein & May, 1975).

Τα άτομα μπορεί να αναπτύξουν διαφορετικούς τρόπους εκδήλωσης της ανάγκης για εξουσία ανάλογα με το στάδιο κοινωνικής και συναισθηματικής ωριμότητας στο οποίο βρίσκονται. Υπάρχουν σύμφωνα με τον McClelland (1975) τέσσερα στάδια εμφάνισης της ανάγκης για εξουσία (Πίνακας 1). Οι αποτελεσματικοί διευθυντές οργανισμών αρχίζουν να εμφανίζονται στο όψιμο τρίτο στάδιο, με τον τύπο της ανάγκης για κοινωνική εξουσία και επιπλέον με τάσεις υψηλών προσωπικών αναστολών.

### **Πίνακας 1. Στάδια εμφάνισης του κινήτρου POW και επίδραση στη διοίκηση**

### Development of the Power Motive and Managerial Performance

Maturity stage	Motivational pattern	Effect on management
I	Desire to influence others is low; in this sense power motivation is low	Generally not assertive enough to manage well
II	Power motivation expressed in ways having little to do with others	Not related to managing
III (early)	High power motivation coupled with low inhibition and low affiliation motivation	The conquistador pattern of the feudal lord
III (late)	High power motivation coupled with high inhibition and low affiliation motivation	The imperial pattern; personalized power shades into socialized power
IV	High power motivation of an altruistic type coupled with high inhibition and low affiliation motivation	Selfless leadership and efficient organizational management

*Source: Adapted from McClelland (1975, 264).*

Εντυπωσιακά είναι τα ευρήματα μιας μακροχρόνιας έρευνας (McClelland & Boyatzis, 1982) σε διευθυντές της εταιρίας AT&T, όπου βρέθηκε πως η ανάγκη για κοινωνική εξουσία (που είναι ο συνδυασμός υψηλής nPOW και χαμηλής nAFF μαζί με υψηλά επίπεδα προσωπικών αναστολών) οδηγούσε σε περισσότερες προαγωγές. Ο Winter (1991) ανέλυσε τα ίδια δεδομένα χρησιμοποιώντας το T.A.T. (Thematic Apperception Test) για τη μέτρηση της nPOW και της υπευθυνότητας των διευθυντών και κατέληξε στα ίδια αποτελέσματα. Είναι ξεκάθαρο ότι η υψηλή ανάγκη για εξουσία είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας για επιτυχημένη διοίκηση.

#### *Η ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση (nAFF)*

Η ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση είναι η επιθυμία για τη δημιουργία, διατήρηση και ανανέωση θετικών συναισθηματικών σχέσεων με άλλο ή άλλα άτομα (Atkinson, Heyns, & Veroff, 1954). Μπορεί να παρουσιαστεί με δύο μορφές: α) το φόβο της απόρριψης, που ωθεί σε ενεργητική προσπάθεια του ανθρώπου να βρίσκεται με άλλα άτομα, διότι φοβάται να μείνει μόνος του. Ανησυχεί περισσότερο για το αν θα είναι αρεστός ή όχι και γι' αυτό δεν είναι τόσο δημοφιλής, β) την ανάγκη του ανθρώπου να είναι οικείος με άλλα άτομα. Παρουσιάζει μια πιο φυσική, ζεστή, ειλικρινή, αξιότιμη και αγαπητή εικόνα. Ενδιαφέρεται για τη σύναψη ζεστών διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά δεν αισθάνεται άσχημα όταν είναι μόνος του.

Τα άτομα που έχουν σε υψηλό βαθμό την nAFF συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις γρηγορότερα, πιάνουν εύκολα συζητήσεις με τους άλλους και έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία σε πρόσωπα παρά σε άλλα αντικείμενα. Κάνουν περισσότερα τηλεφωνήματα, γράφουν περισσότερα γράμματα και κάνουν περισσότερες επισκέψεις σε φίλους (Lansing & Heyns, 1959). Επίσης τα άτομα αυτά θεωρούν πολύ σημαντικούς τους ανθρώπους. Προτιμούν να έχουν ως συνεργάτες φιλικά τους πρόσωπα παρά ειδικούς (French, 1956), χρειάζονται να έχουν αρμονικές σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους, θέλουν να αισθάνονται αποδεκτοί, έχουν την τάση να συμμορφώνονται με τους κανόνες της ομάδας

και προτιμούν εργασίες που τους δίνουν τη δυνατότητα να έχουν σημαντική αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Συμπεριφέρονται με διάφορους τρόπους προκειμένου να αποφύγουν τις συγκρούσεις και τον ανταγωνισμό σαν να φοβούνται την αρνητική γνώμη των άλλων.

### **Προφίλ παρακίνησης και αποτελεσματική ηγεσία**

Οι Katz και Kahn (1978) αναφέρουν: «Η συσχέτιση μεταξύ του προφίλ παρακίνησης των ηγετών και της συνεισφοράς στον οργανισμό τους μπορεί να μην είναι πλήρης αλλά είναι θετική» (σελ. 511). Ο McClelland (1975, σελ. 302) έθεσε ένα ενδιαφέρον ερευνητικό ερώτημα: Ποιό προφίλ παρακίνησης (συνδυασμός κινήτρων) των ηγετών είναι περισσότερο πιθανό να οδηγήσει σε καλύτερα οργανωμένους και επιτυχημένους οργανισμούς; Ο όρος προφίλ παρακίνησης ενός ατόμου υποδηλώνει τη σχετική ισχύ των τριών αναγκών που αυτό εμφανίζει. Χρησιμοποιούνται τρία βασικά προφίλ παρακίνησης, ανάλογα με το ποια από τις τρεις ανάγκες είναι η ισχυρότερη και ποιες έπονται σε μέγεθος. Ένα τέταρτο προφίλ, το οποίο ονομάζεται «χωρίς προφίλ», εμφανίζεται, όταν οι τρεις ανάγκες είναι ισοδύναμες μεταξύ τους. Η ισχύς των αναγκών προκύπτει από τις βαθμολογίες που πετυχαίνει το άτομο σε ειδικά σχεδιασμένο εργαλείο μέτρησης των τριών αναγκών. Οι McClelland και Burnham (1976, σελ. 100) χρησιμοποιούν τον όρο «προφίλ παρακίνησης», ενώ οι McClelland και Boyatzis (1982), χρησιμοποιούν τον όρο «μοτίβο παρακίνησης» και «μοτίβο παρακίνησης ηγεσίας».

#### *Προφίλ υψηλής nACH και αποτελεσματικότητα*

Ο McClelland (1970, σελ. 164) αναφέρει ένα συμβάν που βίωσε κατά τη διάρκεια των ερευνών του, όταν ένας υψηλόβαθμος διευθυντής μιας από τις πιο επιτυχημένες και προσανατολισμένες στην ανάπτυξη εταιρίες των Η.Π.Α. σημείωσε μηδενικό σκορ στην ανάγκη για επιτεύγματα. Στην ουσία, για να προκαλέσει κάποιος διευθυντής την ανάγκη για επιτεύγματα στους άλλους, χρειάζεται ο ίδιος να παρακινείται από κάποιο άλλο κίνητρο. Η υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα συνεπώς, δεν συνδέεται από μόνη της με επιτυχημένους διευθυντές. Οι διευθυντές με υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα δεν είναι πιο αποτελεσματικοί από τους άλλους. Η εξήγηση σε αυτό είναι πως η ανάγκη για επιτεύγματα είναι περισσότερο προσανατολισμένη προς το άτομο, ενώ η αποτελεσματική ηγεσία έχει να κάνει με τα επιτεύγματα και την απόδοση ολόκληρης της ομάδας και του οργανισμού.

Οι Campbell, Dunnette, Lawler and Weick (1970) αναφέρονται στην ανάγκη των διευθυντών για nACH και nPOW. Αναλύοντας τις ενέργειες που πραγματικά κάνουν οι αποτελεσματικοί διευθυντές, σημειώνουν τη μεγάλη συχνότητα συμπεριφορών που έχουν στόχο να επηρεάσουν άλλα άτομα (nPOW) καθώς και συμπεριφορών που στοχεύουν στην επίτευξη στόχων (nACH). Παρατηρούν επίσης πως οι καλύτεροι διευθυντές δείχνουν να έχουν μια διαρκή εσωτερική παρακίνηση που αποτελείται από υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα, υψηλή ανάγκη για εξουσία και οικονομική ανάπτυξη. Η άποψη αυτή φαίνεται να ενισχύεται από τον Steers: «...οι πιο επιτυχημένοι διευθυντές πρέπει να είναι αυτοί που συνδυάζουν ένα προσανατολισμό προς την εξουσία και προς τα επιτεύγματα» (Steers,



1981, σελ. 76). Σε μια διοικητική θέση τα δύο αυτά κίνητρα είναι πολύ εύκολο να συνυπάρξουν και να σχηματίσουν ένα προφίλ παρακίνησης, που μπορεί να ονομαστεί «παρακίνηση για διοίκηση».

Ο Cummin (1967) ερεύνησε ένα δείγμα διευθυντών υψηλών και μεσαίων διοικητικά θέσεων και βρήκε πως οι πιο αποτελεσματικοί διευθυντές είχαν μεγαλύτερες βαθμολογίες στην nACH και την nPOW από τους λιγότερο αποτελεσματικούς διευθυντές, ενώ η nAFF δεν είχε σημαντική διαφορά. Οι Wainer και Rubin (1969), βρήκαν πως η nACH και η nPOW σε επιχειρηματίες στον τομέα της έρευνας και ανάπτυξης, σχετίζονται σημαντικά με την απόδοση της εταιρίας τους, ενώ η nAFF δεν είχε συσχετίζονταν σημαντικά με αυτή. Ο Varga (1975), αναφέρει πως η ταυτόχρονη συνύπαρξη της nACH και nPOW σχετίζονται σημαντικά με την αποτελεσματικότητα επιστημόνων, μηχανικών και διευθυντών στον τομέα της έρευνας και ανάπτυξης. Οι McClelland και Boyatzis (1982) βρήκαν πως ο συνδυασμός υψηλής nPOW και χαμηλής nAFF χαρακτηρίζει μακροχρόνια επιτυχία σε υψηλόβαθμους διευθυντές αλλά ο συνδυασμός υψηλής nPOW και υψηλής nACH χαρακτηρίζει την αποτελεσματικότητα σε διευθυντές μεσαίων διοικητικά θέσεων.

#### *Προφίλ υψηλής nPOW και αποτελεσματικότητα*

Οι διευθυντές οργανισμών βρίσκονται σε μια θέση που τους παρέχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν την εξουσία. Οι McClelland και Burnham (1976) μελέτησαν την ανάγκη για εξουσία σε διευθυντές βιομηχανιών. Βρήκαν πως οι διευθυντές με υψηλό κίνητρο για εξουσία, συχνά, ήταν περισσότερο αποτελεσματικοί από εκείνους με υψηλή ανάγκη για συναισθηματικές σχέσεις. Ωστόσο η έρευνα αυτή αναφέρεται σε διευθυντές υψηλών διοικητικών θέσεων. Μια ακόμη έρευνα σε αξιωματικούς του στρατού των Η.Π.Α. (McClelland, 1981) έδειξε πως το κίνητρο για εξουσία σχετίζεται θετικά με την επιτυχημένη πορεία στην υπηρεσία τους. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν πόσο σημαντική είναι η εξουσία και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η χρήση της για την απόδοση και αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Οι Luthans, Rosenkrantz & Hennessy (1985) τονίζουν επίσης την σημασία της ανάγκης για εξουσία για τους επιτυχημένους διευθυντές.

Οι McClelland και Burnham (1995, σελ. 11) περιγράφουν χαρακτηριστικά την παρακίνηση και τη συμπεριφορά των επιτυχημένων ηγετών. Ο καθοριστικός παράγοντας για την απόδοση στην ηγεσία δεν είναι η διανοητική ικανότητα αλλά η ανάγκη του διευθυντή για εξουσία και επιρροή στους άλλους. Οι καλύτεροι διευθυντές χρησιμοποιούν την κοινωνικοποιημένη εξουσία για να ωφελήσουν τον οργανισμό συνολικά και δεν ενδιαφέρονται να είναι αρεστοί στους άλλους. Οι ηγέτες αυτοί είναι συναισθηματικά ώριμοι, δείχνουν ελάχιστα δείγματα εγωκεντρισμού και υιοθετούν ένα δημοκρατικό και ηγετικό στυλ διοίκησης. Οι ίδιοι ερευνητές υποστηρίζουν πως οι διευθυντές με υψηλή nPOW ενδυναμώνουν τους υφιστάμενούς τους, των οποίων η παρακίνηση εγείρεται μέσω του θετικού εργασιακού κλίματος. Η απολυταρχική, απειλητική συμπεριφορά έχει το αντίθετο αποτέλεσμα και απλά πετυχαίνει την συμμόρφωση και την υποταγή.

Οι ερευνητές μελέτησαν ποιά είδος ανάγκης για εξουσία σχετίζεται με την επιτυχία σε διάφορες ηγετικές θέσεις. Οι διευθυντές με υψηλή ανάγκη για εξουσία επιθυμούν να επηρεάζουν τους άλλους. Δεν τους ενδιαφέρει σε μεγάλο βαθμό το αν θα είναι αρεστοί ή όχι στους άλλους (χαμηλή ανάγκη για συναισθηματικές σχέσεις) και μπορεί να έχουν σε

μεγάλο βαθμό προσωπικές αναστολές. Η έννοια των αναστολών δεν έγινε αρκετά σαφής από τον McClelland. Χρησιμοποιώντας το T.A.T. για να μετρήσει το κίνητρο για εξουσία, μετρούσε παράλληλα τον αυτοέλεγχο και τις προσωπικές αναστολές των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αν το άτομο είχε χαμηλό βαθμό αναστολών, οι σκέψεις του συγκεντρωνόταν περισσότερο γύρω από την προσωπική επικράτηση δηλαδή να κερδίσει κάνοντας τους άλλους να χάσουν. Ο McClelland ονόμασε την μορφή αυτή ανάγκης για εξουσία «ανάγκη για εξατομικευμένη εξουσία» καθώς ο στόχος ήταν αποκλειστικά προσωπικός. Αν το άτομο είχε υψηλό βαθμό αναστολών, οι σκέψεις του επικεντρώνονταν περισσότερο στο να κάνει κάτι καλό για τους υπόλοιπους ή για κάποιο καλό σκοπό. Η δεύτερη αυτή μορφή ονομάστηκε «ανάγκη για κοινωνικοποιημένη εξουσία» καθώς το κίνητρο για εξουσία φαινόταν πως είναι προς όφελος των υπολοίπων. Ο υψηλός βαθμός αυτοελέγχου και προσωπικών αναστολών είναι αυτός που διαχωρίζει την ανάγκη για κοινωνικοποιημένη εξουσία από την εξατομικευμένη. Αφού λοιπόν η ανάγκη για κοινωνικοποιημένη εξουσία είναι σημαντική για την επιτυχημένη ηγεσία, είναι καθοριστικής σημασίας να μετράται αυτού του είδους η ανάγκη.

Ο συνδυασμός υψηλής nPOW, χαμηλής nAFF και υψηλού βαθμού προσωπικών αναστολών, ονομάζεται «σύνδρομο κινήτρου για ηγεσία» (McClelland, 1990, σ. 312). Μια σειρά ερευνών (π.χ. Boyatzis, 1982) οι οποίες μελέτησαν την επίδραση του προφίλ παρακίνησης στη συμπεριφορά των διευθυντών, χρησιμοποιούν τον όρο «σύνδρομο κινήτρου για εξουσία».

#### *Προφίλ υψηλής nAFF και αποτελεσματικότητα*

Οι περισσότερες διοικητικές θέσεις απαιτούν από το διευθυντή ανταγωνιστικότητα, προσπάθεια για επίδραση σε άλλα άτομα και λήψη δύσκολων αποφάσεων που μπορεί να πληγώσουν τα συναισθήματα των άλλων. Όλα τα προηγούμενα είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν από άτομα με υψηλή nAFF, αφού αυτό που επιδιώκουν κυρίως είναι να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να έχουν την τάση να αποτυγχάνουν στο μάνατζμεντ (McClelland & Burnham, 1976). Αυτό οφείλεται στο ότι ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τους άλλους ανθρώπους και θέλουν πολύ να διατηρούν καλές σχέσεις μαζί τους, ώστε δυσκολεύονται να πάρουν αποφάσεις που μπορεί να είναι σκληρές για τους άλλους. Επίσης η επιτυχία στη διοίκηση εξαρτάται από την ίση και δίκαιη μεταχείριση όλων των υφισταμένων. Οι διευθυντές δεν μπορούν να κάνουν πολλές εξαιρέσεις για χάρη των ατομικών αναγκών των υφισταμένων τους, χωρίς να δημιουργούν σε αυτούς την αίσθηση της αδικίας. Πιο επιρρεπείς στο να υποκύπτουν στις ανάγκες των άλλων είναι ακριβώς οι μάνατζερ που έχουν σε υψηλό βαθμό την nAFF και οι συνέπειες για μια αποτελεσματική διοίκηση είναι αρνητικές.

Νεαροί άνδρες με υψηλή nAFF είχαν την τάση να μην προάγονται συχνά σε υψηλότερες διοικητικές θέσεις (McClelland & Boyatzis, 1982) ενώ μικρές βιομηχανικές εταιρίες καθώς και εταιρίες ερευνών και ανάπτυξης που διοικούσαν από άτομα με υψηλή nAFF ήταν λιγότερο επιτυχημένες (Wainer & Rubin, 1969).

Μεταγενέστερες έρευνες όμως έδειξαν πως ένας ελάχιστος βαθμός ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα των υφισταμένων και μιας ποιοτικής συνεργασίας στις εργασιακές σχέσεις

φαίνεται πως είναι απαραίτητα για μια αξιοσημείωτη και αποτελεσματική ηγεσία (Litwin & Stringer, 1979).

## Η Θεωρία των Τριών Αναγκών στην Ελληνική Εκπαίδευση

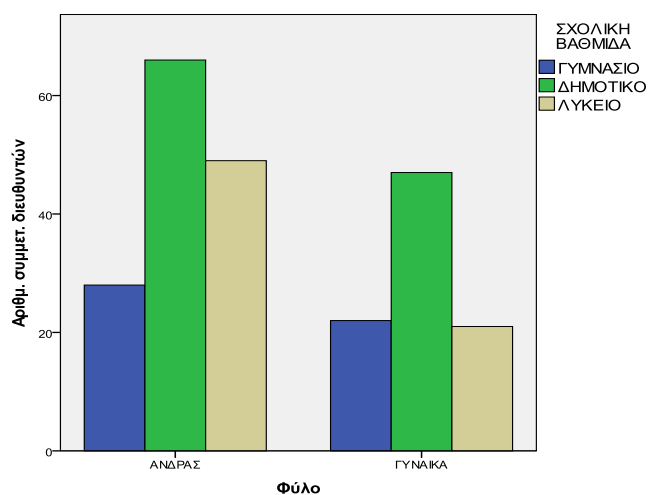
Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει δεκάδες έρευνες για την επίδραση του διευθυντή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών και μαθησιακών στόχων, που το σχολείο καλείται να υλοποιήσει (Hall et al., 1986; Bass & Avolio, 1990; Gold & Evans, 1998; Early & Weindling, 2004; Harris, 2005). Στην πλειονότητά τους οι έρευνες καταλήγουν στην ανάδειξη του ρόλου του διευθυντή ως παράγοντα καθοριστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Ελάχιστα όμως είναι αυτά που γνωρίζουμε για το προφίλ παρακίνησης των σχολικών διευθυντών και εάν το ατομικό προφίλ παρακίνησής τους επιδρά στην αποτελεσματικότητα της ηγεσίας τους μέσα στη σχολική μονάδα. Οι συνεχώς αυξανόμενες αρμοδιότητες του σχολικού διευθυντή έρχονται να βαρύνουν τις ήδη αυξημένες ευθύνες του. Για να μπορέσει ο διευθυντής να ανταπεξέλθει στο εξαιρετικά δύσκολο έργο που του αναθέτει η πολιτεία απαιτείται ο ίδιος πρωτίστως να διαθέτει ένα κατάλληλο προφίλ εσωτερικής παρακίνησης, το οποίο μπορεί να ενισχυθεί ή ακόμη και να καλλιεργηθεί σε όσους διευθυντές δεν το διαθέτουν. Το προφίλ αυτό παρακίνησης μπορεί, παράλληλα με την κατάλληλη επιμόρφωση σε θέματα διοίκησης και ηγεσίας, να οδηγήσει τους σχολικούς διευθυντές σε συγκεκριμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με την αποτελεσματικότερη άσκηση ηγεσίας στο σχολείο.

Η μοναδική έρευνα στην Ελληνική βιβλιογραφία που επιχειρεί τη διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης των σχολικών διευθυντών σύμφωνα με τη θεωρία των Τριών Αναγκών του McClelland και την επαλήθευση της θεωρίας στην Ελληνική δημόσια εκπαίδευση έγινε από το Θεοδώρου (2014). Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν από τους διευθυντές των δημόσιων σχολείων πρωτοβάθμιας (Δημοτικών) και δευτεροβάθμιας (Γυμνασίων-Λυκείων) εκπαίδευσης του νομού Αττικής. Για τη συλλογή των δεδομένων, αποστάλθηκε στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις όλων των Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Αττικής ηλεκτρονικό μήνυμα (e-mail). Το μήνυμα περιελάμβανε ενημερωτικό σημείωμα για την έρευνα και τους σκοπούς της και δύο ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια προς συμπλήρωση από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Το πρώτο ερωτηματολόγιο είναι η Ελληνική έκδοση του Andersen Motivation Profile Indicator (AMPI) (Andersen, 1991) το οποίο κατασκευάστηκε αποκλειστικά για τη μέτρηση των τριών κινήτρων σύμφωνα με τη θεωρία και τους ορισμούς του McClelland. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η Ελληνική έκδοση του Competing Values Leadership Instrument (CVLI), (Lawrence et al, 2009), το οποίο μετρά την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας του διευθυντή μέσω της συμπεριφορικής πολυπλοκότητάς του. Στην απλούστερη μορφή της η συμπεριφορική πολυπλοκότητα είναι η ικανότητα ενός συγκεκριμένου ηγέτη να χρησιμοποιεί ένα ευρύ ρεπερτόριο συμπεριφορών (Hooijberg & Quinn, 1992). Ένα άτομο με υψηλή πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς είναι σε θέση να κάνει χρήση ενός ευρύτερου φάσματος συμπεριφορών από ένα άτομο με χαμηλή συμπεριφορική πολυπλοκότητα. Συγκεκριμένα η πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς είναι «η ικανότητα του ατόμου να παρουσιάζει αντικρουόμενες ή αντίθετες συμπεριφορές (ανάλογα με την περίπτωση) ενώ εξακολουθεί να διατηρεί κάποιο μέτρο ακεραιότητας, αξιοπιστίας, και σταθερής κατεύθυνσης» (Denison et al., 1995). Μια βασική παραδοχή του θεωρητικού μοντέλου της συμπεριφορικής

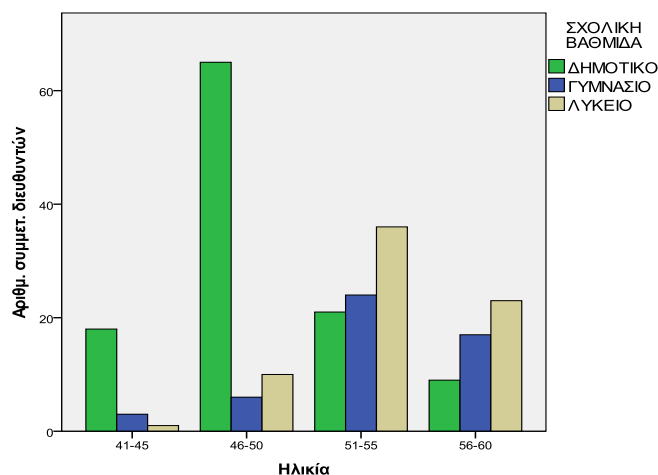
πολυπλοκότητας είναι ότι ένας διευθυντής που έχει υψηλή πολυπλοκότητα συμπεριφοράς διαθέτει και την απαιτούμενη ποικιλία συμπεριφορών (Ashby, 1952) ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει και να ελέγξει αυτές της παράδοξες και αντίθετες πιέσεις της οργανωτικής ζωής (Denison et al., 1995). Ενώ η πολυπλοκότητα της συμπεριφοράς δεν εγγυάται ότι ο διευθυντής θα επιδείξει την τέλεια κρίση στην εφαρμογή της κατάλληλης συμπεριφοράς τη σωστή στιγμή, παρέχει εντούτοις τη δυνατότητα στο διευθυντή να επιλέξει από ένα ευρύτερο ρεπερτόριο συμπεριφορών για μια πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση των ανταγωνιστικών απαιτήσεων.

### Αποτελέσματα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 246 διευθυντές (ποσοστό ανταπόκρισης 13,96% επί του συνόλου των διευθυντών 1762 σχολικών μονάδων του νομού Αττικής). Στην πλειοψηφία τους οι διευθυντές ήταν άνδρες (Σχήμα 1) μέσης ηλικίας (Σχήμα 2). Το 48,5% των συμμετεχόντων ήταν διευθυντές Δημοτικών σχολείων, το 21,5% διευθυντές Γυμνασίων και το 30% διευθυντές Λυκείων.

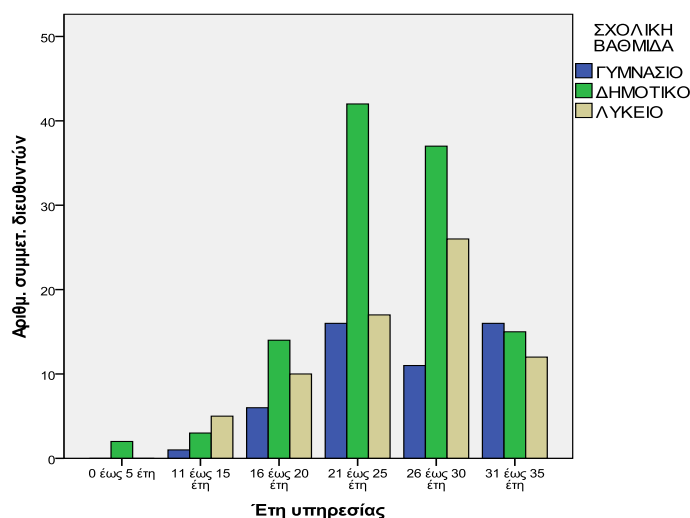


Σχήμα 1. Φύλο διευθυντών ανά σχ. Βαθμίδα

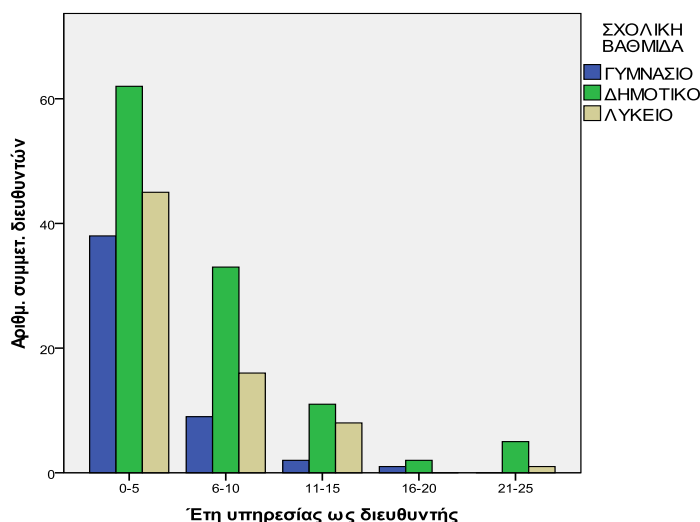


**Σχήμα 2. Ηλικιακή ομάδα διευθυντών ανά σχ. Βαθμίδα**

Το 64% είχε από 21 έως 30 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση (Σχήμα 3), ενώ το 62,2% αυτών είχε από 0 έως 5 χρόνια υπηρεσίας ως διευθυντής (Σχήμα 4) και το 87,1% από 0 έως πέντε έτη υπηρεσίας ως υποδιευθυντής. Το 37,8% των διευθυντών κατείχε δεύτερο πτυχίο, το 52,4% κατείχε μεταπτυχιακό (το 9,4% κατείχε μεταπτυχιακό στη διοίκηση) και το 15,5% διδακτορικό δίπλωμα. Μόνο το 29,6% των διευθυντών είχε επιμόρφωση στη διοίκηση. Το 86,3% είχε επιμόρφωση στις νέες τεχνολογίες ενώ, το 8,6% είχε συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια. Τέλος, το 63,5% κατείχε πτυχίο ξένης γλώσσας ενώ το 17,6% κατείχε πτυχίο και δεύτερης ξένης γλώσσας.



**Σχήμα 3. Προϋπηρεσία διευθυντών στην Εκπαίδευση ανά σχ. βαθμίδα**



**Σχήμα 4. Προϋπηρεσία ως διευθυντής ανά σχ. Βαθμίδα**

#### Βασικά Κίνητρα Διευθυντών

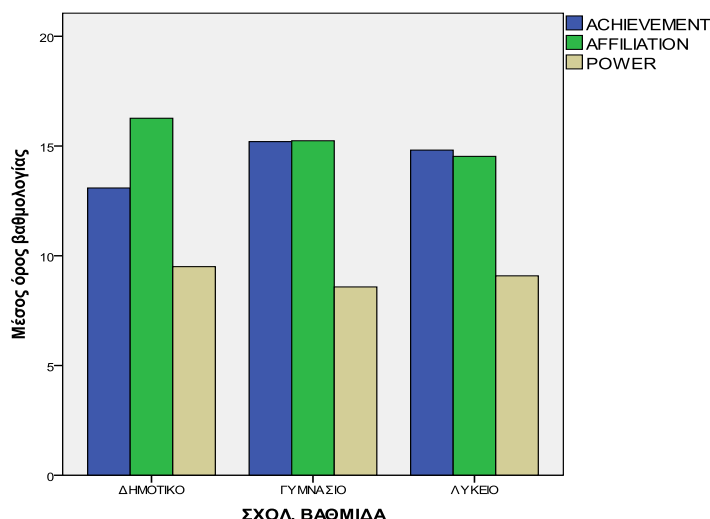
Το ερωτηματολόγιο AMPI το οποίο μετρά τα τρία βασικά κίνητρα συμπλήρωσαν 238 διευθυντές. Η συνολική κατανομή των 238 διευθυντών που είχαν κάποιο διακριτό κίνητρο κατέδειξε πως το υπερέχον κίνητρο στο σύνολο του δείγματος, είναι η ανάγκη για συναισθηματική σύνδεση (nAFF),  $\mu=15,5$ , με μικρή διαφορά από το δεύτερο κίνητρο, που είναι η ανάγκη για επιτεύγματα (nACH),  $\mu=14,07$  και τρίτο σε ισχύ κίνητρο είναι η ανάγκη για εξουσία (nPOW),  $\mu=9,19$ , (Πίνακας 2).

**Πίνακας 2. Μέσοι όροι βασικών κινήτρων του συνόλου των διευθυντών**

KINHΤΡΟ	N	Mean	Std. Deviation
AFFILIATION	238	15,50	3,839
ACHIEVEMENT	238	14,07	3,654
POWER	238	9,19	4,456
Valid N (listwise)	238		

#### Διαφορές των Τριών Βασικών Κινήτρων ανά Σχολική Βαθμίδα

Το κυρίαρχο κίνητρο είναι η nAFF, τόσο στους διευθυντές Δημοτικού,  $\mu=16,23$ , όσο και στους διευθυντές Γυμνασίου  $\mu=15,24$ . Δεύτερο σε ισχύ κίνητρο είναι η nACH, τόσο στους διευθυντές Δημοτικού,  $\mu=13,16$ , όσο και για στους διευθυντές Γυμνασίου,  $\mu=15,18$ . Τέλος το κίνητρο nPOW είναι τελευταίο σε ισχύ κίνητρο στους διευθυντές Δημοτικού,  $\mu=9,50$  και Γυμνασίου,  $\mu=8,57$ . Στο Λύκειο τα κίνητρα των διευθυντών διαφέρουν, με κυρίαρχο κίνητρο την nACH,  $\mu=14,77$ , δευτερεύον κίνητρο την nAFF,  $\mu=14,51$  και μικρότερο σε ισχύ κίνητρο την POW,  $\mu=9,19$ , (Σχήμα 5).



**Σχήμα 5. Μέσοι όροι κινήτρων διευθυντών ανά σχ. Βαθμίδα**

Η ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης έδειξε πως οι μέσες βαθμολογίες των διευθυντών στις τρεις βαθμίδες εκπαίδευσης διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους μόνο στα δύο βασικά κίνητρα ACHIEVEMENT,  $F(2,235)= 7,708$ ,  $p=,001$  και AFFILIATION,  $F(2,235)= 4,754$ ,  $p=,009$  ενώ δεν υπάρχει διαφορά στο τρίτο βασικό κίνητρο POWER  $F(2,235)= ,782$ ,  $p=,459$ .

Το μη παραμετρικό τεστ Mann Whitney δεν εντόπισε καμία σημαντική επίδραση του φύλου, της οικογενειακής κατάστασης, της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου, της κατοχής διδακτορικού τίτλου, της συμμετοχής σε υπηρεσιακά συμβούλια, της επιμόρφωσης στη διοίκηση, της επιμόρφωσης στις νέες τεχνολογίες, της πολύ καλής γνώσης μίας και δύο ξένων γλωσσών στα τρία κίνητρα των διευθυντών nPOW, nACH, nAFF.

#### *Επιδόσεις Διευθυντών στο Τεστ Ηγεσίας CVLI*

Συνολικά 233 διευθυντές συμπλήρωσαν το τεστ ηγεσίας. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν διευθυντές Δημοτικού (N=113), οι λιγότεροι συμμετέχοντες ήταν διευθυντές Γυμνασίου (N=50) και οι υπόλοιποι ήταν διευθυντές Λυκείου (N=70). Υψηλότερη βαθμολογία είχαν οι διευθυντές Λυκείου, δεύτεροι στο μέσο όρο ήταν οι διευθυντές Γυμνασίου και τελευταίοι οι διευθυντές Δημοτικού,  $\mu=148,38$  (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3. Μέση βαθμολογία διευθυντών στο τεστ CVLI ανά σχολική βαθμίδα**

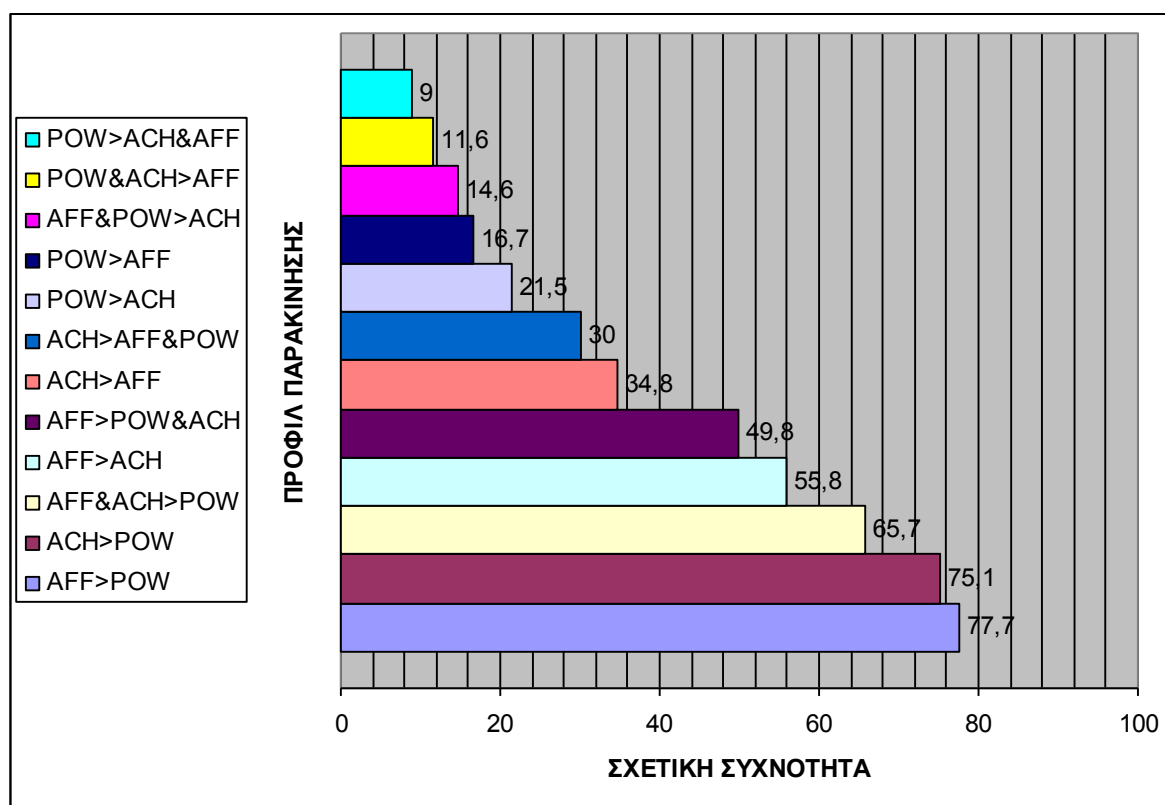
ΣΧΟΛ. ΒΑΘΜΙΔΑ	N	Std. Deviation	Mean
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	113	13,173	148,38
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	50	12,255	149,36
ΛΥΚΕΙΟ	70	11,814	152,30
Total	233	12,646	149,77

Ο έλεγχος T-test δεν έδειξε διαφορά στις συνολικές επιδόσεις ανδρών και γυναικών στο τεστ ηγεσίας CVLI,  $t(231)=-,445$ ,  $p=,657$  και ο μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis δεν έδειξε διαφορές επιδόσεων μεταξύ ανδρών και γυναικών σε κανένα από τα τέσσερα

επιμέρους αντικείμενα του τεστ: Διαπροσωπικές σχέσεις, Αλλαγή, Σταθερότητα και Αποτέλεσμα.

#### Ιεράρχηση των Προφίλ Παρακίνησης Διευθυντών

Με βάση τη βαθμολογία τους στα τρία βασικά κίνητρα οι διευθυντές κατηγοριοποιήθηκαν σε δώδεκα βασικά προφίλ παρακίνησης, που δημιουργούνται από όλους τους δυνατούς συνδυασμούς των τριών κινήτρων. Τα προφίλ παρακίνησης ιεραρχήθηκαν κατά αύξουσα σειρά με βάση τη σχετική συχνότητα εμφάνισής τους στο σύνολο των 233 διευθυντών. Το λιγότερο συχνό προφίλ παρακίνησης, με ποσοστό εμφάνισης 9% στο σύνολο των διευθυντών, είναι αυτό όπου η ανάγκη για εξουσία είναι μεγαλύτερη από την ανάγκη για επιτεύγματα και την ανάγκη για συναισθηματικές σχέσεις. Το πιο συχνά εμφανιζόμενο προφίλ παρακίνησης με ποσοστό 77,7% είναι αυτό όπου η ανάγκη για συναισθηματικές σχέσεις είναι μεγαλύτερη από την ανάγκη για εξουσία (Σχήμα 5).



Σχήμα 6. Ιεράρχηση των προφίλ παρακίνησης διευθυντών με βάση τη σχετική συχνότητα

#### Συσχετίσεις των Τριών Βασικών Κινήτρων με τις Επιδόσεις στο Τεστ Ηγεσίας CVLI

Οι συσχετίσεις των τριών κινήτρων των διευθυντών με τις επιδόσεις τους στο τεστ ηγεσίας CVLI έδειξαν πως: α) υπάρχει σημαντική, θετική, χαμηλή συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας με το κίνητρο nPOW, β) υπάρχει σημαντική, αρνητική, χαμηλή συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας με το κίνητρο nAFF, γ) δεν



υπάρχει σημαντική συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας με το κίνητρο nACH (Πίνακας 6).

**Πίνακας 6. Συσχετίσεις κινήτρων με επιδόσεις στο τεστ ηγεσίας CVLI**

		AFFILIATION	POWER	ACHIEVEMENT	Score CVLI
Επιδόσεις	Pearson Correlation	-,176**	,211**	,071	1
στο τεστ CVLI	Sig. (2-tailed)	,007	,001	,283	
	N	233	233	233	233

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*Σχέση του Προφίλ Παρακίνησης nPOW > nAFF & Επιδόσεων στο Τεστ Ηγεσίας CVLI*

Το τεστ Mann-Whitney έδειξε πως οι διευθυντές οι οποίοι είχαν το προφίλ nPOW > nAFF (Πίνακας 7), σημείωσαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στο τεστ ηγεσίας από τους διευθυντές χωρίς το προφίλ αυτό (Πίνακας 8).

**Πίνακας 7. Συχνότητα και μ. όροι διευθυντών με προφίλ nPOW>nAFF στο τεστ CVLI**

	Προφίλ nPOW>nAFF	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Score CVI	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	194	110,97	21527,50
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	39	147,01	5733,50
	Total	233		

**Πίνακας 8. Διαφορές μ. ο. επιδόσεων στο τεστ CVLI διευθυντών με προφίλ nPOW >nAFF**

	Score CVI
Mann-Whitney U	2612,500
Wilcoxon W	21527,500
Z	-3,049
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002

a. Grouping Variable: Προφίλ nPOW>nAFF

*Σχέση του Προφίλ Παρακίνησης nPOW&nACH>nAFF & Επιδόσεων στο Τεστ Ηγεσίας CVLI*

Το Τ-τεστ έδειξε πως οι διευθυντές που είχαν το προφίλ  $nPOW \& nACH > nAFF$  (Πίνακας 9), σημείωσαν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στο τεστ ηγεσίας, από τους διευθυντές χωρίς το προφίλ αυτό (Πίνακας 10).

**Πίνακας 9 . Μέσοι όροι επιδόσεων στο τεστ CVLI των διευθυντών με POW & nACH > nAFF**

Προφίλ		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
nPOW & nACH > nAFF					
Score CVI	ΧΩΡΙΣ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	206	149,10	12,545	,874
	ΜΕ ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ	27	154,89	12,463	2,399

**Πίνακας 10. Διαφορές μ. ό. επιδόσεων στο τεστ ηγεσίας των διευθυντών με POW & nACH > nAFF**

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Score CVI	Equal variances assumed	,001	,981	-2,257	231	,025	-5,792	2,566	-10,847	-,737
	Equal variances not assumed			-2,269	33,289	,030	-5,792	2,553	-10,984	-,600

*Διαφορές Επιδόσεων Διευθυντών με τα Προφίλ Παρακίνησης  $nPOW > nAFF$  ,  $POW \& nACH > nAFF$  στα Τέσσερα Αντικείμενα του Τεστ CVLI*

Οι διευθυντές με το προφίλ  $nPOW > nAFF$  είχαν σημαντική διαφορά μέσωσν όρων στις βαθμολογίες που σημείωσαν στα αντικείμενα «Αλλαγή», «Σταθερότητα», «Αποτέλεσμα» ενώ δεν εμφάνισαν σημαντική διαφορά στο αντικείμενο «Διαπροσωπικές σχέσεις», έναντι των διευθυντών χωρίς το προφίλ αυτό (Πίνακας 12).

**Πίνακας 12. Διαφορές μ.ο. στη βαθμολογία διευθυντών με  $nPOW > nAFF$  για κάθε αντικείμενο**

	Διαπρ/κές σχέσεις	Αλλαγή	Σταθερότητα	Αποτέλεσμα
Mann-Whitney U	3557,500	2724,500	2638,000	2170,500
Wilcoxon W	4337,500	21639,500	21553,000	21085,500
Z	-,590	-2,764	-2,989	-4,209
Asymp. Sig. (2-tailed)	,555	,006	,003	,000

**Πίνακας 12. Διαφορές μ.ο. στη βαθμολογία διευθυντών με nPOW>nAFF για κάθε αντικείμενο**

	Διαπρ/κές σχέσεις	Αλλαγή	Σταθερότητα	Αποτέλεσμα
Mann-Whitney U	3557,500	2724,500	2638,000	2170,500
Wilcoxon W	4337,500	21639,500	21553,000	21085,500
Z	-,590	-2,764	-2,989	-4,209
Asymp. Sig. (2-tailed)	,555	,006	,003	,000

a. Grouping Variable: Προφίλ nPOW>nAFF

Οι διευθυντές με το προφίλ nPOW & nACH >nAFF είχαν σημαντική διαφορά μέσω των όρων στις βαθμολογίες που σημείωσαν στα αντικείμενα «Σταθερότητα» και «Αποτέλεσμα» ενώ δεν εμφάνισαν σημαντική διαφορά στο αντικείμενο «Διαπροσωπικές σχέσεις» και «Αλλαγή» έναντι των διευθυντών χωρίς το προφίλ αυτό (Πίνακας 13).

**Πίνακας 13. Διαφορές μ.ο. βαθμολογίας διευθυντών με nPOW&nACH>nAFF για κάθε αντικείμενο**

	Διαπρ/κές σχέσεις	Αλλαγή	Σταθερότητα	Αποτέλεσμα
Mann-Whitney U	2511,500	2214,500	1851,000	1519,500
Wilcoxon W	2889,500	23535,500	23172,000	22840,500
Z	-,822	-1,725	-2,832	-3,841
Asymp. Sig. (2-tailed)	,411	,084	,005	,000

a. Grouping Variable: Προφίλ nPOW & nACH>nAFF

### Συμπεράσματα –Προτάσεις

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν τα τρία βασικά κίνητρα της θεωρίας των Τριών Αναγκών του D.McClelland (1961, 1990) και τα βασικά χαρακτηριστικά των ατόμων που έχουν τα κίνητρα αυτά. Επίσης έγινε η επισκόπηση της μοναδικής μελέτης στην Ελληνική βιβλιογραφία που ερευνά το προφίλ παρακίνησης των Ελλήνων σχολικών διευθυντών με βάση τη θεωρία αυτή και παρέχει σοβαρές ενδείξεις για την ισχύ της στο χώρο της σχολικής ηγεσίας.

Σύμφωνα με έρευνες σε διάφορους οργανισμούς (Cummin 1967, Wainer & Rubin, 1969, Varga, 1975, Veroff et al, 1982, McClelland & Boyatzis, 1982) τα προφίλ παρακίνησης των διευθυντών τα οποία συνδέονται με την αποτελεσματική ηγεσία σε μεσαίες και υψηλές διευθυντικές θέσεις είναι δύο: α) Ο συνδυασμός υψηλής ανάγκης για εξουσία και χαμηλής ανάγκης για συναισθηματική σύνδεση (nPOW > nAFF) και β) ο συνδυασμός υψηλής ανάγκης για εξουσία, υψηλής ανάγκης για επιτεύγματα και χαμηλής ανάγκης για συναισθηματική σύνδεση (nPOW & nACH > nAFF).

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Θεοδώρου (2014) δείχνουν πως τα παραπάνω προφίλ παρακίνησης έχουν σημαντική επίδραση και στην αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας. Ενώ οι επιδόσεις των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας δεν είχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών σχολικών βαθμίδων, εντούτοις οι διευθυντές των τριών σχολικών βαθμίδων που εμφάνισαν τα προφίλ παρακίνησης nPOW>nAFF και nPOW & nACH > nAFF, είχαν σημαντικά υψηλότερους μέσους όρους στο τεστ ηγεσίας CVLI, έναντι των διευθυντών

που είχαν διαφορετικά προφίλ παρακίνησης. Τα συγκεκριμένα προφίλ παρακίνησης σχετίζονται με υψηλές επιδόσεις στο τεστ CVLI, υψηλή συμπεριφορική πολυπλοκότητα και αποτελεσματικότητα ηγεσίας.

Οι διευθυντές με τα προφίλ παρακίνησης α)  $nPOW > nAFF$ , β)  $nPOW \& nACH > nAFF$ , δεν είχαν σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις τους στο επιμέρους αντικείμενο του τεστ CVLI «Διαπροσωπικές σχέσεις» έναντι όσων δεν είχαν τα παραπάνω προφίλ. Αυτό σημαίνει πως οι διευθυντές που διαθέτουν τα προφίλ παρακίνησης, τα οποία σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία, δεν έχουν σημαντικές διαφορές στη συμπεριφορά τους στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων με τους υφισταμένους τους. Οι διευθυντές αυτοί διατηρούν σε καλό επίπεδο της διαπροσωπικές του σχέσεις, δείχνοντας ενδιαφέρον για της ανάγκες των άλλων, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή και βοηθώντας τους υφιστάμενούς τους στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας τους. Αυτό ενισχύει την άποψη πως ένας ελάχιστος βαθμός ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα των υφισταμένων και μιας ποιοτικής συνεργασίας στις εργασιακές σχέσεις φαίνεται πως είναι απαραίτητα για μια αξιοσημείωτη και αποτελεσματική ηγεσία (Litwin & Siebrecht, 1967).

Ένα μικρό μόνο ποσοστό των σχολικών διευθυντών (χωρίς σημαντική διαφορά μεταξύ σχολικών βαθμίδων) του νομού Αττικής είχαν τα δύο παραπάνω προφίλ παρακίνησης που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία. Συγκεκριμένα το προφίλ  $nPOW > nAFF$  είχε μόνο το 16,7% και το προφίλ  $nPOW \& nACH > nAFF$  είχε μόνο το 11,6% των διευθυντών.

Το κίνητρο της ανάγκης για εξουσία ( $nPOW$ ) είναι σημαντικά μικρότερο σε ισχύ κίνητρο για όλους τους σχολικούς διευθυντές, χωρίς σημαντικές διαφορές στους διευθυντές των τριών σχολικών βαθμίδων. Βρέθηκε επίσης πως το κίνητρο  $nPOW$  έχει σημαντική, θετική, χαμηλή συσχέτιση με τις επιδόσεις των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας.

Αντίθετα, το κυρίαρχο κίνητρο στους διευθυντές Δημοτικού και Γυμνασίου είναι το κίνητρο για συναισθηματική σύνδεση ( $nAFF$ ), το οποίο διαφέρει σημαντικά μόνο μεταξύ διευθυντών Δημοτικού-Λυκείου. Βρέθηκε επίσης πως υπάρχει σημαντική, αρνητική, χαμηλή συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο τεστ ηγεσίας με το κίνητρο  $nAFF$ .

Οι περισσότερες διοικητικές θέσεις απαιτούν από το διευθυντή ανταγωνιστικότητα, προσπάθεια για επίδραση σε άλλα άτομα και λήψη δύσκολων αποφάσεων που μπορεί να πληγώσουν τα συναισθήματα των άλλων. Όλα τα προηγούμενα είναι δύσκολο να πραγματοποιηθούν από άτομα με υψηλή  $nAFF$ , αφού αυτό που επιδιώκουν κυρίως είναι να αποφεύγουν τις συγκρούσεις. Άτομα, που προσπαθούν να αποφύγουν τις συγκρούσεις και την κριτική, δεν είναι καλοί διευθυντές και άτομα, που έχουν σε υψηλό βαθμό την  $nAFF$ , έχουν την τάση να αποτυγχάνουν στο μάνατζμεντ (McClelland & Burnham, 1976). Αυτό οφείλεται στο ότι ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τους άλλους ανθρώπους και θέλουν πολύ να διατηρούν καλές σχέσεις μαζί τους, ώστε δυσκολεύονται να πάρουν αποφάσεις που μπορεί να είναι σκληρές για τους άλλους. Επίσης η επιτυχία στη διοίκηση εξαρτάται από την ίση και δίκαιη μεταχείριση όλων των υφισταμένων. Οι διευθυντές δεν μπορούν να κάνουν πολλές εξαιρέσεις για χάρη των ατομικών αναγκών των υφισταμένων τους, χωρίς να δημιουργούν σε αυτούς την αίσθηση της αδικίας. Πιο επιρρεπείς στο να υποκύπτουν στις ανάγκες των άλλων είναι, ακριβώς, οι διευθυντές που έχουν σε υψηλό βαθμό την  $nAFF$  και οι συνέπειες για μια αποτελεσματική διοίκηση είναι αρνητικές.

Τέλος, η ανάγκη για επιτεύγματα είναι το ισχυρότερο κίνητρο για τους διευθυντές Λυκείου. Η έρευνα έδειξε πως δεν υπάρχει σημαντική συσχέτιση των επιδόσεων των διευθυντών στο

τεστ ηγεσίας με το κίνητρο nACH. Η υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα δεν συνδέεται από μόνη της με επιτυχημένους διευθυντές. Οι διευθυντές με υψηλή ανάγκη για επιτεύγματα δεν είναι πιο αποτελεσματικοί από τους άλλους. Η εξήγηση σε αυτό είναι πως η ανάγκη για επιτεύγματα είναι περισσότερο προσανατολισμένη προς το άτομο ενώ η αποτελεσματική ηγεσία έχει να κάνει με τα επιτεύγματα και την απόδοση ολόκληρης της ομάδας και του οργανισμού (McClelland, 1970).

Εάν λοιπόν το ζητούμενο στη σχολική ηγεσία είναι η αποτελεσματικότητα του διευθυντή ηγέτη, είναι σαφές πλέον ότι πρέπει να δοθεί η ανάλογη βαρύτητα στο προφίλ παρακίνησης των διευθυντών. Η θεωρία των Τριών Αναγκών βρίσκει απόλυτη εφαρμογή και στη σχολική διοίκηση, όπως και σε πλήθος άλλων διοικητικών θέσεων σε διάφορους οργανισμούς. Αυτοί που επιζητούν την ποιότητα στην εκπαίδευση, θα πρέπει να εξασφαλίσουν τις προϋποθέσεις για την ύπαρξή της, μέσω της στελέχωσης των σχολείων με αποτελεσματικούς ηγέτες. Η στελέχωση των διευθυντικών θέσεων στα σχολεία είναι μια δύσκολη και σημαντική διαδικασία. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη, μεταξύ άλλων και το προφίλ παρακίνησης των υποψήφιων διευθυντών. Η διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης με ειδικά σχεδιασμένα εργαλεία μπορεί να συνδράμει, ώστε να προμοδοτούνται τελικά εκείνοι οι υποψήφιοι με τα πιο αποτελεσματικά προφίλ, οι οποίοι έχουν και τις περισσότερες πιθανότητες να είναι στη συνέχεια αποτελεσματικοί.

Η διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης μπορεί να χρησιμεύσει και ως δείκτης για μία περεταίρω εκπαίδευση των εν ενεργεία διευθυντών, οι οποίοι δεν έχουν, σε υψηλό βαθμό, την παρακίνηση που απαιτείται για μια αποτελεσματική σχολική ηγεσία. Τα κίνητρα που είναι απαραίτητα για την ανάπτυξη και την αποτελεσματική λειτουργία ενός σχολείου, όπως το κίνητρο για επιτεύγματα και το κίνητρο για οργανωσιακή εξουσία, μπορούν επίσης να καλλιεργηθούν με την κατάλληλη εκπαίδευση (McClelland, 1965a; McClelland and Winter 1969).

Τέλος, η διερεύνηση του προφίλ παρακίνησης των εν ενεργεία σχολικών διευθυντών μπορεί να διευκολύνει τη στελέχωση των υψηλότερων διοικητικά θέσεων (π.χ. του Διευθυντή Εκπαίδευσης), με επιλογή ατόμων που έχουν σε πολύ υψηλό βαθμό τα προφίλ που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της σχολικής ηγεσίας.

### Συζήτηση

Η θεωρία του McClelland έχει επιβεβαιωθεί από τον ίδιο αλλά και από άλλους ερευνητές σε πλήθος μη εκπαιδευτικών οργανισμών και επιχειρήσεων. Στην Ελληνική βιβλιογραφία υπάρχει μόνο μία έρευνα που επαληθεύει τη θεωρία των Τριών Αναγκών στην δημόσια εκπαίδευση (Θεοδώρου, 2014). Συνεπώς πρέπει να ακολουθήσουν περισσότερες έρευνες με ανάλογο περιεχόμενο για τη διερεύνηση του αποτελεσματικότερου προφίλ παρακίνησης των διευθυντών ώστε να προκύψουν πιο ασφαλή συμπεράσματα. Επίσης η παραπάνω έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς των διευθυντών, γεγονός που καθιστά τα αποτελέσματα υποκειμενικά. Μελλοντική έρευνα στο πεδίο αυτό θα μπορούσε να συμπεριλάβει ερωτηματολόγια για την ηγετική συμπεριφορά του διευθυντή που θα συμπληρώνονται και από τους τρίτους αξιολογητές (υποδιευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς). Με τον τρόπο αυτό, είναι δυνατόν να συλλεχθούν πιο αντικειμενικά στοιχεία για τη συμπεριφορική πολυπλοκότητα και την αποτελεσματικότητα

της ηγεσίας του διευθυντή. Επιπλέον, τα δύο ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν αφορούν δύο τελείως διαφορετικές θεωρίες: μια θεωρία κινήτρων, δηλαδή τη Θεωρία των Τριών Αναγκών και μια θεωρία ηγεσίας, δηλαδή το Πλαίσιο Ανταγωνιστικών Αξιών. Για το λόγο αυτό οι συσχετίσεις των δύο θεωριών που προκύπτουν μέσω της στατιστικής ανάλυσης ενδέχεται να ενέχουν μεροληψία.

Η παρούσα μελέτη διερεύνησε το προφίλ παρακίνησης των διευθυντών των δημόσιων Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων του νομού Αττικής. Παρόμοιες μελλοντικές μελέτες μπορούν να διερευνήσουν συγκριτικά το προφίλ παρακίνησης των σχολικών διευθυντών σε άλλους νομούς της περιφέρειας, όπως επίσης να διερευνήσουν και το προφίλ παρακίνησης των εκπαιδευτικών, των υποδιευθυντών, των διευθυντών εκπαίδευσης και των περιφερειακών διευθυντών, ώστε να γίνουν συγκρίσεις μεταξύ τους.

Τέλος, για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των διευθυντών μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα κριτήρια πέρα από τη συμπεριφορική πολυπλοκότητα όπως τα στυλ ηγεσίας, οι μαθητικές επιδόσεις, οι εξωτερικές αξιολογήσεις από τρίτους φορείς, τα μόρια κατάταξης των διευθυντών στους αξιολογικούς πίνακες για τη στελέχωση διευθυντικών θέσεων.

## Αναφορές

- Andersen, J. A. (1991). *Ledares motivasjon – teori og instrument (Managers and Motivation – A Test of the AMPI Instrument)*, Lund University Press, Lund.
- Aronson, E. (1958). The need for achievement as measured in graphic expression. In J. W. Atkinson (Ed), *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Ashby, W. R. (1952). *Design for a brain*. Wiley, New York.
- Atkinson, J. W. (1958). Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives. In J. W. Atkinson (Ed), *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Atkinson, J. W., Heyns, R.W., & Veroff, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 49, 405-410.
- Bartman, T. (1965). *Denkerziehung im Programmierten Unterricht*. Munich: Manz.
- Bass, B. M. (1981). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*, Free Press, New York.
- Bass, B., M., & Avolio, B. J. (1990). The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development. *Research in Organizational Change and Development*, 4, 231-272.
- Berlew, D. E. & Williams, A. F. (1964). Interpersonal sensitivity under motive arousing conditions. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 68, 150-159.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: a model for effective performance*. London: Wiley.
- Byrne, D. (1961). Interpersonal attraction and attitude similarity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 62, 713-715.
- Campbell J.P., Dunnette M.D., Lawler E.E., & Weick K.E. (1970). *Managerial Behavior, Performance and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
- Crowne, D. P. & Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York: Wiley.
- Cummin P. (1967). TAT correlates of executive performance. *Journal of Applied Psychology*, 51, 78-81.
- Denison, D. R., Hooijberg, R., & Quinn, R. E. (1995). Paradox and performance: Toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. *Organization Science*, 6(5), 524–540.

- Douvan, E. (1956). Social status and success strivings. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 52*, 219-223.
- Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- French, E. G. (1958). Effects of the interaction of motivation and feedback on task performance. In J. W. Atkinson (Ed), *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- French, E. G. (1956). Motivation as a variable and work partner selection. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 53*, 96-99.
- Gold, A., & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
- Hall, V., Mackay, H., & Morgan, C. (1986). *Head teachers at work*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hampton, D.R., Summer, C.E., & Webber, A.R. (1982). *Organizational Behavior and the practice of management, (Fourth Edition)* Glen view JL: Scott Foresman.
- Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership, 1(1)*, 73-87.
- Hooijberg, R., & Quinn, R. E. (1992). Behavioral complexity and the development of effective managers. In R. L. Phillips & J.G. Hunt (Eds.), *Strategic management: A multiorganizational-level perspective*. New York: Quorum.
- Θεοδώρου, Χ. (2014). Επιδρά το προφίλ παρακίνησης του διευθυντή στην αποτελεσματική άσκηση σχολικής ηγεσίας; *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 3ο, 4-19*, 2014 σ. 109-135.
- Kagan, J., & Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity*. New York: Wiley.
- Katz, D., & Kahn, R.L. (1978). *The social psychology of organizations (2nd ed.)*, New York: Wiley.
- Lansing, J. B., & Heyns, R. W. (1959). Need affiliation and frequency of four types of communication. *Journal of abnormal and Social Psychology, 58*, 365-372.
- Lawrence, K., Lenk, P., & Quinn, R. (2009). Behavioral complexity in leadership: The psychometric properties of a new instrument to measure behavioural repertoire, *The Leadership Quarterly, Volume 20, Issue 2, April 2009*, Pages 87-102.
- Littig, L. W., & Williams, C. E. (1978). Need for affiliation, self-esteem, and social distance of black Americans. *Motivation and Emotion, 2*, 369-373.
- Litwin, G. H., & Siebrecht, A. (1967). *Integrators and entrepreneurs: Their motivation and effect on management*. St. Louis: Hospital Progress.
- Litwin, G.H., & Stringer, R.A. (1968). Motivation and Organizational Climate. Harvard Business School.
- Luthans, F., Stuart A. Rosenkrantz & Harry H. 1985. What do successful managers really do? An observational study of managerial activities. *Journal of Applied Behavioral Science, 21*, 255-70.
- Luthans, F., & Kreitner, R. (1975). *Organizational Behavior Modification*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- McClelland, D.C. (1990). *Human Motivation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- McClelland, D. C. (1981). Is personality consistent? In A. I. Rabin, J. Aronoff, A. M. Barclay, & R.A. Zucker (Eds), *Further explorations in personality*. New York: Wiley.
- McClelland, D. C. (1979). Inhibited power motivation and high blood pressure in men. *Journal of Abnormal Psychology, 88*, 182-190.
- McClelland, D. C. (1975). *Power: The Inner Experience*. New York: Irvington.
- McClelland, D. C. (1970). The two faces of power. *Journal of International Affairs, 24*, 29-47.
- McClelland, D. C. (1965 a). Toward a Theory of Motive Acquisition. *American Psychologist, 20*, 321-33.
- McClelland, D. C. (1965 b). N-Achievement and entrepreneurship: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology, 1*, 389-392.
- McClelland, D. C. (1962). Business drive and national achievement. *Harvard Business Review, 40(4)*, 99-112.
- McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.

- McClelland, D. C. & Burnham, D. H. (1995). Power is the great motivator. *Harvard Business Review*, January/February 1995, Classic Reprint 95108 [originally published March/April 1976].
- McClelland, D. C. & Boyatzis R. E. (1982). Leadership Motive Pattern and Long-Term Success in Management. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 737-743.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R.A., & Lowell, E.L. (1976). *The achievement motive*. New York: Wiley & Sons.
- McClelland, D. C. & Burnham, D. H. (1976). Power Is the Great Motivator. *Harvard Business Review*, March-April, 54, 100-110.
- McClelland, D.C. Davis, W. B., Kalin R., & Wanner, E. (1972). *The drinking man: Alcohol and human motivation*. New York: Free Press.
- McClelland, D.C. & Winter, D., (1969). *Motivating Economic Achievement*, The Free Press, New York.
- McClelland, D.C., Atkinson, J.W., Clark, R. A., & Lowell, E.L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Quinn, R.E. & Rohrbaugh, J. (1983). A spatial model of effectiveness criteria: Towards a competing values approach to organizational analysis. *Management Science*, 29, 363-377.
- Sheppard, H. L., & Belitsky, A. H. (1966). *The job hunt*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Shipley, T. E., Jr., & Veroff, J. A. (1952). Projective measure of need for affiliation. *Journal of Experimental Psychology*, 43, 349-356.
- Singh, S. (1978). Achievement motivation and entrepreneurial success: A follow up study. *Journal of Personality Assessment*, 43, 45-49.
- Sinha, B. and P. Mehta (1972). Farmer's need for achievement and change-proneness in acquisition of information from a farm-telecast. *Rural Sociology* 37 (3).
- Stahl, M.J., & Harrell, A.M. (1983). Using decision modelling to measure second level valences in expectancy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 23-24.
- Stahl, M. J., & Harrell, A. M. (1981a). Modelling effort decisions with behavioral decision theory: Toward an individual differences version of expectancy theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27, 303-325.
- Stahl, M.J., & Harrell, A.M. (1981b). A behavioural decision theory approach for measuring McClelland's trichotomy of needs", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 66 No. 2, pp. 242-247.
- Steers R.M. (1981). *Introduction to organizational behavior*. Glenview, Ill. Scott, Foresman and Company.
- Steger, J. A., Manners G., Bemstein A. J. and May R. (1975). The three dimensions of the R&D managers job. *Research Management*, 18, 32-37.
- Szilagy, A. D., & Wallace, M. J. (1983). *Organizational Behavior and Performance*. Third Edition, Glenview, JL: Scott, Foresman.
- Varga, K. (1975). N Achievement, n power and effectiveness of research development. *Human Relations*, 28, 571-590.
- Veroff, J., Douvan, E., & Kulka, R. (1982). *The American experience*, Basic Books, 1982.
- Wainer, H. A., & Rubin, J. M. (1969). Motivation of research and development entrepreneurs: Determinants of company success. *Journal of Applied Psychology*, 53, 178-184.
- Winter, D. C. (1973). *The power motive*. New York: Free Press.
- Yamauch, H., & Doi, K. (1977). Factorial study of achievement related motives. *Psychological Reports*, 41, 795-801.



## **ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΓΓΡΑΦΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΣΤΕΛΕΧΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Γεωργία Κ. Κατσαγάνη  
Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων Α΄ Αθήνας  
πρώην Προϊσταμένη Γραφείου Δ. Ε.  
mail: gkatsag@yahoo.gr

### **Περίληψη**

Το δημόσιο έγγραφο συντάσσεται από όργανο της Δημόσιας Διοίκησης που είναι αρμόδιο καθ' ύλην και κατά τόπο και στηρίζεται στην εφαρμογή των Κανόνων Δικαίου. Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία των Δημόσιων Υπηρεσιών παίζει ο τρόπος σύνθεσης του δημόσιου εγγράφου, ήτοι η σύνταξη, η δομή και η εμφάνιση αυτού. Η διακίνηση του εγγράφου γίνεται σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή. Οι πράξεις του Συλλόγου Διδασκόντων αποτελούν δημόσια έγγραφα και στη σύνταξή τους πρέπει να εφαρμόζονται οι βασικές αρχές σύνταξης δημόσιων εγγράφων.

**Λέξεις κλειδιά:** σύνταξη δημόσιων εγγράφων, κανόνες δικαίου, Πράξεις Συλλόγου Διδασκόντων

### **Εισαγωγή**

Η σύνταξη δημόσιων εγγράφων από τα στελέχη της Πρωτοβάθμιας (στο εξής ΠΕ) και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (στο εξής ΔΕ) αποτελεί θέμα, ιδιαίτερα, σημαντικό και ταυτόχρονα απαιτητικό. Το άρθρο αυτό φιλοδοξεί να βοηθήσει τα ανωτέρω στελέχη στη σωστή διεκπεραίωση του διοικητικού μέρους των αρμοδιοτήτων τους και στη σύνταξη διοικητικών-δημόσιων εγγράφων, με βάση τους κανόνες δικαίου· δεν είναι δυνατόν όμως να περιληφθούν όλα όσα αφορούν στη σύνταξη εγγράφων, αλλά αυτά που είναι απαραίτητα στην καθημερινή λειτουργία των Σχολείων.

Ως δημόσια-διοικητικά έγγραφα νοούνται όσα συντάσσονται από τις δημόσιες υπηρεσίες, όπως εκθέσεις, μελέτες, πρακτικά, στατιστικά στοιχεία, εγκύκλιοι διαταγές, απαντήσεις της Διοίκησης, γνωμοδοτήσεις και αποφάσεις (άρθρο 5 παρ. 1 του Ν. 2690/1999).

Περαιτέρω, το άρθρο 169 παρ. 1 και παρ 3 περ. α του Κώδικα Διοικητικής Δικονομίας (στο εξής ΚΔΔ) ορίζει ότι: *Δημόσια είναι τα έγγραφα τα οποία έχουν συνταχθεί από δημόσιο όργανο . . . Θεωρούνται επίσης έγγραφα . . . τα βιβλία των οποίων την τήρηση επιβάλλουν οι κείμενες διατάξεις.*

### **Προϋποθέσεις εγκυρότητας δημόσιων εγγράφων**

Για να είναι ένα δημόσιο έγγραφο έγκυρο θα πρέπει ο υπάλληλος που το συντάσσει να είναι όργανο της Δημόσιας Διοίκησης. Υπάλληλος που δεν εγκαταστάθηκε στο αξίωμά του ή παύτηκε, καθώς και ο ψευδώς περιβληθείς δημοσιοϋπαλληλική ιδιότητα, δεν νομιμοποιείται να συντάξει δημόσιο έγγραφο (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 27). Επίσης, ο υπάλληλος που εκδίδει το έγγραφο απαιτείται να έχει αρμοδιότητα «καθ' ύλην», δηλαδή να ανήκει στα καθήκοντά του η πιστοποίηση των γεγονότων που βεβαιώνονται στο έγγραφο ή των απόψεων που διατυπώνονται σε αυτό (Άρθρο 438 του ΠΔ 503/1985) και να είναι αρμόδιος κατά τόπο, δηλαδή να ενεργεί στα όρια της τοπικής περιφέρειας στην οποία ασκεί τα καθήκοντα του (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 27).

## **Είδη δημόσιων εγγράφων**

Σημαντικό δημόσιο έγγραφο που συντάσσεται από τον αρμόδιο υπάλληλο Δημόσιας Υπηρεσίας, για να επικοινωνήσει με άλλη Δημόσια Υπηρεσία είναι το Διαβιβαστικό. Για κάθε έγγραφο με διαφορετικό περιεχόμενο που αποστέλλεται από και προς Δημόσια Υπηρεσία, πρέπει να υπάρχει διαφορετικό Διαβιβαστικό, διότι προκύπτει πρόβλημα στην αρχειοθέτηση και, γενικότερα, δεν παραμένει το «στίγμα» του αποστολέα, η ημερομηνία αποστολής και ο αριθμός πρωτοκόλλου. Άλλο έγγραφο είναι η Εισηγήση, με την οποία γίνεται ενημέρωση ανώτερων του συντάκτη, κλιμακίων, τα Σημειώματα, τα Ερωτήματα, οι Απαντήσεις, οι Αιτήσεις, οι Εκθέσεις (π.χ. έκθεση λειτουργίας του Σχολείου), τα Πρακτικά, τα Στατιστικά στοιχεία, τα Δελτία κίνησης, τα Εβδομαδιαία Ωρολόγια Προγράμματα (στο εξής ΕΩΠ) (στα τελευταία απαιτείται υπογραφή, σφραγίδα, αναγραφή του χρόνου έναρξης ισχύος του, και συντάσσονται σε 3 αντίτυπα), οι Αναφορές, οι οποίες πρέπει να υποβάλλονται ιεραρχικά (3324/Δ2/17-05-1989/ΥΠΕΠΘ) και η Απόφαση. Το κυρίως κείμενο της Απόφασης αποτελείται από το προοίμιο στο οποίο αναγράφεται η φράση *Έχοντας υπόψη* και ακολουθεί η κείμενη νομοθεσία, από την παλαιότερη στη νεότερη, και έπεται το διατακτικό μέρος (*Αποφασίζουμε . . .*). Στην Απόφαση οι αποδέκτες αναγράφονται στο κάτω αριστερό μέρος του εγγράφου και όχι στο άνω δεξιό μέρος του, όπως στα λοιπά έγγραφα.

## **Διακίνηση δημόσιων εγγράφων**

Τα δημόσια έγγραφα διακινούνται με ταχυδρομείο, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (mail), με τηλεμοιοτυπία (FAX). Σε έγγραφο που αποστέλλεται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τίθεται ηλεκτρονική υπογραφή ή συνοδεύεται από την πιστοποίηση. Οι Αποφάσεις, οι Γνωμοδοτήσεις, τα Πιστοποιητικά, τα Ερωτήματα, οι Βεβαιώσεις, οι Απαντήσεις, οι Αιτήσεις, οι Εγκύκλιοι, οι Οδηγίες, οι Εκθέσεις, οι Μελέτες, τα Πρακτικά, τα Στατιστικά Στοιχεία, τα Υπηρεσιακά Σημειώματα και οι Εισηγήσεις μπορούν να διακινηθούν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (άρθρο 14 παρ. 3 του Ν. 2672/1998).

Δεν επιτρέπεται όμως η διακίνηση, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, εγγράφων που έχουν χαρακτηριστεί απόρρητα ή περιέχουν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα, δηλ. φυλετική ή εθνική προέλευση, πολιτικά φρονήματα, θρησκευτικές ή φιλοσοφικές πεποιθήσεις, συμμετοχή σε ένωση, σωματείο και συνδικαλιστική οργάνωση, υγεία, κοινωνική πρόνοια και ερωτική ζωή, τα σχετικά με ποινικές διώξεις ή καταδίκες (άρθρο 2 περ. α και β του Ν. 2472/1997), καθώς και η πρόσβαση σε αυτά (άρθρο 5 του Ν. 2690/1999).

## **Αρχές για σαφέστερη και αποτελεσματικότερη έγγραφη επικοινωνία**

Για να καθίσταται σαφέστερη και αποτελεσματικότερη η έγγραφη δημόσια επικοινωνία πρέπει να δίνεται προσοχή στη σύνταξη του δημόσιου εγγράφου, στη δομή του και την εμφάνισή του (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 13).

Για το πρώτο από αυτά ο συντάκτης του δημόσιου εγγράφου πρέπει να γνωρίζει το σκοπό και την αναγκαιότητα της συγγραφής του. Στη συνέχεια θα πρέπει να συλλέξει τα αναγκαία στοιχεία, να τα ταξινομήσει, να τα δομήσει και να συνθέσει το υλικό του, να συγγράψει το κείμενο, να το ελέγξει και να επιβεβαιώσει τα αριθμητικά και άλλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν νόμους ή κανονιστικές πράξεις, στα οποία αυτός αναφέρεται (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 11).

Επίσης, το ύφος επιβάλλεται να είναι ευγενικό και σοβαρό χωρίς εκφράσεις που προδίδουν δυσανασχέτηση ή διαμαρτυρία π.χ.: «Δεν λάβαμε την πληρωμή σας» όχι «Δεν στείλατε την πληρωμή», «Δεν καταλάβαμε το μήνυμά σας» όχι «Δεν είστε σαφής» (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 15).

Τέλος, τα στοιχεία–πληροφορίες που παρέχονται στο κείμενο πρέπει να είναι τέτοια, ώστε να προσδίδουν στο κείμενο νοηματική πληρότητα. Σε περιπτώσεις που γίνεται παραπομπή σε νομικές πηγές, αυτή θα πρέπει να είναι πλήρης, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να ανατρέξει σε αυτές (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 15).

Εξίσου σημαντικό στοιχείο στη σύνθεση ενός δημόσιου εγγράφου αποτελεί η δομή του (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 43 κ.ε.). Κάθε δημόσιο έγγραφο αποτελείται από την Προμετωπίδα, η οποία περιλαμβάνει τα στοιχεία επικοινωνίας του συντάκτη (το πλήρες όνομα της υπηρεσίας του αποστολέα, την πλήρη ταχυδρομική διεύθυνση, το όνομα του συντάκτη για πληροφορίες, τον αριθμό τηλεφώνου του, τον αριθμό FAX και το Mail) και το Βαθμό ασφαλείας (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 25), δηλ. *Άκρως Απόρρητο*, όταν περιλαμβάνει θέματα ύψιστης εθνικής σπουδαιότητας ή στοιχεία που αφορούν την ιδιωτική ή οικογενειακή ζωή τρίτων (άρθρο 5 του Ν. 2690/1999, και Ν. 2472/1997), *Απόρρητο*, όταν πρέπει να λαμβάνουν γνώση μόνο τα απολύτως αναγκαία πρόσωπα, *Εμπιστευτικό*, όταν οι πληροφορίες που περιέχει μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργίες, αν περιέλθουν σε γνώση αναρμοδίων και *Αδιαβάθμητο*, όταν δεν έχει χαρακτηριστεί με κάποιο από τους ως άνω βαθμούς ασφαλείας. Τα εισερχόμενα ή εξερχόμενα έγγραφα με το χαρακτηρισμό *Άκρως Απόρρητο*, *Απόρρητο* ή *Εμπιστευτικό* καταχωρίζονται στην μεν Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στο Εμπιστευτικό Πρωτόκολλο Αλληλογραφίας (άρθρο 6 παρ. Α περ. 2 του ΠΔ 200/1998 και άρθρο 6 παρ. Α περ. 6 του ΠΔ 201/1998), ενώ στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν υφίσταται Εμπιστευτικό Πρωτόκολλο (άρθρο 3 παρ. 1 περ. α του ΠΔ 104/1979), αλλά όταν απαιτείται να λάβει το έγγραφο αριθμό ΕΠ, στη στήλη Περιεχόμενο του κοινού Πρωτοκόλλου αλληλογραφίας γράφεται η ένδειξη ΕΠ.

Σε ένα δημόσιο έγγραφο αναγράφεται, επίσης, ο βαθμός προτεραιότητάς του *Εξαιρετικά Επείγον*, για διεκπεραίωση το συντομότερο δυνατό, *Επείγον*, για διεκπεραίωση σε διάστημα μικρότερο του ευλόγου, για να διεκπεραιωθεί, χρόνου και *Κοινό*, για διεκπεραίωση, κατά τη φυσιολογική σειρά, βάσει της ημερομηνίας του. Όταν το έγγραφο δεν έχει χαρακτηριστεί *Εξαιρετικά Επείγον* ή *Επείγον* θεωρείται ως προς το βαθμό προτεραιότητας *Κοινό* (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 26), καθώς και ο χρόνος διατήρησης του εγγράφου (βλ. κατωτέρω Καταστροφή Αρχείων), οι αποδέκτες προς ενέργεια (ιεραρχικά) και οι αποδέκτες προς κοινοποίηση (δηλ. απλώς για ενημέρωση), ο αριθμός Πρωτοκόλλου, ο τόπος και ημερομηνία έκδοσης του εγγράφου, ο αριθμός Διαδικτυακής Ανάρτησης (στο εξής ΑΔΑ) (Ν. 3861/2010), η περιγραφή του θέματος και η αναφορά των *σχετικών*.

Στη συνέχεια ακολουθεί το Κυρίως κείμενο (εισαγωγή, κύριο θέμα, συμπεράσματα, προτάσεις) και η Υπογραφή. Η υπογραφή τίθεται στο κενό που σχηματίζεται ανάμεσα στην ιδιότητα που τίθεται άνω, και στο ονοματεπώνυμο αυτού που υπογράφει, που τίθεται κάτω από την ιδιότητα. Η υπογραφή συνοδεύεται με τα προηγούμενα στοιχεία (ιδιότητα, ονοματεπώνυμο), όταν τίθεται στο τέλος του εγγράφου είναι δηλωτική της αποδοχής του περιεχομένου του (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 13). Οι υπογραφές δεν τίθενται ποτέ μόνες τους στην τελευταία σελίδα, αλλά στην τελευταία σελίδα του εγγράφου και πριν την υπογραφή πρέπει να υπάρχει σ' αυτήν τουλάχιστον μία (1) γραμμή κειμένου (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 47).

Όταν απουσιάζει ή κωλύεται αυτός που έχει το δικαίωμα υπογραφής, υπογράφει ο υποδιευθυντής ή ο αναπληρωτής του Διευθυντή με τον τίτλο του αναπληρούμενου και με την ένδειξη κ.α.α. (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 47).

Στο τέλος του εγγράφου κάθε δημόσιου εγγράφου και αριστερά από την υπογραφή, με τρόπο ώστε το δεξιό της μέρος να αγγίζει το αριστερό άκρο της υπογραφής τίθεται η “στρογγυλή” σφραγίδα (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 48).

Στο τέλος, επίσης, του εγγράφου και στο αριστερό τμήμα της σελίδας και πριν από τον τυχόν πίνακα διανομής, αναγράφεται η ένδειξη «Συνημμένα» και αριθμούνται τα συναποστελλόμενα, για να εξασφαλιστεί τόσο η αποστολή όσο και η λήψη αυτών.

Όταν εκτιμάται ότι μαζί με το έγγραφο πρέπει να τεθούν υπόψη στοιχεία τα οποία δεν είναι δυνατόν να περιληφθούν στο κείμενο, επειδή π.χ. έχουν μορφή πινάκων, οργανογραμμάτων, γραφημάτων κ.λπ., σκόπιμο είναι τα στοιχεία αυτά να απεικονίζονται σε «Παραρτήματα» τα οποία και αποτελούν αναπόσπαστο και ουσιαστικό μέρος του εγγράφου (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2003: 43).

Εκτός των ανωτέρω, σε ένα δημόσιο έγγραφο συνιστάται οι τίτλοι και οι λέξεις στις οποίες πρέπει να δοθεί έμφαση να γράφονται με έντονα γράμματα ή με υπογράμμιση και να αποφεύγεται η υπερβολική χρήση όλων των παραπάνω μέσων έμφασης, γιατί έτσι δεν επιτυγχάνεται ο επιθυμητός στόχος, και να δίνεται μεγάλη προσοχή στα σημεία στίξης, γιατί η σωστή χρήση τους βοηθά αποτελεσματικά τον αναγνώστη στην κατανόηση του κειμένου.

### **Ενέργειες επί των δημοσίων εγγράφων για «θεραπεία» σφαλμάτων επ’ αυτών**

Όταν το όργανο μιας υπηρεσίας αντιληφθεί ότι έχει συμβεί λάθος σε έγγραφο που έχει αποστείλει, επιβάλλεται να προβεί σε ανακοινοποίηση αυτού. Στο άνω δεξιό μέρος του εγγράφου τίθεται η φράση *Ανακοινοποίηση στο ορθό ως προς* (αναφέρεται το λανθασμένο στοιχείο, αριθμός πρωτοκόλλου (εξής ΑΠ) παραμένει ο ίδιος, αλλάζει η ημερομηνία, τίθεται η ιδιότητα του συντάκτη, η υπογραφή, το ονοματεπώνυμο και η σφραγίδα, ενώ στο κάτω μέρος του εγγράφου, στη θέση της σφραγίδας τίθεται το Τ.Σ.Υ. (Τ[ίθεται] Σ[φραγίδα], Υ[πογραφή]). Μία άλλη ενέργεια του οργάνου που εξέδωσε το έγγραφο ή που είναι αρμόδιο για την έκδοσή του, είναι να ανακαλέσει το έγγραφο (άρθρο 21 του Ν. 2690/1999). Οι παράνομες ατομικές επωφελείς (για τους πολίτες) διοικητικές πράξεις ανακαλούνται εντός ευλόγου χρόνου, ο οποίος δεν μπορεί να υπερβαίνει τα 5 χρόνια (Αναγκαστικός Νόμος 261/1968 [στο εξής ΑΝ]). Τέλος, στην περίπτωση που διαφοροποιηθούν στοιχεία μαθητών, μέχρι της καθ’ οιονδήποτε τρόπο εξόδου του μαθητή από το σχολείο δύναται να γίνει αποκατάσταση στο ορθό τυχόν εσφαλμένων στοιχείων της ταυτότητάς, μετά από αίτηση του κηδεμόνα του, γίνεται επισημειωματική πράξη. Η αποκατάσταση αυτή ενεργείται από τον Διευθυντή του σχολείου με κόκκινο μελάνι, και βασίζεται στο δελτίο αστυνομικής ταυτότητας του μαθητή ή εάν ελλείπει αυτό, στο πιστοποιητικό του οικείου Δήμου ή της οικείας Κοινότητας. Η διόρθωση σφραγίζεται και μονογραφείται από τον Διευθυντή του Σχολείου (άρθρο 10 παρ. 3 του ΠΔ 104/1979).

### **Κανόνες Δικαίου**

Οι κανόνες δικαίου θεσπίζονται από τα αρμόδια κρατικά όργανα, είναι ατομικοί και απρόσωποι, ρυθμίζουν την εξωτερική –τουλάχιστον– συμπεριφορά του ατόμου και έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα για όλα τα άτομα και χωρίς εξαίρεση, με στόχο τη νομιμότητα της συμπεριφοράς (ΑΝ 261/1968). Κάθε γραπτός κανόνας δικαίου ιεραρχείται σε μια νοητή πυραμίδα και η θέση του εξαρτάται από το κρατικό όργανο που τον θεσπίζει (Βουλή, Πρόεδρος της Δημοκρατίας, Υπουργός κ.λπ.). Στην ελληνική έννομη τάξη η ιεραρχία (από το ισχυρότερο στο ασθενέστερο) των γραπτών κανόνων δικαίου, ανάλογα με την τυπική τους ισχύ και το όργανο προέλευσής τους, είναι (Δρούλια και Πολίτης, 2008: 14): Κανόνες

Ευρωπαϊκού Δικαίου, Συνταγματικές Διατάξεις, Διεθνές Δίκαιο, Νόμοι, Προεδρικά Διατάγματα (στο εξής ΠΔ), Υπουργικές Αποφάσεις (στο εξής ΥΑ), Κανονιστικές Διοικητικές Πράξεις, Αρχές Διοικητικού Δικαίου, Νομολογία.

Αρκετές φορές συμβαίνει να συγκρούονται δύο ή περισσότεροι κανόνες δικαίου, λόγω των πιθανών αντιφατικών ρυθμίσεων που περιέχουν. Στην περίπτωση αυτή η επιλογή του κανόνα που υπερισχύει δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά βάσει των κατωτέρω αξιωματικών ιεράρχησης (Δρούλια και Πολίτης, 2008: 15). Ο ανώτερος κανόνας δικαίου υπερισχύει του κατώτερου (π.χ. ο Ν. υπερισχύει της ΥΑ). Ο ειδικός κανόνας υπερισχύει του γενικού (π.χ. ο Ν. 682/1977 «Περί ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Οικοτροφείων» είναι ειδικός νόμος σε σχέση με τον Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης»). Ο νεότερος κανόνας υπερισχύει του παλαιότερου. Ο ανώτερος κανόνας υπερισχύει του ειδικού και νεότερου κανόνα, ενώ ο ειδικός υπερισχύει του νεότερου γενικού κανόνα.

Οι περισσότεροι κανόνες δικαίου δημοσιεύονται σε Φύλλο Εφημερίδας Κυβερνήσεως (στο εξής ΦΕΚ). Κάθε ΦΕΚ δύναται να αποτελείται από περισσότερα των δύο τεύχη. Στην Εκπαίδευση αφορούν τα πρώτα 3 τεύχη (Α, Β, Γ). Στο Α' τεύχος του ΦΕΚ δημοσιεύονται οι Νόμοι και τα ΠΔ, στο Β' τεύχος οι ΥΑ και στο Γ' τεύχος οι Διορισμοί και οι Συνταξιοδοτήσεις. Οι Εγκύκλιοι (Διαταγές ή Οδηγίες) δεν δημοσιεύονται σε ΦΕΚ. Η αρίθμηση των ΥΑ και των Εγκυκλίων γίνεται με αριθμούς και γράμματα (του τμήματος από το οποίο εκδίδονται). Οι ΥΑ διακρίνονται από τις Εγκυκλίους στο ότι οι πρώτες υπογράφονται από Υπουργό ή Υφυπουργό, ενώ οι δεύτερες από Γενικό Γραμματέα, Προϊστάμενο Γενικής Διεύθυνσης, κ.λπ.

### **Διεκπεραίωση υποθέσεων**

Ο συνταγματικός νομοθέτης, προκειμένου να θωρακίσει τους πολίτες απέναντι στην κακοδιοίκηση και να διασφαλίσει την αρχή της διαφάνειας στη λειτουργία του κράτους επέλεξε να ευαισθητοποιήσει τη διοίκηση στην τήρηση των κανόνων δικαίου και στην εξάλειψη της σχετικής παθολογίας της. Γι' αυτό το λόγο θέσπισε σχετικές συνταγματικές διατάξεις, ήτοι το δικαίωμα των πολιτών στην πληροφόρηση, την αρχή της αναλογικότητας ή επιείκειας, την υποχρεωτική συμμόρφωση της διοίκησης στις δικαστικές αποφάσεις και την υποχρέωση απάντησης των δημόσιων υπηρεσιών σε αιτήματα πολιτών (Δρούλια και Πολίτης, 2008: 19).

Για το τελευταίο από τα ανωτέρω θέματα που αφορά στη διεκπεραίωση υποθέσεων των πολιτών, υποχρεώνεται η υπηρεσία (άρθρο 4 παρ. 1 του Ν. 2690/1999) να απαντά στα αιτήματα των πολιτών εντός 50 ημερών (άρθρο 5 παρ. 1 του Ν. 2690/1999, όπως αντικαταστάθηκε με το άρθρο 11 παρ. 1 του Ν. 3230/2004). Όταν για τη διεκπεραίωση εμπλέκεται και άλλη δημόσια υπηρεσία, τότε η λήξη της προθεσμίας για τη διεκπεραίωση της υπόθεσης παρατείνεται κατά δέκα ημέρες. Στην περίπτωση καθυστέρησης στη διεκπεραίωση της υπόθεσης, η δημόσια υπηρεσία είναι υποχρεωμένη να ενημερώσει τον αναμένοντα την απάντηση (άλλη δημόσια υπηρεσία ή πολίτη) 5 ημέρες πριν την εκπνοή της προθεσμίας και να αναφέρει την αιτία της καθυστέρησης, το όνομα του υπαλλήλου που έχει αναλάβει το θέμα και το υπηρεσιακό του τηλέφωνο. Αν η αίτηση έχει υποβληθεί σε αναρμόδια υπηρεσία, η πρώτη δημόσια υπηρεσία είναι υποχρεωμένη εντός τριών ημερών να αποστείλει το αίτημα στην αρμόδια υπηρεσία με ταυτόχρονη ενημέρωση του αποστολέα (άρθρο 11 παρ. 2 του Ν. 3230/2004).

Τα πιστοποιητικά και οι βεβαιώσεις πρέπει να χορηγούνται άμεσα στον ενδιαφερόμενο από τη δημόσια υπηρεσία εντός 20 ημερών από την υποβολή της αίτησής του (άρθρο 4 παρ. 4 του Ν. 3345/2005).

### **Πρόσβαση σε έγγραφα**

Κάθε ενδιαφερόμενος έχει το δικαίωμα, ύστερα από γραπτή αίτησή του να λαμβάνει γνώση των διοικητικών εγγράφων (άρθρο 5 του Ν. 2690/1999). Τα γραπτά δοκίμια των μαθητών όμως δεν αποτελούν διοικητικά έγγραφα, γι' αυτό μόνο επιδεικνύονται στους γονείς ή κηδεμόνες των μαθητών ΔΕ (62602/Δ2/22-04-2015/ΥΠΟΠΑΙΘ και άρθρο 3 του ΠΔ 465/1981).

### **Σύνταξη Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων (βασικά στοιχεία)**

Για τις συνεδριάσεις των συλλογικών οργάνων συντάσσονται πρακτικά, στα οποία μνημονεύονται, ο τόπος (όνομα σχολείο, γραφείο) που πραγματοποιείται η συνεδρίαση, ο χρόνος (ημέρα, έτος, ώρα), το όνομα του Προέδρου και η ιδιότητά του, τα ονόματα και η ιδιότητα των παρισταμένων μελών (διαπιστώνεται η ύπαρξη απαρτίας ή μη), τα ονόματα των απόντων μελών, ο λόγος απουσίας τους, η νομοθεσία (απαιτείται έλεγχος της σχετικής κείμενης νομοθεσίας) με χρονολογική σειρά, αρχίζοντας από την παλαιότερη, και τα θέματα ημερήσιας διάταξης. Καταγράφεται με συνοπτική αλλά περιεκτική αναφορά το περιεχόμενο των συζητήσεων επί των θεμάτων ημερήσιας διάταξης, τα αποτελέσματα της ψηφοφορίας και οι αποφάσεις που λήφθηκαν. Στην Πράξη καταχωρίζονται οι γνώμες των μελών που μειοψήφησαν, σε περίπτωση δε φανεράς ψηφοφορίας και τα ονόματα τούτων. Η Πράξη συντάσσεται από τον γραμματέα του συλλογικού οργάνου και υπογράφεται από τον πρόεδρο (βλ. περισσότερα στο άρθρο 15 του Ν. 2690/99 στο Παράρτημα Α').

Η υπογραφή του Προέδρου και του γραμματέα ή του εκπαιδευτικού που συνέταξε την Πράξη αρκεί για τη νόμιμη υπόσταση κάθε Πράξης του συλλογικού οργάνου. Το μέλος που απέχει από την ψηφοφορία ή δίδει λευκή ψήφο θεωρείται απόν (άρθρο 37 παρ. 14 της Φ.353.1/324/105657/Δ1/16-10-2002 ΥΑ).

Στις συνεδριάσεις του Συλλόγου διδασκόντων προεδρεύει ο Διευθυντής και ελλείποντος η κωλυομένου αυτού ο υποδιευθυντής ή ο αναπληρωτής του.

### **Πράξη Συλλόγου Διδασκόντων για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος μαθητή**

Στην Πράξη Συλλόγου Διδασκόντων για αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος μαθητή αναγράφονται τα προηγούμενα βασικά στοιχεία, καθώς και τα σχετικά με το γεγονός που αναφέρονται στη συνεδρίαση από τον Διευθυντή, τα ονόματα των επιπλέον παρόντων στη συνεδρίαση, ήτοι ο/οι μαθητής/ές, οι γονείς (άρθρο 6 του Ν. 2690/1999). Οι διοικητικές αρχές, πριν από κάθε ενέργεια ή μέτρο σε βάρος των δικαιωμάτων ή συμφερόντων συγκεκριμένου προσώπου, οφείλουν να καλούν τον ενδιαφερόμενο να εκφράσει τις απόψεις του, εγγράφως ή προφορικώς, ως προς τα σχετικά ζητήματα. Η κλήση προς ακρόαση είναι έγγραφη, αναφέρει τον τόπο, την ημέρα και την ώρα της ακρόασης, προσδιορίζει δε το αντικείμενο του μέτρου ή της ενέργειας και κοινοποιείται στον ενδιαφερόμενο τουλάχιστον πέντε (5) πλήρεις ημέρες πριν από την ημέρα ακρόασης του μαθητή (στην περίπτωση που ο μαθητής είναι ενήλικας αυτοκηδεμονεύεται [άρθρο 6 του Ν. 2690/1999]). Στη συνεδρίαση παρίστανται (όχι όλοι ταυτόχρονα αλλά ένας-ένας, και όταν ο καθένας ολοκληρώνει την απολογία ή τη μαρτυρία του αποχωρεί) (Ε3/873/31/31/31-12-1984) ο/οι μάρτυρας/ες, ο πρόεδρος του 5/μελούς (Άρθρο 5 παρ. 2, 3, 4 της 23.613/6/Γ2/4094/25-09-1986 ΥΑ), ο οποίος δύναται να μεταφέρει και τη γνώμη των συμμαθητών του, μετά από συνέλευση αυτών, το τριμελές προεδρείο του 15/μελούς (άρθρο 5 παρ. 4 και 6 της 23.613/6/Γ2/4094/25-09-1986 ΥΑ). Στη συνέχεια καταγράφονται οι απόψεις όλων όσων έλαβαν το λόγο και ακολουθεί η ψηφοφορία. Η απόφαση του συλλόγου μπορεί να είναι ομόφωνη ή κατά πλειοψηφία. Στην περίπτωση που οι

παραπεμπόμενοι μαθητές είναι περισσότεροι του ενός και η ποινή διαφοροποιείται, καταγράφεται διαφορετικό σκεπτικό για την ποινή του καθενός. Επίσης καταγράφονται τα ονόματα αυτών που μειοψήφησαν και η αιτιολόγηση της ψήφου τους.

### **Πρωτόκολλο παράδοσης – παραλαβής Σχολείου**

Στην περίπτωση παράδοσης του Σχολείου από τον απερχόμενο Διευθυντή και παραλαβής του από τον επερχόμενο συντάσσεται Πρωτόκολλο παράδοσης – παραλαβής Σχολείου, στο οποίο αναγράφονται:

Ο τόπος, ο χρόνος (ημέρα, έτος, ώρα) που έλαβε χώρα η πράξη, και στη συνέχεια καταγράφεται:

«Συνήλθαμε οι (το όνομα απερχόμενου Διευθυντή και το όνομα του αναλαμβάνοντος Διευθυντή) και προβήκαμε, ο μὲν πρώτος στην παράδοση, ο δε δεύτερος στην παραλαβή της κινητής και ακίνητης περιουσίας του (όνομα Σχολείου). Η παράδοση και παραλαβή έγινε με βάση τα βιβλία της κινητής και ακίνητης περιουσίας (ως ακίνητη σχολική περιουσία θεωρείται το κτίριο ή τα κτίρια που στεγάζεται το σχολείο με το οικόπεδό του, καθώς επίσης και κάθε άλλο ακίνητο [αστικό, αγροτεμάχιο κ.λπ.] που έχει αποκτηθεί με οποιονδήποτε νόμιμο τρόπο και ανήκει στο σχολείο), ως εξής: όλα τα καταχωρημένα στο βιβλίο κινητής περιουσίας (έπιπλα, εποπτικά μέσα διδασκαλίας, όργανα γυμναστικής, Εργαστήρια, τα βιβλία του Σχολείου, τα βιβλία της βιβλιοθήκης)».

Το πρωτόκολλο παράδοσης – παραλαβής συντάσσεται σε 4 αντίγραφα, από ένα λαμβάνουν τα μέλη, ένα αποστέλλεται στη Διεύθυνση ΔΕ ή ΠΕ και ένα παραμένει στο αρχείο του Σχολείου.

Ο παραδίδων Ο παραλαμβάνων

Υπογραφές

Ονοματεπώνυμα

### **Εκκαθάριση Αρχείων**

Η κάθε Δημόσια Υπηρεσία άρα και η Σχολική Μονάδα είναι υποχρεωμένη στο 1<sup>ο</sup> τρίμηνο εκάστου ημερολογιακού έτους να προβαίνει σε καταστροφή του υλικού, του οποίου η ισχύς έχει παρέλθει, βάσει των ΠΔ 162/1979, ΠΔ 899/80, ΠΔ 87/1981, και του Ν. 2026/1992. Ενδεικτικά αναφέρεται η χρονική διάρκεια διατήρησης αρχείων: Νόμοι, ΠΔ, ΥΑ, Εγκύκλιοι: μέχρι τροποποίησης, Ετήσια στατιστικά: 3 έτη, Αποφάσεις χορηγήσεως αδειών: 5 έτη, Έγγραφα ατομικών φακέλων αποχωρησάντων της υπηρεσίας υπαλλήλων: μέχρι το 75ο έτος της ηλικίας τους, ΕΩΠ, Δελτία Κινήσεως: 2 έτη, Βιβλία διδασκόμενης ύλης: 2 έτη, Απουσιολόγια: 2 έτη. Τα γραπτά δοκίμια των Γενικών, προαγωγικών και απολυτηρίων εξετάσεων: 1 έτος.

### **Θεώρηση και κλείσιμο Βιβλίων (ΠΔ 104/1979, ΠΔ 200/1998 και ΠΔ 201/ 1998)**

Όλα τα υπηρεσιακά βιβλία προ της έναρξης της χρήσης αυτών αριθμούνται κατά σελίδα (Φυλλομετρήθηκε την Χ του μηνός ΧΧ, του έτους ΧΧΧΧ και βρέθηκε να έχει ΧΧΧ φύλλα) από τον Διευθυντή του Σχολείου ή τον προϊστάμενο του νηπιαγωγείου, υπογράφονται και σφραγίζονται.

Το Πρωτόκολλο αλληλογραφίας κλείνεται στις 31 Αυγούστου στην ΠΕ ενώ στη ΔΕ στις 31 Δεκεμβρίου.

Στις 31 Αυγούστου (λήξη σχολικού έτους για την ΠΕ και τη ΔΕ) κλείνονται με απόφαση του Δ/ντή σχολικής Μονάδας ΠΕ, το Ημερολόγιο σχολικής ζωής, το Βιβλίο Πιστοποιητικών

Σπουδής, το Βιβλίο Πράξεων Συλλόγου Διδασκόντων και το Βιβλίο Πράξεων Σχολικού Συμβουλίου.

Το Βιβλίο πράξεων διδακτικού προσωπικού, το βιβλίο πράξεων του σχολικού συμβουλίου και το ημερολόγιο λειτουργίας του νηπιαγωγείου κλείνουν στις 31 Αυγούστου.

Τα Βιβλία διδασκόμενης ύλης κλείνονται στη ΔΕ την ημερομηνία που λήγουν τα μαθήματα· στη συνέχεια καταγράφεται η ορισθείσα εξεταστέα ύλη.

Το βιβλίο καταγραφής παιδαγωγικών και εποπτικών υλικών δεν κλείνεται εκτός κι αν δοθεί σχετική εντολή από τις προϊστάμενες αρχές.

Το Βιβλίο Μητρώου και Προόδου των μαθητών στην ΠΕ κλείνει ανά δεκαετία (έκλεισε 15 Ιουνίου του έτους 2010). Οι εγγραφές των μαθητών όλων των τάξεων για το σχολικό έτος 2010-2011 έγιναν σε νέο Βιβλίο Μητρώου και με νέα αρίθμηση. Αυτό θα επαναλαμβάνεται κάθε δεκαετία. Το ίδιο γίνεται και με το αλφαβητικό ευρετήριο των μαθητών, το οποίο τίθεται στο αρχείο μαζί με το Βιβλίο Μητρώου και Προόδου που αντιστοιχεί στην ίδια δεκαετία.

### **Επίλογος**

Η σύνταξη δημόσιων εγγράφων με βάση τους κανόνες δικαίου αποτελεί ουσιώδες κεφάλαιο στη διοίκηση του Σχολείου, διότι έτσι εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη λειτουργία του. Επιπλέον, η εφαρμογή της κείμενης νομοθεσίας από τα διοικητικά Στελέχη της Εκπαίδευσης προστατεύει την ίδια τη Διοίκηση, διότι έτσι η δραστηριότητά της δεν επαφίεται στην προσωπική αντίληψη των οργάνων της και επίσης προστατεύονται οι διοικούμενοι, διότι η Διοίκηση ελέγχεται από τους κανόνες δικαίου και δεν αυθαιρετεί.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Δρούλια, Θ. και Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ (ΠΙ).

ΥΠΕΣΔΔΑ, (2003). *Κανονισμός Επικοινωνίας Δημόσιων Υπηρεσιών* (2<sup>η</sup> αναθ. έκδ.), Αθήνα.

### **Νόμοι**

ΑΝ 261/1968 (ΦΕΚ 12/Α'/23-1-1968) «Χρόνος ανακλήσεως παράνομων διοικητικών πράξεων».

Ν. 682/1977 (ΦΕΚ 244/Α'/1-9-1977) «Περί ιδιωτικών σχολείων Γενικής Εκπαιδύσεως και Σχολικών Οικοτροφείων».

Ν. 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α'/30-9-1985) «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Ν. 2026/1992 (ΦΕΚ 43/Α'/23-3-1992) «Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και προσωπικού της Δημόσιας Διοίκησης και άλλες διατάξεις».

Ν. 2472/1997 (ΦΕΚ 50/Α'/10-04-1997) «Προστασία του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα».

Ν. 2690/1999 (ΦΕΚ 45/Α'/9-3-1999) «Κύρωση του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας και άλλες διατάξεις».



Ν. 2717/1999 (ΦΕΚ 97/Α'/17-5-1999) «Κώδικας Διοικητικής Δικονομίας».

Ν. 3230/2004 (ΦΕΚ 44/Α'/11.2.2004) «Καθιέρωση συστήματος διοίκησης με στόχους, μέτρηση της αποδοτικότητας και άλλες διατάξεις».

Ν. 3345/2005 (ΦΕΚ 138/Α'/16-5-2005) «Οικονομικά θέματα Νομαρχιακών Αυτοδιοικήσεων και ρύθμιση διοικητικών θεμάτων».

Ν. 3861/2010 (ΦΕΚ 112/Α'/13-7-2010) «Ενίσχυση της διαφάνειας με την υποχρεωτική ανάρτηση νόμων και πράξεων των κυβερνητικών, διοικητικών και αυτοδιοικητικών οργάνων στο διαδίκτυο "Πρόγραμμα Διαύγεια" και άλλες διατάξεις».

Ν. 4250/2014 (ΦΕΚ 74/Α'/26-3-2014) «Διοικητικές Απλουστεύσεις-Καταργήσεις, Συγχωνεύσεις Νομικών Προσώπων και Υπηρεσιών του Δημοσίου Τομέα-Τροποποίηση Διατάξεων του ΠΔ 318/1992 (ΦΕΚ 161/Α'/25-9-1992) και λοιπές ρυθμίσεις».

## **ΠΔ**

ΠΔ 104/1979 (ΦΕΚ 23/Α'/7-2-1979) «Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγής και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδευσεως».

ΠΔ 162/1979 (ΦΕΚ 42/Α'/6-3-1979) «Περί εκκαθαρίσεως των αρχείων των Δημοσίων Υπηρεσιών».

ΠΔ 899/80 (ΦΕΚ 233/Α'/11-10-1980) «Περί εκκαθαρίσεως των αρχείων της Κεντρικής και των Περιφερειακών Υπηρεσιών του ΥΠΕΠΘ και των Σχολικών Ταμείων».

ΠΔ 87/1981 (ΦΕΚ 27/Α'/3-2-1981) «Περί εκκαθαρίσεως των αρχείων των Δημοσίων Υπηρεσιών και ΝΠΔΔ».

ΠΔ 465/1981 (ΦΕΚ 129/Α'/15-5-1981) «Περί του τρόπου προαγωγής, απολύσεως και εξετάσεων μαθητών Γυμνασίων».

ΠΔ 503/1985 (ΦΕΚ 182/Α'/24-10-1985) «Κώδικας Πολιτικής Δικονομίας και Εισαγωγικός του Νόμος».

ΠΔ 200/1998 (ΦΕΚ 161/Α'/13-7-1998) «Οργάνωση και Λειτουργία Νηπιαγωγείων».

ΠΔ 201/1998 (ΦΕΚ 161/Α'/13-7-1998) «Οργάνωση και Λειτουργία Δημοτικών Σχολείων».

## **ΥΑ**

23.613/6/Γ2/4094/25-09-1986 ΥΑ (ΦΕΚ 619/τ. Β') «Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων».

Φ.353.1/324/105657/Δ1 ΥΑ (ΦΕΚ 1340/Β'/16-10-2002) Καθήκοντα και αρμοδιότητες Προϊσταμένων Διευθύνσεων Εκπαιδευσης, Διευθυντών-Υποδιευθυντών Σχολείων και ΣΕΚ, Συλλόγου Διδασκόντων.

Φ.253/75425/Β6/9-7-2009 ΥΑ (ΦΕΚ 1369/Β') «Επίδειξη γραπτών δοκιμίων πανελληνίων εξετάσεων».

## **Εγκύκλιοι**

3324/Δ2/17-05-1989 ΥΠΕΠΘ «Ιεραρχική υποβολή αναφορών».

Γ2/54775/12-05-2011 ΥΠΕΠΘ «Γραπτά δοκίμια προαγωγικών εξετάσεων».

## **Εφαρμογή εργαλείων μάνατζμεντ σε σχολικές μονάδες: Διαχείριση κινδύνων** **Νάσσης Παντελής, PhD**

### **Περίληψη**

Η επίτευξη των στόχων μιας σχολικής μονάδας και η διατήρηση θετικού παιδαγωγικά σχολικού κλίματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητά της να διαχειρίζεται τους κινδύνους που παρουσιάζονται, τις καταστάσεις δηλαδή που έχουν μεγαλύτερη ή μικρότερη πιθανότητα να συμβούν και μπορεί να επιφέρουν σημαντικά προβλήματα στη λειτουργία της. Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου τρόπου εκτίμησης και διαχείρισης των κινδύνων με πεδίο πρακτικής εφαρμογής τις σχολικές μονάδες. Η διαχείριση των κινδύνων περιλαμβάνει τρία στάδια: την αναγνώριση κάθε πιθανού κινδύνου, την εκτίμηση των κινδύνων με βάση την πιθανότητα εμφάνισης και των συνεπειών τους και την ανάπτυξη λεπτομερούς σχεδίου διαχείρισής τους. Η εκπόνηση και εφαρμογή σχεδίων διαχείρισης κινδύνων μπορεί να αξιοποιηθεί από τα στελέχη της εκπαίδευσης και τα μέλη των συλλόγων διδασκόντων για την διαμόρφωση του κατάλληλου περιβάλλοντος προς όφελος της σχολικής μονάδας.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικές μονάδες, μάνατζμεντ, διαχείριση κινδύνων

## **Applying management tools in schools: managing risks** **Nassis Pantelis, PhD**

### **Abstract**

Schools' ability to apply risk management tools in order to deal with risks, situations that have a probability of happening that we don't want and they might have several consequences if they happen, is critical for the achievement of schools' objectives. The purpose of this paper is to present a comprehensive tool for understanding, evaluating and managing risks associated with school's activities. Managing risks includes the identification of possible sources of risk, the evaluation of risks in terms of probability and impact and the development of a detailed plan to manage prioritized risks. Practical suggestions offered in this paper can help school management and teachers to guide risk management efforts that might ensure a safe environment for students and staff.

**Keywords:** schools, management, risk management

### **Εισαγωγή**

Διοίκηση είναι η συστηματική άσκηση συγκεκριμένων λειτουργιών (προγραμματισμός, οργάνωση, έλεγχος, αξιολόγηση) σε ένα οργανισμό με σκοπό την επίτευξη των στόχων του (Montana & Charnov, 1993). Ως έννοια, είναι απόλυτα συνυφασμένη με τον τρόπο προγραμματισμού, οργάνωσης και υλοποίησης των στόχων των σχολικών μονάδων. Για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου πρωτεύοντα ρόλο, εκτός από την ορθολογική χρήση και αξιοποίηση όλων των πόρων, έμψυχων και άψυχων, που έχει στη διάθεσή της κάθε σχολική μονάδα, διαδραματίζουν το σχολικό κλίμα, το οποίο αντανακλά την ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική) που επικρατεί σε μια σχολική μονάδα (Sergionanni και Moore, 1989), και η σχολική κουλτούρα. Η σχολική κουλτούρα αναφέρεται στον προσανατολισμό που έχει ένας σχολικός οργανισμός, στην προσωπικότητα που διαμορφώνει και στην εικόνα που μεταφέρει προς τα έξω (Hoy, Smith & Sweetland, 2002). Τα στοιχεία αυτά είναι δυνατόν να

δημιουργήσουν συγκεκριμένη ταυτότητα για τον οργανισμό και να ενισχύσουν το αίσθημα αφοσίωσης των εργαζομένων προς αυτόν (Lam & Yan, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, η διατάραξη του σχολικού κλίματος είναι πιθανόν να επηρεάσει αρνητικά την αποτελεσματικότητα του σχολείου στην επίτευξη των εκπαιδευτικών του στόχων. Η διατήρηση του θετικού κλίματος επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη δυνατότητα κάθε σχολικής μονάδας να διαχειριστεί καταστάσεις οι οποίες είτε θεωρούνται «απρόβλεπτες» είτε θεωρούνται ως «καταστροφικές» στην περίπτωση που αυτές συμβούν. Η επιτυχία συνεπώς του εκπαιδευτικού έργου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την δυνατότητα πρόβλεψης, εκτίμησης και διαχείρισης των κινδύνων που αποτελούν τροχοπέδη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρά το γεγονός ότι η έννοια της διαχείρισης των κινδύνων, ιδιαίτερα σε ότι αφορά τα μεγάλα έργα, έχει αποτελέσει αντικείμενο επιστημονικού ενδιαφέροντος τα τελευταία χρόνια με αποτέλεσμα τον καθορισμό συστηματικών διαδικασιών για όλα τα στάδια του κύκλου ζωής ενός έργου (Ζαχαριάς, 2008), στο χώρο της διαχείρισης του έργου των σχολικών έργων δεν υπάρχει κάποια ολοκληρωμένη προσέγγιση που να βοηθά στη διαμόρφωση ενός σχεδίου διαχείρισης των κινδύνων στις σχολικές μονάδες.

#### **Σκοπός της προτεινόμενης μεθόδου**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου τρόπου αναγνώρισης, εκτίμησης και διαχείρισης των κινδύνων με πεδίο πρακτικής εφαρμογής τις σχολικές μονάδες.

#### **Περιγραφή της μεθόδου**

Στην διοίκηση, η έννοια του κινδύνου συνδέεται με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει μια απόφαση, μια ενέργεια ή ένα συμβάν σε ένα οργανισμό ή στα άτομα που άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με τον οργανισμό αυτό (Bettis, 1983). Στο σχολικό περιβάλλον, η πιθανότητα εμφάνισης ενός γεγονότος σε συνδυασμό με τις συνέπειες που συνδέονται με την εμφάνισή του καθιστά αναγκαίο τον καθορισμό ενός σχεδίου διαχείρισης κινδύνων. Το πρώτο στάδιο της διαχείρισης των κινδύνων αποτελείται από την διαδικασία της αναγνώρισης κάθε πιθανού κινδύνου που συνδέεται με μια δραστηριότητα (Wideman, 1992). Στο στάδιο αυτό θα πρέπει να διασφαλιστεί ότι γίνεται εντοπισμός και καταγραφή κάθε πιθανού γεγονότος ή παράγοντα που θα μπορούσε να επηρεάσει αρνητικά την επιτυχή έκβαση μιας λειτουργίας ή δραστηριότητας του σχολείου.

Στο δεύτερο στάδιο, ανάλυση των κινδύνων, προσδιορίζονται οι πιθανότητες εμφάνισης ένα γεγονότος και οι συνέπειες που μπορεί να έχει στην περίπτωση που εμφανιστεί. Ο προσδιορισμός αυτός γίνεται με βάση την ποιοτική ανάλυση, η οποία σε μεγάλο βαθμό στηρίζεται σε υποκειμενικές κρίσεις, εκτιμήσεις και αντιλήψεις σχετικά με τις παραμέτρους που συνδέονται με ένα κίνδυνο. Παρά την υποκειμενικότητα στην οποία υπόκειται η παραπάνω ανάλυση, γεγονός που ενδεχομένως επικεντρώνει τα περισσότερα σημεία κριτικής, εντούτοις υιοθετείται στις περισσότερες περιπτώσεις εξαιτίας της ευκολίας και της ταχύτητας στην εφαρμογή της (Turner, 1999). Σύμφωνα με αυτή, η διαβάθμιση των συνεπειών κυμαίνεται από το 1 (μη σημαντικές) έως το 5 (εξαιρετικά σημαντικές), ενώ αντίστοιχα η εκτίμηση της πιθανότητας κυμαίνεται από το 1 (σπάνιο) έως το 5 (σχεδόν

βέβαιο). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνεται ο πίνακας που αφορά την εκτίμηση των κινδύνων ο οποίος καθορίζει και το βαθμό αποδοχής τους. Για παράδειγμα, κίνδυνοι για τους οποίους υπάρχει σχεδόν η βεβαιότητα ότι θα συμβούν και οι συνέπειές τους θα είναι πολύ έως εξαιρετικά σημαντικές, θεωρούνται ως «ακραίοι» και συνεπώς δεν είναι αποδεκτοί. Δραστηριότητες οι οποίες ενέχουν τέτοιου είδους κινδύνους δεν θα πρέπει να λαμβάνουν χώρα. Ανάλογα, για κάποιες δραστηριότητες οι κίνδυνοι μπορεί να είναι χαμηλοί έως μεσαίως σοβαρότητας και συνεπώς μπορεί να χαρακτηριστούν ως αποδεκτές (Kliem & Ludin, 1997).

**Πίνακας 1. Εκτίμηση κινδύνων: Πιθανότητα / Συνέπειες**

Πιθανότητα	Συνέπειες				
	1	2	3	4	5
5	μεσαίως	μεσαίως	υψηλός	ακραίως	ακραίως
4	χαμηλός	μεσαίως	υψηλός	υψηλός	ακραίως
3	χαμηλός	μεσαίως	υψηλός	υψηλός	υψηλός
2	χαμηλός	χαμηλός	μεσαίως	μεσαίως	υψηλός
1	χαμηλός	χαμηλός	χαμηλός	χαμηλός	μεσαίως

Το τρίτο στάδιο περιλαμβάνει τον προγραμματισμό των ενεργειών ώστε να μειωθεί η πιθανότητα και/ή οι συνέπειες ενός κινδύνου. Οι ενέργειες αυτές θα πρέπει να περιγράφονται όσο πιο αναλυτικά γίνεται και να υπόκεινται διαρκώς σε έλεγχο και αναθεώρηση. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσεται ένα λεπτομερές σχέδιο ενεργειών για κάθε μία από τις περιπτώσεις εμφάνισης κάποιου από τους κινδύνους στους οποίους έχει δοθεί προτεραιότητα. Είναι επίσης σημαντικό να υπάρχει παρακολούθηση και έλεγχος ώστε να διαπιστωθεί εάν πράγματι έχουν προβλεφθεί όλοι οι κίνδυνοι που συνδέονται με μια δραστηριότητα και σε ποιο βαθμό οι ενέργειες που έχουν σχεδιαστεί είναι αποτελεσματικές στην μείωση της πιθανότητας και των επιπτώσεων των κινδύνων (Standards Australia/Standards New Zealand, 2004).

### **Εφαρμογές**

Ένας μεγάλος αριθμός διαφορετικής φύσης δραστηριοτήτων λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Για παράδειγμα, μια παιδαγωγική επίσκεψη σε ένα θέατρο απαιτεί πολύ διαφορετική εκτίμηση, όσον αφορά τη διαχείριση κινδύνων, σε σχέση με μια επίσκεψη σε ένα αθλητικό κέντρο και αυτή με τη σειρά της πολύ διαφορετική σε σχέση με μια παιδαγωγική επίσκεψη σε ένα χώρο περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος. Παρόμοια, η

επιτήρηση των χώρων και των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος απαιτεί διαφορετικό τρόπο ανάλυσης των κινδύνων που συνδέονται με αυτή σε σύγκριση με την επιτήρηση των μαθητών στη διάρκεια κάποιας άλλης δραστηριότητας (π.χ. εκκλησιασμός, σχολική εορτή κ.ά.). Για κάθε σχολική δραστηριότητα θα πρέπει πρωτίστως να υπάρχουν ξεκάθαρες απαντήσεις σε ερωτήσεις όπως:

- Ποιοι και πόσοι (μαθητές) εμπλέκονται;
- Που θα βρίσκονται;
- Τι θα κάνουν;
- Τι θα χρησιμοποιήσουν;
- Ποιοι και πόσοι θα επιβλέπουν;

Το Μνημόνιο Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου και ο Εσωτερικός Κανονισμός Εφημερίας της σχολικής μονάδας είναι δύο μόνο από τις περιπτώσεις σύνταξης και ανάλυσης σχεδίων για τη διαχείριση κινδύνων στις οποίες εφαρμόζεται, ή θα πρέπει να εφαρμόζεται, η διαδικασία όπως έχει περιγραφεί νωρίτερα. Λαμβάνοντας υπόψη τον τρόπο σύνταξης του Εσωτερικού Κανονισμού Εφημερίας για παράδειγμα, μπορεί κανείς να διακρίνει συγκεκριμένα βήματα, τα οποία απαιτούνται ώστε αφενός μεν να διασφαλιστεί ότι έχουν εκτιμηθεί όλοι οι πιθανοί κίνδυνοι για την ασφάλεια και την υγιεινή των μαθητών και αφετέρου ότι έχει ληφθεί μέριμνα για την έγκαιρη και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους κατά την επιτήρηση των μαθητών, όπως:

- Καθορισμός υπευθύνου/νων για την εκτίμηση των κινδύνων
- Κατάθεση και συζήτηση της ανάλυσης
- Έγγραφο κατάθεση των τελικών αποτελεσμάτων
- Συζήτηση με άλλους φορείς (όπου αυτό απαιτείται)
- Παραγωγή λεπτομερούς σχεδίου
- Παρουσίαση και ανάθεση ρόλων
- Παρουσίαση ευθυνών
- Διανομή του σχεδίου (Κανονισμός Εφημερίας) σε όλους τους εμπλεκόμενους
- Έλεγχος και αναθεώρηση (αν απαιτείται) του κανονισμού.

### **Συζήτηση**

Η μέθοδος για τη διαχείριση των κινδύνων που συνδέονται με τις σχολικές δραστηριότητες, όπως περιγράφηκε παραπάνω, επιχειρεί να συμβάλλει στη διατήρηση θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας με έμφαση στην πρόβλεψη των καταστάσεων που θα μπορούσαν να ανατρέψουν την πορεία προς την εκπλήρωση των στόχων της και στον καταρτισμό πλάνου ενεργειών για την αντιμετώπισή τους.

Λόγω του εξαιρετικά μεγάλου αριθμού «συμβάντων» που θα μπορούσαν να ανατρέψουν ή να αποτελέσουν εμπόδιο στην ομαλή λειτουργία του σχολείου, θα αναρωτηθεί κανείς πόσα σχέδια διαχείρισης κινδύνων θα πρέπει να διαθέτει μια σχολική μονάδα, για ποια πιθανά περιστατικά και πόσο αναλυτικά θα περιγράφονται οι ενέργειες όλων όσων εμπλέκονται στη διαχείριση των περιστατικών. Η απάντηση είναι «ανάλογα με την κουλτούρα που διαθέτει ο οργανισμός». Για παράδειγμα, απαιτείται ή όχι η εκτίμηση κινδύνων για απροσδόκητη φυγή μαθητή από το χώρο του σχολείου; Απαιτείται ή όχι η ανάλυση

πιθανού κινδύνου και συνεπώς η κατάρτιση αναλυτικού σχεδίου διαχείρισης ενός περιστατικού όπως η εισβολή μη εξουσιοδοτημένου προσώπου στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια λειτουργίας του; Είναι απαραίτητο να υπάρχει σχέδιο αντιμετώπισης επιληπτικής κρίσης (μαθητή ή μέλους του προσωπικού του σχολείου), σχέδιο δράσης για την αντιμετώπιση υπογλυκαιμικής κρίσης κ.ά.; Είναι απαραίτητο να υπάρχει και πόσο αναλυτικό πρέπει να είναι ένα σχέδιο διαχείρισης εντάσεων στις σχέσεις διαφόρων μελών της σχολικής κοινότητας; Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις δεν υπάρχει ξεκάθαρη απάντηση.

Αυτό που είναι βέβαιο ωστόσο είναι το γεγονός ότι κατά την έναρξη μιας κρίσης προτιμότερη είναι η διαχείριση βάση ενός σχεδίου που έχει εκπονηθεί σε κατάσταση ηρεμίας και με τη συμβολή του συλλόγου διδασκόντων ή/και άλλων φορέων, παρά κάποια σπασμωδική αντίδραση η οποία στηρίζεται στο ένστικτο του κάθε μέλους της σχολικής κοινότητας. Πολλές εντάσεις και ακραίες αντιδράσεις θα μπορούσαν να είχαν αποφευχθεί εάν αρχικά είχαν αντιμετωπιστεί με διαφορετικό τρόπο. Στην καθημερινή λειτουργία ενός σχολείου, πόσες φορές δεν έχει συμβεί να δημιουργούνται κρίσιμες καταστάσεις επειδή έγιναν λάθος χειρισμοί στις έντονες διαμαρτυρίες κάποιου γονέα για παράδειγμα με αφορμή κάποιο σημαντικό ή λιγότερο σημαντικό περιστατικό. Ακόμη και ένα τέτοιο περιστατικό θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο του τρόπου με τον οποίο μια σχολική μονάδα αντιλαμβάνεται την έννοια του κινδύνου και αποφασίζει να αφιερώσει συγκεκριμένους πόρους για την αποτελεσματικότερη διαχείρισή του. Στο παραπάνω παράδειγμα, αρκεί κάποιος να αναλογιστεί πόσο διαφορετική μπορεί να είναι η κατάληξη ενός τέτοιου περιστατικού ανάλογα με το ποιος καλείται να το διαχειριστεί σε πρώτη φάση. Είναι κάποιο μέλος του προσωπικού που αποδεδειγμένα διαθέτει ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και αποφόρτισης μιας κατάστασης και έχει επιφορτιστεί, βάση του σχεδίου που έχει καταρτιστεί, με το χειρισμό τέτοιων καταστάσεων ή το ποιος θα διαχειριστεί σε πρώτη φάση το περιστατικό είναι απλώς θέμα γραφειοκρατίας («τέτοια θέματα είναι δουλειά του διευθυντή») ή σύμπτωσης (όποιος τύχει και ανοίξει την πόρτα του σχολείου τη συγκεκριμένη στιγμή λ.χ.). Μια σχολική μονάδα που δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διατήρηση του θετικού σχολικού κλίματος δεν μπορεί να αφήνει την αντιμετώπιση τόσο σοβαρών καταστάσεων στην τύχη. Αντίθετα θα πρέπει να είναι προετοιμασμένη για την πληρέστερη αντιμετώπιση κάθε κινδύνου ο οποίος αντιλαμβάνεται ως τέτοιος είτε με βάση την κοινή λογική είτε ως απόρροια της εμπειρίας των μελών του συλλόγου διδασκόντων ή και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

### **Η σημασία για τη φυσική αγωγή, ποιότητα ζωής**

Η έννοια του κινδύνου είναι συνυφασμένη με κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, πολύ δε περισσότερο όταν εμπλέκεται καθημερινά ένας μεγάλος αριθμός παιδιών. Ο σταθερός προσανατολισμός κάθε σχολικής μονάδας στην ελαχιστοποίηση ή/και την εξάλειψη κάθε πιθανού κινδύνου για την ασφάλεια και την υγιεινή των μαθητών, αποτελεί καθημερινή αναγκαιότητα η οποία θα πρέπει να γίνεται με συστηματικό τρόπο. Η μέθοδος διαχείρισης των κινδύνων όπως παρουσιάστηκε στην παρούσα εργασία μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχεται από τις σχολικές μονάδες.

### **Επίλογος**

Συμπερασματικά, η παρούσα εργασία επιχείρησε να αναδείξει τη σπουδαιότητα της συστηματικής προσέγγισης της διαχείρισης των κινδύνων που συνοδεύουν πλήθος

δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του. Η υιοθέτηση και εφαρμογή συγκεκριμένης πρακτικής που βασίζεται κατ' αρχήν στην αναγνώριση κάθε πιθανού κινδύνου, στην εκτίμηση της πιθανότητας εμφάνισής του, στην ανάλυση των συνεπειών του και τέλος στον σχεδιασμό για την άμεση αντιμετώπισή του αποτελούν εργαλεία διαχείρισης του συνολικού έργου της σχολικής μονάδας με στόχο τη διασφάλιση της αποτελεσματικής λειτουργίας της.

## **Βιβλιογραφία**

Bettis, R.A. (1983). Modern financial theory, corporate strategy, and public policy: three conundrums. *Academy of Management Review*, 8, 406-416.

Ζαχαριάς, Ο.Η. (2008). *Ολοκληρωμένη μεθοδολογία διαχείρισης κινδύνου έργων και προγραμμάτων μεγάλης κλίμακας*. Διδακτορική Διατριβή, ΕΜΠ, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 20-2-2015 από:

<http://artemis-new.cslab.ece.ntua.gr:8080/jspui/bitstream/123456789/5990/1/PD2009-0023.pdf>

Hoy, W.K., Smith, P.A. & Sweetland, S.R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, Vol. 86(2), 38-49.

Kliem, R.L. & Ludin, S.I. (1997). *Reducing Project Risk*. UK Hampshire: Gower.

Lam, B. H. & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors. *Teacher development*, 15(3), 333- 348.

Montana, P. & Charnov, B.H. (1993). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Sergiovani, T. & Moore, J. (1989). *Schooling for tomorrow: directing reforms to issues that count*. Boston: Allyn and Bacon.

Standards Australia/ Standards New Zealand, (2004). *AS/NZS 4360:2004 Risk management standard*. Standards Australia Ltd, Standards New Zealand.

Turner, R.J. (1999). *The Handbook of Project Based Management*. London: Mc Graw Hill.

Wideman, M.R. (1992). *Project & Program Risk Management – A Guide to Managing Project Risks and Opportunities*. Pennsylvania: Project Management Institute Inc.



---

## Οργάνωση επιμορφωτικών συναντήσεων στο πλαίσιο του σχολείου

Σπύρος Φερεντίνος, Επίτιμος Σχολικός Σύμβουλος Μαθηματικών

Σόλωνος 36, 15232. Χαλάνδρι

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη εισαγωγή του άρθρου γίνεται ανάλυση της έννοιας και του σκοπού του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Στη συνέχεια δίνεται ένα παράδειγμα που αφορά το σχεδιασμό μιας επιμορφωτικής συνάντησης των εκπαιδευτικών ενός σχολείου με θέμα τη διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς στο οποίο δίνεται έμφαση στην καταγραφή - ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών και στη δημιουργία κατάλληλου ερωτηματολογίου. Ακολούθως στο κύριο μέρος του άρθρου, αρχικά γίνεται αναφορά στις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά της μάθησης ενηλίκων καθώς και στους εκπαιδευτικούς στόχους και μετά παρουσιάζεται μια ενδεικτική υλοποίηση του παραπάνω παραδείγματος εκπαιδευτικού σχεδιασμού, όπου περιγράφονται αναλυτικά όλα τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Δηλαδή, ο τίτλος, η ομάδα στόχου, η διάρκεια, ο σκοπός και οι στόχοι, οι θεματικές ενότητες, η αξιολόγηση του προγράμματος και των εκπαιδευομένων, καθώς τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέσα και εξοπλισμός, καθώς και το αναγκαίο εκπαιδευτικό-υποστηρικτικό υλικό. Τέλος παρουσιάζεται ενδεικτικά μια μελέτη περίπτωσης και ένα τεστ που μπορούν να χρησιμεύσουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, καθώς και προτάσεις για την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος.

### ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ

Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, Καταγραφή-ανάλυση επιμορφωτικών αναγκών, μάθηση ενηλίκων, εκπαιδευτικοί στόχοι

### ABSTRACT,

In introducing the article analyzes the concept and purpose of educational planning. An example is given then on designing a training session for teachers of a school on the management of conflicts with parents in which emphasis is placed on record - analysis of training needs of teachers and to provide an appropriate questionnaire. Then the main part of the article, originally referring to the conditions and characteristics of adult learning and the educational goals and then presents an illustrative embodiment of the above example of instructional design, describing in detail all the design features of a training program. That is, the title, the target group, the duration, the purpose and objectives, topics, program evaluation and learners, as required instructional materials and equipment, and the necessary educational-support materials. Finally indicative presented a case study and a test that may be useful in assessment of learners, as well as proposals for the evaluation of the training program

### KEYWORDS

Instructional Design, teacher training, Record-analysis of training needs, adult learning, learning objectives

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### Έννοια του εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Είναι προφανές ότι η οργάνωση μιας επιμορφωτικής συνάντησης οφείλει να είναι συμβατή με τις αρχές του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, εφόσον αυτός ασχολείται με τη συστηματική διδασκαλία και συγκεκριμένα με τη λεπτομερή ανάλυση και σχεδίαση όλων εκείνων των φάσεων/μερών από τα οποία αυτή αποτελείται.

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφοροι ορισμοί για την έννοια του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Αμέσως παρακάτω θα αναφερθούν οι πλέον χαρακτηριστικοί.

Εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι «η διαδικασία μέσω της οποίας ένας εκπαιδευτικός ή ένας ειδικός στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό καθορίζει τις καταλληλότερες διδακτικές μεθόδους, για συγκεκριμένους εκπαιδευόμενους, εντός ενός συγκεκριμένου πλαισίου και επιδιώκοντας την επίτευξη ενός συγκεκριμένου σκοπού (IEEE, 2001)

**Ο Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός είναι η συστηματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών προδιαγραφών χρησιμοποιώντας τις θεωρίες μάθησης, ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης.** Είναι μια ολοκληρωμένη διαδικασία ανάλυσης των μαθησιακών αναγκών και στόχων και η ανάπτυξη ενός συστήματος για την επίτευξη των αναγκών αυτών. Περιλαμβάνει ανάπτυξη των εκπαιδευτικών υλικών και δραστηριοτήτων και της αξιολόγησης όλου του σχεδιασμού καθώς και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευόμενου. (Applied Research Laboratory, Penn State University, 1996).

Στην ελληνική βιβλιογραφία ο όρος Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός αναφέρεται και ως Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας (Φλουρής, 1984), αλλά και ως Σχέδιο μαθήματος, το οποίο είναι αποτέλεσμα ενός τεκμηριωμένου διδακτικού μετασχηματισμού. (Σοφός/Κρον, 2010)

Σύμφωνα με τον Διονάτο (2013) τα βασικά στοιχεία που περιλαμβάνονται σε έναν Εκπαιδευτικό Σχεδιασμό είναι τα παρακάτω (όχι υποχρεωτικά με τη σειρά αυτή):

- Εντοπισμός ενός μαθησιακού/επιμορφωτικού προβλήματος
- Επιλογή του σκοπού και των διδακτικών στόχων
- Προσδιορισμός των εκπαιδευομένων και των αναγκών τους
- Επιλογή και ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί
- Επιλογή του κατάλληλου περιεχομένου
- Επιλογή της υλικοτεχνικής υποδομής
- Αξιολόγηση του βαθμού επίτευξης του σκοπού και των στόχων

Με βάση τα παραπάνω καθίσταται φανερό ότι σκοπός του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού είναι η συστηματική επιλογή όλων εκείνων των διαδικασιών και μεθόδων που οδηγούν αφενός στην υλοποίηση των στόχων που τίθενται στην αρχή μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου στη δημιουργία αποτελεσματικών περιβάλλοντων μάθησης.

## ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

Σχεδιασμός επιμορφωτικής συνάντησης εκπαιδευτικών ενός σχολείου με θέμα τη διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς

### Ομάδα Στόχου:

Καθηγητές του Σχολείου.....

### Καταγραφή-ανάλυση επιμορφωτικών αναγκών

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών μπορεί να πραγματοποιηθεί με συζήτηση με τους καθηγητές του σχολείου όσον αφορά στο θέμα της διαχείρισης των συγκρούσεων με τους γονείς. Επίσης η διερεύνηση είναι δυνατό να γίνει βιβλιογραφικά, με χρήση καταλλήλων πηγών, όπως θεωρητικά άρθρα, έρευνες κλπ. Ακόμη μπορεί να χρησιμοποιηθούν ερωτηματολόγια όπως το παρακάτω, το οποίο εκτός από τα ατομικά στοιχεία περιέχει ένα σύνολο από ερωτήσεις που ως στόχο έχουν, πέρα από τις απαντήσεις, τη δημιουργία ενός αρχικού προβληματισμού στο προς συζήτηση θέμα.

### Ερωτηματολόγιο

Α΄ ΜΕΡΟΣ - ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

#### A1. Φύλο

Άνδρας

Γυναίκα

#### A2. Ηλικία

25-35	36-45	46-55	55-65
1	2	3	4

#### A3. Χρόνια υπηρεσίας

1-10	11-20	21 και άνω
1	2	3

#### A4. Άλλο πτυχίο. Εάν ναι να αναφερθεί το τμήμα ΑΕΙ ή ΤΕΙ

.....

#### A5. Μεταπτυχιακό ή διδακτορικό δίπλωμα.

Εάν ναι να αναφερθεί το τμήμα ΑΕΙ και το γνωστικό αντικείμενο

#### A5. Επιμόρφωση μικρής διάρκειας στη διαχείριση συγκρούσεων:

ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	2

#### A6. Επιμόρφωση στη διαχείριση συγκρούσεων άνω των 100 ωρών:

ΝΑΙ	ΟΧΙ
1	2

A7. Τάξη που διδάξατε τα περισσότερα χρόνια .....

B ΜΕΡΟΣ.

Στις παρακάτω ερωτήσεις μπορείτε να απαντήσετε είτε μονολεκτικά ή (το προτιμότερο) επεξηγώντας

1. Πως αντιλαμβάνεσθε την καλή σχέση σχολείου και οικογένειας;
2. Γνωρίζετε ποιες είναι οι σημαντικότερες προσδοκίες των γονέων από το σχολείο;
3. Έχετε συμμετάσχει σε σεμινάρια που αφορούν σχέση γονέων και εκπαιδευτικών;
4. Έχετε συμμετάσχει σε σεμινάρια που αφορούν αυτογνωσία;
5. Μπορείτε να αναφέρετε ποιες είναι συνηθέστερες αφορμές συγκρούσεων γονέων με εκπαιδευτικούς;
6. Έχετε τη δυνατότητα να αντιλαμβάνεστε τους πραγματικούς λόγους μιας σύγκρουσης με γονέα;
7. Διαθέτετε ευελιξία προκειμένου να αντιμετωπίσετε δύσκολες καταστάσεις;
8. Πιστεύετε ότι μπορείτε να ακούτε τους άλλους με προσοχή, ηρεμία σεβασμό; Γνωρίζετε τι είναι η ενεργητική ακρόαση;
9. Πιστεύετε ότι μπορείτε να χειριστείτε με ηρεμία δύσκολες καταστάσεις;
10. Συνήθως λειτουργείτε συνεργατικά ή ανταγωνιστικά;
11. Υπάρχουν τρόποι θετικής ερμηνείας μιας επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους γονέων;
12. Ποια πιστεύετε ότι είναι η καταλληλότερη στάση για τη διαχείριση επιθετικής συμπεριφοράς εκ μέρους γονέων;
13 Γενικά σε μια διένεξη σας είναι εύκολο να αναγνωρίσετε το ποσοστό (αν υπάρχει) της δικής σας ευθύνης;
14. Σε καταστάσεις σύγκρουσης συνήθως λειτουργείτε επιθετικά ή συμβιβαστικά;
15. Ποια είναι η αμεσότερη αντίδραση σας όταν σε μια διένεξη νοιώθετε ότι έχετε δίκιο;
16. Πιστεύετε στην αξία της γονικής συμμετοχής στα εκπαιδευτικά δρώμενα;

**ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

Η υλοποίηση είναι απαραίτητο να στηρίζεται στις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά της μάθησης ενηλίκων, τα οποία περιγράφονται ως εξής από την Courau (2000):

Οι ενήλικοι, καθώς δεν μαθαίνουν όπως τα παιδιά, αντιδρούν έντονα όταν έχουν να κάνουν με ένα κλασσικό παιδαγωγικό σύστημα, και αυτό για τους εξής λόγους:

- Δεν θεωρούν δεδομένο το κύρος του εκπαιδευτή. Είναι ένας ενήλικος, ο οποίος έχει μια επαγγελματική δραστηριότητα, όπως και οι εκπαιδευόμενοι και δεν είναι αυθεντία.

- Θεωρούν ότι η εκπαίδευση πρέπει να έχει συγκεκριμένο αποτέλεσμα στην άσκηση της εργασίας τους, στην εξέλιξη της καριέρας τους ή στην προσωπική τους καλλιέργεια.

- Θέλουν να λαμβάνονται υπόψη οι κεκτημένες γνώσεις και η εμπειρία τους. Δεν φτάνουν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με παντελή έλλειψη γνώσεων και με την επιθυμία να μάθουν τα πάντα, αλλά ως φορείς μιας σύνθετης πραγματικότητας, αναζητώντας τα εργαλεία που θα τους βοηθήσουν στην πορεία τους.

Επομένως, ο ενήλικος δεν μαθαίνει κάτω από οποιαδήποτε προϋπόθεση. Ανάμεσα στις προϋποθέσεις που απαιτούνται, επτά είναι οι κυριότερες (ό.π):

1. Ο ενήλικος μαθαίνει όταν καταλαβαίνει

Η διδακτέα ύλη πρέπει να έχει δομή και λογική και να συγκρατείται εύκολα. Το λεξιλόγιο που χρησιμοποιείται πρέπει να αποτελεί μέρος του καθημερινού λεξιλογίου του

εκπαιδευομένου και τα παραδείγματα, οι εικόνες, οι αναφορές πρέπει να προέρχονται από την καθημερινή του ζωή..

2. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν η εκπαίδευση έχει άμεση σχέση με την καθημερινότητά του*  
Οι περιπτώσεις και τα προβλήματα που εξετάζονται στη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος πρέπει να είναι περιπτώσεις και προβλήματα που να ανήκουν στην πραγματικότητα. Εάν το μάθημα δεν σχετίζεται με την πραγματικότητα του εκπαιδευομένου, ούτε οι στόχοι θα μπορούν να επιτευχθούν ούτε οι γνώσεις να εμπεδωθούν.

3. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν αντιλαμβάνεται, κατανοεί και αποδέχεται τους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος*

Οι στόχοι πρέπει, επομένως, να διατυπώνονται με σαφήνεια στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να είναι συναφείς με προσδοκίες των διδασκομένων.

4. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν ενεργεί και εμπλέκεται*

Όσο πιο ενεργητικός είναι ο ενήλικος, τόσο καλύτερα μαθαίνει. Επομένως πρέπει να χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτή παιδαγωγικές τεχνικές που ευνοούν την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων.

5. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν νιώθει ενταγμένος σε μια ομάδα*

Ένας ενήλικος πείθεται ευκολότερα από τους ομοίους του παρά από ένα άγνωστο εκπαιδευτή ή από κάποιον ανώτερό του. Όσο περισσότερο η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην ομαδική συνέργια (ασκήσεις ανά δύο ή σε υποομάδες), τόσο πιο αποτελεσματική είναι η μάθηση.

6. *Ο ενήλικος μαθαίνει όταν ο εκπαιδευτής ξέρει να αξιοποιεί τα αποτελέσματα της επιτυχίας και της αποτυχίας*

7. *Ο ενήλικος μαθαίνει μέσα σε κλίμα που ευνοεί τη συμμετοχή*

Νιώθει ότι συνεισφέρει και όχι ότι τον χρησιμοποιούν, ότι τον λαμβάνουν υπόψη και όχι ότι τον κρίνουν, νιώθει ικανός και χωρίς συμπλέγματα.

Οι εκπαιδευτικοί, ως εκπαιδευόμενοι, φέρνουν μαζί τους ένα σύνολο πλούσιων εμπειριών σε θέματα διδακτικής αλλά και αξιών οι οποίες τους χαρακτηρίζουν. Επιπλέον έρχονται στην επιμόρφωση με δεδομένες προθέσεις, πολύ περισσότερο μάλιστα αν έχουν συμβάλλει οι ίδιοι στη διατύπωση του σκοπού και των επιμέρους στόχων του προγράμματος. Αυτό τους δημιουργεί προσδοκίες όσον αφορά στη μαθησιακή διαδικασία, αλλά συγχρόνως έχουν διαμορφώσει και τα δικά τους μοντέλα μάθησης, χωρίς όμως αυτά να θεωρούνται αμετακίνητα και άκαμπτα.

Το πιο καθοριστικό στοιχείο όμως στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η τάση τους για αυτοκαθορισμό, από την οποία πηγάζει η ανάγκη για ενεργητική συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα της μαθησιακής διαδικασίας (ό.π). Έχοντας αυτά υπόψη του ο εκπαιδευτής ενηλίκων, μπορεί να διαμορφώσει κριτήρια για τις επιλογές του, εμπλέκοντας τους εκπαιδευόμενους σε όλες τις φάσεις του προγράμματος (στοχοθεσία, διδασκαλία, δικτύωση με την τοπική κοινωνία, αξιολόγηση), όσο καλλιεργούνται αυτές οι συνθήκες, τόσο αμβλύνονται τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Το βασικότερο όλων είναι ότι ο σχεδιαστής/εκπαιδευτής κάθε προγράμματος πρέπει να συνυπολογίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων, όπως : μαθησιακά ενδιαφέροντα, εσωτερική ή εξωτερική παρώθηση (κίνητρα), ηλικία, φύλο, πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο, πρότερη γνώση και τυχόν εσφαλμένες αντιλήψεις ή ελλειπείς γνώσεις.

Επίσης πολύ σημαντικό στοιχείο στο σχεδιασμό μιας επιμορφωτικής συνάντησης είναι ο καθορισμός συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων.

Οι στόχοι που διαμορφώνονται για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χωρίζονται σε τρία βασικά επίπεδα (ΥΠΕΠΘ, 2010):

- α) στόχοι που αφορούν τις γνώσεις που θα λάβουν οι εκπαιδευόμενοι από το πρόγραμμα,
- β) στόχοι που αφορούν τις ικανότητες που θα αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι μετά τη λήξη του προγράμματος και
- γ) στόχοι που αφορούν τις στάσεις που θα υιοθετήσουν οι εκπαιδευόμενοι για το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται.

Η ταξινόμηση αυτή των εκπαιδευτικών στόχων είναι βασισμένη στις αρχές της ψυχολογίας της συμπεριφοράς και διατυπώθηκε από τον B. Bloom και τους συνεργάτες του (Χασάπης, 2000). Οι στόχοι στο πρώτο επίπεδο (*γνώσεις*) σχετίζονται με όλα εκείνα τα δεδομένα που θα λάβει ως πληροφόρηση ο εκπαιδευόμενος και που θα καταχωρήσει στη μνήμη του για μελλοντική χρήση.

Οι στόχοι στο δεύτερο επίπεδο (*ικανότητες*) είναι η δυνατότητες που θα αναπτύξει ο εκπαιδευόμενος και που θα τον βοηθήσουν να διαχειρίζεται με επιτυχία τόσο τις οικείες όσο και νέες καταστάσεις και απαιτήσεις (Cælfop, 2002).

Οι στόχοι στο τρίτο επίπεδο (*στάσεις*) είναι οι αξίες και γενικά, οι προδιαθέσεις που θα αναπτύξουν ή θα αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι, οι οποίες θα επηρεάζουν τις προτιμήσεις και τη συμπεριφορά τους για ορισμένα πρόσωπα, πράγματα ή καταστάσεις

Στη συνέχεια θα παρουσιασθεί ενδεικτικός πίνακας που περιέχει όλα τα χαρακτηριστικά σχεδιασμού του παραδείγματος που αναφέρθηκε παραπάνω, δηλαδή μιας επιμορφωτικής συνάντησης εκπαιδευτικών ενός σχολείου με θέμα τη διαχείριση συγκρούσεων με τους γονείς. Δηλαδή τον τίτλο, την ομάδα στόχου, την διάρκεια, τον σκοπό και τους στόχους, τις θεματικές ενότητες όπου για κάθε μία προσδιορίζονται οι επί μέρους στόχοι, η διάρκεια και οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές τεχνικές και την αξιολόγηση του προγράμματος και των εκπαιδευομένων, καθώς τα απαιτούμενα εκπαιδευτικά μέσα και εξοπλισμό, καθώς και το αναγκαίο εκπαιδευτικό-υποστηρικτικό υλικό.

<b>ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:</b>	<b>ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΓΟΝΕΙΣ</b>
ΟΜΑΔΑ ΣΤΟΧΟΥ	25 ΚΑΘΗΓΗΤΕΣ Δ.Ε.
ΔΙΑΡΚΕΙΑ:	14 ΩΡΕΣ
ΣΚΟΠΟΣ	Η ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗ ΕΚ ΜΕΡΟΥΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ (Προσπάθεια να είναι μετρήσιμοι)</b>	
ΓΝΩΣΕΙΣ:	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Να περιγράφουν τον ορισμό των συγκρούσεων.</li> <li>2. Να αναγνωρίζουν τα αρνητικά αποτελέσματα των συγκρούσεων για το σχολείο, τους μαθητές και για τους ίδιους.</li> <li>3. Να απαριθμούν τα οφέλη του χειρισμού των συγκρούσεων για το σχολείο, τους μαθητές και για τους ίδιους.</li> <li>4. Να διακρίνουν τα στοιχεία της επικοινωνίας που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά το χειρισμό των συγκρούσεων.</li> </ol>
ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ:	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Να αναλύουν τα αίτια των συγκρούσεων.</li> <li>6. Να αυτοαξιολογούν τις ικανότητες που διαθέτουν για το χειρισμό συγκρούσεων, να υπολογίζουν τις ενδεχόμενες επιθετικές στάσεις των γονέων και να προετοιμάζουν τις απαντήσεις.</li> <li>7. Να εφαρμόζουν σχέδια δράσης για την αυτοβελτίωσή τους στο χειρισμό συγκρούσεων.</li> <li>8. Να προλαμβάνουν τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων.</li> <li>9. Να χρησιμοποιούν τεχνικές ενεργητικής ακρόασης προκειμένου να μειώνουν τα εμπόδια της επικοινωνίας.</li> <li>10. Να καταργούν τις συμπεριφορές που αναπτύσσουν τις συγκρούσεις.</li> </ol>
ΣΤΑΣΕΙΣ:	<ol style="list-style-type: none"> <li>11. Να εκτιμήσουν τα οφέλη του χειρισμού των συγκρούσεων.</li> <li>12. Να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους όσον αφορά τις ικανότητες που διαθέτουν για το χειρισμό των συγκρούσεων.</li> <li>13. Να ενθαρρυνθούν για την υιοθέτηση των συμπεριφορών που οδηγούν στην αποφυγή και το χειρισμό των συγκρούσεων.</li> </ol>

ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΩΡΕΣ	ΣΤΟΧΟΥΣ ΠΟΥ ΚΑΛΥΠΤΟΥΝ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ
ΟΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ ΩΣ ΜΕΡΟΣ ΤΗΣ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΤΗΤΑΣ	2	1, 6,11	Εμπλουτισμένη Εισήγηση Καταιγισμός Ιδεών Επίδειξη Συζήτηση
ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ – ΘΕΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ	2	2,3,11,13	Εργασία σε Ομάδες Συζήτηση
ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΙΣ	2	4,9,12	Μελέτη Περίπτωσης Συζήτηση
ΤΑ ΑΙΤΙΑ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	2	5,8,12	Προσομοίωση Συζήτηση
Ο ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	4	3,7,10,11,12,13	Παιχνίδι Ρόλων Συζήτηση

<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ</b>			
ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ	ΩΡΕΣ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ
Εντοπισμός των θετικών σημείων του προγράμματος και ενδεχόμενων αδυναμιών ή ελλείψεων.	1	1. Αξιολόγηση προγράμματος. 2. Αξιολόγηση των επιμέρους θεματικών ενότητων. 3. Αξιολόγηση της επιστημονικής επάρκειας, διδακτικής εμπειρίας και μεταδοτικότητας των εισηγητών.	Ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου Ομαδική συζήτηση.



<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ</b>			
<b>ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ</b>	<b>ΩΡΕΣ</b>	<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ</b>	<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ</b>
Αξιολόγηση του βαθμού αφομοίωσης των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησαν οι συμμετέχοντες κατά την παρακολούθηση του προγράμματος.	1	Τεστ Μελέτη περίπτωσης	Ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Ομαδική συζήτηση.

#### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΣΑ ΚΑΙ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ**

- Αίθουσα με δυνατότητα μετακίνησης των καθισμάτων – τραπέζι σε σχήμα Π για 25 άτομα (κατά μέσο όρο)
- Πίνακας μαρκαδόρου και πίνακας χαρτιού.
- Η/Υ, όπου θα υπάρχει εγκαταστημένο το αναγκαίο λογισμικό για επεξεργασία κειμένου (Word), σύνταξη παρουσιάσεων (Power Point), δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο και χρήσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Επίσης θα πρέπει να έχει δυνατότητα ανάγνωσης και αντιγραφής CD , DVD.
- Προβολέας με δυνατότητα σύνδεσης σε Η/Υ για προβολή Power Point παρουσίασης.

#### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ-ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ**

- Εκπαιδευτικό υλικό σε μορφή σημειώσεων ή/και παρουσιάσεων power point με ενδεικτική βιβλιογραφία
- Φύλλα Εργασιών ή/και ασκήσεων με δεδομένα και οδηγίες, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα.
- Μελέτες περίπτωσης.
- Παραδείγματα – Υποδείγματα.

Για την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, θα παρουσιασθούν ενδεικτικά μια μελέτη περίπτωσης και ένα τεστ.

### **Μελέτη περίπτωσης**

Μητέρα μαθητή της Α΄ Λυκείου διαμαρτύρεται έντονα και με επιθετικό τρόπο, απειλώντας ότι θα κάνει αναφορά στον Διευθυντή του σχολείου και στον Σχολικό Σύμβουλο, σχετικά με τον βαθμό 14 που έλαβε ο γιός της από εσάς στην Άλγεβρα, το Α΄ τετράμηνο.

Ποια θεωρείτε ότι είναι η πλέον ενδεδειγμένη στάση προκειμένου να διαχειρισθείτε το συγκεκριμένο περιστατικό;

### **Τεστ**

- Τι είναι μια «σύγκρουση»;
- Ποιά είναι η βάση / η αφετηρία μιας σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα;
- Τι περιλαμβάνει μια σύγκρουση;
- Ποια συναισθήματα κυριαρχούν σε συνθήκες σύγκρουσης;
- Ποια μπορεί να είναι τα αποτελέσματα μιας σύγκρουσης;
- Ποιες στάσεις βοηθούν τη διαχείριση μιας σύγκρουσης;
- Ποιες στάσεις επιτείνουν τη σύγκρουση / δε βοηθούν τη διαχείρισή της;
- Ποιες τεχνικές μπορεί να είναι επικοινωνιακές στη διαχείριση μιας σύγκρουσης;

Τέλος, για την αξιολόγηση του επιμορφωτικού προγράμματος ενδείκνυται:

- Η συμπλήρωση από τους εκπαιδευομένους ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις αναφορικά με όλες τις συνιστώσες του προγράμματος (σχεδιασμός, εκπαιδευτές, οργανωτική στήριξη, διδακτικές μέθοδοι κ.ά).
- Η συζήτηση με τους εκπαιδευόμενους στο τέλος του προγράμματος με θέμα την επίτευξη ή μη των στόχων του προγράμματος και τον εντοπισμό δυνατών και αδύνατων σημείων του, καθώς και προτάσεις για τη βελτίωσή του

### **ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Μια από τις πιο σημαντικές αιτίες της δυσκολίας του σχολείου να ανταποκριθεί και να προσαρμοσθεί στις νεότερες δομές, διαδικασίες και πρακτικές που καθιερώθηκαν από τη μεταπολίτευση και μετά, είναι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στα γνωστικά αντικείμενα και τη διδακτική τους, αλλά και στη διαχείριση του σύγχρονου σχολείου που χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα και μαζικότητα, αύξηση της συχνότητας των παραβατικών συμπεριφορών, των φαινομένων σχολικής βίας και εκφοβισμού, των συγκρούσεων με τους γονείς κλπ.

Πιστεύουμε ότι είναι αναγκαίο η ύπαρξη θεσμικά κατοχυρωμένης και συστηματικής επιμόρφωσης όλων των εκπαιδευτικών, η οποία πρέπει να έχει τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευση ενηλίκων (όχι μονόλογους και διαλέξεις, αλλά συνεργασία, συμμετοχή, βίωμα κλπ). Επίσης πρέπει να περιλαμβάνει και τα τρία βασικά είδη (ενδοσχολική, διασχολική και εξ' αποστάσεως).

Η επιμόρφωση μπορεί να πραγματοποιείται από διάφορους φορείς επιμόρφωσης (Υπουργείο Παιδείας, ΙΕΠ, ΠΕΚ, Πανεπιστήμια, Επιστημονικές ενώσεις, Σχολικοί Σύμβουλοι,

Δ/νσεις Εκπαίδευσης, Ειδικοί επιστήμονες, κλπ) αλλά βασικοί συνεργάτες και συνδιαμορφωτές πρέπει να είναι ο Σχολικός Σύμβουλος, ο Δ/ντής του σχολείου και ο Σύλλογος διδασκόντων, γιατί μόνο αυτοί βρίσκονται σε συνεχή επαφή με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς, επομένως μπορούν να μεταφέρουν στα διάφορα κέντρα λήψεις αποφάσεων τις πραγματικές επιμορφωτικές ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Applied Research Laboratory.(1996).*Training and Instructional Design*. Penn State University.
- Cedefop (2002), *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων: Δεύτερη έκθεση για την έρευνα σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρώπη: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία επισήμων εκδόσεων των ευρωπαϊκών κοινοτήτων.
- Courau, S. (2000).*Τα βασικά “εργαλεία” του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Μεταίχμιο, Αθήνα
- Διονάτος, Χ. (2013). Εκπαιδευτικό υλικό για την ενότητα «Προγράμματα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Υλικό : Αρχές Ανάλυσης και Σχεδιασμού Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων». ΕΚΔΔΑ
- ΙΕΕΕ. (2001) *Reference guide for instructional design and development*. (Διαθέσιμο on line από [www-users.cs.york.ac.uk/~idb/ieee.instruct.pdf](http://www-users.cs.york.ac.uk/~idb/ieee.instruct.pdf)).
- N. 1566/85 (ΦΕΚ Α 167). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.
- Σοφός, Α., & Κρον, F. (2010). *Αποδοτική Διδασκαλία. Από τα πρωτογενή και προσωπικά στα τεταρτογενή και ψηφιακά Μέσα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010), *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων: Σχεδιασμός διδακτικής ενότητας*. Επιστημονική επιμέλεια: Α. Κόκκος, Κ. Κουτρούμπα
- Φλουρής, Γ. (1984). *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*. Αθήνα : Γρηγόρης.
- Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, Οργάνωση, Εφαρμογή και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Μεθοδολογικές Αρχές και Κριτήρια Ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.