



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΑΝΑΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ



ΥΠΟΕΡΓΟ: ΥΠΟΕΡΓΟ 3 «ΔΡΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ»

της Πράξης «ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ 2014-2018»

κωδ. ΟΠΣ 5000245

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:

«ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Κωδικός εκπαιδευτικού υλικού:

Κωδικός Πιστοποίησης προγράμματος: 522



ΥΠΟΕΡΓΟ: ΥΠΟΕΡΓΟ 3 «ΔΡΑΣΕΙΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ»

της Πράξης «ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΥΝΕΧΙΖΟΜΕΝΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ 2014-2018»

κωδ. ΟΠΣ 5000245

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ

Κωδικός εκπαιδευτικού υλικού:

Κωδικός Πιστοποίησης προγράμματος: 522

Μέλη της Ομάδας Εργασίας	
Συντονιστής/στρια	Δρ. Βουλτσίδης Παντελής (κωδ. Ο.Π.Σ.:019610), Σύμβουλος Επιστημονικού Έργου, Υπεύθυνος/η Σπουδών και Έρευνας, Μέλος Επιστημονικού Συμβουλίου του Ε.Κ.Δ.Δ.Α..
Συντάκτης	Δρ. Αναστασία Ρέππα - Αθανασούλα (κωδ. Ο.Π.Σ.: 003553), καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Συντάκτης	Δρ. Ιωάννης Κατσαρός (κωδ. Ο.Π.Σ.: 015698), Σχολικός Σύμβουλος, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
Συντάκτης	Δρ. Αικατερίνη Κασιμάτη (κωδ. Ο.Π.Σ.: 018927), Αν. Καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ
Συντάκτης	Δρ. Μαντάς Παναγιώτης (κωδ. Ο.Π.Σ.: 008105), Σύμβουλος Α Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων Διδάσκων στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων.
Συντάκτης	Δρ. Λουκέρης Διονύσιος (κωδ. Ο.Π.Σ.: 013929), Σύμβουλος Α Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων Διδάσκων στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα του ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ Εκπαιδευτική Τεχνολογία και Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
ΔΗΛΩΣΗ ΠΝΕΥΜΑΤΙΚΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ.....	15
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	16
1 ^Η . ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	16
«ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» ΚΑΙ «ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ» ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	16
1..... ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ «ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ» ΚΑΙ «ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ»	17
1.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....	18
1.2 Ηλεκτρονική Μάθηση	21
1.3 Μορφές και Μοντέλα Ηλεκτρονικής Μάθησης.....	23
1.4 Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης	25
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ	30
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	30
2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:	35
«ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»	35
2.1 Εισαγωγή	35
2.1.1. Ορισμός της Διοίκησης στην Εκπαίδευση (ΔΕ)	37
2.1.2. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως οργανώσεις και οι ιδιαιτερότητές τους	39
2.1.3. Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα	42
2.1.4. Λειτουργίες της Διοίκησης.....	45
2.1.5. Ιστορική εξέλιξη θεωριών οργάνωσης και διοίκησης.....	46
2.1.5.1. Οι Κλασικές Προσεγγίσεις	47
2.1.5.2. Οι Νεοκλασικές Προσεγγίσεις.....	49
2.1.5.3. Σύγχρονες θεωρίες διοίκησης	51
2.1.6. Συστημικό μοντέλο διοίκησης.....	54

Σχήμα 1. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα	58
2.1.7. Γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης.....	60
2.1.8. Συνεργατικό μοντέλο διοίκησης.....	64
2.1.9. Διοίκηση μέσω Στόχων	68
2.1.10. Διοίκηση μέσω Αξιών	71
2.1.11. Διοίκηση και Κουλτούρα	75
Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας	78
Βιβλιογραφία	80
3^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	85
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	85
ΣΚΟΠΟΣ	85
ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	86
ΈΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ.....	86
3.1. ΗΓΕΣΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	87
3.1.1. Ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	87
3.1.2. Άσκηση ηγεσίας και σχολείο ως οργανισμός μάθησης.....	90
3.1.3. Θεωρίες - Μοντέλα Ηγεσίας στην εκπαίδευση.....	92
3.1.3.1 Γραφειοκρατικό μοντέλο	93
3.1.3.2. Η θεωρία του X και Y	94
3.1.3.3. Συναλλακτική (Transactional) και μετασχηματιστική (Transformational) εξουσία.....	96
3.1.4. Ηγεσία και Μάντζμεντ. Δύο όροι συμφωνίας ή αναίρεσης;.....	97
3.1.5. Ηγεσία και οργανωσιακή κουλτούρα.....	105
Κουλτούρα του σχολείου.....	106
Στρατηγική.....	106

Δομή και διαδικασίες	109
Τεχνική στήριξη	110
Ανθρώπινοι πόροι	111
Ηγεσία, Διοίκηση και Διακυβέρνηση	112
Το περιβάλλον.....	112
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ.....	115
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	116
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:	119
«ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ – ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»	119
Εισαγωγή	119
4.1. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ	122
4.1.1. Ορισμοί και διάκριση των εννοιών του σχεδιασμού - προγραμματισμού	122
4.1.2. Διακρίσεις του Προγραμματισμού	124
4.1.3. Προϋποθέσεις επιτυχημένου Προγραμματισμού	125
4.1.4. Διαδικασία Προγραμματισμού.....	126
4.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	128
4.2.1. Διαμόρφωση του οράματος.....	131
4.2.2. Προϋποθέσεις αποτελεσματικού στρατηγικού σχεδιασμού.....	132
4.2.3. Ανάλυση του περιβάλλοντος.....	134
4.2.4. Διαμόρφωση στρατηγικών, σκοπών, στόχων	135
4.2.5. Κατάρτιση στρατηγικού πλάνου	137
4.3. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΛΛΑΓΗΣ	139
4.3.1. Έννοια χαρακτηριστικά και περιεχόμενο της Αλλαγής.....	139

4.3.2. Αιτίες της Αλλαγής.....	142
4.3.3. Διαχείριση της Αλλαγής.....	143
4.3.3.1. Οργανωσιακή Ανάπτυξη.....	144
4.3.3.2. Αντίδραση στην Αλλαγή.....	145
4.3.3.3. Φάσεις εισαγωγής αλλαγών.....	146
4.3.3.4. Πρακτικές προς αποφυγήν.....	148
4.4. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ – ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΣΧΕΔΙΑ ΔΡΑΣΗΣ.....	151
4.4.1. Χαρακτηριστικά Επιχειρησιακού Σχεδίου Δράσης.....	152
4.4.2. Διαδικασία διαμόρφωσης Σχεδίου Δράσης.....	154
4.4.1.1. Διαδικασία χαρτογράφησης αρμοδιοτήτων.....	156
4.4.1.2. Χρονοπρογραμματισμός.....	157
4.4.1.3. Σχεδιασμός παρακολούθησης του έργου.....	158
Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας.....	160
Βιβλιογραφία.....	161
5^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ.....	166
5.1 Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	166
5.1.1 Βασικά κοινά χαρακτηριστικά όλων των οργανισμών.....	166
5.1.2 Παράγοντες ανάδειξης της οργανωσιακής κουλτούρας σε έναν οργανισμό ...	169
5.1.3 Σκοπός ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.....	170
5.1.4 Κουλτούρα οργάνωσης και διοίκησης στο σχολείο.....	171
Διαρθρωτικές προϋποθέσεις.....	172
5.1.5 Κοινωνικοί και Ανθρώπινοι πόροι.....	173
5.2 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	175
5.2.1 Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.....	176

5.2.2 Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.....	177
5.2.3 Συμβούλια στην Κ.Υ. του ΥΠΠΕΘ	177
5.2.4 Όργανα λαϊκής συμμετοχής- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ).....	178
5.2.5 Βοηθητικοί Οργανισμοί της εκπαίδευσης	179
5.2.6 Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο.....	179
Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης	179
Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια	179
Διοικητική Οργάνωση της Εκπαίδευσης σε επίπεδο Νομού	180
Υπηρεσιακά Συμβούλια	180
Σχολικοί Σύμβουλοι.....	180
5.2.6 Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.....	181
Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων	181
Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων	183
Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους και το Διευθυντή Εκπαίδευσης.....	185
Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές.....	185
5.3 ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΕ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ.....	186
ΣΤΕΛΕΧΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΕ)	186
5.3.1. Προγραμματισμός Ανθρώπινου Δυναμικού.....	188
5.3.1.1. Ανάλυση της παρούσας κατάστασης του ΑΔ	188
5.3.1.2. Πρόβλεψη αναγκών σε ΑΔ	189
5.3.1.3. Περιγραφή θέσεων και προσόντων.....	189
5.3.1.4. Πρόβλεψη της προσφοράς ΑΔ.....	192
5.3.2. Πρόσληψη του Ανθρώπινου Δυναμικού.....	192

5.3.2.1. Προσέλκυση των υποψηφίων	193
5.3.2.2. Επιλογή και τοποθέτηση του προσωπικού.....	193
5.3.3. Υποδοχή, στήριξη και διατήρηση του Ανθρώπινου Δυναμικού.....	195
5.3.4. Εκπαίδευση και Επαγγελματική ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού.....	197
5.3.5. Αξιολόγηση της διαδικασίας στελέχωσης: Η περίπτωση της Ελλάδας	199
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	204
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	205
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 6^Η.....	209
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	209
6.1 ΔΙΟΙΚΗΣΗ/ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ/ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ - ΓΕΝΙΚΑ ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ	211
6.2 Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ	215
6.3 ΕΠΛΥΣΗ ΔΙΑΦΩΝΙΩΝ ΚΑΙ ΣΥΓΚΡΟΥΣΕΩΝ	226
6.4 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ.....	233
6.5 ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ/ΠΑΡΩΘΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	238
6.6 ΛΗΨΗ ΑΠΟΦΑΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΥΣ.....	245
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ.....	253
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	253
7 ^Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ.....	255
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	255
7.1 Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΟΝ 21 ^Ο ΑΙΩΝΑ	256
7.2 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΟΥ ΟΡΟΥ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ»	257
7.3 ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	259
7.4 ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ 21 ^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ.....	261
7.5 ΤΟ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	263
7.6 ΜΟΝΤΕΛΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ.....	268

7.7 Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ	275
7.8 ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΩΝ.....	278
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ.....	287
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	288
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 8	295
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	295
Εισαγωγή.....	295
8.1. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ.....	299
Αρχές της δημοσιονομικής διαχείρισης είναι:	299
Πηγές και Διαδικασίες Χρηματοδότησης	299
Προϋπολογισμός.....	299
Σχολικές επιτροπές.....	300
Νομική υπόσταση	300
Λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής.....	301
Απολογισμός	303
Ο ρόλος του Διευθυντή στη Σχολική Επιτροπή.....	304
Σχολικό Συμβούλιο	304
Θέματα σχολικής παρουσίας	305
Κυλικεία	305
8.2. ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	314
8.2.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στη ΔΕ.....	315
Βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη ΔΕ.....	318
Εφαρμογή Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	319
Ρόλος των στελεχών και των λοιπών συντελεστών στη ΔΟΠ στην Εκπαίδευση.....	322

ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Λογοδοσία ..	323
8.2.2. Μεταφορά καλών πρακτικών από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους διεθνείς οργανισμούς	325
8.2.3. Δημόσια Διοίκηση στην υπηρεσία του πολίτη.....	327
8.2.4. Ηλεκτρονική διακυβέρνηση	330
8.2.5. Υγεία και ασφάλεια στον χώρο εργασίας.....	331
Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση	338
Βιβλιογραφία	339
9^Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ	345
9.1 ΚΑΝΟΝΕΣ ΝΟΜΙΜΟΤΗΤΑΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ- ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑ / 9.2, 9.3 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΞΕΙΣ & ΚΩΔΙΚΑΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ /9.4 ΚΑΝΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΓΓΡΑΦΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	345
Εισαγωγή	345
9.1- 9.2 -9.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑ-ΚΑΝΟΝΕΣ ΝΟΜΙΜΟΤΗΤΑΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ-ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΞΕΙΣ-ΚΩΔΙΚΑΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ	347
Ιεραρχία των κανόνων δικαίου.....	348
Ιεράρχηση κανόνων δικαίου.....	350
Όργανα αρμόδια για τη θέσπιση κανόνων διοικητικού δικαίου	350
Γενικές αρχές των διοικητικών πράξεων	350
Αρμοδιότητα.....	353
Μεταβίβαση αρμοδιότητας	353
Συμμόρφωση υπαλλήλου προς εντολή της οποίας αμφισβητεί τη νομιμότητα.....	353
Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας.....	354
9.4 ΚΑΝΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΓΓΡΑΦΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	362
Δομή Διοικητικών Εγγράφων	362
Διακίνηση Διοικητικών Εγγράφων	365

Διακίνηση Εγγράφων με Ηλεκτρονικά Μέσα (αρθρ. 14 Ν. 2672/1998)	367
Προϋποθέσεις για την ηλεκτρονική διακίνηση εγγράφων	368
Ηλεκτρονικό Αρχείο.....	370
Κατάργηση υποβολής επικυρωμένων αντιγράφων εγγράφων αρθρ. 1 Ν. 4250/2014371	
Αρχείο σχολείου	372
Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση	375
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	376
10^Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ.....	377
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	377
ΣΚΟΠΟΣ:	378
ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ:	378
ΈΝΝΟΙΕΣ ΚΛΕΙΔΙΑ.....	378
10.1 ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ	
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	379
Εκπαιδευτική Νομοθεσία - Σχολική Νομοθεσία.....	379
Σύνταγμα 2001, Άρθρο 16	379
Νόμοι:.....	380
Προεδρικά διατάγματα	381
Υπουργικές αποφάσεις	382
Θεμελιώδεις Αρχές της Εκπαίδευσης	382
Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών	383
Ορκωμοσία – Ανάλυση Υπηρεσίας.....	383
Πίστη στο Σύνταγμα	384
Νομιμότητα υπηρεσιακών ενεργειών	384
Εχεμύθεια:.....	384

Συμπεριφορά υπαλλήλου:	384
Περιουσιακή κατάσταση :	385
Χρόνος παροχής εργασίας:	385
Καθήκοντα Υπαλλήλου:	385
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	385
Άσκηση ιδιωτικού έργου με αμοιβή	385
Κατοχή δεύτερης θέσης:	387
Κώλυμα συμφέροντος:.....	387
Κώλυμα εντοπιότητας :	387
Άστική ευθύνη :	387
ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	387
Μονιμότητα- Δοκιμαστική Υπηρεσία- Μονιμοποίηση	387
Μισθός	388
Όροι υγιεινής και ασφάλειας.....	388
Ελευθερία της έκφρασης.....	388
Συνδικαλιστική ελευθερία και δικαίωμα απεργίας.....	388
Κανονικές άδειες.....	389
Ειδικές άδειες.....	389
Άδειες κήσης, λοχείας και υιοθεσίας	390
Δικαίωμα αναρρωτικής άδειας.....	392
Για συμμετοχή σε εθνικούς αγώνες	393
Άδεια παρακολούθησης επίδοσης τέκνου.....	393
10.2 ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΑ ΠΑΡΑΠΤΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	396

Πειθαρχικά παραπτώματα	397
Τα Πειθαρχικά όργανα	400
Μονομελή πειθαρχικά όργανα	400
Πολυμελή πειθαρχικά όργανα.....	400
Αρμοδιότητα των μονομελών πειθαρχικών οργάνων	401
Αρμοδιότητα των Πειθαρχικών Προϊσταμένων	401
Αρμοδιότητα του Γενικού Επιθεωρητή Δημόσιας Διοίκησης	401
Αρμοδιότητα του Υπουργού Διοικητικής Μεταρρύθμισης	402
Αρμοδιότητα των πολυμελών πειθαρχικών οργάνων	402
Άσκηση Πειθαρχικής Δίωξης	404
Ανακριτικές μέθοδοι	404
Πειθαρχικές ποινές	407
Διαδικασία ενώπιον του Πειθαρχικού Συμβουλίου	408
Ένδικα μέσα	409
Έκτακτο Ένδικο Μέσο -Επανάληψη πειθαρχικής διαδικασίας.....	411
Περιπτώσεις επανάληψης πειθαρχικής διαδικασίας.....	411
Παραγραφή Πειθαρχικών Παραπτωμάτων.....	411
Λόγοι διακοπής της παραγραφής.....	412
Διαγραφή πειθαρχικών ποινών	412
Λήξη πειθαρχικής ευθύνης.....	412
Λύση υπαλληλικής σχέσης	412
Παραίτηση.....	413
Έκπτωση	413

Απόλυση.....	413
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	416
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	417
11 ^Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ.....	418
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	418
ΣΚΟΠΟΣ:	418
ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	419
Ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης.....	424
ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	436
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	441
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	442
12 ^Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ.....	444
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	444
12.1 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ.....	447
12.2. Η ΜΕΝΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ....	460
ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ/ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΜΕΝΤΟΡΩΝ	464
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ.....	470
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	470
13 ^Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ.....	473
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	473
13.1 ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ	476
13.1.1. Τόποι δημοσιεύσεων επιστημονικών εργασιών.....	476
13.1.2. Τόποι και τρόποι αναζήτησης επιστημονικών δημοσιεύσεων.....	478
13.1.3. Αποτίμηση και αρχειοθέτηση ευρημάτων αναζήτησης	481
13.2. ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	484
13.2.1. Μεταβλητές και δεδομένα.....	484

13.2.2. Κατηγορίες εκπαιδευτικής έρευνας.....	488
13.2.3. Ερευνητικές υποθέσεις και ερευνητικό ερώτημα.....	490
13.2.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα	494
13.2.5. Δειγματοληψία	496
13.2.6. Δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα.....	497
13.3. ΣΥΝΗΘΕΙΣ ΤΥΠΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	498
13.3.1 Έρευνα με ερωτηματολόγιο	498
13.3.2 Έρευνα με συνέντευξη	502
13.3.3 Έρευνα με παρατήρηση.....	508
13.4. ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ.....	511
ΣΥΝΟΨΗ/ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ.....	513
ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	514

Δήλωση Πνευματικών Δικαιωμάτων Εκπαιδευτικού Υλικού

Το υλικό αυτό αναπτύχθηκε για τις ανάγκες του Προγράμματος δια βίου μάθησης “Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση” και διανέμεται ηλεκτρονικά από την πλατφόρμα ηλεκτρονικής μάθησης του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης, στο οποίο και ανήκουν τα δικαιώματα χρήσης και αξιοποίησης του παρόντος κειμένου.

Δικαίωμα χρήσης του παρόντος υλικού έχουν οι εγγεγραμμένοι/ες επιμορφούμενοι/ες στο Πρόγραμμα, ενώ δεν επιτρέπεται η αναπαραγωγή ή περαιτέρω διανομή του χωρίς την έγγραφη άδεια του/της συγγραφέα/ως, ο/η οποίος/α και κατέχει τα πνευματικά δικαιώματα του υλικού.

Κάθε αναφορά στο περιεχόμενο του κειμένου αυτού πρέπει να συνοδεύεται με το σχετικό παράθεμα μέσα στο κείμενο και στο τέλος να αναφέρεται η βιβλιογραφική αναφορά.

Εισαγωγή

Το παρόν αποτελεί εκπαιδευτικό υλικό για το πρόγραμμα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση. Το επιμορφωτικό πρόγραμμα έχει καινοτόμο χαρακτήρα επειδή πραγματοποιείται κατά ένα μέρος με την μέθοδο της παραδοσιακής εκπαίδευσης με ταυτόχρονη φυσική παρουσία στην αίθουσα εκπαιδευτή/τρια-εκπαιδευομένων, και κατά ένα άλλο, μεγαλύτερο μέρος, με τη μέθοδο της ασύγχρονης εκπαίδευσης κατά την οποία η επικοινωνία και η συνεργασία επιμορφωτών/τριών και επιμορφωνόμενων επιτυγχάνεται μέσω του ασύγχρονου τρόπου επικοινωνίας και ειδικότερα μέσω της ειδικά διαμορφωμένης πλατφόρμας διαχείρισης της μάθησης (LMS) του Ε.Κ.Δ.Δ.Α.. Έτσι, το εκπαιδευτικό υλικό διατίθεται αποκλειστικά σε ψηφιακή μορφή, ο/η εκπαιδευόμενος/η μελετά το υλικό σε χρόνο και τόπο που ο/η ίδιος/ια επιθυμεί και έρχεται σε επικοινωνία, τόσο με τον/την εκπαιδευτή/τρια, όσο και με τους/τις επιμορφωνόμενους/ες μέσω της πλατφόρμας (με χρήση του φόρουμ, μηνυμάτων, upload, κ.ά.) αφού έχει πρώτα αποκτήσει πρόσβαση μέσω ονόματος χρήστη και κωδικού

1η . ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

«Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» και «Ηλεκτρονική Μάθηση»

Εισαγωγή

Αναμφίβολα σήμερα στη χαρταφή του 21ου αιώνα οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης σε συνδυασμό με την αλλαγή των στόχων της εκπαίδευσης [Partnership for 21st Century Skills 2009] και τη δυναμική διείσδυση και αξιοποίηση των τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία, συνέβαλαν καταλυτικά στην εδραίωση της Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-Learning) ως μια από τις πολλά υποσχόμενες προσεγγίσεις για τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό της διδακτικής διαδικασίας. Στις μέρες μας η Ηλεκτρονική Μάθηση –λαμβάνοντας πλέον διαστάσεις δεδομένου- χρησιμοποιείται ως «όχημα» για την



πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων της Κοινωνίας της Μάθησης (Learning Society) καθώς διαχέει την πλειονότητα των προγραμμάτων εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης [Πετροπούλου κ.α 2015].



Σκοπός:

Η παρούσα ενότητα εστιάζει στην εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ηλεκτρονική Μάθηση» και «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνοπτική παρουσίαση των σημαντικότερων μορφών, μοντέλων και εργαλείων της ηλεκτρονικής μάθησης, της δυναμικής της και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τη διέπουν.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- ✓ Να γνωρίσουν οι επιμορφούμενοι/ες τις έννοιες της Ηλεκτρονικής Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.
- ✓ Να γνωρίσουν οι επιμορφούμενοι/ες τις μορφές, τα μοντέλα και τα εργαλεία της Ηλεκτρονικής Μάθησης
- ✓ Να γνωρίσουν οι επιμορφούμενοι/ες τα πιο δημοφιλή και εύχρηστα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης που αξιοποιούνται στο πεδίο της Ηλεκτρονικής Μάθησης.



Έννοιες κλειδιά: Ηλεκτρονική Μάθηση, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Σύγχρονη – Ασύγχρονη Ηλεκτρονική Μάθηση, Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης

1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» και «Ηλεκτρονική Μάθηση»

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Distance education) και η Ηλεκτρονική Μάθηση (e-Learning) έχουν ένα ευρύτατο και πολυδιάστατο πεδίο αναφοράς. Η χρήση ποικίλων ορισμών, οι οποίοι έχουν καταγραφεί τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία από το 1970 έως σήμερα [Holmberg 1977; 1995, Wade et al., 1977; King, et al., 2001; Ellis 2004, Goodyear et al., 2004; Guilar & Loring 2008; Moore et al., 2011],

συχνά αλληλοσυμπληρούμενων και αλληλοεξαρτώμενων, αποδεικνύει τη συνθετότητα του επιστημονικού πεδίου και την ανάγκη εννοιολογικής αποσαφήνισής του. Εστιαζόμενοι σε αυτήν ακριβώς την πολυπλοκότητα, στις υποενότητες που ακολουθούν θα επιχειρήσουμε να αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά τα δύο αυτά πεδία και να παρουσιάσουμε συνοπτικά τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα.

1.1 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Η Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ) αποτελεί μια μέθοδο εκπαίδευσης που εφαρμόζεται εδώ και αρκετές δεκαετίες σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και της κατάρτισης. Οι συνεχώς αυξανόμενες ανάγκες της σύγχρονης πραγματικότητας για απόκτηση νέων, εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων και η αδυναμία των παραδοσιακών-συμβατικών μορφών εκπαίδευσης να καλύψουν τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνικοοικονομικής πραγματικότητας, οδήγησαν στην υιοθέτηση εναλλακτικών-καινοτόμων μεθόδων εκπαίδευσης όπως είναι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση [Dede 1996; Zhang & Kenny 2010; Moore et al., 2011]. Η εξΑΕ περιλαμβάνει όλες τις μορφές της εκπαίδευσης στις οποίες ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος δεν απαιτείται να βρίσκονται στον ίδιο χώρο.

Η έννοια της εξΑΕ πρωτοεμφανίστηκε στα μέσα περίπου του προηγούμενου αιώνα (20ου) και προέκυψε ως φυσική απόρροια τόσο των αναγκών του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος όσο και της απαίτησης να ξεπεραστούν οι περιορισμοί του παραδοσιακού συστήματος εκπαίδευσης.

Μέχρι τα τέλη του 1980 η εξΑΕ ήταν αποκλειστικά έντυπη (εδράζονταν σε έντυπο υλικό) και αποτελούσε μια πρωτοποριακή μέθοδο εκπαίδευσης, καθώς ο εκπαιδευτής και ο εκπαιδευόμενος αφενός δεν απαιτούνταν να βρίσκονται στον ίδιο χώρο αφετέρου επικοινωνούσαν μέσω αλληλογραφίας (1η γενιά εξΑΕ). Ο εκπαιδευόμενος διδάσκονταν και μάθαινε χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας [Βεργίδης κ.α. 1998]. Το μοντέλο αυτό της εξΑΕ επικράτησε στα εκπαιδευτικά δρώμενα για αρκετές δεκαετίες μέχρι τη στιγμή που εμφανίστηκαν και αξιοποιήθηκαν στην εκπαιδευτική πρακτική τα τεχνολογικά μέσα (τηλεοπτικά και οπτικοακουστικά μέσα) που επέτρεψαν-διευκόλυναν την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή (2η γενιά εξΑΕ).

Η τρίτη γενιά εξΑΕ (λίγο πριν τα τέλη του 20ου αιώνα) σηματοδοτείται από την αλματώδη πρόοδο στον τομέα της τεχνολογίας και την ανάδυση των προηγμένων ψηφιακών τεχνολογιών. Οι προηγμένες ψηφιακές τεχνολογίες υποστηρίζουν την ταυτόχρονη μετάδοση ποικίλων πολυμεσικών δεδομένων (πχ. ήχος, εικόνα, βίντεο, κ.λ.π.) και υποστηρίζουν με πολλαπλές δυνατότητες την επικοινωνία (είτε στον ίδιο πραγματικό χρόνο- σύγχρονη επικοινωνία, είτε σε διαφορετικό χρόνο-ασύγχρονη επικοινωνία) και την αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή, όσο και του εκπαιδευόμενου με ποικίλους πόρους μαθησιακού υλικού. Κυριότερος εκπρόσωπος της 3ης γενιάς εξΑΕ αποτελεί η Ηλεκτρονική Μάθηση, η οποία θα παρουσιαστεί αναλυτικά στην επόμενη υποενότητα.



Επισήμανση

Με βάση τα όσα προαναφέρθηκαν διαπιστώνουμε ότι η εξΑΕ απ' την αρχή της εμφάνισης της ως καινοτόμος-πρωτοποριακή μέθοδος εκπαίδευσης ως και σήμερα είναι απόλυτα συνυφασμένη με την εξέλιξη της τεχνολογίας.



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Σύμφωνα με τον Holmberg (1977) “ η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση περιλαμβάνει τις διάφορες μορφές σπουδών σε όλα τα επίπεδα, οι οποίες διεξάγονται μεν χωρίς την άμεση και συνεχή επίβλεψη εκπαιδευτών που βρίσκονται σε αίθουσες διδασκαλίας μαζί με τους σπουδαστές, αλλά οι οποίες παρ’ όλα αυτά επωφελούνται από την οργάνωση, καθοδήγηση και διδασκαλία που παρέχεται από κάποιο εκπαιδευτικό οργανισμό” (Βεργίδης κ.α. 1998).

ΟΡΙΣΜΟΣ 2

Σύμφωνα με τους Karoulis & Pombortsis, (2004), “η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση αποτελεί ένα ευέλικτο και μαθητοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης που δομείται, ανεξαρτήτως τόπου και χρόνου, γύρω από ένα ad-hoc δημιουργημένο συγχρονικό ή ασυγχρονικό κανάλι επικοινωνίας, το οποίο υλοποιεί τη διάδραση ανάμεσα στις οντότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού, του εκπαιδευτικού υλικού, των διδασκόντων και των διδασκομένων”.

ΟΡΙΣΜΟΣ 3

Σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ένωση για την από Απόσταση Εκπαίδευση “η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση ορίζεται ως η απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων με έμμεση

πληροφόρηση και καθοδήγηση που περιλαμβάνει όλες τις τεχνολογίες και άλλες μορφές μάθησης από απόσταση” (U.S. Distance Learning Association, 2005).

Εν κατακλείδι μπορούμε να πούμε ότι τα κύρια χαρακτηριστικά γνωρίσματα της εξΑΕ είναι τα εξής:

- Η εξΑΕ αποτελεί μια μέθοδο εκπαίδευσης που έχει ευρεία εφαρμογή σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης.
- Ο εκπαιδευόμενος εκπαιδεύεται να μαθαίνει χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευτή.
- Στην εξΑΕ χρησιμοποιείται ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό το οποίο: α) καθοδηγεί τον εκπαιδευόμενο στη μελέτη του (ξεκάθαρα διατυπωμένοι στόχοι, προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, λέξεις-κλειδιά), β) προάγει την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το μαθησιακό υλικό (π.χ. μέσω δραστηριοτήτων, εργασιών, κ.λ.π.), γ) επισημαίνει και επεξηγεί δύσκολες έννοιες και σημεία του γνωστικού αντικείμενου (π.χ. μέσω πολλών παραδειγμάτων και μελετών περίπτωσης) και δ) αξιολογεί και ενημερώνει τον εκπαιδευόμενο για την πρόοδο του (π.χ. μέσω ασκήσεων αυτοαξιολόγησης).
- Στην εξΑΕ αξιοποιούνται ευέλικτες και καινοτόμες παιδαγωγικά διδακτικές τεχνικές προκειμένου να βοηθήσουν κάθε εκπαιδευόμενο να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία στις ανάγκες του, στο ρυθμό της ζωής του, στο επίπεδο γνώσεών του και στο προσωπικό του στυλ μάθησης
- Στην εξΑΕ χρησιμοποιούνται ποικίλα και πολλαπλά τεχνολογικά μέσα για να υποστηρίξουν αφενός την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή του και αφετέρου για να διευκολύνουν τον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει πρόσβαση στο μαθησιακό υλικό.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1



Πριν προχωρήσεις στην μελέτη της επόμενης ενότητας, προσπάθησε να καταγράψεις σε ένα σύντομο κείμενο 150-200 λέξεων τους περιορισμούς του παραδοσιακού συστήματος εκπαίδευσης που οδήγησαν στην ανάδυση και στην ανάπτυξη της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.

Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, σκέψου τους λόγους για τους οποίους είναι απαραίτητη η επικοινωνία του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή σε ένα πρόγραμμα Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, σκέψου τους λόγους για τους οποίους στην Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση το εκπαιδευτικό υλικό πρέπει να είναι ειδικά σχεδιασμένο.

1.2 Ηλεκτρονική Μάθηση

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ψηφιακές τεχνολογίες που έχουμε στη διάθεσή μας έχουν μετασηματίσει τις τρέχουσες εκπαιδευτικές πρακτικές, προσφέροντας καινοτόμες και αποτελεσματικές απαντήσεις-λύσεις στο πεδίο της εκπαίδευσης, της επιμόρφωσης και της κατάρτισης. Η χρήση του όρου «ψηφιακές τεχνολογίες στην υπηρεσία της εκπαίδευσης» περιλαμβάνει τα περιβάλλοντα μάθησης που έχουν αναπτυχθεί μέσω υπολογιστή, τα εκπαιδευτικά εργαλεία-λογισμικά, καθώς επίσης και τις πλατφόρμες εκπαίδευσης από απόσταση (π.χ. Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης - LMS based) που αξιοποιούν τις τεχνολογίες των δικτύων υπολογιστών και των συστημάτων υπερμέσων, κ.ά. [Ρετάλης, 2005; Morton, 2012; Kasimatis et al., 2014].

Συνέπεια αυτού του μετασχηματισμού αποτελεί η ολοένα και μεγαλύτερη αξιοποίηση της Ηλεκτρονικής Μάθησης (e-Learning) στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Τις τελευταίες δεκαετίες η Ηλεκτρονική Μάθηση -λαμβάνοντας πλέον διαστάσεις δεδομένου- χρησιμοποιείται ως «όχημα» για την πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων της Κοινωνίας της Μάθησης. [Πετροπούλου κ.α 2015].



ΟΡΙΣΜΟΣ 4

Σύμφωνα με τους Goodyear et al., (2004) με τον όρο ηλεκτρονική μάθηση εννοούμε «τη μάθηση στην οποία οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών-ΤΠΕ (Information and Communications Technologies-ICT), κυρίως το Διαδίκτυο (Internet) κι ο Παγκόσμιος Ιστός (World Wide Web), χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν να δημιουργηθούν και να προωθηθούν διασυνδέσεις, σχέσεις, και δράσεις: μεταξύ εκπαιδευόμενων, μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών καθώς και μεταξύ εκπαιδευόμενων και πόρων μαθησιακού υλικού και μαθησιακών εργαλείων».



Επισήμανση

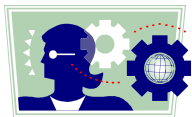
Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στην ελληνική βιβλιογραφία η νέα γενιά περιβαλλόντων ηλεκτρονικής μάθησης αποτελεί ένα σχετικά νέο επιστημονικό πεδίο -κυρίως αναπτυσσόμενο τις δύο τελευταίες δεκαετίες- γεγονός που δικαιολογεί την ποικιλομορφία της ορολογίας που χρησιμοποιείται από τις διάφορες ερευνητικές και εκπαιδευτικές ομάδες. Οι ευρέως χρησιμοποιούμενοι όροι που συναντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία είναι: “Περιβάλλοντα μάθησης υποστηριζόμενα από ΤΠΕ” [Κόμης 2004; Κόλλιας κ.α., 2008; Ρώσσιου 2010], “Τεχνολογικά υποστηριζόμενα περιβάλλοντα μάθησης” [Σάμψων 2008; Γλέζου 2010], κλπ.

Τα τελευταία κυρίως χρόνια ολοένα και περισσότερο τα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης αξιοποιούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, φιλοδοξώντας να προσδώσουν μια άλλη δυναμική διαδραστική διάσταση στη μάθηση και να εμπλουτίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Στα νέα αυτά περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης, γίνονται συστηματικές προσπάθειες ώστε η διαδικασία μάθησης να βασίζεται σε καινοτόμες προσεγγίσεις-στρατηγικές που απαιτούν: τη συν-οικοδόμηση της γνώσης μέσω της συνεργασίας και της κοινωνικής δικτύωσης, το σχηματισμό ομάδων και την ενεργή συμμετοχή-συνεργασία των εκπαιδευόμενων σ’ αυτές, την επίτευξη ατομικών και ομαδικών στόχων, την εκπόνηση σύνθετων (ατομικών-ομαδικών) αυθεντικών δραστηριοτήτων, την ανάληψη διακριτών

ρόλων, την επικοινωνία (σύγχρονη ή ασύγχρονη μέσω π.χ. chat/forum, κλπ.) την προσπέλαση και αξιοποίηση μαθησιακού υλικού, κλπ. [Κασιμάτη κ.α. 2002; Cheong 2002; Mayer 2003; Lazakidou & Retalis 2010; Anaya & Boticario 2011; Πετροπούλου 2011].

Κυρίαρχο ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία παίζει ο τρόπος με τον οποίο θα σχεδιαστεί, θα υποστηριχτεί και θα καταγραφεί το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων (interactions) που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευόμενων, μεταξύ των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτικών και μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του υποστηρικτικού μαθησιακού υλικού.



ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε περαιτέρω το ζήτημα της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης και της Ηλεκτρονικής Μάθησης, μπορείτε να ανατρέξετε στη δημοσιευμένη εργασία των Moore J., Dickson-Deane C., & Galyen K. (2011), «E-Learning, online learning and distance learning environments: Are the same ?..» στα Παράλληλα Κείμενα της συνεδρίας.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/...>

1.3 Μορφές και Μοντέλα Ηλεκτρονικής Μάθησης

Ανάλογα με τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται στα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης για την υποστήριξη και ενδυνάμωση της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του εκπαιδευόμενου με τον εκπαιδευτή, με τους συν-εκπαιδευόμενους του και με το μαθησιακό υλικό, διακρίνουμε δύο βασικές μορφές:

- Τη σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση (synchronous e-Learning), η οποία επιτρέπει σε εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενους να επικοινωνούν και να συνεργάζονται σε πραγματικό χρόνο (την ίδια χρονική στιγμή) μέσω διαδικτύου και πολυμεσικών εργαλείων (chat room, teleconference, κ.λ.π). Η συγκεκριμένη μορφή

ηλεκτρονικής μάθησης προϋποθέτει την ταυτόχρονη συμμετοχή εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία.

- Την ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση (asynchronous e-Learning), η οποία επιτρέπει την ασύγχρονη-ετεροχρονισμένη επικοινωνία (μέσω e-mail, discussion boards, κ.λ.π.) μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να επιλέγουν το προσωπικό τους εκπαιδευτικό πλαίσιο, να συλλέγουν εκπαιδευτικό υλικό σύμφωνα με αυτό, να αποκτούν πρόσβαση σε μαθησιακούς πόρους σε χρόνο και ρυθμό της επιλογής τους, χωρίς να είναι απαραίτητη η παρουσία του εκπαιδευτή.



Επισήμανση

Η σύγχρονη και η ασύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση δε λειτουργούν ως ανταγωνιστικές μορφές και σε καμιά περίπτωση δεν αλληλοαναιρούνται. Στην εκπαιδευτική πρακτική τις περισσότερες φορές αξιοποιούνται συνδυαστικά (π.χ. η ασύγχρονη δρα ως συνέχεια της σύγχρονης, υποστηρίζοντας και εμπλουτίζοντάς την).

Η εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης σε προγράμματα εκπαίδευσης, επιμόρφωσης και κατάρτισης εδράζεται σε ποικίλα μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά αναπτύχθηκαν για την επίτευξη διαφορετικών εκπαιδευτικών στόχων και αξιοποιούν διαφορετικά εργαλεία και τεχνολογίες. Τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία συναντώνται δύο ευρέως χρησιμοποιούμενα μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης:

- Το **αποκλειστικό μοντέλο**, όπου η μαθησιακή διαδικασία εκτελείται αποκλειστικά και εξ ολοκλήρου μέσω περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης (ηλεκτρονική τάξη).
- Το **μεικτό μοντέλο**, όπου η μαθησιακή διαδικασία εδράζεται στο συνδυασμό της «**δια ζώσης-μετωπικής**» διδασκαλίας (**face to face**) με τη μάθηση μέσω διαδικτύου.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 2

Πριν προχωρήσεις στην μελέτη της επόμενης ενότητας, προσπάθησε να καταγράψεις σε ένα σύντομο κείμενο 200-250 λέξεων τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της σύγχρονης και της ασύγχρονης ηλεκτρονικής μάθησης.

Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και την προσωπική σου εμπειρία, σκέψου ποιο από τα δύο μοντέλα ηλεκτρονικής μάθησης (αποκλειστικό ή μεικτό) θα προτιμούσες για να παρακολουθήσεις ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης και για ποιους λόγους.

1.4 Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης – ΣΔΜ (Learning Management Systems-LMS) αποτελούν πληροφοριακά συστήματα τα οποία αναπτύχθηκαν για να υποστηρίξουν το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διαχείριση προγραμμάτων ηλεκτρονικής μάθησης με εύχρηστο, οικονομικό και παιδαγωγικά ορθό τρόπο. Στην ελληνική βιβλιογραφία τα ΣΔΜ αναφέρονται και ως «πλατφόρμες» ηλεκτρονικής μάθησης.



ΟΡΙΣΜΟΣ 5

Σύμφωνα με το IEEC Learning Technology Standards Committee (2001) ένα ΣΔΜ αποτελεί «ένα ολοκληρωμένο και εξειδικευμένο μαθησιακό πληροφοριακό σύστημα, που βασίζεται σε πρωτοποριακές τεχνολογίες του Διαδικτύου και αποσκοπεί να παρέχει εκπαίδευση και κατάρτιση, ακολουθώντας τη φιλοσοφία της ανοιχτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης»

Τα ΣΔΜ αίρουν τους χωροχρονικούς περιορισμούς, προφέρουν μεγάλο βαθμό ελευθερίας όσον αφορά τον τρόπο μάθησης και παρέχουν ολοκληρωμένες υπηρεσίες (όπως Αυγερίου κ.α 2005):

- **Διαχείριση μαθημάτων** η οποία περιλαμβάνει εργαλεία που είναι απαραίτητα για το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη διαχείριση των μαθημάτων.

- **Διαχείριση τάξεων** η οποία περιλαμβάνει όλα τα εργαλεία για τη διαχείριση των εκπαιδευόμενων, τη δημιουργία ομάδων, την ανάθεση εργασιών-δραστηριοτήτων, κ.λ.π.
- **Διαχείριση περιεχομένου** η οποία επιτρέπει τη δημιουργία, την αποθήκευση, τη διανομή και τη διαχείριση του μαθησιακού υλικού
- Εργαλεία επικοινωνίας για τη σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία και συνεργασία (π.χ. ηλεκτρονική αλληλογραφία, chat, forum, κ.λ.π.)
- Εργαλεία εκπαιδευόμενων τα οποία διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους να προσπελάσουν, να μελετήσουν και να διαμοιραστούν μαθησιακό υλικό.
- **Εργαλεία αξιολόγησης** τα οποία υποστηρίζουν τη δημιουργία, τη διάθεση και τη διαχείριση ηλεκτρονικών τεστ διαφόρων τύπων, αυτοματοποιώντας τη διαδικασία τόσο της βαθμολόγησης όσο και της ανατροφοδότησης των εκπαιδευόμενων.

Το συγκριτικό πλεονέκτημα των ΣΔΜ έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρουν ενιαία, ομοιόμορφη και ιδιαίτερα **φιλική διεπαφή (interface)** πρόσβασης στους εκπαιδευτές, στους εκπαιδευόμενους, στους συγγραφείς του μαθησιακού υλικού, στους σχεδιαστές και στους διαχειριστές των εκπαιδευτικών συστημάτων.



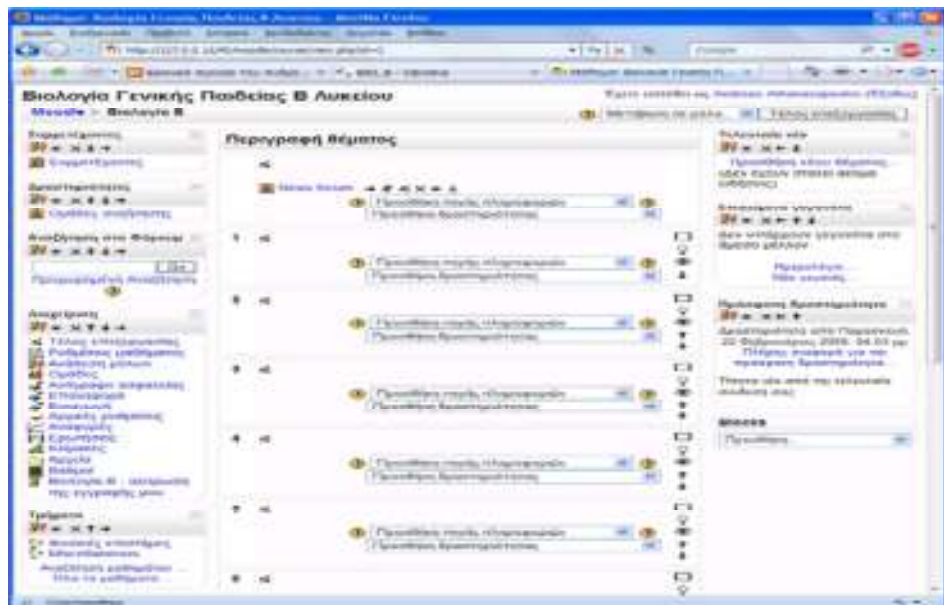
ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και την προσωπική σου εμπειρία, σκέψου ποια είναι τα πλεονεκτήματα που προσφέρουν τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης.

Τις τελευταίες δεκαετίες τα ΣΔΜ αποτελούν μια από τις πιο δημοφιλείς εκφάνσεις της Ηλεκτρονικής Μάθησης η οποία γνωρίζει αυξανόμενη χρήση και αποδοχή από την εκπαιδευτική κοινότητα. Μεγάλες εταιρείες όσο και δημόσιοι οργανισμοί (π.χ. πανεπιστήμια, εκπαιδευτικά ιδρύματα, κ.λπ.) ανέπτυξαν πολλά εμπορικά ή δωρεάν διαθέσιμα ανοικτού κώδικα ΣΔΜ, τα οποία διαθέτουν, μέσω των εργαλείων που περιέχουν, πολλαπλές και υψηλού επιπέδου δυνατότητες στους χρήστες. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε συνοπτικά ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα των πιο δημοφιλών ΣΔΜ.

- Το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle (Modular Object Oriented Development Learning Environment- <http://moodle.org>) είναι ένα δωρεάν, ιδιαίτερα δημοφιλές και διαδεδομένο ανοικτού κώδικα (open-source) εκπαιδευτικό περιβάλλον, ειδικά σχεδιασμένο για να εμπλουτίσει την εκπαιδευτική διαδικασία με τη δυναμική των ψηφιακών τεχνολογιών. Σχεδιάστηκε από εκπαιδευτικούς για εκπαιδευτικούς και στηρίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές στρατηγικές και θεωρίες μάθησης, όπως η κοινωνική εποικοδομητική μάθηση (social constructionist pedagogy) και ο κοινωνικός εποικοδομητισμός (social constructionism) [Kasimatis et al., 2014].

Το Moodle είναι ένα ασφαλές και εύχρηστο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, το οποίο αξιοποιείται, είτε για το σχεδιασμό, διαχείριση, διαμοιρασμό και παροχή αλληλεπιδραστικών ηλεκτρονικών μαθημάτων, είτε για τον εμπλουτισμό των παραδοσιακών μαθημάτων (face-to-face) με ψηφιακό υλικό.

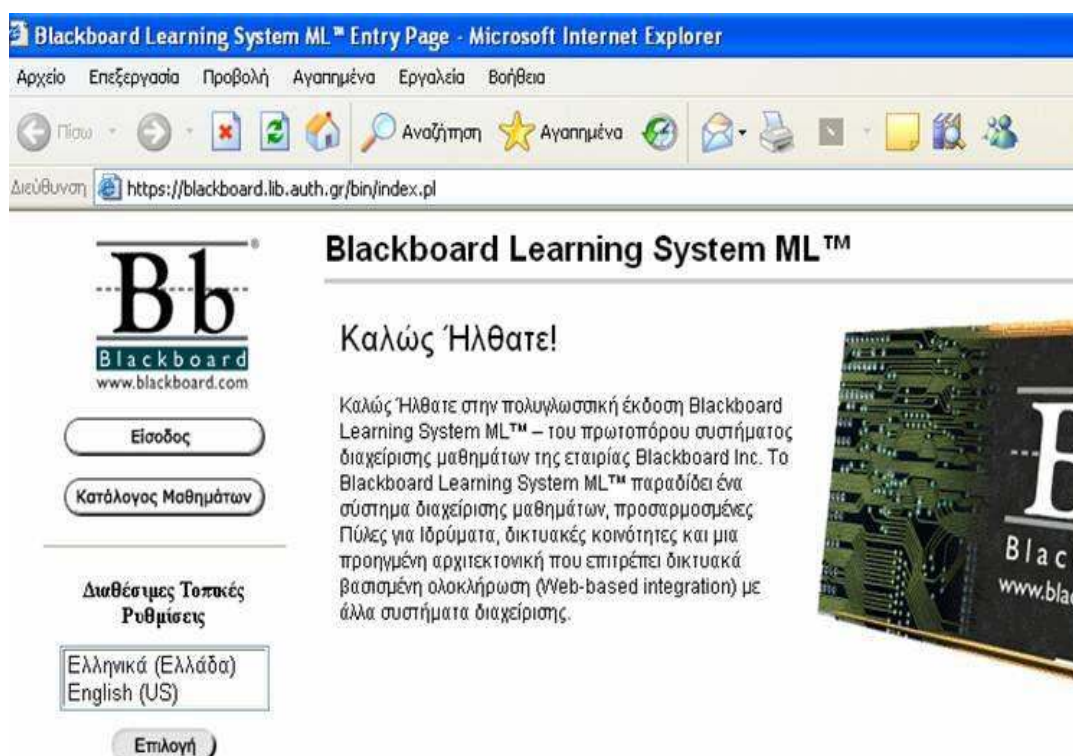


Εικόνα 1: Οθόνη από το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle

Το Moodle παρέχει ιδιαίτερα αξιόλογα εργαλεία, που βοηθούν αποτελεσματικά τους εκπαιδευτικούς μέσα σε ένα ενοποιημένο περιβάλλον: α) να αναπτύξουν και

να εφαρμόσουν εκπαιδευτικά σενάρια εμπλουτισμένα με ποικίλες διαδραστικές δραστηριότητες, β) να παρακολουθήσουν και να αναλύσουν την πορεία των εκπαιδευομένων, γ) να αξιολογήσουν τους εκπαιδευομένους τόσο για την απόκτηση της γνώσης όσο και για την ενεργή συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Romero et al., 2008; Dimopoulos et al., 2013; Mealor, 2012;).

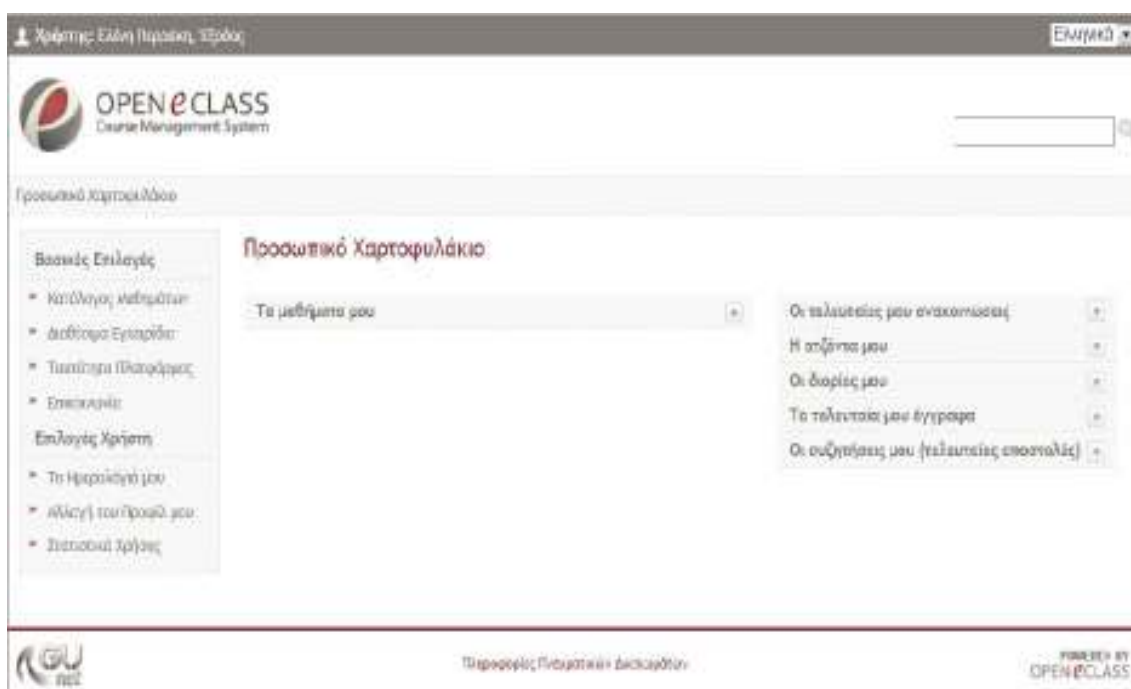
- Το **ΣΔΜ Blackboard (www.blackboard.com)** αποτελεί μια από τα πιο διαδεδομένες και πετυχημένα εμπορικές πλατφόρμες ηλεκτρονικής μάθησης. Το Blackboard είναι ένα ολοκληρωμένο και ευέλικτο σύστημα το οποίο προσφέρει στους εκπαιδευτές τη δυνατότητα να σχεδιάσουν και να δημιουργήσουν σειρές μαθημάτων με ποικίλες στρατηγικές μάθησης και με πολλαπλά εργαλεία (δυνατότητα ενσωμάτωσης 36 διαφορετικών τύπων πολυμεσικού υλικού), ενώ παράλληλα παρέχει πολυγλωσσική υποστήριξη και η αρχιτεκτονική του επιτρέπει την ενσωμάτωση σε αυτό πολλών άλλων εφαρμογών.



Εικόνα 2: Αρχική οθόνη του Blackboard

Το Blackboard θεωρείται εύκολο στην εκμάθηση, ιδιαίτερα φιλικό και διαδραστικό προς το χρήστη προσφέροντας ταυτόχρονα υψηλή χρηστικότητα, διαλειτουργικότητα και ασφάλεια.

- Το **eClass** (www.openclass.org) είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης μάθησης και δημιουργήθηκε από το Ελληνικό Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο (Greek Universities Net–GUNET) με βασικό στόχο να υποστηρίξει την ασύγχρονη τηλεκαίδευση στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το eClass αποτελεί ένα λογισμικό ανοικτού κώδικα και προσφέρει στους συμμετέχοντες ένα ιδιαίτερα δυναμικό περιβάλλον αλληλεπίδρασης και συνεχούς επικοινωνίας.



Εικόνα 3: Οθόνη από το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης eClass

Βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της πλατφόρμας eClass αποτελούν:

- η ευχρηστία,
- η ελεύθερη διάθεση χωρίς την απαίτηση αδειών χρήσης,
- η δυνατότητα αναβάθμισης και επέκτασης του,
- οι μικρές λειτουργικές απαιτήσεις,

- η διαλειτουργικότητα και η ασφάλεια
- η συνεχής υποστήριξη από το Ακαδημαϊκό Διαδίκτυο



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και την προσωπική σου εμπειρία, σκέψου ποια είναι τα πλεονεκτήματα που προσφέρει το Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle στο συγκεκριμένο πρόγραμμα που παρακολουθείς.

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας



Στην παρούσα ενότητα επιχειρήθηκε η εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Ηλεκτρονική Μάθηση» και «Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συνοπτική παρουσίαση των σημαντικότερων μορφών, μοντέλων και εργαλείων της ηλεκτρονικής μάθησης και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, της δυναμικής τους και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που τις διέπουν.

Βιβλιογραφία

Anaya A. & Boticario, J. (2011). Application of machine learning techniques to analyze student interactions and improve the collaboration process, *Expert Systems with Applications*, 38, pp. 1171-1181.

Cheong S. (2002). E-Learning-A Provider's Prospective. *Internet and Higher Education*, 4(3-4), pp. 337-52.

Dede, C. (1996). The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning. *The American Journal of Distance Education*, 10(2), 4-36.

Dimopoulos, I., Petropoulou, O., Boloudakis, M. & Retalis, S. (2013). Using Learning Analytics in Moodle for assessing students' performance. In *Proceedings of the 2nd*

Moodle Research Conference (MRC2013), October 4-5, 2013 (pp. 40-46), Sousse, Tunisia.

Ellis, R. (2004). Down with boring e-learning! Interview with e-learning guru Dr. Michael W. Allen. Learning circuits. Retrieved from. http://www.astd.org/LC/2004/0704_allen.htm.

Goodyear, P., Banks, S., Hodgson, V. & McConnell, D. (2004). Advances in Research on Networked Learning. Chapter 5, pp. 91-121. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Guilar, J., & Loring, A. (2008). Dialogue and community in online learning: Lessons from

Holmberg B. (1977). Distance Education. A Survey and Bibliography. Kogan Page, London.

Karoulis, A. and Pombortsis, A. (2004). Heuristically Evaluating Web-based ODL. Encyclopedia of Distance Learning, Vol. II. IDEA Group publ.

Kasimatis, K., Petropoulou, O., Retalis, S., Dimopoulos, I., Psaromiligkos I., & Karaggelis K. (2014). Using Moodle and e-Assessment methods during a collaborative inquiry learning scenario. In Proceedings of the Science & Mathematics Education Conference (SMEC/SAILS) 2014: Thinking Assessment in Science & Mathematics, June 24 & 25 2014, Dublin City University, Ireland.

King, F., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. AACE journal, 9(1), 1-14.

Κόμης Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Lazakidou, G. & Retalis, S. (2010). Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem-solving skills in mathematics. Computers & Education, 54(1), pp. 3-13.

Mayer, R. (2003). Elements of a science of e-learning. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), pp. 297-313.

Mealor, R. (2012). FreeMoodle.org as an example of Moodle-based free LMS. In S. Retalis & M. Dougiamas (Eds.), *Proceedings of the 1st Moodle Research Conference (MRC2012)* (pp. 203-204).

Moore J., Dickson-Deane C., & Galyen K. (2011). E-Learning, online learning and distance learning environments: Are the same ?. *Internet and Higher Education* 14, 129-135.

Morton, T. (2012). Classroom talk, conceptual change and teacher reflection in bilingual science teaching. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), pp. 101-110.

Partnerships for 21st Century Skills (2009). P21 Framework Definitions explained: White paper. Retrieved June 19, 2009 from http://cesa7techcoords.pbworks.com/w/file/fetch/26878349/p21_framework_definitions_052909.pdf.

Romero, C., Ventura, S. & García, E. (2008). Data mining in course management systems: Moodle case study and tutorial. *Computers & Education*, 51(1), pp. 368-384.

Royal Roads University. *Journal of Distance Education*, 22(3), 19–40.

Zhang Z., & Kenny R. (2010). Learning in an online distance education course: Experiences of three international students. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 11(1).

Αυγερίου Π., Πσπασαλούρος Α., Ρετάλης Σ., & Ψαρομήλιγκος Ι. (2005). Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης. Στο Σ. Ρετάλης (επιμ), *Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης*, (131-154). Αθήνα: Καστανιώτης.

Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., & Ματραλής Χ. (1998). *Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Θεσμοί και Λειτουργίες*, τόμος Α, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γλέζου Α. (2010). Ανάπτυξη Μαθησιακών Περιβαλλόντων με Αξιοποίηση της Γλώσσας Προγραμματισμού Logo στη Διδακτική Πράξη. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κασιμάτη, Κ., Φερεντίνος, Σπ. & Καλλιγιάς, Χ. (2002). Εισαγωγή καινοτομιών στη διδακτική πρακτική: Νέες Τεχνολογίες και εκπαιδευτικοί. Μέντορας, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 6, σσ. 29-45.

Κόλλιας Β., Μαμαλούγκος Ν., Μωλ Α., Βαμβακούση Ξ., Σταθοπούλου Χ., & Βοσνιάδου Σ. (2004). Σημαντικές καμπές στην επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών που υλοποιούν υπολογιστικά υποστηριζόμενα συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου, Χ. Κυνηγός, (επιμ.), Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ: Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, (45-62). Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Πετροπούλου Ο. (2011). Αξιοποίηση Δεικτών Ανάλυσης Διαδραστικότητας σε Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης για την Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευόμενων. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Πετροπούλου Ο., Κασιμάτη Κ., & Ρετάλης Σ. (2015). Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kallipos.gr), ISBN: 978-960-603-043-7.

Ρετάλης, Σ. (2005). Οι προηγμένες τεχνολογίες διαδικτύου στην υπηρεσία της μάθησης. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ρώσσιου Ε. (2010). Αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών σε συνέργεια με την ηλεκτρονική μάθηση και τη διαδικτυακή συνεργατική μάθηση για την υλοποίηση Εικονικών Τάξεων στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Σάμψων Δ. (2008). Υλικό διαλέξεων μαθήματος ΗΜ01 Διδακτικά Μοντέλα και Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός. Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Διδακτική της Τεχνολογίας & Ψηφιακά Συστήματα».

2. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

«ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

2.1 Εισαγωγή



Η συνεδρία αυτή πραγματεύεται και επιχειρεί να αποσαφηνίσει τις βασικές έννοιες της οργάνωσης και διοίκησης και τον τρόπο που εξειδικεύονται στον χώρο της εκπαίδευσης. Εξετάζονται ακόμα οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως οργανώσεις, τα χαρακτηριστικά τους και οι ιδιαιτερότητές τους και παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις στην ιστορική τους εξέλιξη, καθώς και σύγχρονα μοντέλα οργάνωσης και διοίκησης στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προσέγγιση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως ανοικτών κοινωνικών συστημάτων, στο γραφειοκρατικό και το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης, καθώς και στα μοντέλα Διοίκησης μέσω Στόχων, Διοίκησης μέσω Αξιών και Διοίκησης και Κουλτούρας.



Σκοπός:

Σκοπός της παρούσας συνεδρίας είναι να εξοικειώσει τους/ις επιμορφωνόμενους/ες με τις βασικές έννοιες και τις λειτουργίες της διοίκησης στην εκπαίδευση και με βασικά μοντέλα και τρόπους προσέγγισης της, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, να διακρίνουν, εξηγούν, αναλύουν και συζητούν κριτικά διάφορες παραμέτρους του και να διαμορφώνουν και τεκμηριώνουν την διοικητική οπτική και την παρέμβασή τους.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι επιμορφωνόμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- ✓ διακρίνουν, εξηγούν, αναλύουν και συζητούν θέματα της Διοίκησης Εκπαίδευσης (ΔΕ), χρησιμοποιώντας σωστά τις βασικές έννοιες της

- ✓ αναφέρονται και περιγράφουν τις ιδιαιτερότητες των Εκπαιδευτικών Οργανισμών (ΕΟ) σε σχέση με τη ΔΕ και τις ιδιαίτερες απαιτήσεις και περιορισμούς που αυτές θέτουν
- ✓ διακρίνουν, εξηγούν και συζητούν τις βασικές λειτουργίες της διοίκησης
- ✓ αναλύουν & περιγράφουν τους ΕΟ ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα και να εντοπίζουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν το δυναμικό περιβάλλον στο οποίο λειτουργούν οι ΕΟ & το εκπ/κό σύστημα (ΕΣ) γενικότερα.
- ✓ αναγνωρίζουν βασικά χαρακτηριστικά των διαφορετικών μοντέλων οργάνωσης και διοίκησης (Ο&Δ) των ΕΟ και του ΕΣ, εντοπίζοντας πώς εφαρμόζονται και επηρεάζουν τη λειτουργία του ελληνικού ΕΣ.
- ✓ εντοπίζουν παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος και της κουλτούρας στους ΕΟ και να συναινούν στην αναγκαιότητα προώθησης θετικού οργανωτικού κλίματος και κουλτούρας που προάγει το δημοκρατικό, συνεργατικό, αειφόρο, ανοικτό στην κοινωνία, ποιοτικό και αποτελεσματικό δημόσιο σχολείο που νοιάζεται για όλους.
- ✓ να περιγράφουν το σύγχρονο οργανωσιακό περιβάλλον στους ΕΟ και να συναινούν στην αναγκαιότητα δημιουργίας συνθηκών μάθησης στους ΕΟ



Έννοιες κλειδιά: διοίκηση, οργάνωση, λειτουργίες διοίκησης, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα, ανοικτό κοινωνικό σύστημα, μοντέλα διοίκησης, συνεργατικό, γραφειοκρατικό, Διοίκηση μέσω Στόχων, Διοίκηση μέσω Αξιών, Κουλτούρα, Κλίμα, Διοίκηση Χάους, Οργανώσεις Μάθησης

2.1.1. Ορισμός της Διοίκησης στην Εκπαίδευση (ΔΕ)

Αντικείμενο της Διοικητικής Επιστήμης αποτελεί το διοικητικό φαινόμενο, για το οποίο έχουν διαμορφωθεί ποικίλοι ορισμοί με βάση διαφορές των εννοιολογικών πλαισίων και των τρόπων προσέγγισης, την εκκίνηση από διαφορετικά γνωστικά πεδία και την μεταφορά της έμφασης σε διαφορετικές παραμέτρους του διοικητικού φαινομένου. Για παράδειγμα, οι Hersey & Blanchard (1977: 3) ορίζουν τη διοίκηση ως «μια εργασία που πραγματοποιείται με άτομα και διά μέσου ατόμων και ομάδων για την εκπλήρωση των σκοπών ενός οργανισμού». Αντίστοιχα, ο Παυλόπουλος (1983: 5) υποστηρίζει ότι πυρήνα της διοίκησης αποτελεί «η κατά ορθολογικό τρόπο, και με βάση τις σύγχρονες μεθόδους προγραμματισμού, οργάνωση μέσων για την πραγματοποίηση ενός προκαθορισμένου σκοπού», ενώ ο Κουτούζης (1999: 35) υποστηρίζει ότι «διοίκηση είναι η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων και δραστηριοτήτων για την επίτευξη κοινών στόχων».

Βασικά κοινά στοιχεία όλων των ορισμών της διοίκησης είναι:

- Η επιδίωξη της πραγματοποίησης, στον καλύτερο δυνατό βαθμό, ορισμένων γενικών σκοπών, που δίνει νόημα και καθιστά αναγκαία την ανάληψη της προσπάθειας που ορίζουμε με τον όρο διοικητικό φαινόμενο. Στην περίπτωση της δημόσιας διοίκησης τις περισσότερες φορές πρόκειται για σκοπούς που καθορίζονται νομοθετικά, και η επίτευξή τους σημαίνει την ολοκλήρωση της αποστολής της. Τα τελευταία χρόνια ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στη συμμετοχή των μελών στη διαμόρφωση των σκοπών του οργανισμού και στην εξειδίκευσή τους σε κοινούς στόχους, καθώς επίσης και στην προσπάθεια εναρμόνισης των προσωπικών στόχων των μελών με τους στόχους του οργανισμού. Η απουσία αυτών των σκοπών θα αφαιρούσε από τη δημόσια διοίκηση τον τελικό στόχο της και θα την καθιστούσε αυτοσκοπό (Παυλόπουλος, 1983: 5).

- Η οργάνωση μέσων - πόρων. Η ύπαρξη μιας δέσμης μέσων, και συγκεκριμένα ανθρώπινων δραστηριοτήτων, υλικών πόρων και τεχνικών, είναι απαραίτητη για την επίτευξη κάθε σκοπού. Η οργάνωση αυτών των μέσων και η αξιοποίησή τους για την

επίτευξη του σκοπού συνδέονται απόλυτα με το έργο της διοίκησης και αποκρυσταλλώνονται σε συγκεκριμένες δομές και διαδικασίες.

- Η αντίληψη της διοίκησης ως διαδικασίας που περιλαμβάνει περισσότερες λειτουργίες. Το έργο της διοίκησης επιδιώκεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν ένα ακόμα σημείο όπου διαφοροποιούνται οι ποικίλες θεωρήσεις του διοικητικού φαινομένου. Θα μπορούσε όμως να υποστηριχτεί ότι κοινά αποδεκτές είναι οι λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου.

Τα βασικά στοιχεία της διοίκησης, όπως περιγράφονται παραπάνω, χαρακτηρίζουν και την εκπαίδευση:

- Ο γενικός σκοπός της εκπαίδευσης ορίζεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος: «Η παιδεία... έχει ως σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων...». Εξειδικεύεται αναφορικά με τον ρόλο των πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης στον νόμο 1566/85 (άρθρο 1): «Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών...». Και εξειδικεύεται ακόμη περισσότερο ανά βαθμίδα και γνωστικό αντικείμενο στα Προγράμματα Σπουδών.

- Ως μέσα - πόροι μπορούν να αναφερθούν το διδακτικό προσωπικό, το βοηθητικό προσωπικό, η κτιριακή και άλλη υποδομή, άυλοι πόροι, όπως τα Προγράμματα Σπουδών και η Διδακτική Μεθοδολογία, οι οικονομικοί και οι άλλοι υλικοί πόροι που είναι απαραίτητοι για τη λειτουργία του, αλλά και άλλοι παράγοντες όπως είναι η τοπική κοινωνία, οι γονείς των μαθητών κτλ.

- Η διοίκηση στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που περιλαμβάνει συγκεκριμένες λειτουργίες. Για παράδειγμα, η σχολική μονάδα με τα όργανα διοίκησής της (διευθυντής, συλλογικά όργανα) προγραμματίζει και σχεδιάζει το εκπαιδευτικό έργο, φροντίζει για την οργάνωσή του και γενικότερα για την οργάνωση της σχολικής ζωής, διευθύνει, καθοδηγεί, συντονίζει και ελέγχει τους ανθρώπινους παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κατσαρός, 2008).

Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε τον ορισμό της διοίκησης στον χώρο της εκπαίδευσης ως εξής:



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Εκπαιδευτική Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στο πλαίσιο των πάσης φύσεως εκπαιδευτικών οργανισμών και επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων – ανθρώπινων και υλικών – μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.



Κείμενο Αναφοράς

Αντίστοιχα, ο Σαΐτης (2000: 24) ορίζει τη διοίκηση στην εκπαίδευση ως «ένα σύστημα δράσης που συνίσταται στην ορθολογική χρησιμοποίηση των διαθέσιμων πόρων - ανθρώπινων και υλικών – για την πραγματοποίηση των στόχων που επιδιώκονται από τους διάφορους τύπους εκπαιδευτικών οργανισμών», ενώ ο Bush (1986: 3-4) θεωρεί τη διοίκηση των εκπαιδευτικών οργανισμών ως τη «διαδικασία συντονισμού των πόρων (ανθρώπινων, υλικών και τεχνικών) για την παροχή εκπαίδευσης με αποτελεσματικό τρόπο».

2.1.2. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως οργανώσεις και οι ιδιαιτερότητές τους

Ο όρος «οργάνωση» στον χώρο της διοικητικής επιστήμης απαντά με δύο σημασίες:

- α) ως οντότητα - οργανισμός (π.χ. ένα σχολείο, ένα νοσοκομείο ή υπουργείο κτλ.)
- β) ως βασική λειτουργία της διοίκησης.

Με την πρώτη σημασία, παρά τους διαφορετικούς ορισμούς, η βασική αντίληψη είναι ότι οι οργανισμοί αποτελούν κοινωνικά συστήματα για την επίτευξη οργανωσιακών στόχων. (Κατσαρός, 2008)



ΟΡΙΣΜΟΣ 2

Οι οργανώσεις (οργανισμοί) είναι δομημένες, συνειδητά συντονισμένες δραστηριότητες ή δυνάμεις που ασκούνται από δύο ή από περισσότερα πρόσωπα, τα οποία αλληλεπιδρώντας αποσκοπούν στην πραγμάτωση συγκεκριμένων κοινών στόχων.

Οι οργανισμοί έχουν τα παρακάτω κοινά χαρακτηριστικά:

- α. Αποτελούνται από ομάδες προσώπων. Ο ανθρώπινος παράγοντας είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ύπαρξη ενός οργανισμού. Δεν ταυτίζεται όμως με συγκεκριμένα πρόσωπα και εξακολουθεί να υπάρχει και να λειτουργεί, ακόμα και αν αντικατασταθεί το σύνολο των μελών του.
- β. Επιδιώκουν συγκεκριμένους σκοπούς, αναπτύσσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες και οι εκροές τους είναι το αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας.
- γ. Διαθέτουν οργανωτική Δομή. Με τον όρο δομή αναφερόμαστε στις τυπικές σχέσεις αλληλεπίδρασης - επικοινωνίας - συνεργασίας - εξουσίας που προκύπτουν από τον καταμερισμό της εργασίας και αποτυπώνονται σε συγκεκριμένο οργανόγραμμα και περιγραφές θέσεων. Οι ευθύνες και οι επιδιώξεις είναι καταμερισμένες σε θέσεις μέσα στη δομή.

Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να θεωρούνται διακριτές οργανώσεις, επιμέρους μονάδες του ευρύτερου κοινωνικού σχηματισμού που ονομάζουμε εκπαιδευτικό σύστημα (Etzioni, 1964: 3). Είναι οι κοινωνικοί σχηματισμοί που έχουν σκοπό την παροχή εκπαίδευσης και έχουν κύρια χαρακτηριστικά τους την οργάνωση ανθρώπων, μέσων και λειτουργιών και την επιβολή τυπικών δομών συντονισμού και στηρίζονται στη δράση αλληλεπιδρώντων ατόμων (Davies, 1981: 47-48).

Πέρα από αυτή τη γενική τοποθέτηση, ο ορισμός και η συγκεκριμενοποίηση των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών οργανισμών εξαρτώνται από τις **ιδιαιτερότητες** που παρουσιάζουν οι οργανισμοί αυτοί σε σχέση με άλλες οργανώσεις. Η ιδιομορφία τους αυτή εδράζεται καταρχήν στον διφυή χαρακτήρα τους, αφού:

- α) Το σχολείο είναι ένας διοικητικός θεσμός και διαθέτει όλα τα βασικά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (κανόνες, ιεραρχία, απρόσωπες σχέσεις κλπ.).

β) Το σχολείο παράλληλα, και κατά πολλούς πρώτιστα, αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό με έντονη παρουσία στο επίπεδο της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, του οποίου η δράση και οι σχέσεις με άλλους θεσμούς διαμορφώνονται από τις γενικότερες κοινωνικο-οικονομικές και ιστορικές συνθήκες, αλλά και από την επίδραση ιδιαίτερων τοπικά προσδιορισμένων γεωγραφικών, οικονομικών, πολιτιστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων, που σχετίζονται με την ανάπτυξη οργανωμένων συμφερόντων και ομάδων πίεσης (Κατσαρός, 2008).

Τα **ιδιαίτερα χαρακτηριστικά** του σχολείου ως οργάνωσης τα οποία εντοπίζουν διάφοροι μελετητές (Μιχαλόπουλος, 1987: 149-150 Handy και Aitken, 1988: 40 Everard και Morris, 1999: 34) είναι τα εξής:

- Η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού του, αφού οι έννοιες παιδεία, εκπαίδευση, μόρφωση, που εναλλάσσονται κατά την περιγραφή του, έχουν ιδιαίτερα ευρύ περιεχόμενο, που συναρτάται με αξιολογικές κρίσεις και πολιτικές επιλογές. Παράλληλα, ο σκοπός του σχολείου διαφοροποιείται ανάλογα με τη σκοπιά από την οποία τον εξετάζουμε, π.χ. των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων, των βιομηχάνων κτλ.
- Η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού α) των εξυπηρετούμενων, που ως τέτοιοι μπορούν να θεωρηθούν οι μαθητές/τριες, οι γονείς, οι χρηματοδότες, η κοινωνία κτλ., β) των εργαζομένων, στους οποίους μπορούν να περιληφθούν οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές/τριες και, σε αρκετές περιπτώσεις, οι γονείς και γ) του αποτελέσματος - προϊόντος, που ως τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί η παρεχόμενη εκπαίδευση, οι ίδιοι οι μαθητές/τριες ή το μορφωτικό τους επίπεδο.
- Η διοικητική αποδυνάμωση και η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας του σχολείου, η οποία αυξάνεται όσο πιο έντονος γίνεται ο συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας των εκπαιδευτικών συστημάτων.
- Η ύπαρξη αντίφασης μεταξύ της έννοιας των σχέσεων εξουσίας που επικρατούν σε μια οργάνωση, ιδιαίτερα όταν είναι ενταγμένη σε ένα ιεραρχικά δομημένο σύστημα, και των εννοιών της ισότιμης συμμετοχής και της δημοκρατίας, που αποτελούν βασικές αξίες του θεσμού του σχολείου.

Με βάση αυτές τις ιδιαιτερότητες πρέπει να αποφεύγεται η άκριτη μεταφορά των αρχών του management στη διοίκηση της εκπαίδευσης και απαιτείται η κατάλληλη προσαρμογή τους στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαίδευσης (Ανδρέου, 1998: 10-11). Για παράδειγμα, η προσέγγιση της διοίκησης με έμφαση σε αξίες και σε κριτήρια όπως η οικονομικότητα, η αποδοτικότητα και η αποτελεσματικότητα, πρέπει απαραίτητα να συμπληρώνεται με επιλογές που απηχούν αξίες, όπως είναι η νομιμότητα, η δημοκρατικότητα, η κοινωνική ευαισθησία και λογοδοσία, η ακεραιότητα και η ηθική, η συνεργασία και η συμμετοχή, που αποτελούν βασικές αξίες της Παιδείας.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Σε ένα κείμενο 100-150 λέξεων καταγράψτε τις θέσεις σας στο παρακάτω ερώτημα:

Από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικών οργανισμών), τα οποία έχουν αναφερθεί στο κείμενο, ποιο/ποια πιστεύετε ότι επιδρούν περισσότερο και σας περιορίζουν στο διοικητικό σας έργο;

Αιτιολογήστε την άποψή σας.

2.1.3. Αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα

Οι έννοιες της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας κατέστησαν κεντρικές στον χώρο της δημόσιας διοίκησης κατά τη δεκαετία του '80, μετά τις περιόδους οικονομικής ύφεσης, “λόγω της δημοσιονομικής κρίσης του κράτους και της δημόσιας διαχείρισης και της επικράτησης των ιδεών και αντιλήψεων του οικονομικού φιλελευθερισμού” (Μακρυδημήτρης, 2003: 19). Στον χώρο της εκπαίδευσης ιδιαίτερη ώθηση σε αυτήν την κατεύθυνση έδωσαν η απαίτηση της κοινωνίας για ποιοτική και αποτελεσματική λειτουργία των εκπαιδευτικών μονάδων και για ορθολογική και αποδοτική διαχείριση των διατιθέμενων πόρων, καθώς και η συνεχής προσπάθεια των κυβερνήσεων για συμπίεση του κόστους της δημόσιας παιδείας. Η μονοδιάσταση έμφαση σε αυτές τις έννοιες, χωρίς κατάλληλη προσαρμογή τους, αποτελεί μια από τις αιτίες που περιορίζουν τον βαθμό αποδοχής των αρχών της διοικητικής επιστήμης στην εκπαίδευση.

ΟΡΙΣΜΟΣ 3



Αποτελεσματικότητα είναι η ικανότητα ενός οργανισμού να πραγματοποιεί τον σκοπό του, να εκπληρώνει τους προγραμματισμένους στόχους του. (άρθρο 1, παρ. 2 του ν. 3230/2004· Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2006: 272).

Πρέπει να σημειωθεί ότι ο βαθμός αποτελεσματικότητας, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, σχετίζεται απόλυτα με τον σκοπό και τους στόχους και αποτιμάται εύκολα, όταν ο σκοπός είναι απτός και συγκεκριμένος. Αντίθετα, όσο περισσότερο ο σκοπός είναι πιο γενικός και αόριστος, τόσο δυσκολότερος είναι ο προσδιορισμός του βαθμού αποτελεσματικότητας της οργάνωσης. Η γενικότητα και η αοριστία του σκοπού προϋποθέτουν την επιλογή πολλών παραμέτρων, για τον ακριβέστερο υπολογισμό του βαθμού πραγμάτωσής του.

ΟΡΙΣΜΟΣ 4

Ως αποδοτικότητα ορίζεται η ικανότητα ενός οργανισμού να πραγματώνει στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό τους σκοπούς και τους στόχους του με το ελάχιστο δυνατό κόστος (άρθρο 1, παρ. 2 του ν. 3230/2004· Παυλόπουλος, 1983, σ.58).

Σύμφωνα με αυτόν τον ορισμό, για να είναι αποδοτικός ένας οργανισμός πρέπει πρώτα να είναι αποτελεσματικός και ταυτόχρονα να πραγματώνει τους σκοπούς του με το ελάχιστο κόστος. Με άλλα λόγια, ο βαθμός της αποδοτικότητας του οργανισμού είναι το αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ της συνολικής ωφέλειας, που προκύπτει από την πραγμάτωση του σκοπού της οργάνωσης, και του κόστους, που προκύπτει από τη συνδυασμένη χρησιμοποίηση υλικών μέσων και ανθρώπινης δύναμης για την πραγμάτωση αυτή.

Στην εκπαίδευση, όπου υπάρχει μια σχετική αδυναμία σαφούς προσδιορισμού του σκοπού και των στόχων (Bush, 2005: 2), δεν είναι εύκολη η μέτρηση της αποτελεσματικότητας και επομένως της αποδοτικότητας. «Το να ορίσει κανείς την αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου σχολείου συνεπάγεται επιλογές μεταξύ αντικρουόμενων αξιών και επιτείνει το πρόβλημα του καθορισμού κριτηρίων, δεδομένου ότι απηγούν πολιτικές και κοινωνικές επιλογές» (Παπαναούμ, 1995: 40· Παμουκτσόγλου, 2001: 85). Για παράδειγμα, η μέτρηση της αποτελεσματικότητας με βάση τα αποτελέσματα από τη συμμετοχή των μαθητών σε εξετάσεις σχολικές,

πανελλαδικές ή και διεθνούς επιπέδου (π.χ. PISA) θεωρείται από πολλούς αξιόπιστη και τα αποτελέσματα αυτών των εξετάσεων αξιοποιούνται ακόμα και για την κατηγοριοποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων. Άλλοι αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό τέτοιους δείκτες, στον βαθμό που αυτοί οι δείκτες περιορίζονται σε αποτιμήσεις με βάση μετρήσιμους, γνωστικούς στόχους και δεν υιοθετούν πολυδιάστατη προσέγγιση, ώστε να αποτιμούν τον βαθμό επίτευξης κοινωνικών ή ψυχοκινητικών στόχων ή τον βαθμό προώθησης της κριτικής σκέψης και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, ή δε λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες όπως το οικογενειακό, κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο και το αντίστοιχο επίπεδο της τοπικής κοινωνίας, τις έμφυτες ικανότητες των διδασκομένων, τις διαφορές στην υλικοτεχνική υποδομή και στο εκπαιδευτικό υλικό ή ακόμα στην ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού. Αναγνωρίζοντας, αυτή την πραγματικότητα, οι έρευνες που γίνονται σχετικά με τα αποτελεσματικά σχολεία (White, 1997· OECD, 2013). υιοθετούν μεν τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας με βάση τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά αναζητούν παράλληλα να προσδιορίσουν τους παράγοντες που συντελούν στην αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων. Ανάμεσα σε αυτούς συνήθως περιλαμβάνονται παράμετροι που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου, όπως οι τρόποι λήψης των αποφάσεων, το ηθικό των εκπαιδευτικών, ο τρόπος άσκησης ηγεσίας (Καρατζιά-Σταυλιώτη και Λαμπρόπουλος, 2006: 282).



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

«Το να ορίσει κανείς την αποτελεσματικότητα ενός συγκεκριμένου σχολείου συνεπάγεται επιλογές μεταξύ αντικρουόμενων αξιών και επιτείνει το πρόβλημα του καθορισμού κριτηρίων, δεδομένου ότι απηχούν πολιτικές και κοινωνικές επιλογές» (Παπαναούμ, 1995: 40· Παμουκτσόγλου, 2001: 85).

Σε ένα κείμενο 150-180 λέξεων καταγράψτε τις θέσεις σας στα παρακάτω ερωτήματα:

- α) Πώς κρίνετε την παραπάνω άποψη;
- β) Με ποιο τρόπο πρέπει να προσεγγίζεται η μέτρηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων;

2.1.4. Λειτουργίες της Διοίκησης

Η διοίκηση εκδηλώνεται στους οργανισμούς μέσα από ένα σύνολο δυναμικά αλληλεξαρτώμενων δραστηριοτήτων. Ως εκ τούτου, κάθε προσπάθεια για ανάλυση της διοίκησης σε περιορισμένες, διακριτές και γραμμικά εξελισσόμενες λειτουργίες οδηγεί σε απώλεια μεγάλου μέρους της πραγματικής υπόστασης του φαινομένου. Αποτέλεσμα αυτής της πολύπλοκης φύσης της διοίκησης αποτελεί και το γεγονός ότι οι αναλυτές εκφράζουν διαφορετικές απόψεις για τις λειτουργίες της διοίκησης.

Πίνακας 1: Λειτουργίες της Διοίκησης (προσαρμογή από Τύπας και Κατσαρός, 2003)

Fayol (1916)	Gulick (1937)	Scanlan (1974)	Μπουραντάς (2002)
Προγραμματισμός	Σχεδιασμός (Planning)	Προγραμματισμός Λήψη αποφάσεων	Σχεδιασμός - Προγραμματισμός
Οργάνωση	Οργάνωση (Organizing)	Οργάνωση	Οργάνωση
	Στελέχωση (Staffing)		
Διεύθυνση	Διεύθυνση (Directing)	Διεύθυνση	Διεύθυνση
Συντονισμός	Συντονισμός (Coordinating)		
Έλεγχος	Αναφορά – πληροφόρηση (Reporting)	Έλεγχος	Έλεγχος
	Προϋπολογισμός (Budgeting)		

Μπορούμε πάντως να διακρίνουμε ορισμένες κοινά αποδεκτές αναφορές σε βασικές λειτουργίες της διοίκησης, όπως τις επεσήμανε ο Η. Fayol στο κλασικό έργο του “Administration Industrielle et Generale” (1916). Μια πιο αναλυτική εκδοχή των απόψεων του Fayol είναι αυτή που συμπυκνώνεται στο ακρωνύμιο POSDCoRB, από τα αρχικά των αγγλικών όρων, σχετικά με τις λειτουργίες που θεωρεί ο Gulick ότι συνιστούν την αποστολή ενός διοικητικού στελέχους: σχεδιασμός, οργάνωση,

στελέχωση, διεύθυνση, συντονισμός, αναφορά – πληροφόρηση, προϋπολογισμός (Gulick, 1937). Άλλοι νεότεροι συγγραφείς, όπως φαίνεται και στον πίνακα που ακολουθεί, αναφέρονται στον σχεδιασμό – προγραμματισμό, στην οργάνωση, στη διεύθυνση και στον έλεγχο (Μπουραντάς, 2002: 39-40) ή στον προγραμματισμό, στη λήψη αποφάσεων, στην οργάνωση, στη διεύθυνση και στον έλεγχο (Σαΐτης, 2000: 27· Scanlan, 1974).

2.1.5. Ιστορική εξέλιξη θεωριών οργάνωσης και διοίκησης

Η εξέλιξη των θεωρητικών προσεγγίσεων της Διοίκησης στην Εκπαίδευση, ακολούθησε την εξέλιξη και τους προβληματισμούς που αναπτύχθηκαν στη διοικητική επιστήμη και την οργανωτική θεωρία και γενικότερα στις κοινωνικές επιστήμες. Η Διοίκηση στην Εκπαίδευση υφίσταται διεθνώς ως αυτοτελής επιστημονικός κλάδος στο σημείο τομής της Διοικητικής Επιστήμης και της Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής τα τελευταία εξήντα χρόνια. Κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της η διοικητική επιστήμη δέχτηκε επιρροές και υιοθέτησε οπτικές, έννοιες και μεθόδους από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως είναι η Νομική και η Πολιτική Επιστήμη, η Ψυχολογία, η Κοινωνιολογία, τα Οικονομικά, η Ιστορία, η Βιολογία κ.ά. Αναπτύχθηκε μέσα από ποικίλες προσεγγίσεις, εστιάζοντας στα νομικά κείμενα και γενικά, στα κανονιστικά πλαίσια, στην επινότηση αποτελεσματικών και αποδοτικών τεχνικών οργάνωσης και λειτουργίας, στη συμπεριφορά, στην επικοινωνία και στις σχέσεις των μελών της οργάνωσης, στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στην ηγεσία και στα πρότυπα ηγετικής συμπεριφοράς, στην κουλτούρα και στο κλίμα των οργανώσεων κλπ.

Η μεταφορά και εξειδίκευση των γενικών αρχών της Διοικητικής Επιστήμης στον χώρο της εκπαίδευσης έχει αποτελέσει αντικείμενο αντιπαραθέσεων και έντονων συζητήσεων, στο παρελθόν. Βασική αιτία για την γενική πλέον αποδοχή τους, για την αναβάθμιση του ενδιαφέροντος και της σημασίας που τους αποδίδεται είναι τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αναδεικνύουν τις αρχές αυτές σε βασικούς συντελεστές για την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης και ταυτόχρονα σε κυρίαρχο στοιχείο της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, στο βαθμό που μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία προϋποθέσεων που διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Οφείλεται επίσης στο ότι η οργάνωση και λειτουργία με βάση

τις αρχές του σύγχρονου μάνατζμεντ θεωρήθηκε βασικό εργαλείο εξορθολογισμού και αποδοτικότερης αξιοποίησης των πόρων που διατίθενται για τη δημόσια εκπαίδευση.

Μια δημοφιλής μετα-θεωρητική προσέγγιση της διοικητικής σκέψης, είναι αυτή που διακρίνει τρεις φάσεις ή σχολές: την κλασική, την νεοκλασική και τη σύγχρονη. Πρόκειται για μια ταξινόμηση που βασίζεται στη διαχρονική εξέλιξη της διοικητικής και οργανωτικής θεωρίας και στο χρόνο εμφάνισης των διαφόρων προσεγγίσεων, καθώς και σε έργα και έρευνες που αποτέλεσαν ακρογωνιαίους λίθους και σημεία καμπής για την εξέλιξη της διοικητικής επιστήμης (Κατσαρός, 2006).

2.1.5.1. Οι Κλασικές Προσεγγίσεις

Στην κλασική σχολή διοικητικής σκέψης περιλαμβάνονται προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στις αρχές του 20ού αιώνα. Οι προσεγγίσεις αυτές θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι βλέπουν τις οργανώσεις μεταφορικά ως μηχανές, δηλαδή ως εργαλεία, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να συντονίσουν τις δράσεις τους προκειμένου να επιτύχουν τους σκοπούς τους. Αναπτύχθηκαν σε δύο κατευθύνσεις:

- Στην κατεύθυνση της αναζήτησης αποτελεσματικής διοικητικής πρακτικής, αναπτύχθηκαν οι «**διαχειρισιολογικές**» προσεγγίσεις, που κατέληξαν στην ανάδειξη κάποιων βασικών αρχών, οι οποίες ουσιαστικά αποτέλεσαν τις βάσεις για τη σύγχρονη θεωρία του μάνατζμεντ. Οι προσεγγίσεις αυτές προσπάθησαν να απαντήσουν στο αίτημα της εποχής για αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας στις επιχειρήσεις, με την αναζήτηση γενικών αρχών και την ανάπτυξη ενός σώματος γνώσεων περιγραφικού και εμπειρικού χαρακτήρα για τον εξορθολογισμό και την αποτελεσματικότερη διαχείριση και λειτουργία των οργανώσεων. Οι προσεγγίσεις αυτές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στα εξωτερικά και τυπικά χαρακτηριστικά της οργάνωσης, ενώ αντιμετώπισαν τον άνθρωπο, απογυμνωμένο από τις ανώτερες ανάγκες του, ως «εργαλείο», την ορθολογική αξιοποίηση του οποίου επιχείρησαν με την καθιέρωση παγιωμένων πρότυπων μηχανιστικών διαδικασιών παραγωγής.

Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης είναι:

A) ο Taylor, ο οποίος το 1911 με τη «θεωρία της επιστημονικής διοίκησης», i) εισήγαγε την έννοια της εξειδίκευσης στην εργασία και τον διαχωρισμό επιτελικών –

εκτελεστικών καθηκόντων, και ii) επικέντρωσε το ενδιαφέρον του στην αναζήτηση του «άριστου τρόπου εκτέλεσης» για κάθε εργασία, iii) στην προσεκτική επιλογή και εκπαίδευση των εργαζομένων και iv) στην αξιοποίηση της αμοιβής ως κινήτρου για την αύξηση της παραγωγικότητας των εργαζομένων και

B) ο Fayol (1916), ο οποίος ασχολήθηκε i) με τις αρχές της οργάνωσης (14 αρχές του μάνατζμεντ) και ii) με τη θεωρία του για τη λειτουργική υποδιαίρεση των διοικητικών δραστηριοτήτων, όρισε ως “βασικές λειτουργίες της διοίκησης” τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο.

- Στην κατεύθυνση της μελέτης του οργανωτικού φαινομένου και της γραφειοκρατίας ως της ιστορικά αναγκαίας και λογικής εξέλιξης των κοινωνικών οργανώσεων, προς τον εξορθολογισμό και την πιο αποτελεσματική λειτουργία τους, αναπτύχθηκε η «κοινωνιολογική» θεώρηση του Weber, που αποτελεί τον πρόδρομο της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας. Ο Weber (1979) συνέδεε την ανάπτυξη του γραφειοκρατικού τρόπου οργάνωσης με την εμφάνιση του αστικού κράτους και του βιομηχανικού τρόπου παραγωγής, που λόγω οργανωτικής διάρθρωσης και μεγέθους απαιτούσαν συντονισμό, ενώ μπορούσαν να διαθέσουν τους πόρους για τη συντήρηση της γραφειοκρατίας. Για την κατανόηση της πραγματικότητας δημιούργησε ένα αναλυτικό εργαλείο, τον ιδεατό τύπο της γραφειοκρατίας, του οποίου κύρια χαρακτηριστικά θεωρούσε την κατανομή εργασίας σε γραφεία ή θέσεις και όχι σε πρόσωπα, τη συγκέντρωση εξουσίας και την ιεραρχική δομή, το ορθολογικό πρόγραμμα διεύθυνσης προσωπικού, τους κανονισμούς και τα έγγραφα στοιχεία. Θεωρούσε τη γραφειοκρατία ως το πιο ορθολογικό πρότυπο οργάνωσης. Σύμφωνα με τον Weber στη γραφειοκρατία οι ιεραρχικές σχέσεις βασίζονται στο νόμιμο ορθολογικό τύπο εξουσίας και είναι αποδεκτές γιατί γίνονται αντιληπτές ως αναγκαία μέσα για την επιτυχία συγκεκριμένων στόχων.

Παρά τις αρετές της γραφειοκρατίας, ο Weber διέκρινε προβλήματα που σχετίζονται α) με την αντιφατικότητα της έννοιας του ορθολογισμού που μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση της επιδίωξης αποδοτικότητας σε επίπεδο οργάνωσης (τεχνικός ορθολογισμός), με τις επιθυμίες ή τις αξίες των εργαζομένων (ουσιαστικός ορθολογισμός), καθώς και β) με τη διαβρωτικότητα της γραφειοκρατίας που μπορεί να οδηγήσει σε άκριτη ενίσχυση της εξουσίας σε βάρος των εργαζομένων και των θεσμών.

Υπό την επίδραση των απόψεων της Κλασικής σχολής το σχολείο ως οργάνωση γίνεται αντιληπτό ως γραφειοκρατικός οργανισμός με αυστηρά προδιαγεγραμμένη ιεραρχική δομή και διάρθρωση ρόλων, θέσεων και σχέσεων, που εξασφαλίζουν την ομοιομορφία της δράσης των ατόμων για την επίτευξη των κεντρικά καθορισμένων στόχων.

Η κριτική που αναπτύχθηκε απέναντι στις απόψεις της κλασικής σχολής εντοπίζεται στο γεγονός ότι εστιάζοντας αποκλειστικά στη δομή, παραγνώρισαν άλλους καθοριστικούς παράγοντες της λειτουργίας των οργανώσεων, όπως οι ανθρώπινες σχέσεις και η αλληλεπίδραση της οργάνωσης με το περιβάλλον.

2.1.5.2. Οι Νεοκλασικές Προσεγγίσεις

Στη νεοκλασική σχολή περιλαμβάνονται προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν κυρίως κατά τις δεκαετίες 1930-50, υπό την επίδραση των πορισμάτων κυρίως της Ψυχολογίας. Οι προσεγγίσεις αυτές είχαν βασικό χαρακτηριστικό την επικέντρωση του ενδιαφέροντος στον ανθρώπινο παράγοντα και κυρίως σε ψυχοκοινωνικές παραμέτρους της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην οργάνωση. Οι κύριες τάσεις των προσεγγίσεων που αναπτύχθηκαν στη συνέχεια και εντάσσονται στη νεοκλασική σχολή είναι:

- Η **κίνηση των Ανθρωπίνων Σχέσεων** βασίστηκε στην πρωτοποριακή εργασία της κοινωνικής ψυχολόγου Mary Parker Follett, η οποία ήδη από το 1924 εντόπισε και τόνισε τη σημασία των ψυχολογικών παραγόντων και των δυναμικών διαδικασιών ανάπτυξης αμοιβαίων σχέσεων, που αποτελούν το υπόστρωμα της διάρθρωσης και λειτουργίας κάθε επιχείρησης. Για την ανάπτυξη μιας κοινωνίας όπου οι άνθρωποι θα ζουν μια πιο ικανοποιητική ζωή, πρότεινε τέσσερις βασικές αρχές: α) επίλυση των προβλημάτων εργοδοτών και εργαζομένων μέσω δημοκρατικού διαλόγου και συνεργασίας σε κλίμα συμμετοχής, αποδοχής και ενότητας στην επιδίωξη κοινών στόχων, β) επιδίωξη συντονισμού από τα αρχικά στάδια, γ) επιδίωξη του συντονισμού μέσω αμοιβαίας κατανόησης και καλύτερων σχέσεων, δ) αντίληψη του συντονισμού ως συνεχόμενης διαδικασίας.

Ο E. Mayo (1933) διέδωσε τις απόψεις της Follet. Βασιζόμενος στα αποτελέσματα πειραματικών ερευνών με τη μέθοδο της κλινικής προσέγγισης, υποστήριξε ότι η βιομηχανική κοινωνία και ο βιομηχανικός πολιτισμός περικλείουν ηθικές αντιφάσεις

και μια εμμονή στην επιδίωξη στόχων οικονομικού χαρακτήρα, που οδηγούν σε έλλειψη κοινωνικής ισορροπίας και δημιουργούν ανθρώπινα, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα στο άτομο. Στο επίπεδο των οργανώσεων αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν την παραγωγικότητα των εργαζομένων και επομένως για την εξασφάλιση ικανοποίησης – αποτελεσματικότητας και δημοκρατίας πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη «οι κοινωνικοί συντελεστές της εργασίας», δηλαδή α) το ηθικό των εργαζομένων και των παραγόντων που το επηρεάζουν, β) την ικανοποίηση από την εργασία και τα επιτεύγματα, γ) το ομαδικό πνεύμα και η σημασία του ψυχοκοινωνικού κλίματος στο εργασιακό περιβάλλον για τη διαμόρφωση θετικών διαθέσεων.

Ο ίδιος ο Mayo χαρακτήρισε την ανακάλυψη των κοινωνικών συντελεστών της εργασίας σαν μια νέα βιομηχανική επανάσταση. Αλλά και οι μελετητές του έργου του θεωρούν ότι αποτέλεσε μια σημαντικότερη συμβολή που άσκησε και εξακολουθεί να ασκεί επιρροή στην οργανωτική θεωρία. Η κριτική που δέχθηκε ήταν ότι περιόρισε το πεδίο της έρευνάς του στο ατομικό και ομαδικό επίπεδο και παραμέλησε το επίπεδο της οργάνωσης και της κοινωνίας, απ' όπου επίσης μπορούν να προκύπτουν συγκρούσεις.

Οι νεοκλασικές προσεγγίσεις από την οπτική των ανθρώπινων σχέσεων αντιμετώπισαν το σχολείο σαν μια πολύπλοκη οργάνωση, όπου οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, το κλίμα εργασίας, τα προβλήματα συνεργασίας και τα κίνητρα γίνονται σημαντικά και ο άνθρωπος παύει να θεωρείται ένα αδρανές εργαλείο. «Οι προσεγγίσεις αυτές άσκησαν μικρότερη επίδραση στην οργανωτική και μεγαλύτερη στην διοικητική πλευρά της οργανωτικής πραγματικότητας των σχολείων και προσπάθησαν να εναντιωθούν σε υπερβολικά αυταρχικές τάσεις προτείνοντας σαν πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό ένα στυλ ηγεσίας επικεντρωμένο στο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους» (Ogawa et al., 1999: 278).

- Η **θεωρία της Ανθρώπινης Συμπεριφοράς** που αναφέρεται και ως κίνηση της κοινωνικής επιστήμης. Η κίνηση αυτή εστίασε στην εξασφάλιση ικανοποίησης τόσο για τους εργαζόμενους, όσο και για τους οργανισμούς και άσκησε κριτική στην επιστημονική διοίκηση για τη “σκληρότητα” στην αντιμετώπιση των εργαζομένων. Άσκησε επίσης κριτική στην κίνηση των ανθρώπινων σχέσεων για μεροληπτική στάση υπέρ των εργαζομένων και αγνόηση της σημασίας των οργανωσιακών στόχων. Πρωτεργάτης της κίνησης ήταν ο C. Barnard (1938), ο οποίος τόνισε την ανάγκη για

ανάπτυξη μιας συστηματικής θεωρητικής προσέγγισης της οργανωσιακής συμπεριφοράς στο πλαίσιο των κοινωνικών επιστημών. Εστίασε στους/ις εργαζόμενους/ες ως ψυχολογικές-κοινωνικές οντότητες. Με βάση αυτό θεώρησε ότι ένας/μία καλός/η μάνατζερ, έχοντας γνώση των κοινωνικών επιστημών, αποκτά καλή εικόνα των εργασιακών συνθηκών, της εργασίας και των ίδιων των εργαζομένων.

Η θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς επηρέασε τη διοίκηση της εκπαίδευσης σε δύο κατευθύνσεις: α) ενίσχυσε την άποψη ότι τα στελέχη της εκπαίδευσης μπορούν να προέρχονται και από διαφορετικούς επιστημονικούς χώρους και όχι μόνον από την εκπαίδευση, καθώς και ότι β) η προετοιμασία στελεχών της εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνει τις κοινωνικές επιστήμες (π.χ. οικονομικά, κυβερνητική).

2.1.5.3. Σύγχρονες θεωρίες διοίκησης

Τόσο η νεοκλασική - ανθρωπιστική, όσο και η κλασική – ορθολογική προσέγγιση της διοίκησης, άσκησαν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη διαφορετικών προσεγγίσεων στο πλαίσιο της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας. Οι απόψεις της νεοκλασικής σχολής τη δεκαετία του '60 μετεξελίχτηκαν στην κίνηση των Οργανωτικών Ουμανιστών, που επηρέασε τη σύγχρονη οργανωτική θεωρία. Κύριοι εκπρόσωποι αυτής της τάσης μπορούν να θεωρηθούν οι D. McGregor, C. Argyris, W. Bennis, R. Likert. Το έργο τους επηρεάστηκε από τη θεωρία της ανθρώπινης συμπεριφοράς και είχε στο επίκεντρο τον επηρεασμό και τον έλεγχο της ανθρώπινης συμπεριφοράς και την ορθολογική αξιοποίηση των ανθρώπινων πόρων μέσα στις οργανώσεις. Οι οργανωτικοί ουμανιστές αντιπαρατέθηκαν ευθέως στον τεύλορισμό και υποστήριξαν την άποψη ότι η «δημοκρατική ελευθερία στο χώρο των οργανώσεων, είναι πολύ προτιμότερη από την ευεργετική» (Bennis, 1966) και συμβαδίζει περισσότερο με την ανθρώπινη φύση. Κλασικές έχουν παραμείνει οι θεωρίες για τα στυλ ηγεσίας και την ιεράρχηση των αναγκών καθώς και οι πρακτικές μέθοδοι που πρότειναν για την υποκίνηση, την ηγεσία και γενικά για αλλαγές στη δομή των εργασιακών σχέσεων και στο περιεχόμενο της εργασίας.

Μετά τη δεκαετία του '60 η ανάπτυξη της διοικητικής επιστήμης υπήρξε ραγδαία και συνδέεται με την εμφάνιση θεωρητικών προσεγγίσεων που εξετάζουν την οργάνωση ως σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο στην ολότητά του και όχι μονομερώς, όπως το

αντιμετώπισε η κλασική και η νεοκλασική σχολή. Ανάλογη είναι και η ανθρωπολογική βάση της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας, αφού δεν εξετάζει αποσπασματικά τον οικονομικό ή τον κοινωνικό ή τον αυτοπραγματοποιούμενο άνθρωπο, αλλά τον πολύπλευρο, στο πλαίσιο των πολύπλοκων αλληλεπιδραστικών σχέσεων που αναπτύσσει εντός των οργανώσεων. Καθοριστική για την ανάπτυξη της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας μπορεί να θεωρηθεί η συμβολή των H. Simon και J.G March, οι οποίοι στο έργο τους Organizations (1958), προσπάθησαν να οργανώσουν σε ένα συνεκτικό σύνολο τις κυριότερες προσεγγίσεις για τη διοικητική οργάνωση και άσκησαν κριτική στη μονομέρεια των απόψεων της κλασικής και νεοκλασικής σχολής. Οι σύγχρονες προσεγγίσεις εκτείνονται από τις βασισμένες στην έννοια της οργανωτικής δομής συστημικές προσεγγίσεις και τα μοντέλα των κλειστών γραφειοκρατικών ή των ανοικτών κοινωνικών συστημάτων, ως τις βασισμένες στην υποκειμενική πρόσληψη της οργανωσιακής πραγματικότητας ερμηνευτικές θεωρήσεις. Συγκεκριμένα μοντέλα διοίκησης θα εξεταστούν παρακάτω.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Υπογραμμίστε το σωστό.

1. Οι προσεγγίσεις του διοικητικού φαινομένου που βλέπουν τις οργανώσεις μεταφορικά ως μηχανές, δηλαδή ως εργαλεία, που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να συντονίσουν τις δράσεις τους προκειμένου να επιτύχουν τους σκοπούς τους, εντάσσονται:

- α. Στην κλασική σχολή
- β. Στη νεοκλασική σχολή
- γ. Στη σχολή της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας

2. Η μελέτη και η θεώρηση του οργανωτικού φαινομένου και της γραφειοκρατίας ως της ιστορικά αναγκαίας και λογικής εξέλιξης των κοινωνικών οργανώσεων, προς τον εξορθολογισμό και την πιο αποτελεσματική λειτουργία τους, αποτελεί συνεισφορά:

- α. Του Taylor και της θεωρίας της επιστημονικής διοίκησης

β. Του Fayol και των θεωριών του για τις αρχές οργάνωσης

γ. Του Weber και της κοινωνιολογικής του θεώρησης

3. Το σχολείο ως οργάνωση γίνεται αντιληπτό ως γραφειοκρατικός οργανισμός με αυστηρά προδιαγεγραμμένη ιεραρχική δομή και διάρθρωση ρόλων, θέσεων και σχέσεων, που εξασφαλίζουν την ομοιομορφία της δράσης των ατόμων για την επίτευξη των κεντρικά καθορισμένων στόχων στο πλαίσιο:

α. Της κλασικής σχολής της διοικητικής σκέψης

β. Της νεοκλασικής σχολής

γ. Της σύγχρονης οργανωτικής θεωρίας

4. Πρότειναν σαν πιο κατάλληλο και αποτελεσματικό για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ένα στυλ ηγεσίας επικεντρωμένο στο ενδιαφέρον για τους ανθρώπους:

α. Οι προσεγγίσεις της κλασικής σχολής της διοικητικής σκέψης

β. Οι προσεγγίσεις της θεωρίας της ανθρώπινης συμπεριφοράς

γ. Οι προσεγγίσεις των ανθρωπίνων σχέσεων της νεοκλασικής σχολής

5. Ποιο από τα παρακάτω δεν αποτελεί χαρακτηριστικό του γραφειοκρατικού τρόπου οργάνωσης;

α. Ο συγκεντρωτισμός στη λήψη των αποφάσεων και η ιεραρχική δομή της εξουσίας

β. Η ανάπτυξη δομημένων προσωπικών σχέσεων μεταξύ προϊσταμένων και υφισταμένων

γ. Η ύπαρξη κανόνων ρύθμισης των διαδικασιών και της συμπεριφοράς

δ. Η έμφαση στις τυπικές και απρόσωπες σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, γονέων και κάθε εμπλεκομένου

6. Ποιες από τις παρακάτω επιδιώξεις μεγάλων και πολύπλοκων οργανώσεων, όπως τα εκπαιδευτικά συστήματα, δεν υπηρετεί το γραφειοκρατικό πρότυπο;

α. ομοιομορφία και προβλεψιμότητα στις διαδικασίες

β. αποτελεσματικό συντονισμό

γ. έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης

δ. συνέχεια, πειθαρχία και αποφυγή της ευνοιοκρατίας

ε. ευελιξία, καινοτομία, δημιουργικότητα

2.1.6. Συστημικό μοντέλο διοίκησης

Το συστημικό μοντέλο διοίκησης δίνει έμφαση στην ολότητα και στην ακεραιότητα του οργανισμού, καθώς και στην αλληλεπίδραση των μερών που το απαρτίζουν. Προϋποθέτει ότι η οργανωτική δομή είναι το αποτέλεσμα της εξισορρόπησης των εξωτερικών πιέσεων τις οποίες δέχεται το σύστημα με την εσωτερική διαφοροποίησή του, η οποία το βοηθά να προσαρμοστεί και να επιβιώσει (Παπαναούμ, 1995: 21), αλλά και να επιτύχει τους συμφωνημένους σκοπούς του.

Η χρήση της έννοιας του συστήματος για τη μελέτη και την ανάλυση των κοινωνικών οργανώσεων προσφέρει στέρεο έδαφος -μια στατική σύλληψη ενός φαινομένου που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα, δυναμική εξέλιξη και πολλαπλότητα νοημάτων- διευκολύνοντας τη μελέτη παραγόντων που σχετίζονται με την εσωτερική δομή και οι οποίοι επιδρούν καθοριστικά, περιορίζοντας και κατευθύνοντας τη δράση ατόμων και ομάδων. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση των **κλειστών συστημάτων**. Η θεώρηση των σχολείων ως κλειστών συστημάτων που επιδιώκουν σαφώς προσδιορισμένους στόχους επιτρέπει την ανάπτυξη ορθολογικής διοίκησης, αφού προϋποθέτει βέβαιες και προβλέψιμες συνθήκες, κάτι το οποίο δεν ισχύει στην πραγματικότητα και εξηγεί την αποτυχία εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που βασίστηκαν σε αυτή την προσέγγιση.

Αντίθετα, η προσέγγιση των **ανοικτών συστημάτων**, δίνοντας έμφαση όχι μόνο στην αλληλοσύνδεση και αλληλοσυσχέτιση όλων των υποσυστημάτων στο εσωτερικό μιας

οργάνωσης, αλλά και στην αλληλεπίδραση με το εξωτερικό περιβάλλον της, με τις καταστάσεις και με τις συνθήκες, επιτρέπει τον εντοπισμό, τη μελέτη και την ανάλυση παραγόντων έξω από τα όρια της οργάνωσης και των τρόπων με τους οποίους αυτοί επηρεάζουν τη λειτουργία της.

Συνδυάζοντας τα βασικά σημεία ορισμών που έχουν δοθεί:

ΟΡΙΣΜΟΣ 5

Ως ανοικτό σύστημα ορίζεται ένα σύνολο στοιχείων ή μερών τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αποτελούν μια διακριτή ολότητα, η οποία, με τη σειρά της, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου συστήματος και εντάσσεται σε ένα περιβάλλον εντός του οποίου αλληλεπιδρά και ανταλλάσσει εισροές και εκροές, εκπληρώνοντας ένα συγκεκριμένο σκοπό – μια συγκεκριμένη λειτουργία (Parsons, 1951· Scott, 1981· Hoy και Miskel, 2007).

Επομένως, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός με την έννοια του κοινωνικού συστήματος αποτελείται από τα παρακάτω **βασικά στοιχεία**:

✓ Τα εμπλεκόμενα μέλη (διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες κτλ.) ως πρόσωπα ή ως ομάδες με συγκεκριμένα κίνητρα, αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες, αλλά και ως εισροές του συστήματος.

✓ Τις σχέσεις αλληλεπίδρασης που προκύπτουν από την τυπική διάταξη των θέσεων εργασίας και από τους ρόλους, οι οποίοι σε κάποιο βαθμό ορίζονται και περιγράφονται και αποτελούν την τυπική κοινωνική δομή. Παράλληλα, υπάρχουν δραστηριότητες και σχέσεις οι οποίες, χωρίς να έχουν οριστεί σε γραπτά κείμενα, αναπτύσσονται από τα μέλη και αποτελούν την άτυπη κοινωνική δομή.

✓ Το εσωτερικό υλικό – τεχνολογικό περιβάλλον της οργάνωσης, δηλαδή την υλικοτεχνική υποδομή (κτίρια, εξοπλισμός κτλ.), που απαιτείται για τη μετατροπή των εισροών σε εκροές, για την εκπλήρωση των σκοπών του σχολείου. Εδώ εντάσσονται ακόμα οι διαδικασίες, οι μέθοδοι, οι γνώσεις, αλλά και το πρόγραμμα σπουδών, όπως προδιαγράφονται από το θεσμικό – νομικό πλαίσιο λειτουργίας της εκπαίδευσης.

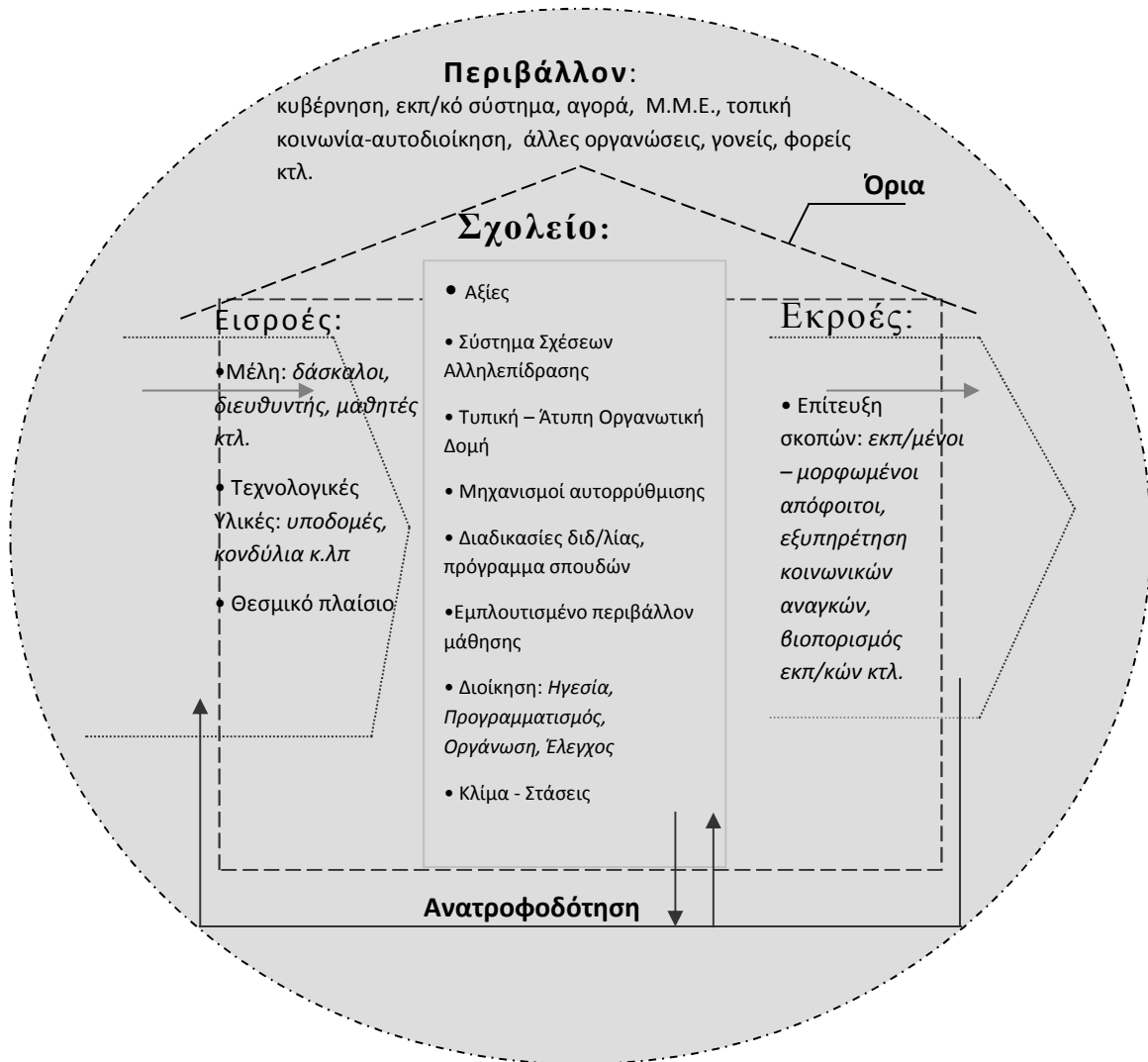
✓ Όρια που διαχωρίζουν το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα από το εξωτερικό περιβάλλον του, από το οποίο αντλεί εισροές και στο οποίο αποδίδει εκροές. Τα όρια απηχούν τη χρήση στρατηγικών περιχαράκωσης ή σύνδεσης της οργάνωσης και αποκλεισμού ή ένταξης όσων θεωρούνται εκτός. Η διάκριση μεταξύ των «εντός» και των «εκτός» μιας σχολικής οργάνωσης είναι δύσκολη και εξαρτάται από τα κριτήρια που χρησιμοποιούμε για την οριοθέτηση. Οι Laumann, Marsden και Prensky (1983) εντοπίζουν τρία κριτήρια με βάση τα οποία οι αναλυτές έχουν προσπαθήσει να ορίσουν τα όρια: α) τους ανθρώπους και το αν διαθέτουν την ιδιότητα του μέλους, β) το κατά πόσο οι σχέσεις τους αναπτύσσονται σε θεσμικό επίπεδο και γ) το κατά πόσο οι δράσεις τους καθορίζονται από τη δομή και τους σκοπούς της οργάνωσης.

✓ Τον σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, που συνδέεται με τις εκροές του συστήματος και προσδιορίζεται άλλοτε στενότερα, με βάση τα επιτεύγματα των μαθητών, όπως είναι «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεών τους», και άλλοτε ευρύτερα, με βάση την επίτευξη στόχων, όπως είναι η κοινωνική και οικονομική ισότητα, η καταπολέμηση του αποκλεισμού και των διακρίσεων και, γενικά, η εξυπηρέτηση κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών προτεραιοτήτων.

Μέσα από τη δόμηση των σχέσεων αλληλεπίδρασης και τον τρόπο λειτουργίας του κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα αποκτά τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ως ολότητα με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Μέσω του βαθμού συνεργίας, δηλαδή της ιδιαίτερης ποιότητας συνεργασίας και της αρμονίας των αλληλεπιδράσεων, αποτελεί ως οντότητα και ως αποτέλεσμα κάτι περισσότερο από το απλό άθροισμα της συνεισφοράς των μερών. Πρέπει ακόμα να τονιστεί ότι το σχολείο δεν έχει στατική, αλλά δυναμική δομή, προσδιοριζόμενη από την προσωπικότητα και τη δράση των μελών και προσαρμοζόμενη στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και στα πρότυπα δράσης που της επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό που αποδίδεται στατικά είναι οι διαδοχικές καταστάσεις ισορροπίας, που επιτυγχάνονται και μέσα από μηχανισμούς αυτορρύθμισης όπως την ανατροφοδότηση, δηλαδή τον μηχανισμό επικοινωνίας και ελέγχου που εξασφαλίζει τη συνεχή ροή πληροφοριών για τη λειτουργία, την αποτελεσματικότητα και την απόδοση, με βάση τις οποίες γίνονται οι

απαραίτητες προσαρμογές, που επιδιώκουν τη μελλοντική βελτίωση. Η έλλειψη ή βλάβη αυτών των μηχανισμών αυτορρύθμισης οδηγεί σε “εντροπία” με την έννοια της τάσης να υποβαθμίζεται το σχολείο και να φθίνει εξαιτίας δυσλειτουργιών που οδηγούν σε ελλιπή αξιοποίηση πόρων, σε απώλεια κατεύθυνσης, σε μείωση απόδοσης (Κατσαρός, 2008).

Σχήμα 1. Το σχολείο ως ανοικτό σύστημα



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αποτελούν ανοικτά κοινωνικά συστήματα με όρια τα οποία είναι διαπερατά και δυσδιάκριτα. Ως αρνητικό αποτέλεσμα της ανοικτότητας και των δυσδιάκριτων ορίων πολλοί

εκπαιδευτικοί θεωρούν την διόγκωση προβλημάτων στα σχολεία εξαιτίας των παρεμβάσεων γονέων που δεν αντιλαμβάνονται τα όρια του ρόλου τους. Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών προτείνουν την ανάπτυξη στρατηγικών περιχαράκωσης του σχολείου και αποκλεισμού όσων θεωρούνται εκτός.

Προσπάθησε να συνοψίσεις σε ένα σύντομο κείμενο 100-120 λέξεων τις απόψεις σου πάνω στο παραπάνω κείμενο. Συμφωνείς με τις απόψεις αυτών των εκπαιδευτικών και με την ανάγκη ανάπτυξης στρατηγικών περιχαράκωσης του σχολείου; Θα μπορούσαν οι γονείς να συμβάλλουν στην ενίσχυση του μηχανισμού ανατροφοδότησης του σχολείου και πώς;

Κατάγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

2.1.7. Γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης

Η γραφειοκρατική προσέγγιση του σχολείου υπήρξε και μάλλον παραμένει -ιδιαίτερα για την Ελλάδα- η επικρατέστερη. Τα χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού προτύπου καθιστούν θεωρητικά την γραφειοκρατική οργανωτική δομή την πιο ορθολογική και την πιο αποτελεσματική για μεγάλες και πολύπλοκες οργανώσεις (Bush, 2005: 45), όπως τα εκπαιδευτικά συστήματα, που επιδιώκουν ομοιομορφία και προβλεψιμότητα στις διαδικασίες, αποτελεσματικό συντονισμό, έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δράσης, συνέχεια, πειθαρχία και αποφυγή της ευνοιοκρατίας. Και είναι αυτά τα χαρακτηριστικά στα οποία οφείλεται η επικράτηση αυτής της μορφής οργάνωσης. Τα **βασικά χαρακτηριστικά του γραφειοκρατικού μοντέλου** οργάνωσης και διοίκησης είναι:

- Ο συγκεντρωτισμός στη λήψη των αποφάσεων και η ιεραρχική δομή της εξουσίας, που διαμορφώνουν ένα τυπικό δίκτυο διαβίβασης εντολών από πάνω προς τα κάτω. Από το αρμόδιο υπουργείο, προς τα ενδιάμεσα στελέχη και από εκεί στους διευθυντές/ντρίες και εκπαιδευτικούς των σχολείων.
- Η τυποποίηση και ο σαφής καταμερισμός της εργασίας όσον αφορά τη διοίκηση και την εκπαιδευτική λειτουργία του σχολείου σε προσωπικό που είναι επιλεγμένο με βάση την εξειδίκευσή του και την ικανότητα να επιτυγχάνει τους στόχους.
- Η ύπαρξη κανόνων ρύθμισης των διαδικασιών και της συμπεριφοράς. Οι κανόνες αυτοί εξασφαλίζουν ομοιομορφία, συνέχεια, απόδοση, τάξη, ισοτιμία. Στα σχολεία καλύπτουν διάφορες πτυχές της σχολικής ζωής, από θέματα διδασκαλίας και μάθησης έως τον τρόπο επαφής των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών.
- Η έμφαση στις τυπικές και απρόσωπες σχέσεις οδηγεί σε λήψη αποφάσεων βάσει γεγονότων και τεκμηρίωσης. Αυτή η ουδετερότητα αποβλέπει στην αποφυγή προσωπικών παρεμβολών στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων και εξασφαλίζει αντικειμενικότητα.

- Η πρόσληψη και υπηρεσιακή προαγωγή του προσωπικού με βάση τα επαγγελματικά προσόντα, την εκπαίδευση και την εμπειρία και με συγκεκριμένες τυπικές διαδικασίες.
- Τέλος, η έμφαση σε έναν προσανατολισμό προς τους σκοπούς της εκπαίδευσης, οι οποίοι καθορίζονται από το ανώτατο επίπεδο της ιεραρχίας και τους ειδικότερους σκοπούς του σχολείου και προς την επίτευξη των οποίων πρέπει να κατευθύνεται η δράση όλων των μελών του οργανισμού.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά (Ιορδανίδης, 2002: 59-70) αφού:

- διαθέτει ιεραρχική δομή εξουσίας στην κορυφή της οποίας βρίσκεται η/ο Υπουργός και η κεντρική υπηρεσία του Υπουργείου Παιδείας, ενώ ιεραρχικά διαβαθμίζονται προς τα κάτω οι θέσεις των Περιφερειακών Διευθυντριών/ών, των Προϊσταμένων Διευθύνσεων, των Διευθυντριών/ών και των Υποδιευθυντριών/ών των σχολείων και των εκπαιδευτικών. Κάθε θέση συνοδεύεται από ένα βαθμό εξουσίας που δίνει το δικαίωμα σε όποιον την κατέχει να λαμβάνει αποφάσεις η σημασία των οποίων κλιμακώνεται όσο ψηλότερα βρίσκεται η θέση στην ιεραρχία, ενώ κάθε θέση αποκτάται με διορισμό από μια ανώτερη εξουσία.

- παρουσιάζει μια αρκετά επεξεργασμένη μορφή καταμερισμού εργασίας, αφού η διάκριση του προσωπικού σε εκπαιδευτικούς, διοικητικά στελέχη, επιστήμονες παιδαγωγούς και κοινωνικούς – κρατικούς εκπροσώπους γίνεται με βάση το κύριο έργο τους, που αντιστοιχεί σε κάθε θέση, ενώ οι θέσεις καταλαμβάνονται με βάση προσόντα που καθορίζονται με σαφήνεια από τον νόμο.

Επισήμανση



Αρκετοί μελετητές χαρακτηρίζουν «ιδιόμορφη» την εκπαιδευτική γραφειοκρατία στο βαθμό που ταυτόχρονα παρουσιάζει μια τάση για λειτουργική αυτονομία και αυτονομία των εκπαιδευτικών–επαγγελματιών στο επίπεδο του σχολείου και στην τάξη (Bidwell, 1965· Lortie, 1969). Παράλληλα, εμφανίζει χαρακτηριστικά όπως ασάφεια και επικάλυψη εντολών, αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων και προσωποποίηση των

εργασιακών σχέσεων, που αποκλίνουν από το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης και λειτουργίας (Σαΐτης, 1994· Γιαννακοπούλου, 2002).

Το γραφειοκρατικό πρότυπο οργάνωσης έχει δεχτεί έντονη **κριτική**. Η κριτική αυτή τροφοδοτήθηκε από την εμπειρία της εφαρμογής του στην πράξη, ιδιαίτερα στον χώρο της δημόσιας διοίκησης. Μεταξύ των μειονεκτημάτων και των αδυναμιών του συγκεκριμένου προτύπου οργάνωσης έχουν εντοπιστεί τα εξής σημαντικά:

✓ Οι αυστηροί κανόνες και τα πρότυπα διοικητικής συμπεριφοράς μετατρέπονται με ευκολία σε αυτοσκοπό. «Η γραφειοκρατία και η επιβίωσή της καθίστανται ύψιστος σκοπός, και οι σκοποί της εκπαίδευσης υποβαθμίζονται» (Holmes and Wynne, 1989: 63-4). Τα στοιχεία αυτά προκαλούν δυσκαμψία, έλλειψη εξελισιμότητας της οργάνωσης και χαμηλή ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον, όταν αυτό είναι δυναμικό και πολύπλοκο, όπως συμβαίνει στις μέρες μας.

✓ Η εμμονή στον απόλυτο σεβασμό της διοικητικής ιεραρχίας συμβάλλει επίσης στη μείωση της ευελιξίας της οργάνωσης, στη μετατροπή των υφισταμένων σε παθητικά εκτελεστικά όργανα και στον περιορισμό της αμφίδρομης επικοινωνίας.

✓ Η αύξηση του αριθμού των ιεραρχικών βαθμίδων δημιουργεί καθυστερήσεις στη λήψη των αποφάσεων. Παράλληλα, αυξάνει τα προβλήματα επικοινωνίας και ουσιαστικά αποξενώνει τις ανώτερες βαθμίδες, που έχουν τις αποφασιστικές αρμοδιότητες, από τη βάση της οργάνωσης και από τις πραγματικές ανάγκες και διογκώνει την άσκοπη εργασία μέσα από την αύξηση των δράσεων για τον συντονισμό, την εποπτεία και τον έλεγχο, ενώ αυξάνει την πολυπλοκότητα της οργάνωσης, οδηγώντας σε προβλήματα όπως επικάλυψη αρμοδιοτήτων, κενά, αδυναμία ελέγχου. Με τον τρόπο αυτό «οι τεχνητές ανάγκες των διοικητικών στελεχών, των οργανισμών, των συστημάτων και οι γραφειοκρατικές διαδικασίες κυριαρχούν στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών» (Osborne, 1990: 9-10).

✓ Η υποβάθμιση των κοινωνικών και ψυχολογικών διαστάσεων της οργάνωσης οδηγεί σε αλλοτρίωση, με την έννοια της αποξένωσης του ανθρώπινου δυναμικού από την προσωπική και την κοινωνική του υπόσταση, σε χαμηλό ηθικό και σε έλλειψη διάθεσης για απόδοση στους/ις εργαζόμενους/ες (Τύπας και Κατσαρός,

2003: 251-2). Ο αλλοτριωμένος εκπαιδευτικός δε μπορεί να υπηρετήσει με τον απαιτούμενο ενθουσιασμό το έργο του και οδηγείται σε αποτυχία.

Παράλληλα, πολλές από τις παραδοχές του Weber δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα και καθιστούν την υλοποίηση του γραφειοκρατικού προτύπου ανεδαφική. Αυτό ισχύει τόσο για το απρόσωπο στην άσκηση της διοίκησης από τους προϊσταμένους και στις σχέσεις τους με τους υφιστάμενούς τους όσο και για την ύπαρξη «ιδανικών» εργαζομένων και «ιδανικών μορφών συνεργασίας», κάτι που προσκρούει στις διαφορετικές διανοητικές και ψυχοκινητικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, καθώς και στο γεγονός ότι τα άτομα, ακόμα και στο πλαίσιο της οργάνωσης, επιδιώκουν τους δικούς τους ιδιαίτερους σκοπούς. Ο Σαΐτης (2000: 62-4) εντοπίζει τις εξής **δυσλειτουργίες** στη γραφειοκρατική διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος:

- την έλλειψη σταθερότητας της σχολικής ηγεσίας και του διδακτικού προσωπικού, που οφείλεται στο χαλαρό και αδιάφορο για την αποτελεσματικότητα του σχολείου θεσμικό πλαίσιο που αφορά τις μετακινήσεις.
- την εφαρμογή της «αρχής του Peter», σύμφωνα με την οποία τα διοικητικά στελέχη τείνουν να προάγονται στο «επίπεδο της ανικανότητάς τους», κάτι που οφείλεται στην επικράτηση αναξιοκρατικών κριτηρίων και κατεστημένων διαδικασιών που επιτρέπουν την ανέλιξη όλων σε ανώτερες και ανώτατες θέσεις, ανεξάρτητα από τον βαθμό πλήρωσης των προσόντων και των ικανοτήτων που απαιτούνται, με βάση την περιγραφή της συγκεκριμένης εργασίας.
- την εφαρμογή του «νόμου του Parkinson», σύμφωνα με τον οποίο οι προσωπικές φιλοδοξίες και η ακώλυτη προαγωγή οδηγούν στη δημιουργία περισσότερων των απαιτούμενων στελεχών, των οποίων οι πιέσεις οδηγούν στη δημιουργία όλο και περισσότερων αντίστοιχων θέσεων, που δεν είναι απαραίτητες, αφού όσοι τις κατέχουν έχουν όλο και λιγότερο έργο να επιτελέσουν.

- την εκχώρηση ευθυνών χωρίς την αντίστοιχη εκχώρηση εξουσίας, που θα μπορούσε να εξασφαλίσει την αποτελεσματική άσκηση της ευθύνης.

Τα μειονεκτήματα αυτά και οι αδυναμίες έχουν οδηγήσει ορισμένους θεωρητικούς της διοίκησης της εκπαίδευσης (π.χ. Σαΐτης, 2000: 132· Ιορδανίδης, 2002: 68) να χαρακτηρίζουν τη γραφειοκρατική οργάνωση αναποτελεσματική, προσκολλημένη στην εγγραφοκρατία και στην τυπολατρία, συνώνυμο της κατάχρησης εξουσίας, της πολυνομίας, της ασάφειας των νόμων και της ανευθυνότητας των υπαλλήλων και, εν τέλει, ακατάλληλη για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, τα οποία στις προτεραιότητές τους έχουν την καινοτομία, τη δημιουργικότητα και την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης. Μπροστά σε αυτή την κατάσταση σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούνται μεταρρυθμίσεις στην κατεύθυνση της απογραφειοκρατικοποίησης και της ανάπτυξης μιας εκπαιδευτικής διοίκησης με βάση τις αρχές του «δημόσιου μανάτζμεντ».



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Brundrett, «σε μια εποχή εθνικού αναλυτικού προγράμματος, κεντρικών διαδικασιών αξιολόγησης και αυξανόμενης γραφειοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης είναι ενδιαφέρον να εντοπίζεις ότι η συνεργατικότητα είναι το πρότυπο που προτιμάται στο πλαίσιο της σχολικής αυτοδιοίκησης ... η συνεργατικότητα μοιάζει να είναι η υπηρέτρια μιας συνεχώς διογκούμενης συγκεντρωτικής γραφειοκρατίας» (Brundrett, 1998: 312-13).

Σε ένα κείμενο 150-180 λέξεων καταγράψτε τις θέσεις σας στα παρακάτω ερωτήματα:

- Με βάση τις εμπειρίες σας από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, πώς κρίνετε την παραπάνω άποψη;
- Υπάρχουν προϋποθέσεις, περιθώρια και πλαίσιο για εκπαιδευτική διοίκηση στα σχολεία μας με βάση το συνεργατικό πρότυπο;

2.1.8. Συνεργατικό μοντέλο διοίκησης

Στο πλαίσιο των αποκεντρωτικών τάσεων και του εκδημοκρατισμού του σχολικού θεσμού αναπτύχθηκε το συνεργατικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης. Σύμφωνα με

αυτό, η εξουσία και η λήψη των αποφάσεων διαμοιράζονται ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας. Η διαδικασία λήψης των αποφάσεων ταυτίζεται με μια δημοκρατική διαδικασία, κατά την οποία μέσα από συζήτηση πρέπει να εξασφαλίζεται η συμφωνία των μετεχόντων (Bush, 2005: 64).

Βασικά **χαρακτηριστικά** του που το διαφοροποιούν από τα προηγούμενα μοντέλα είναι τα εξής:

- Ο τρόπος δόμησης των σχέσεων βασίζεται στην ενεργό και ισότιμη συμμετοχή. Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι μόνο αποδέκτες εντολών από πάνω προς τα κάτω, αλλά συμμετέχουν σε συλλογικά όργανα, όπου η λήψη των αποφάσεων γίνεται με συμφωνία και όχι με επιβολή των απόψεων του ιεραρχικά ανωτέρου.
- Η υπόθεση περί λήψης αποφάσεων με συμφωνία - ομοφωνία απλοποιεί την κατάσταση, αλλά δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, όπου το γεγονός ότι ο διευθυντής θεωρείται υπεύθυνος και υπόλογος για τις αποφάσεις που λαμβάνονται συλλογικά λειτουργεί διαμορφωτικά για το αποτέλεσμα της συζήτησης.
- Στο πλαίσιο αυτών των προσεγγίσεων ο διευθυντής θεωρείται «πρώτος μεταξύ ίσων», αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ειδικευμένοι επαγγελματίες. Ηγετικά πρότυπα, όπως είναι η «μετασχηματιστική ηγεσία» ή η «συμμετοχική ηγεσία», ταιριάζουν καλύτερα σε αυτό το μοντέλο διοίκησης.

Η λειτουργία του σχολείου, σύμφωνα με το συνεργατικό πρότυπο, στηρίζεται σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης των αποφάσεων, στον ενδυναμωμένο ρόλο του εκπαιδευτικού ο οποίος αντλεί εξουσία από την επαγγελματική εξειδίκευσή του, καθώς και στις κοινές αξίες που δομούνται στο πλαίσιο της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών και εγγυώνται την επίτευξη της απαιτούμενης συμφωνίας. Με τον τρόπο αυτό θεωρείται ότι εξασφαλίζονται καλύτερες αποφάσεις, οι οποίες στηρίζονται στην ομαδική σκέψη και στην ευρύτερη πληροφόρηση και είναι αντιπροσωπευτικές των απόψεων όλων των ενδιαφερομένων, ενώ παράλληλα περιορίζονται τα περιθώρια παραβίασης των ορίων εξουσίας (Σαΐτης, 2000: 29-30).

Επιπλέον η επικράτηση γνήσιας συνεργατικής κουλτούρας «επιτρέπει στις κοινότητες των εκπαιδευτικών να αλληλεπιδράσουν με τους κομιστές της ανανέωσης και της μεταρρύθμισης, έχοντας τόσο τις γνώσεις όσο και τη δυνατότητα επιβολής»

(Hargreaves, 1994: 195). Προϋποθέσεις για όλα αυτά είναι i) η διάθεση για ενεργή συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων όλων των μελών, και ιδιαίτερα του διευθυντή, που πρέπει να προωθεί συνεργατικές διαδικασίες και να ενισχύει τα υπόλοιπα μέλη και ii) η ύπαρξη εδραίας συνεργατικής κουλτούρας και η αποδοχή από τα μέλη κοινών αξιών και, συνεπώς, κοινών αντιλήψεων για την αποστολή και τους σκοπούς του σχολείου.

Παρά το γεγονός ότι το συνεργατικό πρότυπο θεωρείται το καταλληλότερο για την εκπαίδευση, η εφαρμογή του συναντά ορισμένους περιορισμούς, που πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη. Οι **περιορισμοί** αυτοί σχετίζονται:

α) με το γεγονός ότι η επιδίωξη συμφωνίας καθιστά συχνά χρονοβόρα τη διαδικασία λήψης των αποφάσεων, η οποία είναι ούτως ή άλλως αργή και δυσκίνητη στα συλλογικά όργανα. Αυτό όμως αφενός θεωρείται το αποδεκτό τίμημα για τη διατήρηση της συνεργατικής κουλτούρας του σχολείου, αφετέρου η ανάπτυξη της συνεργατικής κουλτούρας συμβάλλει στον σταδιακό περιορισμό του απαιτούμενου χρόνου,

β) με την ίδια την επιδίωξη συμφωνίας, που αφενός σε αρκετές περιπτώσεις οδηγεί σε συμβιβαστικές αποφάσεις μακράν της ιδανικής και αφετέρου δεν ανταποκρίνεται στις πραγματικές συνθήκες σύγκρουσης που επικρατούν σε αρκετά σχολεία (Baldrige et al., 1978: 33-4),

γ) με το γεγονός ότι, προκειμένου να εξασφαλιστεί η συμμετοχή όλων των πλευρών, τα όργανα γίνονται ιδιαίτερα μεγάλα και αναποτελεσματικά,

δ) με την απροθυμία πολλών μελών για συμμετοχή στις διαδικασίες, η οποία ενισχύεται και από την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου στο πλαίσιο των ήδη φορτωμένων προγραμμάτων τους, ιδιαίτερα των διευθυντριών/ών,

ε) με το γεγονός ότι στο πλαίσιο της συλλογικής απόφασης περιορίζεται ή χάνεται η ατομική ευθύνη. Παράλληλα, ο διευθυντής παραμένει υπεύθυνος έναντι της πολιτείας. Η αντίφαση αυτή προκαλεί πολλές δυσλειτουργίες στο συνεργατικό πρότυπο,

στ) με την ασυμβατότητα βασικών πτυχών του συνεργατικού προτύπου με το κυρίαρχο γραφειοκρατικό πρότυπο, στο πλαίσιο του οποίου περιορίζεται η βασική προϋπόθεση του συνεργατικού προτύπου: η ύπαρξη διευρυμένης αυτονομίας της σχολικής μονάδας.

Ο τελευταίος περιορισμός αφορά ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό μας σύστημα και η ενίσχυση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων αποτελεί βασική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής τα τελευταία χρόνια, την οποία ενισχύουν και σχετικές προτάσεις του ΟΟΣΑ (Κατσαρός, 2016). Πρόσθετο πρόβλημα αποτελεί επίσης η ανυπαρξία θεσμικής πρόβλεψης για τον χρόνο συνεδρίασης των συλλογικών οργάνων και ιδιαίτερα του Συλλόγου Διδασκόντων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται καταστάσεις που απαξιώνουν τον ρόλο του.



Κείμενο Αναφοράς

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Brundrett, «σε μια εποχή εθνικού αναλυτικού προγράμματος, κεντρικών διαδικασιών αξιολόγησης και αυξανόμενης γραφειοκρατικοποίησης της εκπαίδευσης είναι ενδιαφέρον να εντοπίζεις ότι η συνεργατικότητα είναι το πρότυπο που προτιμάται στο πλαίσιο της σχολικής αυτοδιοίκησης ... η συνεργατικότητα μοιάζει να είναι η υπηρέτρια μιας συνεχώς διογκούμενης συγκεντρωτικής γραφειοκρατίας» (Brundrett, 1998: 312-13).

Στην Ελλάδα στοιχεία του συνεργατικού προτύπου στη διοίκηση της εκπαίδευσης εισήχθησαν με τον ν.1666/85 για τη «δομή και λειτουργία της Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης». Με τον νόμο αυτό θεσμοθετήθηκαν μια σειρά συλλογικά όργανα στην κατεύθυνση της διοικητικής αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Με βάση τις ρυθμίσεις του η διοίκηση του σχολείου υλοποιείται από δύο μονομελή όργανα (Διευθυντής, Υποδιευθυντής) και από τον «Σύλλογο Διδασκόντων», ενώ με τη λειτουργία του σχολείου συνδέονται τα συλλογικά όργανα λαϊκής συμμετοχής «Σχολική Επιτροπή», «Σχολικό Συμβούλιο» και «Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας». Η θεσμοθέτηση των συλλογικών οργάνων αποτέλεσε την πρακτική έκφραση της ρητορικής της συμμετοχής που αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του '80 και από την πρώτη στιγμή έγινε αντικείμενο κριτικής. Και αυτό, διότι από την πρώτη στιγμή έγινε αντιληπτή η έλλειψη συνέπειας μεταξύ των εκφραζόμενων προθέσεων του νομοθέτη στην εισηγητική έκθεση του ν.1566/85 για τον ρόλο των συλλογικών οργάνων και των ρυθμίσεων που προσδιόρισαν σε πρακτικό επίπεδο αυτό τον ρόλο.

2.1.9. Διοίκηση μέσω Στόχων

Μεταξύ των προσεγγίσεων που προτάθηκαν για το ξεπέρασμα των προβλημάτων των μηχανιστικών μοντέλων διοίκησης, αλλά και αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων του συνεργατικού μοντέλου, σημαντική θέση κατέχει το μοντέλο της Διοίκησης μέσω Στόχων (ΔμΣ). Η διοίκηση με στόχους ή αποτελέσματα (Management by Objectives - MbO) αποτελεί μια φιλοσοφία διοίκησης σύμφωνα με την οποία, η αποσαφήνιση των στόχων και των ενεργειών που απαιτούνται για την επίτευξή τους, όταν συνοδεύεται από συμμετοχή των εργαζομένων στη διαμόρφωση των στόχων, εξασφαλίζει υπευθυνότητα και αυτοέλεγχο των εργαζομένων καθώς και υψηλό επίπεδο υποκίνησής τους και οδηγεί σε αύξηση της αποτελεσματικότητας της οργάνωσης. Σε αυτή τη φιλοσοφία μπορούμε να διακρίνουμε δύο **βασικές αρχές**:

- Πρώτον, η διοίκηση για να φθάσει σε επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να θέσει στο κάθε τμήμα ή ομάδα ή άτομο σαφείς στόχους και να αποσαφηνίσει στους/ις εργαζόμενους/ες τις διαδικασίες επίτευξής τους και τις προσδοκίες της.

- Δεύτερον, βασική αρχή της διοίκησης με στόχους είναι η ουσιαστική συμμετοχή του κάθε ατόμου ή ομάδας στον καθορισμό των στόχων τους με σκοπό την επίτευξη της συναίνεσης, της παρακίνησης και της δέσμευσής τους για την αποτελεσματική πραγματοποίησή τους. Συνέπεια αυτής της αρχής είναι ότι οι στόχοι, αλλά και η εργασία συνολικά αναλύονται συνεχώς και επαναπροσδιορίζονται, ώστε να υπάρχει συνεχής βελτίωση της απόδοσης των ατόμων, των ομάδων, της οργάνωσης.

Η **διαδικασία καθορισμού των στόχων** και παρακολούθησης της υλοποίησής τους, σύμφωνα με τη μέθοδο διοίκησης με στόχους, σε γενικές γραμμές είναι η εξής: Οι συνολικοί στόχοι που καθορίζονται κεντρικά, επιμερίζονται μέσω της τυπικής δομής στα τμήματα, οι προϊστάμενοι των οποίων επιμερίζουν μέσα από ειλικρινή συζήτηση με τους υφισταμένους τους στόχους που θα αναλάβουν. Στη συνέχεια, κάθε στόχος αναλύεται σε συγκεκριμένες ενέργειες, των οποίων η υλοποίηση είναι χρονικά προγραμματισμένη. Ο/η προϊστάμενος/αμένη και οι εργαζόμενοι/ες παρακολουθούν και αξιολογούν σε τακτά διαστήματα την πορεία υλοποίησης των συμφωνημένων από τον διάλογο στόχων προκειμένου να προτείνουν τις απαραίτητες αναπροσαρμογές στόχων ή διαδικασιών όπου χρειάζονται. (Τύπας & Κατσαρός, 2003: 179).

Αυτό που είναι σημαντικό και πρέπει να υπογραμμισθεί στην παραπάνω διαδικασία είναι ότι ο καθορισμός των στόχων γίνεται μέσα από «μια κυκλική και αμφίδρομη διαδικασία» που εξασφαλίζει την συμμετοχή των εργαζομένων στον επαναπροσδιορισμό τους, σε σχέση με τον τρόπο που αρχικά τίθενται από την ηγεσία. «Έτσι ναι μεν η διαδικασία καθορισμού των στόχων αρχίζει λογικά από πάνω, τελικά όμως οι οριστικοί στόχοι διαμορφώνονται μέσω της συμμετοχής όλων των επιπέδων» (Μπουραντάς, 1992: 188).

Η ΔμΣ εμφανίζει σημαντικά πλεονεκτήματα, αφού μπορεί να συμβάλλει στην υποκίνηση των εργαζομένων για αύξηση της απόδοσής τους, μέσα από την αποσαφήνιση των στόχων, των προσδοκιών, των διαδικασιών, των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών όλων των εμπλεκομένων στη λειτουργία της οργάνωσης, ενώ εξασφαλίζει καλύτερη καθοδήγηση, έλεγχο, αξιολόγηση, συντονισμό και προγραμματισμό.

Παράλληλα όμως, η εφαρμογή της ΔμΣ συναντά πολλά πρακτικά εμπόδια που σχετίζονται με τη δυσκολία αποσαφήνισης των στόχων, την προσφυγή σε πολύπλοκα, αποκρουστικά για τον μέσο υπάλληλο μαθηματικά πρότυπα για τη μέτρηση των επιδόσεων, τον φόβο της αξιολόγησης, την ευθυνοφοβία, την αδιαφορία ή την αντίδραση των διοικητικών κλιμακίων, τις κακές σχέσεις προϊσταμένων υφισταμένων, την μειωμένη έμφαση στην ποιότητα, την επανάπαυση που δημιουργεί η επίτευξη “χαμηλών” στόχων, τη στρεβλή αντίληψη της φύσης και των διαδικασιών αυτής της μεθόδου. Η αδυναμία άρσης αυτών των εμποδίων μπορεί να ακυρώσει τα θετικά χαρακτηριστικά της και να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα, όπως εντάσεις, έλλειψη συντονισμού, ανεπάρκεια ελέγχων και μείωση της απόδοσης της οργάνωσης.

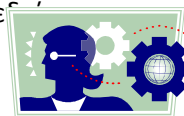
Στην Ελληνική Δημόσια Διοίκηση το μοντέλο της ΔμΣ καθιερώθηκε με τον ν.3230/04, “Καθιέρωση συστήματος διοίκησης με στόχους, μέτρηση της αποδοτικότητας και άλλες διατάξεις”. Όπως φαίνεται από τον τίτλο το μοντέλο εισήχθη ταυτόχρονα με ένα σύστημα μέτρησης της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας, υπό την επίδραση των αρχών του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ. Σκοπός ήταν να εξασφαλιστεί και η αξιολόγηση των υπηρεσιών της Διοίκησης, με βάση τους κοινά προκαθορισμένους στόχους. Στην κατεύθυνση στήριξης της υλοποίησής του συστάθηκαν στα Υπουργεία Μονάδες Ποιότητας και Αποδοτικότητας. Στην πράξη η εφαρμογή του μοντέλου δεν έχει αποδώσει τα αναμενόμενα. Το μοντέλο ως φιλοσοφία

και ως πρακτική δεν μπόρεσε να ενσωματωθεί στην κουλτούρα της δημόσιας διοίκησης. Στην κατεύθυνση της επανεκκίνησής του με το άρθρο 22 του ν.4369/16 ανακαθορίστηκε η διαδικασία καθορισμού της στοχοθεσίας με ενίσχυση των συμμετοχικών διαδικασιών.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε περαιτέρω το σύστημα ΔμΣ μπορείτε να ανατρέξετε στο κείμενο «ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΜΕΣΩ ΣΤΟΧΩΝ_2010» και στο κείμενο «αρθ 22 ν4369» στα Παράλληλα Κείμενα της συνεδ.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/...>



Επισήμανση



Οι παραπάνω ρυθμίσεις αφορούν τις υπηρεσίες του δημοσίου (και τις δομές διοίκησης της εκπαίδευσης), αλλά δεν περιλαμβάνουν ρητά στο πεδίο εφαρμογής τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Με ανάλογη φιλοσοφία όμως τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει προσπάθειες για εισαγωγή του συστήματος Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου των σχολικών μονάδων, ενώ πλεονεκτήματα του συστήματος ΔμΣ αξιοποιεί και η σύγχρονη τάση για ενίσχυση της Αυτονομίας της Σχολικής Μονάδας.

2.1.10. Διοίκηση μέσω Αξιών

Για την αντιμετώπιση των προβλημάτων και των περιορισμών των μηχανιστικών μοντέλων διοίκησης, αλλά και της διοίκησης μέσω στόχων, τα οποία εντείνονται όσο αυξάνεται η πολυπλοκότητα των οργανισμών και των παραγόντων που επιδρούν στη λειτουργία τους και η αβεβαιότητα, αναπτύχθηκαν στις αρχές του 21ου αιώνα μοντέλα και τεχνικές διοίκησης που βασίζονται στις κοινές αξίες των εργαζομένων, στη θετική αλληλεπίδρασή τους και στην αμοιβαία προσαρμογή τους. Πέραν των αυξημένων απαιτήσεων που τίθενται στους οργανισμούς από το περιβάλλον της παγκοσμιοποίησης, της αύξησης των επαγγελματικών απαιτήσεων, της ανάγκης για διαρκή προσαρμογή σε ταχύτατες αλλαγές, καθοριστικό ρόλο στην αύξηση της πολυπλοκότητας και της αβεβαιότητας στους σύγχρονους οργανισμούς παίζουν

τέσσερις τάσεις: α) η ανάγκη για προσανατολισμό στην ποιότητα, β) η αύξηση της αυτονομίας και της ευθύνης – λογοδοσίας, γ) η έμφαση στην ηγεσία έναντι του μάνατζμεντ, δ) η έμφαση στην αξιοποίηση ομαδικής εργασίας, δικτύων και απλοποιημένων διοικητικών δομών (Dolan & Garcia, 1999).

Σύμφωνα με τη Διοίκηση μέσω Αξιών (ΔμΑ), τα μοντέλα που βασίζονταν στον ιεραρχικό έλεγχο πρέπει να αλλάξουν ενσωματώνοντας μια νέα κουλτούρα, η οποία θα προσβλέπει στη διατήρηση των μηχανισμών ιεραρχικού ελέγχου των αποτελεσμάτων, αλλά στρατηγικά θα βασίζεται και θα υπηρετεί αξίες, όπως η ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής ικανότητας κάθε μέλους του οργανισμού και η συλλογική δέσμευση για συνεχή βελτίωση της ποιότητας. Σε αυτή την κατεύθυνση ποιοτικοί παράγοντες και αξίες, όπως η εμπιστοσύνη, η δημιουργικότητα και η εντιμότητα είναι το ίδιο ή και περισσότερο σημαντικές από έννοιες, όπως η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα. Πέραν αυτού, η ΔμΑ δεν αντικαθιστά την ΔμΣ, αλλά την συμπληρώνει και προτάσσοντας τις βασικές αξίες, διευκολύνει την εφαρμογή του μοντέλου, δίνοντας ουσιαστικό νόημα στην αλλαγή και στους επιμέρους στόχους.

Η ουσιαστική συνεισφορά της ΔμΑ είναι ότι αναδεικνύει τις αξίες ως στοιχεία που ρυθμίζουν την ροή των διαδικασιών της καθημερινής εργασίας, ενώ ταυτόχρονα οδηγούν τον οργανισμό από την παρούσα κατάσταση προς την εκπλήρωση του οράματός του για το επιθυμητό μέλλον. Η ΔμΑ βοηθά την ηγεσία να δομήσει μια συλλογική αίσθηση για το επιθυμητό μέλλον και ελεύθερα επιλεγμένους και αποδεκτούς κανόνες που προσδιορίζουν τη μελλοντική δράση του οργανισμού. Ως εκ τούτου έχει μεγάλη αξία για τον μετασχηματισμό και τη συνοχή του οργανισμού.

Στην εκπαίδευση, μια εφαρμογή αυτής της ανθρωποκεντρικής θεώρησης συνοψίζεται στα ακόλουθα: α) συναποδοχή του βασικού πλαισίου αξιών, β) βασικό κύτταρο οι συνεργασιακές ομάδες, γ) λιτό κανονιστικό πλαίσιο, χώρος για πρωτοβουλίες, δ) αποκέντρωση αρμοδιοτήτων, ε) περιορισμένα ιεραρχικά κλιμάκια, στ) αμφίδρομη διαπροσωπική επικοινωνία, ζ) ικανοποίηση όλων, η) αυτοαξιολόγηση και αυτοέλεγχος, θ) αμοιβαία εμπιστοσύνη και υποστήριξη, ι) μίνιμουμ διεκπεραιωτική δραστηριότητα ια) έλεγχος των εντάσεων μέσω διαλόγου, ιβ) ενσωμάτωση τελετουργιών ανάδειξης επιτευγμάτων (Μεσσάρης & Παπαϊωάννου, 2005).

Οι προτάσεις αυτές συνδέονται στενά με ανάλογες που έδωσαν έμφαση στην “Οργανωσιακή Κουλτούρα”, στη διοίκηση του “Χάους”, στους “Οργανισμούς Μάθησης”.

Ο νομπελίστας φυσικός I. Prigogine θεμελίωσε τη “**Θεωρία του Χάους** και της πολυπλοκότητας” και έφερε στο κέντρο της προσοχής την ικανότητα πολύπλοκων συστημάτων εκτός ισορροπίας, να παράγουν τάξη από το χάος και αυτοοργανώνονται σε πολύπλοκες δομές. Η θεωρία αυτή αξιοποιήθηκε στον χώρο της Διοικητικής Επιστήμης, διότι θεωρήθηκε ότι μπορεί να αποδώσει ότι συμβαίνει με πολύπλοκους οργανισμούς που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά χαοτικών συστημάτων: είναι ανοικτοί, δυναμικοί, μη γραμμικά εξελισσόμενοι, ικανοί να αυτοοργανώνονται, απρόβλεπτοι και εξαιρετικά ευαίσθητοι στην αλλαγή των συνθηκών. Σε αυτούς τους χαοτικούς οργανισμούς οι άνθρωποι δεν περιορίζονται σε προδιαγεγραμμένους ρόλους, αλλά αναπτύσσουν σταδιακά την ικανότητά τους για διαφοροποίηση και ανάπτυξη σχέσεων, εξελισσόμενοι διαρκώς, ώστε να συμβάλουν στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό στην αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού. Είναι προφανές ότι αυτή η αντίληψη εδράζεται σε ανθρωποκεντρικές θεωρίες διοίκησης, όπως η οργανωσιακή φιλοσοφία του υποδείγματος Y του McGregor, σύμφωνα με το οποίο οι εργαζόμενοι/ες είναι δημιουργικά άτομα, αυτοπραγματώνονται μέσω της εργασίας τους, άρα μπορούν να μεγιστοποιήσουν αυτοβούλως την απόδοσή τους με κατάλληλες συνθήκες. Στο πλαίσιο της διοίκησης του χάους οι αξίες θεωρείται ότι παίζουν τον ρόλο των “ελκυστών” της θεωρίας του χάους, αποτελώντας τον καταλύτη για την οργάνωση του χάους σε νέες πιο αποτελεσματικές μορφές.

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η αντίληψη των οργανώσεων, ως **οργανισμών μάθησης**. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη οι οργανισμοί “μπορούν να μαθαίνουν ως διακριτές οντότητες με τρόπο που υπερβαίνει την ατομική μάθηση μέσα στην ομάδα” (Yorks & Marsick, 2007: 281). Σε έναν οργανισμό μάθησης “οι άνθρωποι συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητά τους να δημιουργούν τα αποτελέσματα που επιθυμούν, νέα ευρεία πρότυπα σκέψης καλλιεργούνται, η συλλογική φιλοδοξία αφήνεται ελεύθερη και οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί” (Senge, 1990). Χαρακτηριστικά των οργανισμών μάθησης είναι α) η ολιστική – συστημική προσέγγιση, β) η δημιουργία νέων γνώσεων, σχημάτων προς μια ανταγωνιστική

στρατηγική που προωθεί την αλλαγή, γ) η κουλτούρα ανατροφοδότησης και στοχασμού, δ) τα συστήματα μετάδοσης γνώσης/μάθησης και πρακτικής αξιοποίησής της, ε) η σύνδεση προσωπικής ανάπτυξης με την ανάπτυξη του οργανισμού, στ) η παροχή συχνών ευκαιριών μάθησης μέσω εμπειριών/βίωσης, ζ) η επιδίωξη συνεχούς προόδου (Πατρώνας & Παυλάκης, 2011). Στην εκπαίδευση η οργανωσιακή μάθηση ως τρόπος αλλαγής που εστιάζει στην οργανωσιακή κουλτούρα του εκπαιδευτικού οργανισμού μπορεί να αλλάξει και τη λειτουργία της.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Σύμφωνα με τη Διοίκηση μέσω Αξιών (ΔμΑ), τα μοντέλα που βασίζονταν στον ιεραρχικό έλεγχο πρέπει να αλλάξουν ενσωματώνοντας μια νέα κουλτούρα, η οποία θα προσβλέπει στη διατήρηση των μηχανισμών ιεραρχικού ελέγχου των αποτελεσμάτων, αλλά στρατηγικά θα βασίζεται και θα υπηρετεί αξίες, όπως η ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής ικανότητας κάθε μέλους του οργανισμού και η συλλογική δέσμευση για συνεχή βελτίωση της ποιότητας.

Σε ένα κείμενο 150-200 λέξεων καταγράψτε τις θέσεις σας στα παρακάτω ερωτήματα:

- α) Συμφωνείτε με την παραπάνω άποψη;
- β) Πώς θα μπορούσε κατά τη γνώμη σας να συμβάλει ένα στέλεχος της εκπαίδευσης στην προώθηση αυτής της νέας κουλτούρας στο ελληνικό δημόσιο σχολείο;



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 2

Σύμφωνα με το μοντέλο Διοίκησης μέσω Αξιών «η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα απομακρύνεται από τον παραδοσιακό εργαλειακό ορθολογισμό και συνδέεται με τον αξιακό ορθολογισμό. Συνδετικό στοιχείο των ομάδων υλοποίησης δεν αποτελεί πλέον η μηχανιστική κοινή υπαγωγή σε συμπεριφορικά πρότυπα μέσω αμοιβών και ποινών, αλλά η συναποδοχή ενός κοινού συστήματος αξιών. Το ζητούμενο στην εν λόγω προσέγγιση δεν είναι να ενεργούμε ορθά (doing things right) εν όψει της επίτευξης συγκεκριμένων στόχων, αλλά να πράττουμε το ορθό (doing right things) εντός δεδομένου αξιακού συστήματος. Η ομάδα καθίσταται έτσι μια κοινότητα αξιών. Στα πλαίσια αυτά οι κοινές αξίες λειτουργούν ως αυτόματοι διορθωτικοί μηχανισμοί και η οργανωσιακή προσαρμοστικότητα, άρα αποτελεσματικότητα αυξάνει. Από μια τέτοια

οπτική ή γενικά αποδεκτή ρήση «η ουσιαστικότερη πηγή ισχύος ενός οργανισμού (Δημόσια Εκπαίδευση) είναι οι άνθρωποί του (εκπαιδευτικοί)» τροποποιείται ως ακολούθως: «Ουσιαστικότερη πηγή ισχύος ενός οργανισμού είναι οι άνθρωποί του που ενδιαφέρονται» ((Μεσσάρης & Παπαϊωάννου, 2005).

Προσπάθησε να συνοψίσεις σε ένα σύντομο κείμενο 100-120 λέξεων τις απόψεις σου πάνω στο παραπάνω κείμενο. Ποιες κοινές αξίες θα μπορούσαν να συνεγείρουν την εκπαιδευτική κοινότητα και να λειτουργήσουν στο σχολείο ως αυτόματοι μηχανισμοί βελτίωσης;

Κατάγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

2.1.11. Διοίκηση και Κουλτούρα

Η έννοια της κουλτούρας, όπως και η έννοια του κλίματος, έχει αποτελέσει αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης και συζήτησης τις τελευταίες δεκαετίες. Συνδέονται με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα, τη φυσιογνωμία και την ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζει κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό και επηρεάζουν τη λειτουργία του.

ΟΡΙΣΜΟΣ 6

Κουλτούρα είναι ένα δομημένο σύνολο από βασικές παραδοχές που έχουν ανακαλυφθεί – εφευρεθεί ή αναπτυχθεί από μια δεδομένη ομάδα καθώς αυτή μαθαίνει να αντιμετωπίζει προβλήματα εξωτερικής προσαρμογής ή εσωτερικής ολοκλήρωσης – οι οποίες έχουν αποδώσει ικανοποιητικά στο παρελθόν ώστε να θεωρούνται ότι ισχύουν γενικά και επομένως να μπορούν να διδαχθούν σε νέα μέλη ως σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης, αίσθησης, σχετικά με τα προβλήματα αυτά. (Schein, 1985)

Η κουλτούρα ενός οργανισμού επίσης ορίζεται ως «ο τρόπος με τον οποίο τα μέλη αντιλαμβάνονται, σκέπτονται, αισθάνονται και κρίνουν καταστάσεις και σχέσεις» (Schein, 1985: 111) ή διαφορετικά «την κουλτούρα προσδιορίζουν οι γνώσεις, οι

πεποιθήσεις, οι αξίες, τα σύμβολα, οι ανεπίγνωστες διαδικασίες και οι ψυχολογικές δομές» (Smircich, 1983). Σύμφωνα με τον Morgan (1997: 141-2), «η κουλτούρα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως ένα ενεργό φαινόμενο, μέσω του οποίου οι άνθρωποι παράγουν και αναπαράγουν τους κόσμους εντός των οποίων ζουν...οι οργανισμοί ουσιαστικά είναι κοινωνικά δομημένες πραγματικότητες που υπάρχουν τόσο στο μυαλό των μελών τους όσο και ως συμπαγείς δομές, κανόνες και σχέσεις».

Ήδη από τη δεκαετία του '30, το οργανωσιακό **κλίμα** θεωρήθηκε ως μια υπαρκτή εμπειρικά επαληθεύσιμη οντότητα, ως ένα ψυχολογικό πεδίο, το οποίο προσδιόριζαν οι στόχοι, τα κίνητρα, οι κοινωνικές σχέσεις, αλλά και η φιλική, τεταμένη ή εχθρική ατμόσφαιρα ή οι ελευθερίες που δίνονταν στα μέλη της οργάνωσης. Ο C. Argyris (1958) προσέγγισε το κλίμα σαν αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ των τυπικών και άτυπων χαρακτηριστικών της οργάνωσης (Κατσαρός, 2006:91-2). Οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις του κλίματος θεωρούν ότι το κλίμα σε έναν οργανισμό δημιουργείται από την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών που μοιράζονται την κοινή κουλτούρα του οργανισμού. Με αυτή την έννοια το κλίμα μπορεί να γίνει αντιληπτό ως στοιχείο ή αποτέλεσμα της κουλτούρας του οργανισμού. Αν και η συζήτηση για το ακριβές περιεχόμενο των όρων συνεχίζεται, μια διάκριση που έχει γίνει ευρύτερα αποδεκτή είναι ότι, ενώ η κουλτούρα αφορά κοινές παραδοχές και ιδεολογίες, το κλίμα αφορά κοινές αντιλήψεις για τη συμπεριφορά (Κανουρί, 1996: 67).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι κοινές παραδόσεις, αξίες, πεποιθήσεις, σημασίες, εννοιολογήσεις αποτελούν βασικά στοιχεία για τον ορισμό μιας κουλτούρας, «λειτουργούν ασυνείδητα και ορίζουν με έναν βασικό δεδομένο τρόπο τη θεώρηση ενός οργανισμού για τον ίδιο και το περιβάλλον του» (Schein, 1985: 6). Στοιχεία μιας κουλτούρας αποτελούν τα κοινά σύμβολα, οι ήρωες (π.χ. στο σχολείο διευθυντές/ντριες, εκπαιδευτικοί, μαθητές/τριες και γονείς που έχουν διακριθεί ή διακρίνονται και αποτελούν σημείο αναφοράς), οι γιορτές και οι τελετουργίες (π.χ. καθιερωμένες συγκεντρώσεις, απονομές βραβείων, χρήση μαθητικών στολών κ.ά.) και τέλος, οι αξίες που αποτελούν τον πυρήνα της.

Σημαντική για τον προσδιορισμό της διοικητικής συμπεριφοράς, αλλά και για την επικράτηση ή για τον τρόπο εφαρμογής ενός διοικητικού προτύπου είναι και η έννοια της γενικότερης κουλτούρας της κοινωνίας. Τα θεωρητικά σχήματα που έχουν

αναπτυχθεί επιτρέπουν να περιγραφεί η εθνική κουλτούρα μέσα από ένα σύστημα δίπολων που περιλαμβάνουν τις εξής διαστάσεις:

1. κατανεμημένη ισχύς / συγκεντρωμένη ισχύς
2. συλλογικότητα / ατομοκεντρισμός
3. αλληλεγγύη, συμβιβασμός / ανταγωνισμός, επιθετικότητα
4. διεκδίκηση, ριζοσπαστισμός / συντήρηση, μοιρολατρία
5. ανανέωση, καινοτομία, πρωτοπορία / αντιγραφή, μιμητισμός
6. περιορισμένες, τυπικές σχέσεις / ολιστικές σχέσεις, συγγένεια, πατριαρχία, φιλία
7. ανδροκρατούμενη (πλούτος, ανταγωνισμός) / γυναικοκρατούμενη (ποιότητα ζωής, αλληλεγγύη) (Dimmock and Walker, 2002).

Η έννοια αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, που καλεί για ομογενοποίηση των πολιτισμών, των ιδεολογιών, των τρόπων δράσης. Σε αυτό το πλαίσιο είναι συνήθης η πρακτική της μεταφοράς διοικητικών προτύπων από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (κυρίως από τον αγγλοσαξονικό χώρο) σε χώρες με εντελώς διαφορετικές συνθήκες, κάτι που σε αρκετές περιπτώσεις οδηγεί σε αποτυχία.

Η σημασία της κουλτούρας στη διοίκηση είναι μεγάλη, όταν αυτή είναι γενικά αποδεκτή, ισχυρή και κατάλληλη, διότι:

- Προσδίδει στους ανθρώπους την αίσθηση της ταυτότητας, του ανήκειν και ασφάλεια
- Συμβάλλει στην αποτελεσματική υλοποίηση, αλλά και τη διαμόρφωση της στρατηγικής του οργανισμού
- Ενισχύει τη δέσμευση και την παρακίνηση – ενεργοποίηση των ανθρώπων
- Εξασφαλίζει ταυτόχρονα την ατομική πρωτοβουλία και την αυτοπειθαρχία
- Διευκολύνει την αλλαγή και τη συνεχή προσαρμογή.

Παράλληλα όμως η ισχυρή κουλτούρα μπορεί να δημιουργεί εμπόδια στην αλλαγή, να προκαλεί συγκρούσεις μέσα στον οργανισμό και να οδηγεί σε μείωση του συντονισμού όταν υπάρχουν υποκουλτούρες που αργούν να προσαρμοστούν.

Ο προσδιορισμός της **κατάλληλης κουλτούρας για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς** αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής συζήτησης και σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζεται από τις επικρατούσες τάσεις σε διεθνές επίπεδο. Στα γενικά χαρακτηριστικά της συνήθως προτάσσονται το ομαδικό πνεύμα, η αρμονική

συνεργασία και εμπιστοσύνη στο εσωτερικό και με την κοινωνία, η παιδαγωγική αυτονομία, η δημιουργικότητα, η αξιοπρεπής και δίκαιη μεταχείριση, η έμφαση στη συνεχή βελτίωση και την καινοτομία, η εστίαση στα αποτελέσματα και στα επιτεύγματα των μαθητών και του σχολείου, η αίσθηση κοινωνικής και περιβαλλοντικής ευθύνης, η ελκυστικότητα του σχολείου και η υιοθέτηση σύγχρονων προσεγγίσεων για την ενεργό μάθηση, η εστίαση στις ανάγκες του μαθητή. Όλα αυτά συντείνουν στην ανάπτυξη ανοικτού, θετικού, φιλικού, εποικοδομητικού σχολικού κλίματος. Στο πλαίσιο του “Νέου Σχολείου” γινόταν λόγος για μια κουλτούρα “που προάγει το δημοκρατικό, συνεργατικό, αειφόρο, ανοικτό στην κοινωνία, ποιοτικό και αποτελεσματικό δημόσιο σχολείο που νοιάζεται για όλους”. Σε αυτό το γενικό πλαίσιο κάθε σχολική μονάδα με βάση τις ιδιαιτερότητές της διαμορφώνει τη δική της ξεχωριστή ταυτότητα, η διάγνωση της οποίας απαιτεί την επιλογή κατάλληλου εννοιολογικού πλαισίου και «εργαλείων μέτρησής» της.

Ως αρνητικά χαρακτηριστικά της κουλτούρας που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνήθως αναφέρονται ο ισχυρός συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική νοοτροπία, η απομόνωση των εκπαιδευτικών και η μειωμένη συνεργασία, ο προσανατολισμός στις διαδικασίες και στον έλεγχο, η έλλειψη ενθάρρυνσης, αλλά και βούλησης των εκπαιδευτικών για υλοποίηση αλλαγών και καινοτομιών, η έλλειψη λογοδοσίας.

Η αλλαγή της κουλτούρας απαιτεί μακρόχρονη προσπάθεια για την διάδοση της επιθυμητής κουλτούρας, την υποστήριξή της και την πρακτική εφαρμογή της. Στη διαδικασία αυτή δίνεται σημαντικός ρόλος στον διευθυντή– μετασχηματιστικό ηγέτη. Αυτή η αντίληψη έχει δεχτεί κριτική ότι είναι υπερβολικά μηχανιστική στο βαθμό που υποθέτει ότι οι ηγέτες μπορούν να καθορίζουν την κουλτούρα ενός οργανισμού και μάλιστα να την επιβάλλουν.

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας

Στην συνεδρία αυτή επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση βασικών εννοιών της Διοίκησης της Εκπαίδευσης και παρουσιάστηκε η εξέλιξη των θεωρητικών προσεγγίσεών της, καθώς και σύγχρονα μοντέλα Διοίκησης στην Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν το Συστημικό μοντέλο, το Γραφειοκρατικό, το Συνεργατικό, τα μοντέλα Διοίκησης



μέσω Στόχων και Διοίκησης μέσω Αξιών και Κουλτούρας, οι βασικές αρχές τους, οι δυνατότητες που παρέχουν και οι αδυναμίες τους. Κάθε μοντέλο υιοθετεί διαφορετικές παραδοχές και εστιάζει σε διαφορετικούς παράγοντες της λειτουργίας των οργανισμών. Στην πράξη τα μοντέλα λειτουργούν συμπληρωματικά και, παρά το γεγονός ότι κυρίαρχο παραμένει το γραφειοκρατικό, σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό συναντώνται στοιχεία και πρακτικές από κάθε μοντέλο.

Βιβλιογραφία

- Argyris, C. (1958). *Some problems in conceptualising organizational climate: A case study of a bank. Administrative Science Quarterly*, 2: 501-514.
- Baldrige, J.V., Curtis, D.V., Ecker, G. and Riley, G.L. (1978). *Policy making and Effective Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Barnard, C.I. (1938). *Functions of the Executive*. Cambridge Mas.: Harvard University Press.
- Bennis, W. G. (1966). *Changing Organizations*. New York: Mc Craw Hill.
- Bidwell, C.E. (1965). The school as a formal organization. Στο J.G. March, (ed.), *Handbook of Organizations* (pp.972-1022). Chicago: Rand-McNally.
- Brundrett, M. (1998). What lies behind collegiality, legitimation and control?, *Educational Management and Administration*, 26 (3): 305-16.
- Bush, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London: Harper & Row.
- Bush, T. (2005). *Theories of Educational Leadership and Management*. London: Sage Pub.
- Davies, B. (1981). Schools as organizations and the organization of schooling. *Educational Analysis*, vol.3, 47-67.
- Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.
- Dimmock, C. and Walker, A. (2002). School leadership in context – societal and organizational cultures, in T. Bush and L. Bell (eds). (2002). *The principles and Practice of educational Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Dolan, S. & Garcia, S., 1999. Managing by values in the next millennium: Cultural redesign for strategic organizational change. *Journal of Economics literature* classification: D23, M14, O33. Ανακτήθηκε στις 1/6/2016 από www.econ.upf.edu/docs/papers/downloads/486.pdf.
- Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Fayol, H. (1916). *Administration Industrielle et Generale*. Paris, (Αγγλ. Μετάφραση, 1949) *General and Industrial Administration*, London: Pitman and sons.

- Follett, M.P. (1942). *Dynamic Administration*. New York: Harper.
- Gulick, L., (1937). Notes on the Theory of Organization. Στο: Gulick, L., και Urwick, L.F.. *Papers on the science of Administration*. New York: Institute of Public Administration.
- Handy, C. and Aitken, R. (1988). *Understanding schools as organizations*. London: Penguin.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. NY: Teachers College Press.
- Hersey, P. & Blanchard, K. (1977). *Management of organizational behaviour: Utilizing Human Resources*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Holmes, M. and Wynne, E. (1989). *Making the school an effective community: Belief Practice and Theory in School Administration*. Lewes: Falmer Press.
- Hoy, W.K. and Miskel, C.G., (2007). *Educational administration: theory, research and practice* (8th ed.). New York: McGraw – Hill.
- Kavouri, P.K. (1996). *Innovations in Curriculum and Administration, School Climate and Other Factors in Greek Primary Schools: Their Relationship and Impact on Students' Outcomes*. Unpublished doctoral dissertation. University of Wales College of Cardiff.
- Laumann, E., Marsden, P.V. and Prensky, D. (1983). The boundary specification problem in network analysis. In R.S. Burt and M.J. Minor (Eds.), *Applied network analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lortie, D.C. (1969). The balance of control and autonomy in elementary school teaching. Στο A. Etzioni (ed.), *The semi-professions and their organization* (pp.1-53). N.Y.: Free Press.
- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*. New York: The Viking Press.
- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*. Newbury Park, CA: Sage.
- OECD 2013, PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), PISA, OECD Publishing.

- Ogawa, R.T., Crowson, L.C., Goldring, E.B. (1999). Enduring dilemmas of school organization. Στο J. Murphy and K.S. Louis (Eds.), *Handbook of Research on Educational Administration: a project of the American Educational Research Association* (pp. 277-96). San Francisco: Jossey – Bass.
- Osborne, A. (1990). The nature of educational management. In B. Davies, L. Ellison, A. Osborne and J. West- Burnham (eds), *Education Management for the 1990s*. Harlow: Longman.
- Parsons, T., (1951). *The Social system*. New York: The Free Press.
- Scanlan, B.K., (1974). *Management 18*. New York:Wiley.
- Schein, E.H., (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, W.R. (1981). *Organizations: Rational, National and Open Systems*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Senge P., (1990) *The Fifth Discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. New York Doubleday.
- Simon, H. & March J.G. (1958). *Organizations*. New. York, N.Y.: John Wiley & Sons Inc.
- Smircich, L., (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28: 339-358.
- Taylor, F.W. (1947). *Principles of Scientific Management*. New York: Harper & Row.
- Weber, M. (1979). *The Theory of social and Economic Organization*. Oxford University Press.
- White, J. (1997). Philosophical perspectives on school effectiveness and school improvement. *The curriculum journal*, Vol.8, No.1, pp.29-44.
- Yorks, L. & Marsick, V. (2007) . Μάθηση σε οργανισμούς και μετασχηματισμός. Στο J. Mezirow, Η Μετασχηματίζουσα μάθηση, μτφ. Γ. Κουλαουζίδα. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ανδρέου, Α. (1998). *Ζητήματα Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιογονία.

- Γιαννακοπούλου, Ε. (2002). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι αντιλήψεις τους για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα ΦΠΨ Παν. Ιωαννίνων.
- Everard, K.B.& Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊσταμένου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
- Κατσαρός Ι., (2006), «Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για τον διευθυντή σύγχρονο ηγέτη», Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κατσαρός Ι. και Τύπας Γ., (2005), «Αποκεντρωτικές τάσεις στην Παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης», Διοικητική Ενημέρωση, τ.34: 75-85.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ISBN: 978-960-407-189-0. Ανάκτηση 12/6/2016 από http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κατσαρός, Ι. (2016). Τάσεις και Προβληματισμοί σε σχέση με τη Σχολική Αυτονομία. Παρουσίαση στο 3ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ. Υπό δημοσίευση.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μακρυδημήτρης, Α. (επιμ.) (2003). Αυτοδιοίκηση και κράτος στο πλαίσιο της Παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2003α). Πρόλογος στο Ν. Μιχαλόπουλος, Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μεσσάρης, Δ. & Παπαϊωάννου, Ι. (2005). Ολοκληρωμένο αποκεντρωμένο μοντέλο ανάπτυξης της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Αχαΐα στα πλαίσια της θέσης του υπεύθυνου Π.Ε. - Συνδυασμός με ΣΠΠΕ". Ανακοίνωση στο 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-

- 25 Σεπτεμβρίου 2005. Ανακτήθηκε στις 2-6-2016 από kpe-kastor.kas.sch.gr/kpe/yliko/sppe1/oral/PDFs/447-457_oral.pdf.
- Μιχαλόπουλος, Γ. (1987). Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική – εκπαιδευτική διαδικασία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 7: 149-94.
- Μπουραντάς, Δ. (1992). Μάνατζμεντ, Οργανωτική Θεωρία και Συμπεριφορά. Αθήνα: Team.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5: 81-91.
- Παπαναούμ, Ζ., (1995). Η διεύθυνση του σχολείου. Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Πατρώνας, Δ. & Παυλάκης, Μ. (2011). Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.
- Παυλόπουλος, Π., (1983). Το Διοικητικό φαινόμενο στο πλαίσιο της θεωρίας των οργανώσεων. Αθήνα-Κομοτηνή: Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Σαΐτης, Χ., (1994). *Βασικά Θέματα της Σχολικής Διοίκησης*. Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ., (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Τύπας, Γ. και Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.

3^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή

Η συγκεκριμένη συνεδρία εστιάζεται στην εν γένει προσέγγιση της ηγεσίας αναφορικά με την εκπαίδευση. Θα επιχειρηθεί μια εννοιολογική αποσαφήνιση του σύγχρονου όρου της ηγεσίας γενικότερα καθώς και των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκαν οι εκάστοτε σχολές φιλοσοφικής σκέψης που διαμόρφωσαν και τις αντίστοιχες εννοιολογικές προσεγγίσεις. Ταυτόχρονα, θα δοθεί έμφαση στη διαφοροποίηση που υφίσταται μεταξύ της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης και της ηγεσίας γενικότερα και κυρίως όπως εμφανίζεται στο χώρο των επιχειρήσεων, οι οποίες λειτουργούν ως επί το πλείστον με καθαρά ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια. Στη συνέχεια, θα προσεγγίσουμε τα είδη ηγεσίας υπό το οπτικό πρίσμα των κυριότερων θεωρητικών/φιλοσοφικών ρευμάτων και θα τα εντάξουμε στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Σκοπός

Κυρίαρχος σκοπός της παρούσας συνεδρίας είναι η κατανόηση της ηγεσίας (leadership) ως ενιαία αρχή διοίκησης και οργάνωσης καθώς και των επιμέρους παραμέτρων που την συνιστούν και την καθιστούν ταυτόχρονα *sine qua non* για την επιτυχία του εκπαιδευτικού μάνατζμεντ (Educational management) στο χώρο της εκπαίδευσης.

Παράλληλα, η παρουσίαση των πιο σπουδαίων θεωριών που διαμόρφωσαν και τα ανάλογα μοντέλα ηγεσίας στην εν γένει εκπαιδευτική πραγματικότητα θα συμβάλει στην άρτια άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας μέσω της βαθιάς επίγνωσης των στρατηγικών που καλούνται να χαράξουν αυτοί που ασκούν ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Τέλος, παρουσιάζεται ένα νέο πλαίσιο της ηγεσίας σε συνάρτηση με την οργανωσιακή κουλτούρα, όπου η αποτελεσματική ηγεσία, διοίκηση και διακυβέρνηση ενός σχολικού

οργανισμού συμβάλλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας και της κουλτούρας του σχολείου, εμπεριέχει την ανάπτυξη διαδικασιών και δομών για την στήριξη των στόχων και προϋποθέτει την δυνατότητα πρόσβασης σε υλικούς και έμψυχους πόρους.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

- ✓ Να μάθουν και να κατανοήσουν τις βασικές αρχές της ηγεσίας (leadership)
- ✓ Να κατανοήσουν και να διακρίνουν τις βασικές ή δευτερεύουσες διαφοροποιήσεις μεταξύ της ηγεσίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό και της ηγεσίας σε ένα καθαρά επιχειρηματικό οργανισμό που λειτουργεί με ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια.
- ✓ Να καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται μέσω βιωματικών εργαστηρίων στρατηγικές επιλογές που καθιστούν ένα μοντέλο ηγεσίας επιτυχημένο.
- ✓ Να καλλιεργήσουν τις ικανότητες διοίκησης και οργάνωσης προς την κατεύθυνση σύγχρονων μορφών leadership, ώστε να τις καταστήσουν δυναμικές δεξιότητες άσκησης επιτυχημένων μοντέλων ηγεσίας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.
- ✓ Να εμπλουτισθεί η εμπειρία τους με μια ποικιλία ψυχοπαιδαγωγικών θεωρήσεων και πρακτικών που θα εδράζονται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές θεωρίες σκέψης αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία.
- ✓ Να γίνει αντιληπτό ότι η οργανωσιακή κουλτούρα είναι μια συστημική προσέγγιση της εκ νέου οριοθέτησης του ρόλου της σχολικής ηγεσίας σε μακρο και μικρο-επίπεδο για την ποιοτική αναβάθμιση των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Έννοιες κλειδιά: ηγεσία (leadership), εκπαιδευτικό μάνατζμεντ (educational management), σχολική αποτελεσματικότητα, μοντέλα ηγεσίας, συναλλακτική ηγεσία, μετασχηματιστική ηγεσία, χαρισματικός ηγέτης, EFQM, HGIOS, οργανωσιακή μάθηση, οργανωσιακή κουλτούρα, σχολείο ως οργανισμός μάθησης,

3.1. Ηγεσία στην εκπαίδευση

3.1.1. Ηγεσία: Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Αν επιχειρηθεί εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ηγεσία» θα διαπιστώσουμε ένα είδος δυσκολίας που οφείλεται κυρίως στην καταγραφή ποικίλων και κάθε φορά διαφορετικών θεωρήσεων υπό το πρίσμα των οποίων την προσεγγίζουμε. Ας σημειωθεί ότι οι συγκεκριμένες θεωρήσεις εγχειρηματοποιούνται σε διαφορετικές πρακτικές που διαφοροποιούνται σε μια αντίστοιχη ποικιλία ανθρώπινων δραστηριοτήτων (Burns, 1978). Ωστόσο, η ηγεσία συνιστά το επίκεντρο του οργανισμού και σηματοδοτεί την επιτυχία ή την αποτυχία τόσο στην οργάνωση αυτού όσο και στην ολοκλήρωση του έργου του (Schermerhorn et al, 2000).

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η σχολική ηγεσία συνδέεται αναπόσπαστα με την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών σε έναν σχολικό οργανισμό και μάλιστα αυτό είναι εμφανές σε μεγάλο βαθμό σε αρκετές παραμέτρους της σχολικής ζωής, όπως πχ. στο σχολικό κλίμα, στην σχολική κουλτούρα, στην επίδοση των

μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στην υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας κλπ. (Loukeris et al., 2009: 161-174).

Ειδικότερα, για το στυλ ηγεσίας διερευνήθηκε και βρέθηκε ότι συγκεκριμένα στυλ ηγεσίας επηρεάζουν καταλυτικά τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών σε συνάρτηση με την κινητοποίησή τους εκ μέρους των δασκάλων τους (Leithwood & Mascall, 2008), ενώ, ταυτόχρονα, άλλα ευρήματα αναδεικνύουν ότι το αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας διασυνδέεται με την θετική καλλιέργεια μέσα στο σχολικό οργανισμό της ασφάλειας και της ευημερίας των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Davis, 1998).

Η «Ηγεσία» περιλαμβάνει μια ευρεία ποικιλία των προοπτικών της ανθρώπινης δράσης, καθιστώντας την έννοια αυτή αρκετά περίπλοκη για να αποσαφηνισθεί με απόλυτη ακρίβεια (Stewart, 2006). Ωστόσο, επιχειρήθηκε από αρκετούς ερευνητές να καθορισθούν ορισμένες παράμετροι αυτής που συνιστούν ταυτόχρονα και τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της. Ενδεικτικά, αναφέρεται ότι η Ηγεσία αποτελεί (Bass 1990, σ.11):

- Το επίκεντρο των διεργασιών της ομάδας
- Το εγγενές συστατικό της προσωπικότητας ενός ανθρώπου (προσωπικό επίπεδο)
- Το έναυσμα της πρόκλησης της συμμόρφωσης/συμπόρευσης των μελών της ομάδας (συλλογικό επίπεδο)
- Η άσκηση επιρροής στα μέλη της ομάδας
- Επακόλουθο της αλληλεπίδρασης
- Η αιτία εκδήλωσης ειδικότερων/διαφοροποιημένων συμπεριφορών
- Μία μορφή πειθούς
- Μια σχέση εξουσίας
- Μέσο για την επίτευξη στόχων και ανάληψη διαφοροποιημένων ρόλων

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της ηγεσίας εκλαμβάνονται από ορισμένους ερευνητές ως είδος πρακτικών ηγεσίας και σχετίζονται με την έννοια της οργάνωσης με έναν τέτοιο ισχυρό τρόπο, ώστε να εκλαμβάνεται η απουσία της ηγεσίας ως φυσικό επακόλουθο της έλλειψης της οργάνωσης (Smircich & Morgan, 1982).

Στη συνέχεια και σε ενδεικτικό πλαίσιο ακολουθούν κάποιοι ορισμοί της ηγεσίας που αντανακλούν σε γενικές γραμμές τις τάσεις που διέπουν την ad hoc εννοιολογική προσέγγιση του όρου.

ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Ως ηγεσία θα μπορούσε να οριστεί η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και τη φιλοδοξία της για πρόοδο ή ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005: 197).

Λαμβάνοντας υπόψη τον παραπάνω ορισμό, ορίζονται δυο θεμελιώδη στοιχεία που συνιστούν τον πυρήνα της έννοιας της ηγεσίας (οπ.π. 198-199):

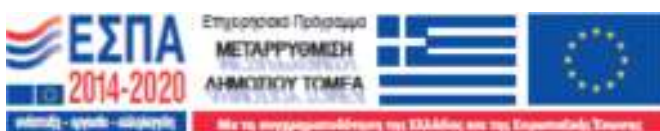
Συγκεκριμένα η επιρροή του ηγέτη, ως πρώτο στοιχείο, έχει να κάνει με τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης ασκεί επίδραση στους συνεργάτες του και ο εθελοντισμός σύμφυτος με την προθυμία αυτών, ως δεύτερο στοιχείο, να συμμετέχουν στην όλη προσπάθεια προκειμένου να επιτευχθούν οι κοινοί στόχοι.

Ανάλογος είναι και ένας άλλος ορισμός, όπου σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2004:71)

ΟΡΙΣΜΟΣ 2

Ηγεσία είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους, όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά· πιο απλά, ηγέτης είναι αυτός που έχει την ικανότητα να επηρεάσει τους ανθρώπους να κάνει κάτι που αυτός θέλει.

1. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ



Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς της ηγεσίας και τα επιμέρους δυο στοιχεία που τη χαρακτηρίζουν, να γίνει απόπειρα καταγραφής του πώς δύναται ένας ηγέτης να ασκήσει επιρροή στους συνεργάτες του και ιδιαίτερα τι προσόντα χρειάζονται προκειμένου να τους ενεργοποιήσει προς την εθελούσια και πρόθυμη συμμετοχή τους.

Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων

Ταυτόχρονα, άλλοι ερευνητές αποπειρώνονται να εξετάσουν την ηγεσία σε ένα περισσότερο συλλογικό επίπεδο, προβάλλοντας την συστημική διάσταση του όρου καθώς και του οργανισμού που ασκείται η ηγεσία. Συγκεκριμένα, οι Hoy & Miskel (2008, σ.σ. 419) επιχειρούν να ορίσουν την ηγεσία ως:

ΟΡΙΣΜΟΣ 3

Μια κοινωνική διαδικασία που εμφανίζεται φυσικά μέσα σε κοινωνικά συστήματα και μοιράζεται ανάμεσα στα μέλη της. Επίσης, είναι κτήμα ή περιουσία ενός οργανισμού παρά μιας ξεχωριστής μονάδας.



1. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Από τις παραπάνω προσεγγίσεις αναφορικά τόσο με την εννοιολόγηση του όρου ηγεσία όσο και με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αναφέρονται ενδεικτικά, προσπάθησε να συνοψίσεις σε ένα σύντομο κείμενο 50-80 λέξεων μια εννοιολογική προσέγγιση που να εδράζεται τόσο στα προαναφερόμενα χωρία όσο και στην δική σου αντίληψη με βάση την εμπειρία και τη γνώση σου. Για παράδειγμα: Σκέψου, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και τις προσωπικές σου εμπειρίες, ποια από τις δύο απόψεις εσύ θα υποστήριζες.

3.1.2. Άσκηση ηγεσίας και σχολείο ως οργανισμός μάθησης.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι πλέον σαφές ότι η σύγχρονη θεώρηση της άσκησης ηγεσίας επικεντρώνεται όχι πλέον στο αποτέλεσμα, αλλά στις σχέσεις και στη διαδικασία στο πλαίσιο ενός οργανισμού που ως σύστημα είναι σε εγρήγορση, δυναμικά

αναπτυσσόμενος, σχηματίζοντας νέες σχέσεις και διαμορφώνοντας εγγενείς στόχους με στόχο την προσαρμογή και την εξέλιξή του (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, & Smith, 2007).

Η συγκεκριμένη φιλοσοφία διαχύθηκε και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η αντίληψη του σχολείου ως ζωντανού συστήματος άρχισε να καλλιεργείται και σταδιακά να επικρατεί στις αποκαλούμενες αναπτυγμένες κυρίως χώρες στα τέλη της δεκαετίας του 1990 μέσα από έρευνες που έγιναν σχετικά με την εφαρμογή της θεωρίας της οργανωσιακής μάθησης στον χώρο της εκπαίδευσης. Η θεωρία της οργανωσιακής μάθησης αναφέρεται στην ανάπτυξη ενός ευέλικτου οργανισμού που ανταποκρίνεται επιτυχώς στις αλλαγές, προκειμένου να επιβιώσει σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον. Σύμφωνα με αυτή, το σχολείο ως οργανισμός μάθησης πρέπει να εκπαιδεύει τα μέλη του ώστε να αποκτήσουν μακροπρόθεσμη, ευρεία και σε βάθος μάθηση μέσα από ενεργητικές συμμετοχικές διαδικασίες και την συνεκτίμηση όλων των διαστάσεων της μάθησης – τη γνωστική, τη συναισθηματική και την ψυχοκινητική. Σε αυτήν την περίπτωση ιδιαίτερα καταλυτική είναι η συμβολή της υποστηρικτικής ηγεσίας, όπου ο ηγέτης πρέπει να στηρίζει και να συντηρεί το όραμα του σχολείου για συνεχή βελτίωση όχι μόνο των οργανωσιακών αλλά και των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών (Kruze, Seashore-Louis, & Bryk, 1995).

Το σχολείο εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης αντιμετωπίζει σήμερα προκλήσεις που προκαλούνται από την τεράστια ροή πληροφοριών και τις δυναμικές καινοτόμες πρωτοβουλίες στην εκπαίδευση, η μεταμόρφωσή του σε *κοινότητα μάθησης* αποτελεί αναγκαιότητα. Το σχολείο ως οργανισμός μάθησης αποτελεί μια νέα τάση στον διεθνή και ευρωπαϊκό χώρο που γίνεται όλο και πιο δημοφιλής τα τελευταία χρόνια. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται ο ανασχεδιασμός της δομής του με τέτοιο τρόπο ώστε να καλλιεργήσει μια κουλτούρα μάθησης και να ενισχύσει τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο το σχολείο ως σύστημα πρέπει να αποβλέπει στην πρόοδο και βελτίωσή του ως οργανισμός που απαιτεί βέβαια χρόνο για την υλοποίησή τους και που εστιάζεται στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα. Επιπρόσθετα, η επιτυχής προσαρμογή του σχολείου από αυστηρά δομημένη οντότητα σε οργανισμό μάθησης και δημιουργίας πραγματοποιείται με την υιοθέτηση πολλαπλών επιπέδων ηγεσίας στην τάξη, στο

σχολείο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας αφού κάθε πρόκληση για αλλαγή αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της οργανωσιακής αλλαγής. Με αυτόν τον τρόπο το σχολείο συνιστά οργανισμό με έντονο προσανατολισμό στην μάθηση, εννοώντας την εμπλοκή όλων των υποσυστημάτων του σχολικού συστήματος στην συστημική διατύπωση στόχων, την οικοδόμηση της βαθύτερης γνώσης και την καλλιέργεια των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, & Smith, 2007).



2. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στο πλαίσιο της υποστηρικτικής ηγεσίας, αναφέρατε σε ένα κείμενο έκτασης 50-70 λέξεων τρόπους παρέμβασης από την πλευρά του ηγέτη για συνεχή βελτίωση όχι μόνο των οργανωσιακών αλλά και των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

3.1.3. Θεωρίες - Μοντέλα Ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η ηγεσία, όπως επισημάνθηκε και παραπάνω, είναι μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της θεωρίας της διοικητικής επιστήμης. Στο πλαίσιο αυτό θα γίνει μια αδρομερής παρουσίαση των πιο σπουδαίων θεωριών που διαμόρφωσαν και τα ανάλογα μοντέλα ηγεσίας στην εν γένει εκπαιδευτική πραγματικότητα, εστιάζοντας, όμως, περισσότερο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Προκαταρκτικά, ορίζονται τρεις βασικές σχολές σκέψης για τις θεωρίες της ηγεσίας (Ogunbawo, 2012):

Α'. Προσωπική θεωρία, όπου τα εγγενή χαρακτηριστικά γνωρίσματα, όπως πχ. η νοημοσύνη, η προσωπικότητα κλπ. κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο.

Β'. Μπιχεβιοριστική θεωρία, όπου η συμπεριφορά του ηγέτη, ως αποτέλεσμα της όλης διαδικασίας τον καθιστά πιο αποτελεσματικό, σε αντίθεση με κάποιον άλλο.

Γ'. Περιστασιακή θεωρία, όπου εισηγείται ότι ένα στυλ ηγεσίας δεν μπορεί να λειτουργήσει σε όλες τις περιστάσεις επιτυχώς (Situational Approaches).

Η παραπάνω επισήμανση, κατά την άποψή μας είναι πολλαπλά ωφέλιμη, διότι εμπλουτίζεται η προσωπική εμπειρία με μια ποικιλία ψυχοπαιδαγωγικών θεωρήσεων και πρακτικών που εδράζονται σε συγκεκριμένες επιστημολογικές θεωρίες σκέψης. Επιπλέον, ο ασκών ηγεσία έχει στο μέγιστο δυνατό βαθμό επίγνωση των στρατηγικών που καλείται να χαράξει και κατ' επέκταση η όλη διαδικασία συμβάλλει στο να καταστήσει αυτούς πιο ικανούς και άρτιους στην άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας στον επαγγελματικό τους χώρο. Ο χώρος αυτός, εφόσον αναφερόμαστε στην εκπαίδευση, εστιάζεται στον εκπαιδευτικό οργανισμό που υπηρετεί αυτός που καλείται να ασκήσει ηγεσία και να προσφέρει υπηρεσίες.

3.1.3.1 Γραφειοκρατικό μοντέλο

Ο Weber (1947) είναι αυτός που θεμελίωσε το γραφειοκρατικό μοντέλο ηγεσίας. Κατ' αρχάς, παρουσιάζονται τα πέντε κύρια χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου:

1. Εξειδίκευση και καταμερισμός
2. Απρόσωπος προσανατολισμός
3. Ιεραρχία
4. Κανόνες και τυφλή υπακοή στο θεσμικό πλαίσιο.
5. Διεκδίκηση θέσης – ανάδειξη καριέρας

Ο Weber, επίσης, διέκρινε τρία είδη ηγετών:

Χαρισματικός ηγέτης, ο οποίος στηρίζεται κυρίως στην ισχυρή του προσωπικότητα και στις ικανότητες να ασκεί επιρροή στους άλλους προβάλλοντας ένα είδος συναισθηματισμού και συνάμα εκλογίκευσης των δεδομένων.

Παραδοσιακός ηγέτης, ο οποίος στηρίζεται κυρίως στην εξουσία που κατέχει ως απόρροια της εφαρμογής του εθιμοτυπικού κώδικα, όπως πχ. η μοναρχία που είναι κληρονομική εξουσία ή ακόμα η παραδοσιακή θέση του δασκάλου που κατείχε την εξ καθ' έδρα εξουσία προς τους μαθητές.

Νόμιμος ηγέτης, ο οποίος ασκεί εξουσία μέσα από ένα καλά δομημένο θεσμικό πλαίσιο που τον εξασφαλίζει απέναντι στους νόμους που καλείται να τους υπηρετήσει.

3.1.3.2. Η θεωρία του X και Y

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον ψυχολόγο McGregor. (Πασιαρδής, 2004: 53-55).

Τη θεμελίωσε στην θεωρία κινήτρων του Abraham Maslow βάσει της οποίας οι ανθρώπινες ανάγκες μπορούν να τοποθετηθούν στις εξής κατηγορίες:

- Ανάγκη για επιβίωση –φυσιολογικές ανάγκες
- Ανάγκη για ασφάλεια και προστασία
- Κοινωνικές ανάγκες.
- Ανάγκη για αυτοεκτίμηση και αναγνώριση
- Ανάγκη για αυτοπραγμάτωση

Κατά συνέπεια, λαμβάνοντας υπόψη την ικανοποίηση των ανθρωπίνων αναγκών κατά Maslow, ο McGregor θεμελίωσε τη δική του θεωρία σχετικά με τα ανθρώπινα κίνητρα για παραγωγή έργου και αποτελεσματικότητα, η οποία αδρομερώς παρουσιάζεται παρακάτω:

Θεωρία X	Θεωρία Y
Η εργασία είναι αποκρουστική για τους περισσότερους ανθρώπους	Η εργασία είναι τόσο φυσιολογική όσο είναι και το παιχνίδι για το παιδί, εάν οι συνθήκες είναι

	ευνοϊκές
Οι περισσότεροι άνθρωποι δεν είναι φιλόδοξοι, έχουν μικρή επιθυμία για ανάληψη ευθυνών και προτιμούν να καθοδηγούνται στην εργασία τους	Ο αυτοέλεγχος είναι πολύ συχνά μια σημαντική προϋπόθεση για την επίτευξη των στόχων του οργανισμού/ιδρύματος
Οι πιο πολλοί άνθρωποι έχουν μικρές δυνατότητες για δημιουργικότητα στη λύση των προβλημάτων του οργανισμού	Η δυνατότητα για δημιουργία κατά τη διάρκεια λύσης των προβλημάτων είναι πλατιά διαδεδομένη μέσα στον οργανισμό.
Κίνητρα υπάρχουν μόνο στο φυσιολογικό επίπεδο και στο επίπεδο ανάγκης για ασφάλεια της πυραμίδας του Maslow	Κίνητρα υπάρχουν στο κοινωνικό επίπεδο και στο επίπεδο αυτοπραγμάτωσης της πυραμίδας του Maslow



3. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε κείμενο έκτασης μέχρι 100 λέξεις προσπαθούμε να προσεγγίσουμε:

-Ποιες συνέπειες θα έχει για το σχολείο αν ο/η Διευθυντής/ντρια είναι οπαδός της θεωρίας X.

-Ποιες συνέπειες θα έχει για το σχολείο αν ο/η Διευθυντής/ντρια είναι οπαδός της θεωρίας Y.

3.1.3.3. Συναλλακτική (Transactional) και μετασχηματιστική (Transformational) εξουσία

Στη συναλλακτική εξουσία (Burns, 1978) οι ηγέτες καθοδηγούν ή παρακινούν τους υφισταμένους τους προς την κατεύθυνση των καθιερωμένων στόχων αποσαφηνίζοντας τις απαιτήσεις του ρόλου και της αποστολής τους. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού οι ασκούντες την ηγεσία προσφέρουν ανταλλάγματα και γενικότερα βασίζεται σε ένα είδος παροχής εξωτερικών κυρίως κινήτρων.

Στη μετασχηματιστική εξουσία (Bass, 1985) οι ηγέτες οι οποίοι παρέχουν ένα όραμα, οι υφιστάμενοι τους εμπιστεύονται αυτούς και αφοσιώνονται όλοι στην επίτευξη του στόχου, αξιοποιώντας την ιδιαίτερη ικανότητα του καθενός και πάντα σε ένα κλίμα ομαδοσυνεργατικότητας.

<p><i>Συναλλακτική ηγεσία</i></p> <p>Είναι σταθερός</p> <p>Δημιουργεί ζητήματα</p> <p>Ανταμείβει</p> <p>Είναι ρεαλιστικός</p> <p>Εστιάζεται στο στόχο</p> <p>Είναι παραδοσιακός δάσκαλος</p> <p>Είναι πάνω/κατά-πάνω στους υφιστάμενους (above followers)</p> <p>Είναι επιφυλακτικός στις αλλαγές</p>	<p><i>Μετασχηματιστική ηγεσία</i></p> <p>Είναι οπαδός της αλλαγής</p> <p>Διευκολύνει καταστάσεις</p> <p>Αφουγκράζεται ανάγκες – επιθυμίες</p> <p>Προσφέρει ευκαιρίες</p> <p>Είναι ευέλικτος</p> <p>Είναι εμπνευστής της μάθησης</p> <p>Έχει την εποπτεία της κατάστασης</p> <p>Ενθαρρύνει τις καινοτομίες</p>
---	---

2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Σύμφωνα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά που διέπουν την μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία, προσπαθούμε να καταγράψουμε από την εμπειρία μας συνήθειες πρακτικές που έχουμε συναντήσει κατά καιρούς σε Διευθυντές σχολικών μονάδων που έχουμε υπηρετήσει και αναδεικνύουν τη μια ή την άλλη μορφή ηγεσίας.

Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων

3.1.4. Ηγεσία και Μάντζιμεντ. Δύο όροι συμφωνίας ή αναίρεσης;

Ένα από μεγαλύτερα ζητήματα που τίθενται πολλές φορές αναφορικά με την παρεχόμενη ποιότητα του έργου των Στελεχών εκπαίδευσης (πχ. Διευθυντών των σχολικών μονάδων, Σχολικών Συμβούλων κλπ.) είναι ο καθορισμός των κριτηρίων, βάσει των οποίων αξιολογείται το εν γένει έργο τους. Σύγχρονες μάλιστα θεωρήσεις που έχουν να κάνουν με τα ανθρωπιστικά μοντέλα αξιολόγησης του έμψυχου δυναμικού των σχολικών οργανισμών, προτάσσουν την αναγκαιότητα άρσης του διαχωρισμού των εννοιών του Διευθυντή (manager) και του Ηγέτη (leader) που πολλές φορές τίθεται για καθαρά τυπικούς λόγους και σε καμιά περίπτωση για την ουσία της υπόθεσης. Αυτές οι θεωρήσεις έρχονται σε ρήξη με τα παραδοσιακά μοντέλα θεώρησης της αποτελεσματικότητας.

Η αποτελεσματικότητα ως παραδοχή μπορούσε, μάλιστα, να μετρηθεί με κριτήρια ποσοτικού κυρίως χαρακτήρα. Είναι αυτονόητο ότι σε κάθε περίπτωση η όλη διαδικασία αποτίμησης εστιαζόταν στο μεγαλύτερο βαθμό στα αποτελέσματα, τα οποία ήταν απτά και στην πλειοψηφία των περιπτώσεων μετρήσιμα. Αυτή, άλλωστε η ανάγκη είχε κάνει αισθητή την προσαρμογή αξιολόγησης του παραγόμενου έργου/υπηρεσιών των Στελεχών εκπαίδευσης και ειδικότερα των Διευθυντών σχολικών μονάδων σε έναν ρόλο κυρίως διεκπεραιωτικό με υιοθέτηση της φιλοσοφίας του Management by objects (διοίκηση μέσω στόχων), όπου οι στόχοι πρέπει να είναι αυστηρά SMART:

- Specific – Συγκεκριμένοι



- Measurable – Μετρήσιμοι
 - Achievable – Επιτεύξιμοι
 - Realistic – Ρεαλιστικοί
 - Time bound - Χρονικά πραγματοποιήσιμοι.
-
- Είναι συγκεκριμένοι (για να έχουν νόημα) και διατυπωμένοι με πληρότητα και σαφήνεια (για να μην αφήνουν περιθώρια για παρερμηνείες).
 - Είναι μετρήσιμοι.
 - Είναι επιτεύξιμοι (αντιστοιχούν σε γνώσεις, δυνατότητες και εμπειρίες που πρέπει να έχουν οι μαθητές για να επιτευχθούν).
 - Ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα - σε ανάγκες ή και σε ενδιαφέροντα των μαθητών (ή και στη γενικότερη μόρφωσή τους).
 - Είναι χρονικά πραγματοποιήσιμοι - Αξίζουν για το χρόνο που θα διατεθεί και για την προσπάθεια που θα κάνει ο μαθητής.

Αυτές οι παράμετροι και ειδικότερα η ανάγκη για υλοποίηση των στόχων πάσει θυσία, οι οποίοι στόχοι θα μετριούνταν με συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις γραμμικού κυρίως χαρακτήρα, έδωσαν έμφαση στην παραγωγή έργου με τελικό στόχο το αποτέλεσμα και υιοθέτηση του όρου της αποτελεσματικότητας του σχολείου (effectiveness). Επίσης, η αποτελεσματικότητα σε αρκετές περιπτώσεις ταυτιζόταν με την αποδοτικότητα, δηλ. την παραγωγή του μέγιστου δυνατού έργου με το λιγότερο κόστος σε είδος και έμπυχο υλικό. Αυτή η φιλοσοφία παραπέμπει σαφώς προς την υιοθέτηση ενός βεμπεριανού μοντέλου διοίκησης, όπου, όπως επισημάνθηκε σε προηγούμενο χωρίο, κυριαρχούσε η εξειδίκευση, ο καταμερισμός του έργου, η απαρέγκλιτη τήρηση της ιεραρχίας, η τυφλή υπακοή στους κανόνες και γενικότερα ένας απρόσωπος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αυτές οι παραδοχές δεν πρέπει να ξενίζουν, διότι τα παραπάνω κριτήρια υπακούουν στις επιστημολογικές θεωρήσεις του συμπεριφορισμού/μπιχεβιορισμού που κυριαρχούσαν επί δεκαετίες στο

χώρο των επιχειρήσεων και κληροδοτήθηκαν υπό τον τύπο συνταγής και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς ως πετυχημένη στρατηγική για οιαδήποτε περίπτωση.

Κατά την πορεία και αρχής γενομένης την τελευταία δεκαετία, το όλο πλαίσιο της θεώρησης της αποτελεσματικότητας -όπως παρουσιάστηκε αδρομερώς παραπάνω- άρχισε να αναθεωρείται γενικότερα στο χώρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Ειδικότερα, από την καθαρά τεχνοκρατική αντίληψη αρχίζει να επαναπροσδιορίζεται ένα καινούργιο αφήγημα, αυτό της ποιοτικότερης προσέγγισης της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, εισάγοντας την ανάπτυξη ανθρωπιστικών-πλουραλιστικών μοντέλων αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αυτό ακριβώς συνιστά μια νέα θεώρηση επιστημολογικής φύσης που εδράζεται κυρίως στις νέες θεωρίες μάθησης που άρχισαν να επικρατούν και προάγουν τον συστημικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας (Λουκέρης, 2013). Αυτή η αντίληψη που αφορά τον τρόπο δόμησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο οργάνωσης, συντονισμού και υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου εστιάζεται τόσο στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και στη θέση της άσκησης της ηγεσίας ως μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι κάθε πρόκληση για αλλαγή αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της οργανωσιακής αλλαγής και η επιτυχής αλλαγή πραγματοποιείται με την υιοθέτηση πολλαπλών επιπέδων ηγεσίας στην τάξη, στο σχολείο και στο σύνολο της σχολικής κοινότητας (Senge, Cambron-McCabe, Lucas, & Smith, 2007).

Μιας ηγεσίας που σε μικρο-επίπεδο στηρίζει τη μάθηση, έχει επίκεντρο τον μαθητή και συνιστά ένα από τα τέσσερα δομικά χαρακτηριστικά ανάπτυξης των σχολείων ως οργανισμούς μάθησης (Silins, Zarins, & Mulford, 2002).

Μιας ηγεσίας που σε μακρο-επίπεδο ασκείται από τον ηγέτη που είναι οραματιστής, ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας, παραβιάζει την ιεραρχία, επικοινωνεί άμεσα με τους υφισταμένους του/συνεργάτες του, τους κοινοποιεί τα προβλήματά του, αναγνωρίζει τις αδυναμίες του, δεν θέτει τον εαυτό του στο απυρόβλητο, αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να τα κάνει όλα μόνος, εμπνέει τους συνεργάτες του ως θετικό πρότυπο μίμησης, είναι απλός, ανθρώπινος και ικανοποιεί τους ανθρώπους

του κάνοντας ακόμα και θυσίες που να έχουν άμεσο αντίκτυπο στον εαυτό του (Πασιαρδής, 2004: 72· Μπουραντάς, 2005).

4. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Όταν ο Jim Collins και ο Jerry Porras το 2004 στο βιβλίο τους: *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies* υποστηρίζαν ότι οι επιτυχημένες επιχειρήσεις είχαν στο ηγετικό τους δυναμικό ανθρώπους που δεν έλεγαν μόνο την ώρα, αλλά μπορούσαν να φτιάξουν ρολόγια. Συγκεκριμένα, οι ικανότητες των πρώτων ήταν ακριβείς στην έκφρασή τους ως «time teller» πάντα σε σχέση με το παρόν με συνέπεια και μεθοδικότητα, ενώ οι δεύτεροι μπορούσαν ταυτόχρονα να σχεδιάσουν, να σταθμίσουν, να οργανώσουν και να ... προβλέψουν το μέλλον.

Σε έναν σχολικό οργανισμό, πχ. σε μια σχολική μονάδα, κατά την άποψή σας ο Διευθυντής θα πρέπει να υιοθετήσει το πρώτο δόγμα, το δεύτερο ή και τα δύο μαζί και αν ναι, πώς θα μπορούσε να γίνει αυτό; Τεκμηριώστε την άποψή σας σε κείμενο 100- 150 λέξεων.

3. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Ένα παιδαγωγικό ... παραμύθι για ένα σχολείο ζώων!!!

Η κυβέρνηση του ζωικού βασιλείου αποφάσισε να ιδρύσει ένα νέο σχολείο που να διαφέρει από τα άλλα και να φοιτούν σε αυτό όλα τα ζώα ανεξαιρέτως. Ανέθεσε, μάλιστα, στην κουκουβάγια τη Διεύθυνση της Σχολής, αφού είχε φοιτήσει με άριστα από τη Σχολή Εκπαίδευσης Ηγετών. Η κουκουβάγια αποδέχθηκε την πρόκληση και ασκώντας τα ηγετικά της καθήκοντα ως Διευθύντρια του σχολείου, προσπάθησε να συντονίσει την όλη διαδικασία, αρχής γενομένης από την διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών.

Η κουκουβάγια, θέλοντας να αφογκραστεί την άποψη των συμμετεχόντων, κάλεσε -σε πρώτη φάση- τον λαγό εκ μέρους των τετράποδων θηλαστικών, το περιστέρι εκ μέρους των πτηνών, τον ροφό εκ μέρους των ψαριών και τον βάτραχο εκ μέρους των αμφιβίων

για να καταθέσουν τις απόψεις τους και, φυσικά, να προτείνουν τα μαθήματα για το Πρόγραμμα Σπουδών.

Ο λαγός επέμεινε ότι στο Πρόγραμμα έπρεπε να συμπεριληφθεί το τρέξιμο. Το περιστέρι επέμεινε για το πέταγμα. Ο ροφός επέμεινε για το κολύμπι. Ο βάτραχος επέμεινε για το πήδημα. Κι' όλα τα άλλα ζώα, όταν κλήθηκαν σε επόμενες φάσεις, ήθελαν να συμπεριληφθεί στο πρόγραμμα η ειδικότητά τους κι έτσι έβαλαν τα πάντα και μετά έκαναν το ανεπανόρθωτο σφάλμα να επιμείνουν να παρακολουθήσουν όλα τα ζώα όλα τα μαθήματα.

Ο λαγός έτρεχε υπέροχα, κανείς δεν έτρεχε τόσο γρήγορα σαν το λαγό. Οι άλλοι όμως επέμειναν ότι ήταν απαραίτητο για τη διανοητική και συγκινησιακή πειθαρχία, να μάθουν στο λαγό να πετάει. Έτσι, τον ανέβασαν σ' ένα κλαδί και του είπαν: «Πέτα λαγέ!». Το κακόμοιρο το ζωάκι πήδησε κι έσπασε το πόδι και το κεφάλι του. Έπαθε ζημιά ο εγκέφαλός του και μετά ούτε να τρέξει καλά δεν μπορούσε. Έτσι, αντί για Α στο τρέξιμο πήρε Γ. Πήρε και ένα Δ στο πέταγμα για την καλή του προσπάθεια. Κι όλοι στην επιτροπή του προγράμματος ήταν ευχαριστημένοι.

Το ίδιο έγινε και με το περιστέρι. Πέταγε σαν τον άνεμο εδώ κι εκεί, έκανε τούμπες και κόλπα κι έπαιρνε Α στο πέταγμα. Οι άλλοι όμως επέμειναν ότι έπρεπε να μάθει να σκάβει τρύπες σαν τυφλοπόντικας. Βέβαια το πουλί έσπασε τελικά τα φτερά του και το ράμφος του και δεν μπορούσε πια να πετάει. Όλοι όμως ευχαριστήθηκαν που του έβαλαν Γ στο πέταγμα και ούτω καθεξής.

Και ξέρετε ποιος ήταν ο αριστούχος αυτού του σχολείου; Ένα χέλι, γιατί μπορούσε να κάνει τα πάντα σχεδόν αρκετά καλά.

Η κουκουβάγια αποσύρθηκε και τώρα ψηφίζει «όχι» σε όλα τα ψηφίσματα που έχουν να κάνουν με τα κονδύλια της παιδείας και φυσικά αναρωτιέται:

Άσκησε με τον καλύτερο τρόπο τα ηγετικά της καθήκοντα;

Αν όχι, τι έκανε λάθος στη συγκεκριμένη περίπτωση και ποιος είναι άραγε ο καλύτερος ηγέτης;

(Παραλλαγή από L.Buscaglia)

Μήπως θα μπορούσαμε να καταγράψεις την άποψή σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων;

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του ηγέτη σε αντιδιαστολή με αυτά του Διευθυντή που λειτουργεί καθαρά διαχειριστικά, όπως παρουσιάστηκαν παραπάνω, συνοψίζονται στα εξής:

ΟΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΕΣ	ΟΙ ΗΓΕΤΕΣ
<ul style="list-style-type: none"> • Διοικούν / διαχειρίζονται 	<ul style="list-style-type: none"> • Καινοτομούν
<ul style="list-style-type: none"> • Συντηρούν 	<ul style="list-style-type: none"> • Αναπτύσσουν
<ul style="list-style-type: none"> • Εστιάζονται στο <i>σύστημα</i> και στη <i>δομή</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Εστιάζονται στις <i>ιδέες</i> και <i>αλλαγές</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Βασίζονται στον <i>έλεγχο</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Εμπνέουν <i>εμπιστοσύνη</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Έχουν <i>βραχύχρονη</i> θέαση των πραγμάτων 	<ul style="list-style-type: none"> • Δημιουργούν <i>μακρόπνοες</i> προοπτικές
<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτούν «<i>πώς</i> και <i>πότε</i>» 	<ul style="list-style-type: none"> • Ερωτούν «<i>τι</i>» και «<i>γιατί</i>»
<ul style="list-style-type: none"> • Έχουν <i>κοντόφθαλμες</i> επιδιώξεις 	<ul style="list-style-type: none"> • Διαθέτουν <i>ανοιχτό</i> ορίζοντα
<ul style="list-style-type: none"> • Μιμούνται - <i>αναπαράγουν</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Επινόουν – <i>κατασκευάζουν</i>

<ul style="list-style-type: none"> Αποδέχονται το status quo και συμμορφώνονται σ' αυτό 	<ul style="list-style-type: none"> Προκαλούν και αμφισβητούν το status quo
<ul style="list-style-type: none"> Είναι κλασικοί «καλοί στρατιώτες» 	<ul style="list-style-type: none"> Είναι άτομα που παίρνουν πρωτοβουλίες και δημιουργούν τις δικές τους προοπτικές /συνθήκες
<ul style="list-style-type: none"> Κάνουν αυτά που «πρέπει» 	<ul style="list-style-type: none"> Κάνουν αυτά που είναι «σωστά»
<p>«Η διαχείριση (management) περιλαμβάνει το σχεδιασμό, την οργάνωση, τη βελτίωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο»</p>	<p>«Η ηγεσία (leadership) είναι η ικανότητα δημιουργίας των προϋποθέσεων επίδρασης μιας ομάδας στον επαγγελματικό χώρο, για να προχωρήσει στην επίτευξη των σκοπών και των στόχων της εκπαίδευσης»</p>

1.ΜΕΛΕΤΗ ΠΡΟΠΤΩΣΗΣ

Έχεις αναλάβει τη Διεύθυνση ενός σχολείου και στην πρώτη συνεδρίαση σχεδιάζεις να θέσεις ένα αδρομερές χρονοδιάγραμμα δράσεων αναφορικά με τη στρατηγική που σκέφτεσαι να προτείνεις στο Σύλλογο Διδασκόντων. Προκειμένου να εμπνεύσεις τους συναδέλφους θέτεις ως πρωταρχική σου αρχή μια πάγια και προσφιλή έκφραση που εκφράζεται συχνά από τον ασκούντα ηγεσία και η οποία είναι η εξής: Η αποστολή μας, το όραμά μας (Our mission, our vision).

Πώς εκλαμβάνεις αυτήν την έκφραση και με ποιο τρόπο τεκμηριώνεις την επιχειρηματολογία σου για να πείσεις τους συναδέλφους σου;

Ανέπτυξε την άποψή σου σε κείμενο έκτασης μέχρι 100 λέξεις.

1. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Το Πρότυπο Αριστείας του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για τη Διοίκηση Ποιότητας - EFQM (European Foundation for Quality Management) είναι ένα πρακτικό μοντέλο αξιολόγησης το οποίο χρησιμοποιείται, κυρίως, από εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Ταξινομείται σε εννέα κατηγορίες αξιολόγησης, πέντε από τις οποίες σχετίζονται με τις οργανωσιακές λειτουργίες, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις εστιάζονται στα αποτελέσματα. Κάθε κατηγορία περιλαμβάνει κριτήρια (32 συνολικά) τα οποία εξετάζουν κάθε τομέα με περισσότερη λεπτομέρεια.

Οι *προϋποθέσεις* (enablers) αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένας οργανισμός και περιλαμβάνουν τις κατηγορίες: *Ηγεσία, Στρατηγική και Πολιτική, Διαχείριση ανθρώπινων πόρων, Πόροι και Διαδικασίες*.

Τα *αποτελέσματα* (results) αξιολογούν τον βαθμό επιτυχίας του οργανισμού και περιλαμβάνουν τις κατηγορίες: *Ικανοποίηση του πελάτη, Ικανοποίηση του ανθρώπινου παράγοντα, Αντίκτυπο στην κοινωνία και Αποτελέσματα του οργανισμού*.

Για περισσότερα βλ. παράλληλα κείμενα, 1.

3.1.5. Ηγεσία και οργανωσιακή κουλτούρα

Υπό το πρίσμα των νέων αντιλήψεων που διέπουν την άσκηση της ηγεσίας, οι Davidoff & Lazarus (2002) ανέπτυξαν ένα πλαίσιο για τη βελτίωση του σχολείου με το οποίο επιχείρησαν να συλλάβουν την ιδιαιτερότητά του ως οργανισμού. Στο πλαίσιο αυτό, κεντρικό στοιχείο της ανάπτυξης του σχολείου αποτελεί η κουλτούρα του σε συνάρτηση με την ηγεσία. Οποιαδήποτε στρατηγική βελτίωσης και αλλαγής στο σχολείο είναι αποτελεσματική και βιώσιμη μόνο εφόσον γίνει κατανοητή και μετασχηματιστεί η ολιστική κουλτούρα του σχολείου με την καταλυτική συμβολή της ηγεσίας. Το πλαίσιο του σχολείου μάθησης αποτελεί ένα εργαλείο που αποβλέπει στην κατανόηση των βασικών στοιχείων της σχολικής ζωής με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνει κατανοητή η δυναμική του οργανισμού μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Μερικά βασικά χαρακτηριστικά της ανάπτυξης του σχολείου ως οργανισμού μέσω της άσκησης της ηγεσίας είναι:

- η εστίαση στην ανάπτυξη των ατόμων και των δομών,
- ο αναστοχασμός των ανθρωπιστικών και δημοκρατικών αξιών,
- η συνεργασία και ο αυτοπροσδιορισμός,
- η εστίαση στην αυτοανανέωση του οργανισμού,
- η έμφαση σε ένα ορθολογικό σχεδιασμό,
- η ιδιαίτερη έμφαση στη δημιουργία συνθηκών αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων, και
- η συνεχής διαδικασία, η οποία απεικονίζει την έρευνα δράσης ή ένα βιωματικό κύκλο μάθησης συνεχούς σχεδιασμού, δράσης και αναστοχασμού.

Άλλωστε, (οπ.π., 2002) ο ρόλος του σχολείου ως οργανισμού μάθησης ερμηνεύθηκε μέσα από ένα οργανωσιακό πλαίσιο, βασικά στοιχεία του οποίου είναι: η *κουλτούρα, η στρατηγική, οι δομές και οι διαδικασίες, η τεχνική στήριξη, οι ανθρώπινοι πόροι, η ηγεσία, η διοίκηση και η διακυβέρνηση και το περιβάλλον*. Τα στοιχεία αυτά είναι αλληλένδετα και αναπτύσσουν μια δυναμική σχέση τόσο μεταξύ τους μέσα στο σχολείο όσο με την κοινωνία.

Κουλτούρα του σχολείου.

Η σχολική κουλτούρα τίθεται στο κέντρο του πλαισίου επειδή καθορίζει και αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται τα στοιχεία της σχολικής ζωής. Απαρτίζεται από τις αξίες, τους υποκείμενους κανόνες που εκφράζονται στην καθημερινή πρακτική, και το συνολικό έθος του σχολείου. Οι αξίες και οι κανόνες στο σχολείο σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον υποστηρίζει ή εμποδίζει τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες. Επομένως το διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον αποτελεί κεντρικό οργανωτικό χαρακτηριστικό της σχολικής κουλτούρας εφόσον βασικός στόχος του σχολείου είναι η διδασκαλία και η μάθηση και το αναλυτικό πρόγραμμα εμπεριέχει όλες τις στρατηγικές που απαιτούνται για την πραγμάτωσή τους. Η σχολική κουλτούρα καθορίζεται από εξωτερικές και εσωτερικές δυνάμεις και εκφράζει τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας.

Στρατηγική.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται στην ανάπτυξη ενός οργανισμού επικεντρώνονται είτε στα πρόσωπα είτε στις δομικές αλλαγές και αφορούν στρατηγικές για την ανάπτυξη του οργανισμού ως περιβάλλον κατάλληλο για διδασκαλία και μάθηση και στρατηγικές που εστιάζουν στην ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών.

Η στρατηγική συμπεριλαμβάνει τους *στόχους* καθώς και τα κριτήρια για την μέτρηση των επιτευγμάτων, τον *σχεδιασμό* για την επίτευξη αυτών των στόχων και την *αξιολόγηση* που συνδέεται με τους στόχους και τις διαδικασίες που ακολουθήθηκαν.

Η προαναφερθείσα διαδικασία, δηλαδή ο *στρατηγικός σχεδιασμός*, αποτελεί σημαντικό στοιχείο σε όλους τους οργανισμούς και αναφέρεται σε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων κατά την οποία το σχολείο:

- επιδιώκει να κατανοεί και να παρακολουθεί τις αλλαγές στο περιβάλλον του,
- προβλέπει τις μελλοντικές τάσεις,
- καθορίζει κατάλληλους σκοπούς και στόχους,
- σχεδιάζει στρατηγικές για να επιτύχει αυτούς τους στόχους,
- υλοποιεί την δράση και αξιολογεί την υλοποίηση της δράσης σε σχέση με τους στόχους και τα αποτελέσματα που αναμένονται.

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Παγκόσμιο επίπεδο: Διεθνείς τάσεις και δυναμική

Μακροεπίπεδο:

Εθνική και τοπική εκπαιδευτική πολιτική και

Μικροεπίπεδο:

κοινωνικοί πόροι, υπηρεσίες εκπαιδευτικής

Ηγεσία, Διοίκηση και Διακυβέρνηση

- Πολιτική σχολείου
- Διοίκηση του οργανισμού
- Διαχείριση του προγράμματος

Ταυτότητα

- Όραμα
- Χαρακτήρας του οργανισμού και προσανατολισμός

Ανθρώπινοι πόροι

- Εκπαίδευση ανθρώπινων πόρων
- Ανάπτυξη και επιμόρφωση ανθρώπινων πόρων
- Ατομική και διαπροσωπική δυναμική
- Συνθήκες υπηρεσίας
- Ψυχολογική και κοινωνική υποστήριξη

Κουλτούρα

Κανόνες & αξίες (διδακτικό και μαθησιακό περιβάλλον)

Στρατηγική

Ανάπτυξη Οργανισμού Ανάπτυξη προγράμματος

Καθορισμός στόχου

Σχεδιασμός

Τεχνική στήριξη

- Πρόσβαση και έλεγχος των πόρων
- Χρηματοδότηση
- Διοίκηση
- Στήριξη

Δομή και διαδικασίες

- Δομικές διατάξεις
- Λογοδοσία
- Ροή πληροφοριών

Πλαίσιο για την κατανόηση και ανάπτυξη του σχολείου (Davidoff & Lazarus 2002).

Συμπερασματικά, ο στρατηγικός σχεδιασμός αναφέρεται στην αναθεώρηση και στην ανάπτυξη της ταυτότητας και της κουλτούρας του σχολείου, εμπεριέχει την ανάπτυξη διαδικασιών και δομών για την στήριξη των στόχων, προϋποθέτει την δυνατότητα πρόσβασης σε υλικούς και έμψυχους πόρους και εξαρτάται από την αποτελεσματική ηγεσία, τη διοίκηση και τη διακυβέρνηση.

2.ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στο σχολείο που υπηρετείς ως Διευθυντής/τρια δέχεσαι από κάποια ομάδα συναδέλφων κριτική ότι είσαι πολύ υπηρεσιακός στα θέματα εφημερίας και τήρησης του ωρολογίου προγράμματος. Υποστηρίζουν ότι δεν λειτουργείς ως ηγέτης, αλλά ως αυστηρός προϊστάμενος, στερώντας τη δυνατότητα στο προσωπικό να καινοτομήσει και να αναλάβει τις ευθύνες του ο καθένας/μια σε ατομικό επίπεδο.

Πώς θα αντιμετωπίσεις την κατάσταση, πώς θα αντικρούσεις τα επιχειρήματα αυτά και με ποιον τρόπο θα ενεργήσεις;

Δομή και διαδικασίες

Η δομή και οι διαδικασίες αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η διασύνδεση μεταξύ των υποσυστημάτων και του συστήματος με το ευρύτερο περιβάλλον. Ειδικότερα, η δομή αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα και οι ομάδες συνεργάζονται μέσα στα οργανωσιακά σύνολα, όπως τμήματα και επιτροπές, στον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν και στη διαδικασία καταλογισμού ευθύνης και απόδοσης λόγου μέσα στο σύστημα.

Οι διαδικασίες αναφέρονται στους κανόνες και τους τρόπους με τους οποίους αυτές οι δομές αλληλοεπιδρούν.

Η δομή και οι διαδικασίες απαρτίζονται από τέσσερα βασικά στοιχεία:

Δομικές διατάξεις (structural arrangements): Ο βασικός σκοπός και λειτουργία ενός οργανισμού πρέπει να καθορίζει το είδος των δομών που αναπτύσσονται και τον τρόπο με τον οποίο αυτές διατάσσονται μέσα στον οργανισμό. Το όραμα και το πλαίσιο αξιών που διέπει έναν οργανισμό όπως το σχολείο, συμπεριλαμβάνει την διασφάλιση ότι οι δομικές διατάξεις εκφράζουν την αρχή της δημοκρατίας, διευκολύνουν την αποτελεσματική και ικανή διαχείριση και παρέχουν ευκαιρίες για συντονισμένη συνεργασία μεταξύ των υποσυστημάτων με στόχο την ολιστική κατανόηση των προβλημάτων, την εξεύρεση λύσεων και την διαμόρφωση ενός περιεκτικού σχεδιασμού και στρατηγικής.

Ροή πληροφοριών/επικοινωνία. Το στοιχείο αυτό αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα διαφορετικά τμήματα ή τομείς επικοινωνούν μεταξύ τους, στον τρόπο με τον οποίο η επικοινωνία διαχέεται στις διοικητικές δομές και το υπόλοιπο σχολείο και στο είδος της πληροφορίας και στον τρόπο με τον οποίο διακινείται μεταξύ των μελών του σχολείου. Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι η διαφάνεια, η αίσθηση συνιδιοκτησίας, το υψηλό πνεύμα συνεργασίας του προσωπικού και η μείωση της υποψίας και της αβεβαιότητας.

Λήψη αποφάσεων. Αναφέρεται στο σύνολο των διαδικασιών, των κανόνων και των μεθόδων που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο και αποτελούν το πλαίσιο για την λήψη αποφάσεων σχετικά με το έργο του σχολείου. Συνδέεται άμεσα με την έννοια του δημοκρατικού σχολείου.

Λογοδοσία. Η απόδοση λόγου αναφέρεται ουσιαστικά στην απόδοση ευθυνών και στα συστήματα αναφοράς. Στην περίπτωση του σχολείου το σύστημα λογοδοσίας πρέπει να ενισχύει τους βασικούς στόχους του σχολείου και να εμπλέκει όλους τους τομείς του συστήματος. Η απόδοση λόγου που πραγματώνεται προς μια μόνο κατεύθυνση (top-down ή bottom-up) δεν προάγει τους στόχους της δημοκρατίας.

Τεχνική στήριξη

Η τεχνική στήριξη αποτελεί προϋπόθεση για την βελτίωση του σχολείου. Η έλλειψη πόρων, η κακοδιαχείριση των πόρων όπου υπάρχουν και, επιπλέον, η άνιση κατανομή

των πόρων μέσα στο πλαίσιο του σχολείου επηρεάζει αρνητικά την σχολική ανάπτυξη. Η συνεργασία ανάμεσα στην πολιτεία, την κοινωνία και τους γονείς είναι καθοριστική. Αυτή αναφέρεται:

στους πόρους: Προϋπόθεση για τη βελτίωση του σχολείου αποτελεί η δυνατότητα πρόσβασης στους πόρους με ιδιαίτερη έμφαση στην διδακτική και μαθησιακή στήριξη στο σχολείο. Η προσβασιμότητα στους φυσικούς πόρους διασφαλίζει ότι αναγνωρίζονται οι διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι φυσικοί πόροι πρέπει να είναι προσβάσιμοι σε όλους τους μαθητές, ασφαλείς και να προάγουν την αποτελεσματική διδασκαλία και μάθηση. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω: το διδακτικό και μαθησιακό υλικό, το σχολικό κτήριο, το φυσικό και ψυχοκοινωνικό περιβάλλον.

στην χρηματοδότηση και την οικονομική διαχείριση: Η χρηματοδότηση του σχολείου, η ανάπτυξη του σχολικού προϋπολογισμού (λειτουργικό κόστος και έξοδα κεφαλαίου), η δήλωση εσόδων και εξόδων σε σχολικό επίπεδο αποτελούν ουσιώδεις προϋποθέσεις για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

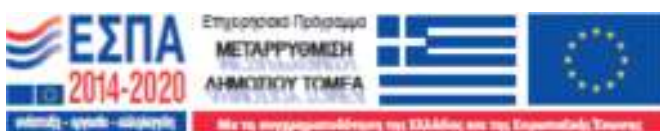
στην διοίκηση: Αναφέρεται στην γραμματειακή υποστήριξη και το διοικητικό έργο που σχετίζεται με την διαχείριση του σχολείου και την ίδια την διδακτική δράση. Η ενασχόληση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών με διαχειριστικά καθήκοντα αφήνουν μικρό χρονικό περιθώριο για άσκηση των βασικών ρόλων τους στο σχολείο και στην τάξη.

Ανθρώπινοι πόροι

Η έρευνα που αναφέρεται στην αντίληψη του σχολείου ως οργανισμού πρέπει να συνυπολογίζει τους διαφορετικούς φορείς που εμπλέκονται σε διαφορετικές φάσεις στην σχολική ζωή. Αυτοί μπορεί να είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό, ο διευθυντής, οι μαθητές, οι γονείς, διάφοροι παράγοντες της τοπικής κοινωνίας, τα διοικητικά στελέχη εκπαίδευσης και οποιοσδήποτε άλλος φορέας εκπαιδευτικής στήριξης.

Στο πλαίσιο του σχολείου οι Davidoff & Lazarus (2002) προτείνουν πέντε τομείς που αφορούν τους ανθρώπινους πόρους προς διερεύνηση.

Χρήση ανθρώπινων πόρων·



Ανάπτυξη, επιμόρφωση και αξιολόγηση των ανθρώπινων πόρων·

Προσωπικές - διαπροσωπικές σχέσεις και δυναμική των σχέσεων αυτών·

Συνθήκες υπηρεσίας·

Ψυχολογική και μαθησιακή στήριξη τόσο στο σχολείο ως οργανισμός όσο και στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές και/ή στους γονείς μεμονωμένα.

Ηγεσία, Διοίκηση και Διακυβέρνηση

Η *ηγεσία* (leadership) αναφέρεται στην διεύθυνση του σχολείου ενώ η *διαχείριση* (management) αφορά τη διατήρηση της ευημερίας του σχολείου και τη διασφάλιση ομαλής λειτουργίας του συστήματος και των υποσυστημάτων του. Η ηγεσία και η διαχείριση του σχολείου για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να εντοπίζουν τα ταλέντα και τις δεξιότητες του εκπαιδευτικού προσωπικού, να εκτιμούν την αξία του, να το ενθαρρύνουν, να το εμπνέουν και να το παρακινούν να υλοποιήσει το όραμα του σχολείου.

Η *διακυβέρνηση* αναφέρεται στον σύλλογο του προσωπικού ο οποίος συμμετέχει ενεργά στην ηγεσία του σχολείου και του οποίου ο ρόλος είναι σημαντικός στην ανάπτυξη του κοινού οράματος και της πολιτικής του σχολείου, η οποία αντικατοπτρίζει την ταυτότητά του και συμπυκνώνει τις αρχές και τις αξίες του που ενεργούν ως κατευθυντήριες γραμμές για δράση.

Το περιβάλλον

Το περιβάλλον αναφέρεται στην κοινωνική, πολιτική, οικονομική, τεχνολογική, νομοθετική, οικολογική, φυσική, πολιτιστική και θεσμική δυναμική που αναπτύσσεται σε *μικροεπίπεδο*, *μακροεπίπεδο* και στο *παγκόσμιο περιβάλλον* στο πλαίσιο του συστήματος.

Το μικροπεριβάλλον. Στο πλαίσιο του σχολείου το *μικροπεριβάλλον* αναπτύσσεται σε *μικροεπίπεδο* και περιλαμβάνει τους πόρους στο πλαίσιο της τοπικής κοινότητας. Αναφέρεται στις επίσημες υπηρεσίες στήριξης της εκπαίδευσης καθώς σε και διάφορες μορφές πόρων που προέρχονται από την κοινωνία. Τέτοιες είναι οι οικογένειες των μαθητών, δημοτικές οργανώσεις, φορείς των επιχειρήσεων, διάφορες μορφές του

συστήματος κοινοτικής στήριξης, θρησκευτικά ιδρύματα, δημόσιες υπηρεσίες υγείας και πρόνοιας και άλλες καθώς και υπηρεσίες της τοπικής αυτοδιοίκησης. Επίσης, περιλαμβάνει διάφορες κοινωνικές δυναμικές όπως η φτώχεια, η βία και πολιτικοί συνασπισμοί καθώς και τη δυναμική του σχολείου στο πλαίσιο του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος σε τοπικό επίπεδο.

Το μακροπεριβάλλον. Το μακροπεριβάλλον αναπτύσσεται σε μακροεπίπεδο και αναφέρεται στο πλαίσιο της εθνικής και περιφερειακής εκπαιδευτικής πολιτικής και διοίκησης μέσα στο οποίο λειτουργούν τα σχολεία, στην οικονομική πολιτική, στους διαθέσιμους φυσικούς και ανθρώπινους πόρους, στις διάφορες συστημικές δυναμικές που αντικατοπτρίζουν και διαιώνίζουν συγκεκριμένες αξίες, κανόνες και πρακτικές στην κοινωνία. Το σχολείο ως μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος που εντάσσεται μέσα στην ευρύτερη κοινωνική δομή και δυναμική δεν μπορεί να μελετηθεί ή να αναπτυχθεί μεμονωμένα.

Το παγκόσμιο περιβάλλον. Οι διεθνείς τάσεις στην εκπαίδευση οι οποίες επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την σχολική ζωή.



4. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Το 1985 οι Warren Bennis & Burt Nanus στο κλασικό τους σύγγραμμα: *Leaders: The strategies for taking charge* υποστηρίζουν ότι αυτοί που ασκούν διοίκηση είναι αυτοί που κάνουν τα πράγματα σωστά, ενώ αυτοί που ασκούν ηγεσία είναι αυτοί που κάνουν τα σωστά πράγματα. Πώς το αντιλαμβάνεσθε; Παραθέστε την άποψή σας σε κείμενο μέχρι 100 λέξεις στον κατάλληλο χώρο συζητήσεων.

2. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Το ΗΓΙΟΣ (HM Inspectorate of Education, 2007) προβάλλει την αυτοαξιολόγηση ως συλλογική - αναστοχαστική διαδικασία η οποία ενισχύει τον επαγγελματισμό των συμμετεχόντων και αφορά στη λήψη σοβαρών αποφάσεων σχετικά με τις εκπαιδευτικές δράσεις που αποβλέπουν στην αλλαγή και τη βελτίωση του σχολείου.

Οι εννέα βασικοί τομείς στο πλαίσιο δεικτών αυτοαξιολόγησης καλύπτουν όλες τις πτυχές του έργου του σχολείου και μπορούν γενικά να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες: *τις επιτυχίες του σχολείου, τη ζωή και το έργο του, και το όραμα και την ηγεσία.*

Στο επίκεντρο της αυτοαξιολόγησης βρίσκονται τρία ερωτήματα και πιο ειδικά με το όραμα και την ηγεσία:

Πώς τα πάμε;

Πώς το ξέρουμε;

Τι θα κάνουμε τώρα;

Για περισσότερα στο παράλληλα κείμενα, 2.

3. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στο σχολείο που υπηρετείς ως Διευθυντής/τρια αντιμετωπίζεις πρόβλημα κάλυψης ωρών διδασκαλίας λόγω ξαφνικής απουσίας δυο συναδέλφων εξ' αιτίας του ότι ήταν ασθενείς.

Όταν παρακαλέσεις να καλυφθούν οι ώρες από κάποιους συναδέλφους που έχουν κενά, αντιμετωπίζεις την άρνησή τους, παρά τα όσα είχαν συμφωνηθεί στην αρχή της χρονιάς.

Πώς θα αντιμετωπίσεις την κατάσταση και με ποιον τρόπο θα ενεργήσεις;

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας

Στη συγκεκριμένη συνεδρία επιχειρήθηκε αποσαφήνιση του σύγχρονου όρου της ηγεσίας και προσέγγιση της έννοιας αναφορικά με την εκπαίδευση. Δόθηκε έμφαση στη διαφοροποίηση που υφίσταται μεταξύ της ηγεσίας στο χώρο της εκπαίδευσης και της ηγεσίας γενικότερα και κυρίως όπως εμφανίζεται στο χώρο των επιχειρήσεων, οι οποίες λειτουργούν ως επί το πλείστον με καθαρά ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια. Έγινε μια αδρομερής περιγραφή των χαρακτηριστικών που διέπουν την ηγεσία ως γραφειοκρατική διαδικασία και ως σύνθεση διαδικασιών και μέσων με στόχο την αναβάθμιση της εν γένει εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρουσιάστηκε επίσης, το πλαίσιο της ηγεσίας σε συνάρτηση με την οργανωσιακή κουλτούρα, όπου η αποτελεσματική ηγεσία, διοίκηση και διακυβέρνηση ενός σχολικού οργανισμού συμβάλλει στην ανάπτυξη της ταυτότητας και της κουλτούρας του σχολείου, ενώ τα παράλληλα κείμενα εστιάζονται στην κατάδειξη της ηγεσίας ως κεφαλαιώδους σημασίας στοιχείο αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης στο σχολικό οργανισμό.

Βιβλιογραφία

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond Expectation*. New York: Free Press.

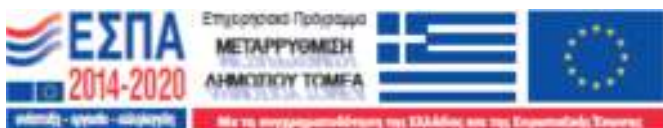
Bennis, W. & Nanus B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper & Row.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Collins, J. & Porras, J. (2004). *Built to Last: Successful Habits of Visionary Companies*. N.Y: Harper Collins Publisher.

Crawford, F. (1999). *Taking a Closer Look at Quality in Schools: Links between How good is our school? And the EFQM Excellence model*. Ανάκτηση από <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/qis-01.htm>

Croxford, L., Taylor, D., & Cowie, M. (2007). Tough Intelligent Accountability in Scottish Secondary Schools and the Role of Standard Tables and Charts. *Critical Appraisal, Scottish Educational Review* , 39 (1), σσ. 29-50.



Davidoff, S., & Lazarus, S. (2002). *The Learning school: An Organisation Development Approach*. Cape Town : Juta.

EFQM. (n.d.). *EFQM*. Ανάκτηση από <http://www.efqm.org/en/>, <http://www.priority.com.gr/el/services/quality/431.html>

HM Inspectorate of Education. (2007). *How Good Is Our School: A Journey to Excellence*. Ανάκτηση από <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/hgiosjte3.pdf>

Hoy, W. & Miskel, C.(2008). *Educational Administration: Theory, Research. And Practice*, (8th edition).

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice*, 8th edition. New York: McGraw-Hill.

Kruze, S. D., Seashore-Louis, K., & Bryk, A. S. (1995). Professionalism and Community: What is it and Why is it Important in Urban Schools? An Emerging Framework for Analysing School-based Professional Community. Στο S. D. Kruze, & K. Seashore-Louis, *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Crown.

Loukeris, D., Verdis, A., Karabatzaki, Z. & Syriou, I. (2009), “Aspects of the effectiveness of the greek holoimero (‘all-day’) primary school”, *Mediterranean Journal of educational studies*, V14, n. 2/2009: 161-174.

Ogunbawo, D. (2012) Developing Black and Minority Ethnic Leaders: The Case for Customized Programmes. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, (2), p. 158-174

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., & Smith, B. (2007). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. London, Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., & Smith, B. (2007). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents and Everyone Who Cares About Education*. London, Boston: Nicholas Brealey Publishing.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is this a useful concept to apply to schools? *International Education Journal*, 3 (1), σσ. 24-34.

Ulrich Dave & Jack Zenger. (1999). *Results-Based Leadership*. HBSP.

Weber, M. (1947). *The theory of Social and Economic Organizations*. New York: Free Press.

Λουκέρης, Δ. (2013), Ημερίδα με θέμα: *Αξιολόγηση-χειραγώγηση ή αξιολόγηση ... εργαλείο ανατροφοδότησης του εκπαιδευτικού έργου*, που πραγματοποιήθηκε στις 13 Φεβρουαρίου 2013 από την ΔΟΕ και το Σύλλογο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καζαντζάκη στο Ηράκλειο της Κρήτης. Θέμα εισήγησης: «Αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Πρόκληση για βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου», (ιστοσελίδα ανάσυρσης: <http://vlww.doe.gr/plugins/p2news/pintarticle.php?p2articleid:984>).

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.

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

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:

«ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ – ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ»

Εισαγωγή



Η συνεδρία αυτή πραγματεύεται τον σχεδιασμό – προγραμματισμό ως διακριτή λειτουργία στη διοίκηση της εκπαίδευσης, τις διακρίσεις των σχετικών εννοιών, τη συμβολή του στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς και τη διαδικασία του προγραμματισμού.

Ο σχεδιασμός – προγραμματισμός έχει εφαρμογή σε όλους τους οργανισμούς, ανεξαρτήτως μεγέθους και μορφής διότι συμβάλει καθοριστικά στην αποτελεσματική λειτουργία τους. Στο σύγχρονο, ραγδαία μεταβαλλόμενο περιβάλλον, στο οποίο η εμφάνιση κάθε μορφής κρίσεων έχει λάβει χαρακτηριστικά μονιμότητας, η ικανότητα των οργανισμών να προγραμματίζουν αποτελεσματικά και με ταχύτητα και να αναπτύσσουν στρατηγικά και επιχειρησιακά σχέδια δράσης μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην αποτελεσματική προσαρμογή και την επιβίωσή τους. Με την έννοια αυτή ο σχεδιασμός – προγραμματισμός είναι απόλυτα συνδεδεμένος με την αλλαγή.

Στην πρώτη υποενότητα γίνεται προσπάθεια για την παρουσίαση και αποσαφήνιση των εννοιών του σχεδιασμού- προγραμματισμού και των βασικών χαρακτηριστικών του ως διοικητικής λειτουργίας και στη δεύτερη για την περιγραφή της διαδικασίας του προγραμματισμού με αναφορά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (ΕΟ). Την τρίτη υποενότητα απασχολεί η έννοια της οργανωσιακής αλλαγής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, καθώς και τα διάφορα χαρακτηριστικά της. Αναφέρονται τα είδη των οργανωσιακών αλλαγών, οι αιτίες τους, τα στάδια και η διαδικασία των αλλαγών, οι φορείς της αλλαγής, οι αντιστάσεις που υπάρχουν, οι τρόποι αντιμετώπισης καθώς και η συμβολή των στελεχών διοίκησης σε αυτήν την κατεύθυνση. Τέλος, στην τέταρτη υποενότητα προσεγγίζεται η έννοια των σχεδίων δράσης και παρουσιάζονται μοντέλα και τεχνικές διαμόρφωσης σχεδίων δράσης στην εκπαίδευση.

Σκοπός:



Σκοπός της παρούσας συνεδρίας είναι να εξοικειώσει τους/ις επιμορφωνόμενους/ες με τις βασικές έννοιες και τις λειτουργίες του σχεδιασμού – προγραμματισμού στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης, καθώς και με προσεγγίσεις και πρακτικές διαχείρισης της αλλαγής και ανάπτυξης σχεδίων δράσης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τον τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών οργανισμών, να διακρίνουν, εξηγούν, αναλύουν και συζητούν κριτικά διάφορες παραμέτρους του και να διαμορφώνουν και τεκμηριώνουν την διοικητική οπτική και την παρέμβασή τους.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Οι επιμορφωνόμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- ✓ διακρίνουν, εξηγούν, αναλύουν και συζητούν κριτικά την έννοια, τις διακρίσεις και το περιεχόμενο της λειτουργίας του προγραμματισμού στην Εκπαίδευση
- ✓ διακρίνουν & εξηγούν την διαφοροποίηση ανάμεσα στις έννοιες του προγραμματισμού και του σχεδιασμού
- ✓ συζητούν κριτικά και να αξιοποιούν σύγχρονες προσεγγίσεις, διαδικασίες, εργαλεία προγραμματισμού, σχεδιασμού, διατύπωσης οράματος, σκοπών & στόχων, ανάπτυξης επιχειρησιακών σχεδίων δράσης στους ΕΟ
- ✓ επιχειρηματολογούν σχετικά με τη σημασία του στρατηγικού σχεδιασμού και του προγραμματισμού για την αποτελεσματικότητα του εκπ/κού συστήματος και των ΕΟ
- ✓ διαχειρίζονται αποτελεσματικά τον προγραμματισμό στις υπηρεσίες τους
- ✓ αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν συστήματα και δείκτες μέτρησης της αποτελεσματικότητας και αποδοτικότητας ενός ΕΟ
- ✓ εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά και την αναγκαιότητα της αλλαγής
- ✓ προτείνουν τρόπους αποτελεσματικής προώθησης – διαχείρισης αλλαγών στους ΕΟ
- ✓ καταρτίζουν ένα επιχειρησιακό σχέδιο δράσης χρησιμοποιώντας κατάλληλα εργαλεία και μεθόδους



Έννοιες κλειδιά: σχεδιασμός, προγραμματισμός, στρατηγικός και λειτουργικός προγραμματισμός, μακροχρόνιος, βραχυχρόνιος, διαδικασία προγραμματισμού, στρατηγικός σχεδιασμός, αποστολή, όραμα, σκοποί, στόχοι, δείκτες, αλλαγή, μεταρρύθμιση, καινοτομία, επιχειρησιακό σχέδιο, σχέδιο δράσης

4.1. Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην εκπαίδευση:

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Ο σχεδιασμός -προγραμματισμός είναι η διοικητική λειτουργία που συνήθως αναφέρεται ως το πρώτο βήμα σε μια γραμμική αντίληψη της διαδικασίας της διοίκησης. Προτάσσεται των λοιπών διοικητικών λειτουργιών, γιατί μέσω του προγραμματισμού προσδιορίζονται οι σκοποί και οι στόχοι τους οποίους επιδιώκει να επιτύχει ο οργανισμός μέσα από όλες τις υπόλοιπες λειτουργίες του.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Ο σχεδιασμός -προγραμματισμός είναι η διοικητική λειτουργία που συνήθως θεωρείται ως η αρχική λειτουργία της διοίκησης, το πρώτο βήμα με το οποίο ξεκινάμε για να φθάσουμε στους σκοπούς μας.

Σε ένα κείμενο 100-150 λέξεων σχολιάστε την παραπάνω άποψη.

4.1.1. Ορισμοί και διάκριση των εννοιών του σχεδιασμού - προγραμματισμού

Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός είναι μια σύνθετη διαδικασία που επιδιώκει να προετοιμάσει τον οργανισμό για να αντιμετωπίσει το μέλλον και να επιτύχει τους στόχους του. Έχει «προστατευτικό ρόλο», καθώς μειώνει τις πιθανότητες κάποιου ανεπιθύμητου συμβάντος, αλλά και «επιθετικό ρόλο», δίνοντας την ευκαιρία εκμετάλλευσης ευκαιριών (Κουτούζης, 1999:49). Αποτελεί μια πειθαρχημένη προσπάθεια με σκοπό την παραγωγή βασικών αποφάσεων και τον προσδιορισμό των μελλοντικών δράσεων, που διαμορφώνουν και καθοδηγούν έναν οργανισμό προσανατολισμένο στο μέλλον, έναν οργανισμό που γνωρίζει “Γιατί υπάρχει;”, “Τι κάνει;”, “Γιατί το κάνει;”.



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Ο σχεδιασμός - προγραμματισμός είναι η λειτουργία του οργανισμού με την οποία προσδιορίζονται οι μελλοντικοί στόχοι, επιλέγεται η καταλληλότερη από τις εναλλακτικές πορείες προς αυτούς και προσδιορίζονται τα απαραίτητα μέσα, οι επιμέρους ενέργειες και η ανάπτυξή τους στον χρόνο. (Κατσαρός, 2008)

Με τη λειτουργία αυτή ο οργανισμός

- α) διασφαλίζει κοινό προσανατολισμό στο μέλλον και την προσαρμογή του στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον
- β) εξασφαλίζει οικονομία χρόνου και πόρων, υλικών και ανθρώπινων, λόγω της αποφυγής παραλείψεων, άσκοπων ενεργειών και επικαλύψεων,
- γ) επιτυγχάνει καλύτερο συντονισμό των δράσεων και
- δ) εστιάζει στα επιθυμητά μελλοντικά αποτελέσματα, θέτει τις προδιαγραφές για την παρακολούθηση της διαδικασίας και τα κριτήρια για τον έλεγχο του αποτελέσματος.

Αν και οι έννοιες του σχεδιασμού και του προγραμματισμού πολλές φορές χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημες έχουν διακριτό και συμπληρωματικό περιεχόμενο. Ο **σχεδιασμός** με την πλατιά έννοια του όρου αναφέρεται στη γενική σύλληψη των στόχων μιας μελλοντικής προσπάθειας και βοηθάει τα ηγετικά στελέχη ενός οργανισμού να σκέπτονται ευρύτερα και να προετοιμάζουν τις εξελίξεις. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός είναι η προσπάθεια της κυβέρνησης ή των τοπικών αρχών στα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα να εναρμονίσουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με την εν γένει λειτουργία της οικονομίας και ειδικότερα με τη δομή και τις τρέχουσες ή μελλοντικές ανάγκες της απασχόλησης (Μηλιός, 1984: 110). Ο **προγραμματισμός** αναφέρεται στο σύνολο των ενεργειών και των μέσων κατάρτισης, εκτέλεσης και προσαρμογής εναλλακτικών προγραμμάτων δράσης ενός οργανισμού καθώς βοηθάει τα ηγετικά στελέχη να προκαθορίζουν πλήρως τους αντικειμενικούς στόχους, τις μεθόδους και τα μέσα δράσης καθώς και τον τόπο και χρόνο εκτέλεσης κάθε είδους εργασίας (Ζευγαρίδης, 1983).



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Η αναμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών με την εισαγωγή καινοτόμων δράσεων και σχεδίων εργασίας, όπως και η πραγματοποίηση μιας πολιτιστικής εκδήλωσης αποτελούν παραδείγματα, στα οποία ο προγραμματισμός έχει “επιθετικό” ρόλο, ενώ η προσπάθεια μείωσης των λειτουργικών εξόδων αποτελεί παράδειγμα “αμυντικού” προγραμματισμού” (Κουτούζης, 1999: 61).

Με βάση την εμπειρία σας από τον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζεστε, δώστε από ένα παράδειγμα προγραμματισμού με “επιθετικό” και “αμυντικό” ρόλο αντίστοιχα και αιτιολογήστε.

4.1.2. Διακρίσεις του Προγραμματισμού

Ο προγραμματισμός με κριτήριο το εύρος και τη σημασία της στοχοθεσίας μπορεί να διακριθεί α) σε στρατηγικό και β) σε λειτουργικό.

Στην εκπαίδευση ο **στρατηγικός** προγραμματισμός αφορά τη λήψη των πιο σημαντικών αποφάσεων, που σχετίζονται με τους μακροπρόθεσμους στόχους του οργανισμού, και τη στρατηγική, δηλαδή το σχέδιο επίτευξής τους. Με την έννοια αυτή, ο στρατηγικός προγραμματισμός αποτελεί τον κυρίαρχο τύπο προγραμματισμού συνήθως τα ανώτερα ιεραρχικά κλιμάκια και συχνά ταυτίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική (εθνική ή εσωτερική πολιτική της σχολικής μονάδας). Ο στρατηγικός προγραμματισμός στο επίπεδο της σχολικής μονάδας συνήθως έχει συγκριτικά με το κεντρικό επίπεδο πιο βραχυπρόθεσμο ορίζοντα.

Ο **λειτουργικός** προγραμματισμός αφορά τη βραχυπρόθεσμη και μεσοπρόθεσμη δράση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών οργανισμών και αποτελεί το κυρίαρχο είδος προγραμματισμού στα χαμηλότερα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας. Με αυτό το είδος προγραμματισμού καθορίζονται με περισσότερη λεπτομέρεια οι επιμέρους στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν το αμέσως επόμενο διάστημα, δημιουργούνται σχετικά σχέδια δράσης, προσδιορίζονται προϋπολογιστικά οι απαραίτητοι πόροι. Ο λειτουργικός προγραμματισμός αφορά αποφάσεις με μικρότερο εύρος συνεπειών και σχετίζεται με την καθημερινή

λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ή των εκπαιδευτικών οργανισμών. Με αυτή την έννοια ο λειτουργικός προγραμματισμός δεν αντιμετωπίζει τους ισχυρούς αξιολογικούς προκαθορισμούς του στρατηγικού. Η δυνατότητα άσκησης στρατηγικού ή λειτουργικού προγραμματισμού στα διάφορα επίπεδα της διοίκησης του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με τον βαθμό αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Συνακόλουθα σχετίζεται με τον βαθμό αυτονομίας που απολαμβάνουν τα κατώτερα επίπεδα της διοίκησης και με το εύρος της διακριτικής ευχέρειας που διαθέτουν για τη λήψη ουσιαστικών αποφάσεων πάνω σε ένα ευρύ πεδίο θεμάτων που αφορούν την ουσία της εκπαίδευσης, αλλά και την οργάνωση και λειτουργία της.

Επισήμανση



“Πρέπει να γίνει σαφές ότι ο λειτουργικός ή επιχειρησιακός προγραμματισμός απορρέει και έχει ως λόγο ύπαρξης την υλοποίηση του στρατηγικού προγραμματισμού” (Μπουραντάς, 2002:52).

Συναφής με τη διάκριση στρατηγικών και λειτουργικών προγραμμάτων είναι και η διάκριση των προγραμμάτων με βάση τον χρόνο. Τα **βραχυπρόθεσμα** προγράμματα αφορούν μια σχετικά μικρή χρονική περίοδο (έως τρία χρόνια), ενώ τα **μακροπρόθεσμα** αφορούν μεγαλύτερες περιόδους. Στον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό είναι απαραίτητος ο καθορισμός ενδιάμεσων στόχων (οδικών χαρτών), οι οποίοι είναι ευκολότερα πραγματοποιήσιμοι λειτουργούν σαν οδοδείκτες και των οποίων η επίτευξη κρατά τους εμπλεκομένους σε εγρήγορση.

Ο προγραμματισμός μπορεί επίσης να πάρει τη μορφή λεπτομερούς και σαφούς καθορισμού όλων των οργανωτικών πτυχών ή τη μορφή ενός ανοικτού σε αναμορφώσεις και πρωτοβουλίες και ελαστικού πλαισίου, οπότε μιλάμε για **ανελαστικό ή ευέλικτο** προγραμματισμό αντίστοιχα.

4.1.3. Προϋποθέσεις επιτυχημένου Προγραμματισμού

Για να είναι επιτυχημένος ο προγραμματισμός σε έναν οργανισμό, πρέπει:

- α) να βασίζεται σε επαρκή και τεκμηριωμένη πληροφόρηση, ώστε να λαμβάνονται κατά το δυνατόν ορθότερες αποφάσεις,
- β) να εξασφαλίζει και να αξιοποιεί τη συμμετοχή όλων των διοικητικών στελεχών και των μελών, αφού έτσι αυξάνονται οι πηγές πληροφόρησης, και οι συμμετέχοντες έχουν ένα ισχυρό κίνητρο και δέσμευση για μεγαλύτερη προσπάθεια όσον αφορά την επίτευξη των στόχων,
- γ) να είναι σαφής ως προς τον προσδιορισμό των στόχων, αλλά και των συγκεκριμένων σχεδίων δράσης, της χρονικής διάρκειας και του φορέα υλοποίησης κάθε δράσης,
- δ) να διαθέτει ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και να περιλαμβάνει εξ αρχής κριτήρια για την εγκατάλειψη του σχεδίου,
- ε) να είναι ρεαλιστικός, αρκετά φιλόδοξος, αλλά όχι υπεραισιόδοξος.

4.1.4. Διαδικασία Προγραμματισμού

Γενικά, τα στάδια που προτείνονται από πολλούς μελετητές (Σαΐτης, 2000: 74-5· Ζαβλανός, 1998: 101) είναι κοινά: 1) Καθορισμός των στόχων, 2) Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, 3) Διερεύνηση των συνθηκών και προϋποθέσεων, 4) Αξιολόγηση των εναλλακτικών προτάσεων, 5) Επιλογή της καλύτερης εναλλακτικής πρότασης, 6) Διαμόρφωση επιμέρους σχεδίων, 7) Εφαρμογή προγράμματος δράσης, 8) Αξιολόγηση.

Πρόκειται για μια διαδικασία που προϋποθέτει την αποσαφήνιση της αποστολής, των σκοπών και της κατάστασης του οργανισμού και την ιεράρχηση των απαιτούμενων παρεμβάσεων με βάση την ανάλυση του παρελθόντος και του παρόντος του οργανισμού και τις προβλέψεις σχετικά με τις μελλοντικές τάσεις. Η εξασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων σχετίζεται με τον βαθμό στον οποίο έχουν διαμορφωθεί κοινές αντιλήψεις και στόχοι μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία λήψης των σχετικών αποφάσεων.

Στο μοντέλο που προτείνεται από τον Σολομών (1999: 144-47), αλλά και στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου για τον προγραμματισμό στο σχολείο οι παραπάνω προϋποθέσεις καλύπτονται μέσα από τη διαδικασία εσωτερικής αξιολόγησης, η οποία, σύμφωνα με τα συγκεκριμένα προγράμματα,

έχει προηγηθεί. Στο μοντέλο της Πετρίδου (2000: 53), όπως ακολουθεί, η εξασφάλιση αυτών των προϋποθέσεων αποτελεί αντικείμενο των τεσσάρων πρώτων σταδίων της διαδικασίας:

1. Αποσαφήνιση της αποστολής του σχολείου: Γραπτή διατύπωση του πραγματικού λόγου ύπαρξης του σχολείου από μέρους των εκπαιδευτικών, με βάση το θεσμικό πλαίσιο, τις αξίες και τους σκοπούς του συστήματος, τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες, το όραμά τους για τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου. Η βίωση αυτής της αίσθησης συμβάλλει στην ανάπτυξη στάσης δέσμευσης και αφοσίωσης σε ό,τι επιχειρείται. Το στάδιο αυτό αφορά κυρίως τον στρατηγικό προσανατολισμό, αφού στον λειτουργικό αυτά εκλαμβάνονται ως δεδομένα.

2. Προσδιορισμός των σκοπών που επιδιώκονται: Συγκεκριμενοποίηση των σκοπών που υπηρετούν την αποστολή του σχολείου, με βάση την εκτίμηση των συγκεκριμένων αναγκών. Στον λειτουργικό προγραμματισμό οι σκοποί και στόχοι πρέπει να είναι ενταγμένοι στο πλαίσιο των γενικών σκοπών που έχουν τεθεί από τον στρατηγικό σχεδιασμό και την εκπαιδευτική πολιτική.

3. Ανάλυση του περιβάλλοντος του σχολείου: Η περιγραφή της υφιστάμενης κατάστασης σχετίζεται με την απάντηση ερωτημάτων, όπως «πόσο απέχουμε από τους σκοπούς μας», «τι μέσα διαθέτουμε», «ποιες δυνατότητες και ποιες αδυναμίες έχουμε» στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον.

4. Διαμόρφωση πολιτικών: Οι πολιτικές αυτές προκύπτουν μέσα από την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων και την επιλογή των καταλληλότερων με βάση τις δυνατότητες, τις προτεραιότητες και την ανάλυση του περιβάλλοντος. Αποτελούν τις κατευθυντήριες οδηγίες που θα διευκολύνουν τη λήψη των αποφάσεων και την ανάληψη δράσης και θα εξασφαλίσουν σταθερότητα και συνέπεια επιδιώξεων και ενεργειών. Μετά το στάδιο αυτό προκύπτει η ανάγκη θεσμικών ρυθμίσεων στο κεντρικό επίπεδο και διαμόρφωσης νέων κανονιστικών πλαισίων στο επίπεδο του σχολείου.

5. Καθορισμός αντικειμενικών στόχων: Αποτύπωση με ρεαλιστικό και μετρήσιμο τρόπο των εφικτών στόχων που εξειδικεύουν τους σκοπούς και τις πολιτικές που έχουν επιλεγεί.

6. Επιλογή των δράσεων: Περιλαμβάνει την περιγραφή συγκεκριμένων αναγκών και την επιλογή μεθόδων, κανόνων, βημάτων που πρέπει να ακολουθηθούν σε συγκεκριμένο χωροχρόνο, για να υλοποιηθούν οι στόχοι του προγράμματος (χρονοδιάγραμμα, πόροι, στρατηγικές εφαρμογής).

Ακολουθεί:

7. Η παρακολούθηση και ο έλεγχος της εφαρμογής του προγράμματος και των σχεδίων δράσης και η διαμορφωτική αξιολόγησή τους για την εισαγωγή των αναγκαίων αναθεωρήσεων. Η τελική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων συμβάλλει στην ανατροφοδότηση της όλης διαδικασίας.

4.2. Σχεδιασμός - Προγραμματισμός στην εκπαίδευση: Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση

Ο στρατηγικός σχεδιασμός -προγραμματισμός, όπως έχει αναφερθεί, επιδιώκει να διασφαλίσει την ανταποκρισιμότητα / προσαρμοστικότητα του οργανισμού στο δυναμικά μεταβαλλόμενο περιβάλλον σε μακροπρόθεσμο ορίζοντα. Κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα αναδείχθηκε σε βασικό εργαλείο οργάνωσης της ανάπτυξης, ιδιαίτερα στις χώρες κεντρικού σχεδιασμού. Ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης αναπτύχθηκαν διάφορες τεχνικές και μοντέλα σχεδιασμού. Τα μοντέλα αυτά στόχευσαν εναλλακτικά στον προσανατολισμό των επενδύσεων στον χώρο της εκπαίδευσης με τρόπο που να υπηρετεί α) τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (μοντέλο Ανθρώπινου Δυναμικού), β) τις ανάγκες της κοινωνικής ζήτησης για εκπαίδευση (μοντέλο Κοινωνικής Ζήτησης), γ) τις ανάγκες επιμέρους τομέων της εκπαίδευσης με την καλύτερη απόδοση (μοντέλο Κόστους-Οφέλους), δ) αρμονικούς συνδυασμούς αυτών των αναγκών (Πλουραλιστικές Προσεγγίσεις). Τα μοντέλα αυτά δέχθηκαν κριτική α) για το μονόπλευρο ενδιαφέρον τους για σχεδιασμό, αλλά όχι για την εφαρμογή του, β) για τον κεντρικό (top-down) και τεχνοκρατικό χαρακτήρα τους και γ) για την μειωμένη προσοχή στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον (ΠΕΡ, 2012: 9).

Ο σύγχρονος στρατηγικός σχεδιασμός ως προσέγγιση προσπάθησε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των προηγούμενων μοντέλων.



ΟΡΙΣΜΟΣ 2

Ο Στρατηγικός Σχεδιασμός είναι η διαδικασία με την οποία ο οργανισμός διαμορφώνει και προσαρμόζει στις προκλήσεις του μέλλοντος την αποστολή του, το όραμα του, τους μακροπρόθεσμους στόχους και τις στρατηγικές του.



Κείμενο Αναφοράς

“Είναι ένα εργαλείο διοίκησης που βοηθά τον οργανισμό να βελτιώσει την απόδοσή του, διασφαλίζοντας ότι τα μέλη του οργανισμού εργάζονται για την επίτευξη κοινών στόχων και προσαρμόζοντας συνεχώς την κατεύθυνση του οργανισμού στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον στη βάση των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται”. (ΠΕΡ, 2012: 10).

Η διαφορά μεταξύ των δύο ορισμών έγκειται στην έμφαση που δίνεται στον δεύτερο στην συμμετοχή, στον προσανατολισμό με βάση τα αποτελέσματα, στην ευέλικτη εφαρμογή και στον επαναληπτικό χαρακτήρα της διαδικασίας.

Ο στρατηγικός σχεδιασμός οδηγεί στην ανάπτυξη ενός σχεδίου για την επίτευξη δέσμης στόχων για μια πολυετή περίοδο με την παραδοχή ότι οι συνθήκες στο μέλλον διασφαλίζουν την εφαρμογή του σχεδιασμού. Βασικά στάδια του στρατηγικού σχεδιασμού είναι α) η ανάλυση της παρούσας κατάστασης και του περιβάλλοντος, β) η διαμόρφωση των στρατηγικών επιλογών (πολιτικών) και η εξειδίκευσή τους σε επιμέρους σκοπούς και στόχους, γ) η παρακολούθηση της υλοποίησης, η μέτρηση και αξιολόγηση της προόδου και η ανάληψη διορθωτικών παρεμβάσεων.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού μας συστήματος οδηγεί πολλούς να θεωρούν ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός ανήκει αποκλειστικά στο Υπουργείο Παιδείας και στα κεντρικά επιτελικά όργανα όπως το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πράγματι ο στρατηγικός σχεδιασμός κυριαρχεί στο εθνικό επίπεδο, αφού αφορά γενικά τη χάραξη και τον σχεδιασμό εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Δεδομένου λοιπόν, ότι οι βασικές παράμετροι της εκπαίδευσης καθορίζονται σε κεντρικό ή και υπερεθνικό (π.χ. ΕΕ) επίπεδο, έχει επικρατήσει η άποψη ότι στο επίπεδο

της σχολικής μονάδας ο προγραμματισμός αφορά κυρίως θέματα λειτουργίας του σχολείου. Και πράγματι, η σχολική μονάδα αποτελεί σε μεγάλο βαθμό φορέα υποδοχής και εκτέλεσης της κεντρικά διαμορφωμένης πολιτικής. Όσο όμως υποχωρεί ο συγκεντρωτισμός και ενισχύεται η αντίληψη για ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, γίνεται όλο και πιο σαφές ότι οι αυτές “πατερναλιστικές” αντιλήψεις για τον ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών ανήκουν στο παρελθόν. Το σχολείο μέσα στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας του και στηριγμένο στην επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνεται πλέον φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα στελέχη και οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία αντιλαμβάνονται ότι μπορούν, με βάση το όραμά τους για την εκπαίδευση και το σχολείο, να προβαίνουν α) σε κριτική υποδοχή και συνδιαμόρφωση της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής και β) σε ανάληψη πρωτοβουλιών μακράς πνοής για την αντιμετώπιση των ιδιαίτερων προκλήσεων και αναγκών του σχολείου. Προϋποθέσεις για την ανάδειξη του σχολείου σε φορέα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι:

- ✓ η ύπαρξη εδραίας κουλτούρας, ενιαίων αξιών, επεξεργασμένου οράματος
- ✓ η ενισχυμένη αυτονομία της σχολικής μονάδας
- ✓ η ύπαρξη θεσμών λογοδοσίας
- ✓ η συστηματική συμβουλευτική, καθοδήγηση και υποστήριξη της ΣΜ
- ✓ η εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων
- ✓ το δημοκρατικό σύστημα οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

“Το σχολείο μέσα στο πλαίσιο της σχετικής αυτονομίας του και στηριγμένο στην επιστημονική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών γίνεται πλέον φορέας διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής.”

Με βάση την εμπειρία σας από τον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζεστε, συμφωνείτε με την παραπάνω άποψη;

Υπάρχουν προϋποθέσεις για την ανάδειξη του σχολείου σε φορέα εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής;

Τεκμηριώστε τις απαντήσεις σας.

Κατάγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

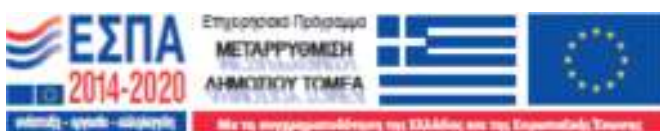
Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

4.2.1. Διαμόρφωση του οράματος

“Το όραμα συνίσταται σε μια ιδέα ή εικόνα για ένα επιθυμητό- ιδανικό μέλλον της οργάνωσης. Αποτελεί μια κοινή ελπίδα των μελών της οργάνωσης για ένα καλύτερο- επιθυμητό μέλλον, το οποίο εκφράζει τις συλλογικές και ατομικές προσδοκίες, αξίες και επιθυμίες” (Μπουραντάς, 2002: 356). Αποτελεί σημείο εκκίνησης, βάση και οδηγό για κάθε μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Αποσαφηνίζει τη γενική κατεύθυνση και μειώνει τη σύγχυση, συμβάλλει στον συντονισμό όλων των μελών και ομάδων, ενεργοποιεί, κινητοποιεί τα μέλη και δίνει νόημα στην καθημερινότητα της εργασιακής ζωής. Πολλές φορές επιχειρείται η συμπύκνωσή του σε μια φράση, όπως για παράδειγμα “Όλα είναι θέμα Παιδείας” ή στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου “Δημόσια, Δωρεάν και Υψηλής Ποιότητας Παιδεία για Όλους”.

Σε σχέση με το όραμά του κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να:

- Διασφαλίζει ότι το όραμά του είναι ξεκάθαρο και εύληπτο, κατανοητό, επιθυμητό από όλους, εφικτό και ευέλικτο, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας και συμβατό με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής,
- Διασφαλίζει ότι το όραμά του “εκφράζει υψηλά ιδανικά και πρόοδο, να είναι φιλόδοξο, να απαιτεί προσπάθεια, θυσίες, ενέργεια και να δημιουργεί ενθουσιασμό και συγκινησιακή δέσμευση στους ανθρώπους” (Μπουραντάς, 2002: 358).
- Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου το οράματος και των αξιών στην καθημερινή πρακτική.



- Διασφαλίζει ότι οι συμπεριφορές όλων των μελών, αλλά ιδιαίτερα όσων έχουν ενισχυμένο ηγετικό ρόλο είναι συμβατές με το όραμα, επιβραβεύοντας και ενισχύοντας τις θετικές συμπεριφορές.

- Διασφαλίζει την διάχυση του οράματος και να εμπλέκει όλη σχολική κοινότητα για τη διαμόρφωση και την υλοποίηση του οράματος, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. (Κατσαρός, 2008)

Το όραμα κάθε οργανισμού συνδέεται με το μέλλον και προσδιορίζει την επιθυμητή αλλαγή. Στις περιπτώσεις που η αλλαγή προϋποθέτει μεταβολές στην κουλτούρα και τον πυρήνα των αξιών του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι απαραίτητη η εφαρμογή μοντέλων διοίκησης, όπως η “Διοίκηση μέσω Αξιών” και η υιοθέτηση μορφών ηγεσίας με συμμετοχικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

“Το όραμα συνίσταται σε μια ιδέα ή εικόνα για ένα επιθυμητό- ιδανικό μέλλον της οργάνωσης.”

Με βάση την εμπειρία σας από τον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζεστε διατυπώστε όσο πιο σύντομα και συνοπτικά μπορείτε:

- Πιο θεωρείτε ότι είναι σε εθνικό επίπεδο το όραμα για το σχολείο και την εκπαίδευση;
- Ποιο πιστεύετε ότι είναι το κοινό όραμα του εκπαιδευτικού σας οργανισμού για το σχολείο και την εκπαίδευση;
- Πώς θα διατυπώνατε, το δικό σας όραμα για το σχολείο και την εκπαίδευση;

4.2.2. Προϋποθέσεις αποτελεσματικού στρατηγικού σχεδιασμού

Η προετοιμασία για έναν αποτελεσματικό στρατηγικό σχεδιασμό (ΣΣ) πρέπει να μεριμνά για:

- Τον καθορισμό ειδικών θεμάτων και επιλογών που δεσμεύουν τη διαδικασία σχεδιασμού. Σε αυτή τη φάση πρέπει να αναλύεται η συνολική διαδικασία του ΣΣ, να

προσδιορίζονται οι επιμέρους αρμοδιότητες και τα ειδικά θέματα και να ανατίθενται στα κατάλληλα πρόσωπα.

- Συγκρότηση Επιτροπής Σχεδιασμού με σκοπό την καθοδήγηση και την οργάνωση της διαδικασίας. Η επιτροπή αυτή πρέπει να έχει ευέλικτη σύνθεση (3-7 μέλη, ανάλογα με το μέγεθος του οργανισμού) και να αποτελείται από μέλη του οργανισμού που μπορούν να ηγηθούν της αλλαγής και μπορεί να διαθέτουν τυπική ή άτυπη εξουσία, που θα είναι οραματιστές και πρακτικοί ταυτόχρονα.

- Ανάπτυξη αναγκαίας οργανωτικής δομής. Στο πλαίσιο του σχολείου έχει διαπιστωθεί ότι πιο αποτελεσματικά λειτουργούν το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης και η διοίκηση μέσω αξιών. Στο πλαίσιο αυτό είναι απαραίτητο ο ρόλος των στελεχών να είναι εμπνευστικός, συντονιστικός και διευκολυντικός και η οργανωτική δομή να βασίζεται στη διαμόρφωση συμμετοχικών ομάδων και στη συναίνεση:

- Όλος ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να εμπλέκεται στη συγκρότηση των συνεργασιακών ομάδων και σε συμμετοχικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων.

- Παράλληλα, πρέπει να γίνεται προσπάθεια για μείωση της κάθετης γραφειοκρατικής ελεγκτικής δομής, ενίσχυση των οριζόντιων μορφών αυτοελέγχου και προώθησης ευέλικτων διαδικασιών.

- Απαραίτητη είναι η διεύρυνση και εκχώρηση αρμοδιοτήτων σε εργαζόμενους για δράση σε πολλαπλά επίπεδα.

- Η προσέγγιση των πιθανών αντιστάσεων θα συμβάλλει καθοριστικά στην προώθηση αλλαγών.

- Απαραίτητη είναι η δημιουργία ενός καθοδηγητικού συνασπισμού με χαρακτηριστικά του: στελέχη μη απομονωμένα, στελέχη με ηγετικές ικανότητες, στελέχη με διοικητικές ικανότητες, στελέχη με αξιοπιστία και καλή φήμη, στελέχη συνεργάσιμα μεταξύ τους.

- Συγκέντρωση πληροφοριών για λήψη βασικών αποφάσεων. Στην κατεύθυνση αυτή είναι απαραίτητη η αξιοποίηση μεθόδων και εργαλείων καταγραφής της πραγματικότητας (έρευνα με ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις, συστηματική παρατήρηση κλπ.) και στο βαθμό που είναι δυνατόν η χρήση δεικτών και μετρήσεων για την ποσοτικοποίηση των δεδομένων. Η διεύρυνση της συμμετοχής όλων των μελών στις διαδικασίες διασφαλίζει επίσης την καλύτερη πληροφόρηση.

4.2.3. Ανάλυση του περιβάλλοντος

Με την ανάλυση της κατάστασης και του περιβάλλοντος ο οργανισμός επιχειρεί να καθορίσει δυνατότητες, αδυναμίες, πόρους, ικανότητες, συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Όταν εφαρμοστεί αποτελεσματικά συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας αξιόπιστης βάσης πληροφοριών για την τεκμηρίωση των αποφάσεων και οδηγεί στην επιλογή 5-10 βασικών επιδιώξεων και αναμενόμενων αποτελεσμάτων.

Μια τεχνική που αξιοποιείται για αυτόν τον σκοπό είναι η SWOT ανάλυση. Κατά την ανάλυση αυτή μελετώνται στον οργανισμό:

- Τα δυνατά σημεία (Strengths). Απαντώνται ερωτήματα όπως:

- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα;
- Τι πράττει ο οργανισμός καλά;
- Τι θεωρούν οι άλλοι ως δυνατά σημεία του οργανισμού;
- Ποιοι είναι οι διαθέσιμοι πόροι που είναι μοναδικοί ή έχουν το μικρότερο συγκριτικά κόστος;

- Οι αδυναμίες (Weaknesses). Απαντώνται ερωτήματα όπως:

- Τι θα μπορούσε να βελτιωθεί;
- Τι γίνεται λάθος;
- Τι θα έπρεπε να αποφευχθεί;
- Τι θεωρούν οι άλλοι ως ενδογενή αδυναμία;

- Οι ευκαιρίες (Opportunities). Απαντώνται ερωτήματα όπως:

- Ποιες είναι οι καλές ευκαιρίες που προβάλλουν;
- Ποιες είναι οι ενδιαφέρουσες τάσεις που υπάρχουν;
- Ποιες ευνοϊκές αλλαγές υπάρχουν στην κρατική πολιτική, στο κοινωνικό επίπεδο, στην τεχνολογία και τις αγορές, σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα

- Οι απειλές (Threats).

- Ποια εμπόδια εμφανίζονται συνήθως;
- Τι κάνουν οι ανταγωνιστές (για παράδειγμα κάποιο όμορο σχολείο ή η ιδιωτική εκπαίδευση);
- Εμφανίζονται αλλαγές στις απαιτήσεις από την εκπαίδευση;

- Υπάρχουν προβλήματα λόγω αλλαγών στην τεχνολογία;
- Υπάρχουν χρηματοδοτικά ή χρηματοοικονομικά προβλήματα;



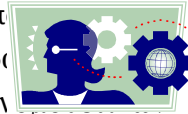
ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

“Με την ανάλυση του περιβάλλοντος ο οργανισμός επιχειρεί να καθορίσει δυνατότητες, αδυναμίες, πόρους, ικανότητες, συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος. Μια τεχνική που αξιοποιείται για αυτόν τον σκοπό είναι η SWOT ανάλυση.”

Καταγράψτε από δύο δυνατά σημεία, αδυναμίες, κινδύνους και ευκαιρίες για τον εκπαιδευτικό οργανισμό που εργάζεστε.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε ένα παράδειγμα SWOT Ανάλυσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος μπορείτε να ανατρέξετε στο παράλληλο κείμενο: “SWOT ανάλυση εκπαιδευτικού συστήματος” π
 απόσπασμα από τη “Μελέτη για τις δυνατότητες αναβαθμίσεως της διοίκησης της εκπαίδευσης, ενόψει των τρεχουσών ν
 μεταρρυθμίσεων στο χώρο της δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης” του Κέντρου Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου (2010).



Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/...>, “

4.2.4. Διαμόρφωση στρατηγικών, σκοπών, στόχων

Στο στάδιο αυτό επιχειρείται από άτομα ή με ομαδική εργασία ή με θεσμικά προβλεπόμενες τεχνικές λήψης αποφάσεων, με τον καθοριστικό ρόλο της ηγεσίας:

- ο καθορισμός των μακροπρόθεσμων ευρύτερων προσεγγίσεων (στρατηγικές),
- ο προσδιορισμός των γενικότερων αναμενόμενων αποτελεσμάτων (σκοποί),
- η επιλογή των ειδικότερων αναμενόμενων αποτελεσμάτων (στόχοι).

Στη διαδικασία αυτή κρίσιμο ρόλο παίζει η διάκριση των σκοπών και στόχων με βάση τον χρόνο επίτευξης, τον βαθμό προτεραιότητας και τις πιθανότητες επίτευξης. Η διαδικασία έχει δυναμικό χαρακτήρα και επιβάλλεται η ευελιξία, η επαναξιολόγηση της εκτίμησης της υπάρχουσας κατάστασης, της αποστολής και γενικά των εκτιμήσεων προηγούμενων σταδίων, υπό το φως νέων δεδομένων ή δυσκολιών που προκύπτουν.

“Παραδοτέο” αυτού του σταδίου είναι ένα σχέδιο που περιλαμβάνει τις στρατηγικές κατευθύνσεις, τους μακροπρόθεσμους σκοπούς και τους εξειδικευμένους στόχους.

Οι στόχοι πρέπει να απορρέουν και να είναι σε αντιστοιχία με τις προτεραιότητες της υπηρεσίας, και να διασφαλίζουν τρόπους μέτρησης της επίτευξής τους. Τα βασικά χαρακτηριστικά τους αποδίδονται με το ακρωνύμιο SMART, αφού πρέπει να είναι εξειδικευμένοι (Specific), μετρήσιμοι (Measurable), συμφωνημένοι (Agreed), ρεαλιστικοί (Realistic) και χρονοπρογραμματισμένοι (Time Bound).

Χρήσιμα εργαλεία σχεδιασμού, ελέγχου, αξιολόγησης και αναπροσανατολισμού της δράσης των κάθε είδους οργανώσεων, ανεξαρτήτως του παραγωγικού τους αντικειμένου, είναι οι “Δείκτες”. Η ύπαρξη δεικτών αποτελεί προϋπόθεση τόσο για τον καθορισμό συγκεκριμένων στόχων όσο και την διακρίβωση της επίτευξής τους, αφού “Οτι μπορεί να μετρηθεί μπορεί να επιτευχθεί”. Γενικοί και ειδικοί δείκτες για όλη τη Δημόσια Διοίκηση έχουν θεσμοθετηθεί στο πλαίσιο της Διοίκησης μέσω Στόχων με τον ν.3220/04. Πλέγμα δεικτών για τη σχολική μονάδα έχει προταθεί στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ).



Κείμενο Αναφοράς

“Κάθε δείκτης αντιπροσωπεύει συγκεκριμένες παραμέτρους που θεωρούνται καθοριστικές για την υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου και συνιστά το ουσιαστικό επίπεδο της αξιολόγησής του...

Κάθε δείκτης ή κατηγορία δεικτών αποτιμάται βάσει κριτηρίων.

Τα κριτήρια αποτελούν επιμέρους δομικά στοιχεία ενός δείκτη και συγκροτούνται με βάση ενδείξεις και αποτελέσματα της εκπαιδευτικής έρευνας. Με τα κριτήρια επιχειρείται η διερεύνηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου σε βασικά εκπαιδευτικά θέματα, τα οποία συνθέτουν το

συγκεκριμένο δείκτη. Επιπλέον, συνιστούν και επιμέρους σημαντικά εκπαιδευτικά ζητήματα, τα οποία τίθενται προς αξιολόγηση από τα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Για την εκτίμηση της σχολικής πραγματικότητας ως προς τα επιμέρους κριτήρια ποιότητας, μπορούν να αξιοποιηθούν ποσοτικά δεδομένα άμεσα διαθέσιμα στη σχολική μονάδα (δεδομένα καταγεγραμμένα σε φόρμες αποτύπωσης ή ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων, όπως π.χ. αριθμός αιθουσών, επιφάνεια αιθουσών ανά μαθητή, μαθητές ανά Η/Υ) αλλά και δεδομένα – ποιοτικά και ποσοτικά - τα οποία συγκεντρώνονται με την αξιοποίηση άλλων ερευνητικών μεθόδων και εργαλείων άντλησης πληροφοριών (ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις για τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για θέματα ποιότητας του έργου κ.λπ.).” (ΑΕΕ, 2012: 19-20).

Από την επεξεργασία δεδομένων - κριτηρίων - δεικτών προκύπτουν εκθέσεις αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και προτάσεις βελτίωσης που είναι εξαιρετικά χρήσιμες για τη διαμόρφωση των στρατηγικών, των σκοπών και των στόχων του οργανισμού.

4.2.5. Κατάρτιση στρατηγικού πλάνου

Στο στάδιο αυτό με ευθύνη της Επιτροπής Σχεδιασμού ή του καθοδηγητικού συνασπισμού:

- γίνεται η σύνθεση των παραδοτέων των προηγούμενων βημάτων και συντάσσεται ως τελικό κείμενο το Στρατηγικό Σχέδιο (Σ.Σ.)
- στη συνέχεια το κείμενο υποβάλλεται για παρατηρήσεις στους υπευθύνους και στις ομάδες με καθορισμό χρόνου ανταπόκρισης
- καθορίζονται οι προτεραιότητες και τα Επιχειρησιακά Σχέδια για εξειδίκευση του Σ.Σ.
- αξιολογείται ο βαθμός ανταπόκρισης του Σ.Σ. στις προτεραιότητες και τις κατευθύνσεις του οργανισμού σε συνεργασία Επιτροπής και ηγεσίας
- διασφαλίζεται η σύμφωνη γνώμη όλων των εμπλεκομένων.

Ενδεικτικά, τα περιεχόμενα του Στρατηγικού Σχεδίου είναι:



- α. Εισαγωγή (σημείωμα του πολιτικά υπεύθυνου που παρουσιάζει το σχέδιο και διατυπώνει τη δέσμευση όλων για την υλοποίηση του)
- β. Σύντομη παρουσίαση (σύντομη περιγραφή του στρατηγικού σχεδίου με παρουσίαση του οράματος, αποστολής και στόχων και της διαδικασίας σχεδιασμού)
- γ. Αποτύπωση αποστολής και οράματος (καταγράφει και ορίζει τον προσανατολισμό του οργανισμού, γιατί υπάρχει, σε τι ωφελεί την κοινωνία)
- δ. Παρουσίαση του οργανισμού και ιστορικά στοιχεία (βασικά χαρακτηριστικά, δράσεις, αλλαγές του οργανισμού)
- ε. Κρίσιμα θέματα –άξονες προτεραιότητας (εξειδικεύει τις στρατηγικές επιλογές του σχεδίου και διευκρινίζει την άποψη του οργανισμού)
- στ. Σκοποί και στόχοι (καταγράφεται το σχέδιο δράσης του οργανισμού και συμβάλλει στην διατύπωση του επιχειρησιακού σχεδιασμού. Καταγράφονται κατά ομάδα εφόσον ο σχεδιασμός αφορά σε περισσότερα προγράμματα)
- ζ. Διαχείριση σκοπών και στόχων (διακρίνουμε τους σκοπούς και στόχους που αφορούν στην οργανωσιακή ανάπτυξη από τους στόχους βελτίωσης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών)
- η. Χρηματοδότηση
- θ. Χρονοπρογραμματισμός υλοποίησης
- ι. Σύστημα διοίκησης (περιγραφή του τρόπου οργάνωσης και διοίκησης για την εφαρμογή του σχεδιασμού).

4.3. Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην εκπαίδευση: Διαχείριση Αλλαγής

Η αλλαγή αποτελεί μια απαιτητική διεργασία που θέτει σε προβληματισμό ανθρώπους και οργανώσεις, διότι απορροφά ενέργεια και δυνάμεις και δημιουργεί συναισθήματα ανασφάλειας, αφού και οδηγεί σε μια νέα, άγνωστη πραγματικότητα. Η ικανότητα αλλαγής όμως αποτελεί όρο προσαρμογής και επιβίωσης, ιδιαίτερα όταν το περιβάλλον είναι ευμετάβλητο και η αλλαγή είναι αναγκαία. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως κοινωνικά συστήματα είναι πάντα υποχρεωμένοι να αλλάζουν με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες του έμφυχου δυναμικού τους. Αλλά και ως ανοικτά συστήματα που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον είναι υποχρεωμένοι σε όλο και πιο συχνές και μεγάλες αλλαγές, όσο πιο ραγδαίες είναι οι μεταβολές στο περιβάλλον. Έτσι οι όροι μεταρρύθμιση, αλλαγή, καινοτομία ακούγονται όλο και πιο συχνά, και δυστυχώς στην περίπτωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος συνήθως αφορούν αποτυχημένες προσπάθειες, παρά τη διαπιστωμένη ανάγκη αντιμετώπισης συγκεκριμένων προβλημάτων.

4.3.1. Έννοια χαρακτηριστικά και περιεχόμενο της Αλλαγής

Η έννοια της οργανωσιακής αλλαγής αναφέρεται σε όλες τις τροποποιήσεις που επιχειρούν ή αναγκάζονται να φέρουν οι οργανισμοί στην στρατηγική τους, στους στόχους, στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας τους.

ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Ως αλλαγή γενικά “εννοούμε τη μετατροπή μιας υφιστάμενης κατάστασης σε μια νέα”, ή διαφορετικά, τη μετάβαση από ένα δεδομένο σύνολο συνθηκών σε ένα διαφορετικό. (Μπουραντάς, 2002: 577)

Αυτή η μετάβαση είναι μια διαδικασία προσαρμογής σε ένα καινούργιο περιβάλλον, όπου οι οργανισμοί θα μπορούν να λειτουργήσουν πιο αποτελεσματικά.

Στην έννοια της “αλλαγής” αναφερόμαστε με διαφορετικούς όρους, όπως μεταρρύθμιση, μετασχηματισμός, αλλαγή, καινοτομία, σχολική βελτίωση, ανάλογα με το εύρος, την οπτική, το επίπεδο που επιχειρείται η αλλαγή.

Σύμφωνα με τον Δημαρά «**μεταρρύθμιση** του εκπαιδευτικού συστήματος δεν είναι η νομοθετική αντικατάσταση μιας διδακτικής μεθόδου με μιαν άλλη, ούτε το χτίσιμο σχολικών κτηρίων, ούτε η αύξηση των αποδοχών των δασκάλων, ούτε ακόμη η μεταβολή του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος. Αυτά, όσο σημαντικά κι αν είναι, μπορεί να αποτελούν στοιχεία μιας μεταρρύθμισης ή να είναι απλές αλλαγές στα εξωτερικά χαρακτηριστικά ενός συστήματος που στην ουσία του μένει αμετάβλητο. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι κάτι βαθύτερο: είναι η αλλαγή προσανατολισμού: είναι η κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος» (Δημαράς, 1986: κ'). Η Δακοπούλου, δίνοντας μεγαλύτερη έμφαση στην ενιαία αντίληψη και τη συγκρότηση της διαδικασίας υποστηρίζει ότι «ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα ονομάζαμε κάθε εκπαιδευτικό μετασχηματισμό που νομιμοποιείται μέσα από θεσμικές ρυθμίσεις μεγάλης εμβέλειας, κάθε δόκιμη δηλαδή και συγκροτημένη εκπαιδευτική πολιτική που εισηγείται και συνεπάγεται εκπαιδευτικές αλλαγές, οι οποίες όμως αντιμετωπίζονται κάτω από μια ενιαία λογική και χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό όραμα και συγκροτημένη και ομογενή στοχοθεσία» (Δακοπούλου, 2008: 199). Σύμφωνα με αυτούς τους ορισμούς η μεταρρύθμιση α) είναι αλλαγή μεγάλης εμβέλειας, β) θεσμοθετείται, γ) παρεμβαίνει σε πολλές παραμέτρους – αν όχι σε όλες, τις οποίες αντιμετωπίζει με ενιαία και ολιστική αντίληψη και δ) είναι συνεπής με έναν νέο προσανατολισμό με ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό όραμα.



Κείμενο Αναφοράς

“Η μεταρρύθμιση του ενιαίου σχολείου βασικής εκπαίδευσης δεν ήταν απλώς μια οργανωτική αλλαγή, αλλά μια νέα φιλοσοφία για την παιδεία στα Φινλανδικά σχολεία... Αυτή η φιλοσοφία περιλάμβανε τις πεποιθήσεις ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να μάθουν, αν θα τους δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες και η υποστήριξη, ότι η κατανόηση των διαφορών στην ανθρώπινη φύση και η μάθηση μέσα από αυτήν αποτελούν σημαντικούς εκπαιδευτικούς στόχους, και ότι τα σχολεία θα πρέπει να λειτουργούν σαν δημοκρατίες μικρής κλίμακας, όπως επέμενε ο John Dewey δεκαετίες πριν. Το νέο peruskoulu, επομένως, απαιτούσε οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν

εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους, να σχεδιάζουν περιβάλλοντα μάθησης που καθιστούν εφικτή τη διαφοροποιημένη μάθηση για διαφορετικούς μαθητές και να θεωρούν τη διδασκαλία, ως ένα σημαντικό επάγγελμα. Αυτές οι προσδοκίες οδήγησαν σε ευρείας κλίμακας μεταρρύθμιση στην επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών το 1979: σε νέο νόμο σχετικά με αυτήν, δίνοντας έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη και εστιάζοντας στην εκπαίδευσή τους με βάση την έρευνα.” (Sahlberg, 2013: 19-20).

Με τον όρο “**αλλαγή**” αναφερόμαστε συνήθως σε αλλαγές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς α) μικρότερης εμβέλειας, β) όχι απαραίτητα θεσμοθετημένες, γ) που αφορούν επιμέρους πτυχές της εκπαίδευσης, δ) δεν επιδρούν στη φιλοσοφία του συστήματος.

Με τον όρο “**καινοτομία**” αναφερόμαστε σε αλλαγές που α) έχουν στοιχεία πρωτοτυπίας, εισάγονται δοκιμαστικά, τουλάχιστον στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό οργανισμό, β) όχι απαραίτητα θεσμοθετημένες, γ) αφορούν επιμέρους πτυχές του οργανισμού, δ) τροποποιούν ουσιαστικά και ριζικά τις πτυχές αυτές. Αφορούν κυρίως το επίπεδο της σχολικής μονάδας και επιχειρούν με συστηματικό τρόπο να προωθήσουν την αξιοποίηση νέων ιδεών και μεθόδων (π.χ. από τη μετωπική διδασκαλία στην ανακαλυπτική μάθηση, από τη βιβλιοκεντρική στη διαθεματική προσέγγιση, από τις απομονωμένες στις ανοικτές – συνεργατικές εκπαιδευτικές πρακτικές, στην ουσιαστική αξιοποίηση ευκαιριών, υποδομών, ΜΜΕ, τοπικών φορέων) (Δακοπούλου, 2008).

Με τον όρο “**μετασχηματισμός**” αναφερόμαστε σε αλλαγές που μεταμορφώνουν τον οργανισμό, που δεν αφορούν τη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης, αλλά τη δημιουργία νέας, έστω και σε βάθος χρόνου.

Ως προς το **περιεχόμενό** της η αλλαγή μπορεί να αφορά οποιαδήποτε παράμετρο των εκπαιδευτικών οργανισμών ή του εκπαιδευτικού συστήματος:

- Σε εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως σύστημα διοίκησης, διαδικασίες χρηματοδότησης, ευρύτερη οργάνωση και διάρθρωση του συστήματος, κουλτούρα, ικανότητες, συμπεριφορές, επιλογή, αξιολόγηση, κριτήρια και διαδικασίες προαγωγής

των εργαζομένων (εκπαιδευτικών, διοικητικών), τεχνολογία, κτιριακές υποδομές και εξοπλισμός.

- Σε εσωτερικά στοιχεία που αφορούν την ουσία και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού έργου, όπως σκοπούς και στόχους, αναλυτικά προγράμματα, διδακτικές μεθόδους, κριτήρια και τις διαδικασίες αξιολόγησης μαθητών.

Παρά τον θεωρητικό διαχωρισμό, είναι σαφές ότι στην πράξη είναι δύσκολο να διαχωριστούν, αφού μια μεταβολή στη δομή συνήθως επιφέρει μεταβολή και στο περιεχόμενο και μια αλλαγή στο περιεχόμενο συνήθως απαιτεί αλλαγή και στη δομή.

Στη θεωρία έχουν προταθεί και διάφορες άλλες διακρίσεις των αλλαγών που συμβάλλουν στην κατανόηση τους και στην πιο αποτελεσματική διοίκηση τους, όπως:

α) επιβαλλόμενες- απρογραμμάτιστες ή αναμενόμενες- προγραμματισμένες ή διαπραγματεύσιμες, β) σταδιακές ή ριζοσπαστικές, γ) προδραστικές ή αντιδραστικές (Χυτήρης, 2001).

4.3.2. Αιτίες της Αλλαγής

Οι αλλαγές στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς προκαλούνται από:

α) εσωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με προσπάθειες βελτίωσης, διόρθωσης ή πρόληψης και με ανάγκες διαπιστωμένες από διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης τυπικής ή άτυπης και

β) από εξωτερικούς που σχετίζονται με νέες συνθήκες, με προκλήσεις και αναγκαιότητες που προκύπτουν από μεταβολές στην νομοθεσία (εθνική ή διεθνή), στους τομείς της επιστήμης και της γνώσης, της τεχνολογίας, των κοινωνικών, οικονομικών, περιβαλλοντικών ή πολιτικών συνθηκών, από κοινωνικές διεκδικήσεις ή δημογραφικές εξελίξεις ή από την έξωθεν επιβολή διορθωτικών, βελτιωτικών ή προληπτικών παρεμβάσεων που απαντούν σε ανάγκες διαπιστωμένες με διαδικασίες εξωτερικής αξιολόγησης.

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης και των προταγμάτων της κοινωνίας της γνώσης, οι αλλαγές σε όλα τα επίπεδα, αλλά πρώτιστα στο εθνικό, εξαρτώνται όλο και περισσότερο από την επίδραση που ασκούν υπερεθνικοί φορείς (π.χ. ΕΕ, ΟΟΣΑ, UNESCO) και εντάσσονται σε διαδικασίες σύγκλισης του εκπαιδευτικού συστήματος και των επιδόσεών του σε διεθνώς αποδεκτά πρότυπα ή

επίπεδα. Σημαντική επίδραση για παράδειγμα έχουν ασκήσει η Συνθήκη του Μάαστριχτ, οι Διακηρύξεις της Μπολόνια και της Λισσαβόνας, οι αξιολογήσεις από το PISA, τα ευρωπαϊκά πλαίσια χρηματοδότησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων (π.χ. Comenius, Erasmus), οι Αναπτυξιακοί Στόχοι της Χιλιετίας του ΟΗΕ (στόχοι 2 και 3). Οι προβληματισμοί που προκύπτουν σε σχέση με τα παραπάνω αποδίδονται με μια ρητορική που αναφέρεται στον Ευρωπαϊκό “Πανοπτισμό”, στην απώλεια εθνικής κυριαρχίας, στον ντετερμινιστικό τρόπο αντίληψης των αλλαγών και τον παθητικό τρόπο πρόσληψής τους από τις εθνικές αρχές. Βέβαια, όλες αυτές οι αλλαγές δεν έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και προωθούνται μέσα από μια μέθοδο “ανοικτού συντονισμού” που βασίζεται στη χρηματοδότηση “καλών πρακτικών”, οι οποίες οδηγούν σε σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων, ως προς βασικές παραμέτρους της οργάνωσης και λειτουργίας τους. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι επειδή η επιτυχία των αλλαγών κρίνεται από την εφαρμογή τους στο σχολείο, θα πρέπει να είναι κατανοητές και αποδεκτές σε αυτό το επίπεδο. Και έχει μεγάλη σημασία ο τρόπος αντίληψης και δράσης των προσώπων που έχουν ρόλο στην αλλαγή: εισηγητών, προγραμματιστών, εκτελεστών, υποστηρικτών, ηγετών, στελεχών και εκπαιδευτικών. Κρίσιμος παράγοντας είναι λοιπόν η φιλοσοφία και το μοντέλο εισαγωγής και διαχείρισης των αλλαγών.

4.3.3. Διαχείριση της Αλλαγής

Ως προς τη διαχείριση της αλλαγής η Δακοπούλου (2008) διακρίνει:

- α) μοντέλα πολιτικής διαχείρισης ενταγμένα στο επιστημονικό παράδειγμα της σύγκρουσης (μαρξιστικές, αναρχικές και ουτοπικές θεωρίες). Τα μοντέλα αυτά προσβλέπουν στην αξιοποίηση των συμμετοχικών διαδικασιών και της επαγγελματικής αυτονομίας.
- β) μοντέλα ορθολογικής διαχείρισης ενταγμένα στο επιστημονικό παράδειγμα της εξισορρόπησης (εξελικτικές, λειτουργικές, συστημικές θεωρίες). Τα μοντέλα αυτά υιοθετούν την οπτική της επιβολής της αλλαγής έξωθεν και άνωθεν, αλλά και την διαδραστική προσέγγιση με τους εμπλεκόμενους στην υλοποίηση να δοκιμάζουν την αλλαγή και να συμμετέχουν.

Στα μοντέλα αυτά εντάσσονται τα μοντέλα “Διοίκησης μέσω Αξιών” και “Οργανωσιακής Μάθησης”, τα οποία, όπως έχουμε αναφέρει, εστιάζουν στις αξίες και στην οργανωσιακή κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας, η αλλαγή των οποίων αλλάζει με στέρεο και αποτελεσματικό τρόπο τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Σε αυτά τα μοντέλα εντάσσεται επίσης το μοντέλο “Οργανωσιακής Ανάπτυξης”.

4.3.3.1. Οργανωσιακή Ανάπτυξη

Η “Οργανωσιακή Ανάπτυξη” (ΟΑ) έχει καθιερωθεί ως συγκεκριμένη αντίληψη, μεθοδολογία και σειρά αξιών και παραδοχών σχετικά με τη σχεδιασμένη αλλαγή στις κοινωνικές οργανώσεις.

ΟΡΙΣΜΟΣ 2

“ΟΑ στην παιδεία σημαίνει συγκροτημένη, συστηματικά σχεδιασμένη και επισταμένη προσπάθεια αυτομελέτης και βελτίωσης του συστήματος, με επίκεντρο την αλλαγή άτυπων και τυπικών διεργασιών, διατυπώσεων, κανόνων και δομών με τη βοήθεια εννοιών της συμπεριφορικής επιστήμης. Στους στόχους της ΟΑ περιλαμβάνεται η βελτίωση και της ποιότητας ζωής των ατόμων και της λειτουργίας και απόδοσης του οργανισμού, με άμεσο ή έμμεσο επίκεντρο τα εκπαιδευτικά ζητήματα. (Everrard & Morris, 1999: 257).

Οι βασικές αξίες και παραδοχές της ΟΑ συνδέονται με το πρότυπο Υ του McGregor (1960), δηλαδή σε θετικές απόψεις για τον εργαζόμενο ως άτομο, για τις προθέσεις του και τις δυνατότητές του υπό κατάλληλες συνθήκες και εστιάζουν στην συμμετοχή, στην ομαδική εργασία και την αλληλοϋποστήριξη. Βασικά χαρακτηριστικά της ΟΑ είναι:

- η σφαιρική ή συνολική στρατηγική αλλαγής
- ο σχεδιασμένος, συστηματικός και μακροπρόθεσμος χαρακτήρας της
- η έμφαση στη βελτίωση της οργανωσιακής παιδείας (κουλτούρας)
- η έμφαση στις αποτελεσματικές ομάδες – σχέσεις
- η έμφαση στον διευκολυντικό ρόλο συμβούλου/ων αλλαγών (και του/ης διευθυντή/ντριας)
- η έμφαση στη συμμετοχή όλων στον σχεδιασμό και την υλοποίησης

- η έμφαση στη χρήση της “έρευνας – δράσης”
- η έμφαση στην εξασφάλιση στήριξης από το ανώτερο επίπεδο (Μπουραντάς, 2002: 591).

Το μοντέλο της ΟΑ προβλέπει σημαντικό ρόλο για τον διευθυντή – ηγέτη της αλλαγής, αλλά ως προσωποκεντρική προσέγγιση αντιμετωπίζει προβλήματα με την εξασφάλιση συνέχειας στην αλλαγή. Παράλληλα, υποθέτει την αξιοποίηση συμμετοχικών διαδικασιών, οι οποίες όμως προσκρούουν στην αντίδραση στην αλλαγή.

4.3.3.2. Αντίδραση στην Αλλαγή

Οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στην αλλαγή είναι μια σύνθετη αλληλεπίδραση συναισθημάτων και γνωστικών διαδικασιών. Η θετική πλευρά της αλλαγής είναι συνώνυμο της ευκαιρίας, της ανανέωσης, της προόδου και της ανάπτυξης. Από αρνητική σκοπιά μπορεί να είναι συνώνυμο της αστάθειας, της απειλής, του αποπροσανατολισμού και μιας βίαιης ώθησης προς τα κάτω.

Η αντίδραση στην αλλαγή δημιουργείται και ενισχύεται από την συνήθεια και την τάση για αδράνεια, τον αιφνιδιασμό και την ελλιπή πληροφόρηση για τη νέα κατάσταση, την πίεση, την ακαταλληλότητα του χρόνου, την παρανόηση ή παρεξήγηση του σκοπού της αλλαγής, τη φοβία προσωπικών συμφερόντων, τον φόβο απέναντι σε κάτι άγνωστο-καινούριο και την ανασφάλεια της αβέβαιης έκβασης, την άρνηση στις ξένες ιδέες, τη διάθεση θεσμικής αντίστασης, τα λάθη στη διαδικασία, στο σχέδιο στα πρόσωπα κλπ.

Η αντίδραση στην αλλαγή εκδηλώνεται με τρόπους που αποκλιμακώνονται από την πλήρη απόρριψη, στην αντίσταση, στην ανοχή, στην αποδοχή με αστερίσκους έως και την πλήρη αποδοχή.

Στρατηγικές που αξιοποιούνται για την αποκλιμάκωση της αντίδρασης στην αλλαγή είναι α) η διαπραγμάτευση που λειαιώνει τις αντιθέσεις και προωθεί συμφωνία, β) η παροχή διευκολύνσεων με τον περιορισμό των απαιτήσεων και την εισαγωγή σταδίων εφαρμογής γ) η παροχή στήριξης με επιμόρφωση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, δ) η συμμετοχική, ανοικτή διαχείριση. Ως καλές πρακτικές για την μείωση των παραγόντων που τροφοδοτούν την αρνητική αντίδραση και για την ενδυνάμωση των παραγόντων που ενισχύουν τα θετικά προτείνονται:



- Ανάλυση & περιγραφή της ανάγκης για αλλαγή.
- Εξασφάλιση συμμετοχής στο σχεδιασμό όσων πρόκειται να επηρεαστούν.
- Εξασφάλιση ευρείας και ενεργητικής συναίνεσης.
- Εξασφάλιση ουσιαστικής & πλήρους πληροφόρησης.
- Εξασφάλιση δυνατότητας έκφρασης των αντιρρήσεων.
- Εφαρμογή μόνο των αναγκαίων αλλαγών.
- Παροχή κινήτρων.
- Εφαρμογή των απαραίτητων προσαρμογών και τροποποιήσεων για τη διατήρηση της αλλαγής.
- Υπομονή (Χυτήρης, 2001: 333-341).

Αν και γενικά η αντίσταση στην αλλαγή αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο, θα μπορούσε να αποτελέσει και παράγοντα επιτυχίας, διότι μπορεί να αναδείξει πτυχές της αλλαγής που δεν είναι κατάλληλες, να συμβάλει στη διατήρηση της επικοινωνίας μεταξύ εργαζομένων και διοίκησης και στην ανάδειξη εναλλακτικών προτάσεων και να αποτελέσει ένδειξη για την ύπαρξη ενδιαφέροντος.

4.3.3.3. Φάσεις εισαγωγής αλλαγών

Η διαδικασία εισαγωγής μιας αλλαγής μπορεί να διακριθεί σε τρία στάδια:

1. Εισαγωγή της Αλλαγής

Βασικές δράσεις σε αυτό το στάδιο είναι:

- ✓ Η επισκόπηση της παρούσας κατάστασης που θα συμβάλλει στην συμμετοχική διάγνωση, την ανάδειξη και παραδοχή της ανάγκης για αλλαγή. Προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι οι εμπλεκόμενοι προσδίδουν πραγματικό νόημα στην ανάγκη της αλλαγής και επομένως έχουν τα εσωτερικά κίνητρα, η διαδικασία πρέπει να βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή, υποστήριξη και δέσμευση όλων. Στην ανασκόπηση του εκπαιδευτικού τοπίου μπορεί να συμβάλει η τεχνική SWOT analysis, αλλά στον χώρο των σχολείων απαραίτητη είναι μια διαδικασία Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου.

- ✓ Η συμμετοχική απόφαση για εισαγωγή της αλλαγής, που θα δώσει ώθηση στο δυναμικό ξεκίνημα της διαδικασίας, ενώ η ενημέρωση για τα οφέλη και τους κινδύνους θα συμβάλλει ώστε να αποφευχθεί ο εφησυχασμός.
- ✓ Ο σχεδιασμός της αλλαγής, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη του οράματος, την προώθηση αλλαγών στην κουλτούρα του ΕΟ, προβλέψεις για έγκαιρη αντιμετώπιση των αντιστάσεων απέναντι στην αλλαγή, δομημένη ανάπτυξη των σκοπών, στόχων και των σχεδίων δράσης της αλλαγής.

2. Εφαρμογή της Αλλαγής

Βασικές δράσεις σε αυτό το στάδιο είναι:

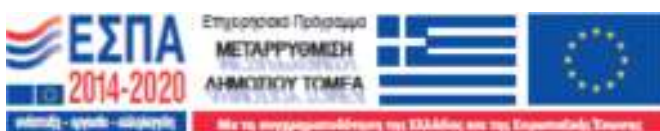
- ✓ Η ανάθεση ευθυνών (οργάνωση) για την εφαρμογή των σχεδίων δράσης.
- ✓ Η μέριμνα για τη διατήρηση της αφοσίωσης στην αλλαγή και την συνεχή παρακίνηση.
- ✓ Η συνεχής παρακολούθηση της διαδικασίας και η αξιολόγηση της προόδου, για την παροχή ανατροφοδότησης.
- ✓ Η άμεση επίλυση προβλημάτων που διαπιστώνονται.

Παράγοντες επιτυχίας αυτής της φάσης είναι η διατήρηση των κατάλληλων συνθηκών λειτουργίας του ΕΟ και του θετικού κλίματος, η υποστήριξη από εξωτερικούς παράγοντες, ο επιτυχής συντονισμός και τα ξεκάθαρα πεδία ευθύνης – εξουσίας, η επιμόρφωση και γενικά η στήριξη στην ανάπτυξη των απαραίτητων ικανοτήτων, η παροχή στήριξης και κινήτρων, η αναγνώριση των επιτευγμάτων και η αποφυγή πρόωρων πανηγυρισμών.

3. Εσωτερίκευση της Αλλαγής

Βασικές δράσεις σε αυτό το στάδιο είναι:

- ✓ Η ενσωμάτωση της αλλαγής σε κάθε διάσταση του ΕΟ, η εδραίωση νέας κουλτούρας, κοινών αξιών στα μέλη της ομάδας και συμπεριφορών με διαχρονική εμβέλεια, που θα μπορέσουν να διατηρηθούν ακόμη και όταν αλλάξει η σύνθεσή της.
- ✓ Η κατάργηση ανταγωνιστικών ή αντιφατικών (με την αλλαγή) πρακτικών και παραγόντων (& αλλαγές προσώπων).
- ✓ Η σύνδεση με άλλες αλλαγές στον ΕΟ.



- ✓ Η διεύρυνση της χρήσης της αλλαγής στον ΕΟ και ευρύτερα.
- ✓ Η αξιοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων των εμπλεκομένων για τη διάχυση, ενημέρωση, δημιουργία «πυρήνων» εφαρμογής.

Καταλυτικής σημασίας σε αυτή τη φάση είναι η διάθεση του απαραίτητου χρόνου.

4. Αξιολόγηση της Αλλαγής

Αν και στο μοντέλο αυτό η αξιολόγηση είναι απαραίτητα ενσωματωμένη σε όλα τα στάδια με χαρακτήρα διαμορφωτικό, εδώ για λόγους έμφασης παρατίθεται διακριτά ως τέταρτο στάδιο. Σε μια προσπάθεια τελικής αξιολόγησης, τα αποτελέσματα της αλλαγής αξιολογούνται ποιοτικά και ποσοτικά. Εντοπίζονται αστοχίες αποτελεσμάτων και διερευνώνται οι αιτίες που τις προκάλεσαν (προβλήματα από τη δράση ατόμων, προβλήματα σε διαδικασίες, πόρους κλπ.). Σε κάθε περίπτωση αυτό θα σημαίνει ότι απαιτούνται διορθωτικές αλλαγές, αλλά και επανεξέταση του συστήματος ανατροφοδότησης που θα έπρεπε να εντοπίσει τα προβλήματα σε προηγούμενα στάδια.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 2

Με βάση την εμπειρία σας, ποια από τις φάσεις εισαγωγής μιας αλλαγής θεωρείτε πιο κρίσιμη;

Αιτιολόγησε την απάντησή σου.

Κατάγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

4.3.3.4. Πρακτικές προς αποφυγήν

Τα παραδείγματα αποτυχημένων αλλαγών είναι πάρα πολλά, ιδιαίτερα στην εκπαίδευση, σε βαθμό που οι επιτυχημένες αλλαγές να αποτελούν φωτεινές εξαιρέσεις - παραδείγματα, στα οποία γίνεται διαρκής αναφορά (π.χ. Φινλανδία). Μιλώντας για τις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων ο Fullan (2011) κάνει λόγο για τους “ορθούς” και τους “λάθος” Οδηγούς των μεταρρυθμίσεων. Στους πρώτους περιλαμβάνει τα εσωτερικά κίνητρα, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών,

την ομαδική εργασία και συμπερίληψη όλων (100%) των μαθητών και εκπαιδευτικών στους ωφελούμενους από τη μεταρρύθμιση. Στους “λάθος οδηγούς”, τις εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν ελάχιστη πιθανότητα να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, περιλαμβάνει την αποκλειστική έμφαση στη λογοδοσία (τεστ, “τιμωρητική” αξιολόγηση εκπαιδευτικών), στην ατομική ποιότητα εκπαιδευτικών και στελεχών (αντί των ομαδικών λύσεων), στην τεχνολογία ως πανάκεια, στις αποσπασματικές αλλαγές (έναντι συστημικών συνεργιών). Για την ακρίβεια θεωρεί αυτές τις πολιτικές πολύτιμες και απαραίτητες, εφόσον υπάρχουν συμπληρωματικά με τους “ορθούς οδηγούς”.

Στο επίπεδο της εφαρμογής αλλαγών στους ΕΟ ως πρακτικές αποτυχημένης εισαγωγής αλλαγών συνήθως αναφέρονται:

- ✓ Η εμμονή στην “τετράγωνα” λογική παρουσίαση οράματος και της ανάγκης για αλλαγή, η οποία οδηγεί σε ακαμψία και ιδεοληψία.
- ✓ Η παραγνώριση του γεγονότος ότι οι φορείς της αλλαγής λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα σκέψης.
- ✓ Η στήριξη της αλλαγής στη θεσμική εξουσία επιβολής. Το πιθανότερο είναι ότι δεν οδηγεί σε βιώσιμη αλλαγή.
- ✓ Η προώθηση ανέφικτων αλλαγών και η αίσθηση παντοδυναμίας.
- ✓ Η έδραση της ανάγκης για αλλαγή σε ελαττώματα ατόμων (προσωποποίηση), η οποία οδηγεί ασφαλώς σε μεγάλη αντίδραση.

Πέραν αυτών για μια επιτυχημένη αλλαγή πρέπει να συνυπάρχουν το όραμα, οι ικανότητες, τα κίνητρα, τα μέσα, το σχέδιο δράσης. Αν λείπει το όραμα προκύπτει σύγχυση. Αν λείπουν οι ικανότητες προκύπτει άγχος. Αν λείπουν τα κίνητρα προκύπτει αντίσταση. Αν λείπουν τα μέσα προκύπτει απογοήτευση. Αν λείπει το σχέδιο κινούμαστε σε έναν αντίθετα “κυλιόμενο δρόμο” παραμένοντας στη θέση μας (Στυλιανίδης κ.ά., 2011).



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Σύμφωνα με τους Everard & Morris (1999:259-60), κοινοί παράγοντες που εμφανίζονται σε κάθε αλλαγή είναι οι παρακάτω:

- Ο διαφορετικός τρόπος αντίληψης της αλλαγής και το σύνδρομο «ξένη ιδέα»
- Η αβέβαιη έκβαση και ο φόβος του αγνώστου
- Η συσπείρωση των εμπλεκομένων σε πόλους θεσμικής αντίθεσης/πολιτικής (άτυποι: π.χ. εκπαιδευτικοί μιας ειδικότητας σε σχολείο ή τυπικοί: Ένωση Χημικών)
- Η απειλή ότι θα θιγούν συμφέροντα συγκεκριμένων ομάδων
- Η πολυπλοκότητα των παραγόντων που εμπλέκονται και αλληλοεπηρεάζονται
- Η πολυπλοκότητα της φύσης της αλλαγής
- Οργανωσιακά προσκόμματα (το γόητρο, οι ρόλοι, η εξουσία κλπ)
- Η ύπαρξη πολλών εναλλακτικών τρόπων εφαρμογής της αλλαγής και η έλλειψη συμφωνίας στην επιλογή
- Η αντίδραση στελεχών και εμπλεκομένων στον φόρτο που θα προσθέσει η αλλαγή.

“Οι αλλαγές μας επηρεάζουν και στο θυμικό και στο λογικό επίπεδο. Ενδέχεται να θιχτεί το αξιακό σύστημα πολλών ανθρώπων... Επομένως η αλλαγή δεν πρόκειται να πετύχει αν δεν την προωθήσουμε, δεν την κατευθύνουμε ή δεν την διευκολύνουμε λαμβάνοντας υπόψη όλους αυτούς τους κρίσιμους παράγοντες” (ό.π. 260).

Δραστηριότητα: Μελετήστε συγκριτικά δύο πρόσφατες περιπτώσεις αλλαγής στο εκπαιδευτικό μας σύστημα: α) Εισαγωγή της αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας, β) Εισαγωγή της μυστικής ψηφοφορίας για την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων.

- Ανταποκρίνονται στη γενική περιγραφή;
- Αναγνωρίζετε σε καθεμιά τους παράγοντες που αναφέρονται παραπάνω;
- Κατά πόσον συνεκτιμήθηκαν αυτοί οι παράγοντες στη διαχείριση της αλλαγής;
- Ποια άλλα “λάθη” θεωρείτε ότι έγιναν και πώς θα προτεινάτε ότι θα μπορούσαν να ενισχυθούν αυτές οι αλλαγές;

(προσαρμογή από Everard & Morris, 1999: 260)

4.4. Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στην εκπαίδευση: Σχέδια Δράσης

Ο στρατηγικός σχεδιασμός -προγραμματισμός, όπως έχει αναφερθεί, καταλήγει σε ένα σχέδιο που περιλαμβάνει τις στρατηγικές κατευθύνσεις, τους μακροπρόθεσμους σκοπούς και τους εξειδικευμένους στόχους. Για την υλοποίηση των συγκεκριμένων - εξειδικευμένων στρατηγικών στόχων επιλέγονται μία ή περισσότερες συγκεκριμένες δράσεις. Για την καθεμιά από αυτές τις δράσεις απαιτείται ένα επιχειρησιακό σχέδιο δράσης - υλοποίησης. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο του Στρατηγικού Σχεδιασμού του Υπουργείου Παιδείας:

Ένας από τους Στρατηγικούς Σκοπούς (Σ.Σκ.) είναι η “Βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης”.

Αυτός ο Σ.Σκ. εξειδικεύεται σε περισσότερες Πολιτικές, όπως α) ανάπτυξη Εθνικής Στρατηγικής για την Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, β) Προώθηση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη και αύξηση του ποσοστού των εκπαιδευτικών που τις αξιοποιούν, γ)... κλπ.

Η Πολιτική (β) μπορεί να εξειδικευτεί σε επιμέρους Στρατηγικούς Στόχους (Σ.Στ.) ή κατευθείαν σε Δράσεις - Ενέργειες, όπως α) “Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και πιστοποίηση ΤΠΕ2”, β) “Δημιουργία Πύλης Ψηφιακού Εκπαιδευτικού Υλικού”, γ) “Προώθηση Ευρυζωνικότητας”, δ) ...κλπ.

Αντίστοιχα στους ΕΟ η διαδικασία της Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου καταλήγει στον προσδιορισμό προτεραιοτήτων για δράσεις βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης. Κάθε σχέδιο δράσης ακολουθεί τα παρακάτω στάδια:

- Ιεράρχηση προτεραιοτήτων για δράση. Το σχέδιο δράσης ξεκινά από τα συμπεράσματα της συστηματικής διερεύνησης και της έκθεσης αυτοαξιολόγησης που περιλαμβάνει τα σημεία υπεροχής, αλλά και τις αδυναμίες και προβλήματα του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου.
- Διαμόρφωση σχεδίου δράσης. Για την υλοποίηση της κάθε Δράσης είναι απαραίτητη η εκπόνηση ενός Επιχειρησιακού Σχεδίου Δράσης.
- Υλοποίηση και παρακολούθηση του σχεδίου δράσης. Η συνεχής και συστηματική παρακολούθηση της προόδου του σχεδίου δράσης είναι απαραίτητη για να

διασφαλίζεται ότι η πορεία του είναι σύμφωνη με τις αρχικές προβλέψεις και για να δρομολογούνται απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις.

- Αξιολόγηση του σχεδίου δράσης. Οδηγεί σε εκτίμηση της συνολικής προόδου και των αποτελεσμάτων και τροφοδοτεί διορθωτικές κινήσεις ή επόμενες δράσεις.



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Το Επιχειρησιακό Σχέδιο Δράσης (ΕΣΔ) συνιστά ένα σύντομο και σαφές κείμενο που καθοδηγεί τα μέλη του ΕΟ στην προσπάθειά τους να οργανώσουν συστηματικά την υλοποίηση μιας συγκεκριμένης δράσης.

Το σχέδιο δράσης αφορά ένα πλέγμα δραστηριοτήτων που, σε εφαρμογή των σκοπών και των στόχων που προβλέπονται στο στρατηγικό σχέδιο, εξειδικεύουν περαιτέρω τη δράση σε επιμέρους ενέργειες που πρέπει να αναληφθούν, και τις επιμερίζουν σε επίπεδο οργανωτικών μονάδων (διευθύνσεων, τμημάτων), ομάδων, ή ατόμων, προσδιορίζοντας τον χρόνο υλοποίησης, τους πόρους και τα μέσα, τις διαδικασίες ελέγχου και παρακολούθησης της προόδου. Με απλά λόγια το ΕΣΔ περιγράφει λεπτομερώς ποιος θα κάνει τι έως πότε. Παρέχει στον ΕΟ και στα μέλη του τη δυνατότητα να:

- εστιάσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες ενέργειες που απαιτούνται από τον καθένα
- έχουν πλήρη και σαφή εικόνα της δράσης και να οργανώσουν αποτελεσματικά τις απαιτούμενες ενέργειες,
- καθορίσουν τους πόρους (ανθρώπινους και οικονομικούς), καθώς και την υποστήριξη που χρειάζεται για την υλοποίηση της δράσης,
- διασφαλίσουν τη συνεχή παρακολούθηση της προόδου και την τελική αξιολόγηση της δράσης (ΑΕΕ, 2012: 21).

4.4.1. Χαρακτηριστικά Επιχειρησιακού Σχεδίου Δράσης

Χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού ΕΣΔ είναι τα εξής:

Α. Σαφείς στόχοι: Οι επιμέρους δραστηριότητες πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά, ώστε να συνδέονται σαφώς με τους στόχους και με τις προτεραιότητες του Στρατηγικού Σχεδίου και να υπηρετούν τους στόχους της συγκεκριμένης δράσης.

Στους ΕΟ πρέπει να προέρχεται από μια συστηματική και συμμετοχική διαδικασία αυτοαξιολόγησης και οι στόχοι του να είναι ρεαλιστικοί, εφικτοί, σχετικοί με τις ανάγκες που εκφράζουν οι συμμετέχοντες και αποτυπωμένοι με τρόπο που να τους καθιστά μετρήσιμους (θέσπιση κριτηρίων επιτυχίας).

Β. Προσδιορισμένα καθήκοντα: Οι αρμοδιότητες πρέπει να περιγράφονται με τρόπο που να επιδέχεται μέτρηση και να γίνεται ορατό και σαφές πότε θεωρείται ότι έχει ολοκληρωθεί αποτελεσματικά ένα καθήκον. Πρέπει επίσης να κατανέμονται σαφώς (όχι γενικά και αόριστα) και να είναι σχεδιασμένες για να εφαρμοστούν στο συγκεκριμένο οργανωτικό πλαίσιο του ΕΟ και σε πλαίσιο συνεργασίας.

Γ. Χρονοπροσδιορισμένο: Πρέπει να ορίζονται προθεσμίες, ώστε να μπορεί να παρακολουθείται συστηματικά η πρόοδος. Στο επίπεδο των ΕΟ ο χρονικός ορίζοντας ενός ΕΣΔ μπορεί να κυμαίνεται από 1 έως 3 χρόνια. Οι επιμέρους δραστηριότητες ενός ΕΣΔ μπορούν να έχουν κοινό ή διαφορετικό χρονικό ορίζοντα, να εξελίσσονται παράλληλα ή να απαιτείται η ολοκλήρωση κάποιων πριν την έναρξη κάποιων άλλων. Ο προσδιορισμός της χρονικής ροής και αλληλουχίας τους απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή.

Δ. Ολοκληρωμένο: Οι δραστηριότητες πρέπει να συνδέονται μεταξύ τους και να μπορούν να ενσωματωθούν στην καθημερινή λειτουργία των ΕΟ.

Ε. Ευέλικτο: Πρέπει να προβλέπονται σχέδια αντιμετώπισης προβλημάτων (π.χ. καθυστερήσεις, απροσδόκητες αντιδράσεις). Σε αυτό μπορεί να συμβάλει η ανάλυση και διαχείριση κινδύνων (Risk Management), που μπορεί να βασιστεί στα αποτελέσματα μιας SWOT ανάλυσης. Ο χειρισμός των κινδύνων που θα εντοπιστούν περιλαμβάνει ως σημαντικά στοιχεία, τον έλεγχο, τη μείωση κινδύνου, την αποφυγή κινδύνου, τη μεταφορά ή τη χρηματοδότησή του. Παράλληλα, το σύστημα διαμορφωτικής αξιολόγησης πρέπει να είναι γνωστό σε όλους εξ αρχής και πρέπει συγκεκριμένα πρόσωπα να αναλαμβάνουν την παρακολούθηση κρίσιμων δεικτών, την ανατροφοδότηση και την διαμόρφωση προτάσεων για απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις.

ΣΤ. Οικονομικό: Πρέπει να είναι σαφές και “λογικό” από την άποψη της επένδυσης σε πόρους, μέσα, ανθρώπους και χρόνο. Ιδιαίτερη μέριμνα απαιτείται, ώστε να μην προσθέτει άσκοπα γραφειοκρατικό ή άλλο φόρτο. Στους ΕΟ οι εκπαιδευτικοί έχουν κέντρο της δραστηριότητάς τους το απαιτητικό έργο της διδασκαλίας και, αν δεν διαμορφωθεί μια κουλτούρα που θα αντιμετωπίζει τις δράσεις βελτίωσης ως

αναπόσπαστο μέρος του εκπαιδευτικού έργου, θα συνεχίσουν να τις αντιμετωπίζουν ως πρόσθετο έργο. Η προώθηση της κουλτούρας της αυτοβελτίωσης αποτελεί τη λύση για την εξασφάλιση εσωτερικών κινήτρων. Μέχρι την ανάπτυξή της, θα πρέπει α) κατά το δυνατόν, ό,τι αναλαμβάνουν να συνδέεται άμεσα και να μπορεί να υλοποιηθεί παράλληλα με την υλοποίηση του διδακτικού έργου και β) όπου είναι δυνατόν να παρέχονται κίνητρα (αμοιβή, αναγνώριση προσφοράς κλπ.) (Εβεραρντ και Μόρρις, 1999: 297).

4.4.2. Διαδικασία διαμόρφωσης Σχεδίου Δράσης

Στη διαδικασία διαμόρφωσης των σχεδίων δράσης ιδιαίτερη σημασία έχει η **συμμετοχή** και δραστηριοποίηση όλων των παραγόντων του ΕΟ. Η συμμετοχή όλων αποτελεί παράγοντα που εξασφαλίζει δυνάμεις, αλλά και δέσμευση και αφοσίωση στην υλοποίησή του. Για την εξασφάλιση της συμμετοχής και της αφοσίωσης απαιτείται μεθοδική μελέτη και προετοιμασία, ώστε να εντοπιστούν όλα τα άτομα και οι ομάδες των οποίων η ενεργός εμπλοκή και “η αφοσίωση είναι απαραίτητες για την ιδέα της αλλαγής, την εξασφάλιση πόρων και την εκτέλεση του προγράμματος μέχρι τέλους”, αλλά και τον εντοπισμό και την αποδυνάμωση πιθανών προβλημάτων και εστιών αντίστασης στην αλλαγή (Εβεραρντ και Μόρρις, 1999: 299). Στη διαδικασία αυτή καθοριστικό ρόλο μπορεί να παίξει η **ηγεσία**, προωθώντας με πειθώ και διαπραγματεύσεις το σχέδιο, παρέχοντας πρότυπο, δρώντας υποστηρικτικά, διευκολυντικά, καθοδηγητικά, συντονιστικά, αλλά και η ανάπτυξη δράσεων που θα εξασφαλίσουν την απαραίτητη πληροφόρηση και γνώση και τις ικανότητες (π.χ. επιμόρφωση).

Καθοριστική για την έκβαση του έργου είναι η επιλογή του υπεύθυνου του σχεδίου δράσης. Πρόκειται για το πρόσωπο, “το οποίο θα είναι υπεύθυνο για την όλη οργάνωση της δράσης, τον συντονισμό των ενεργειών, την κατανομή των δραστηριοτήτων, την παρακολούθηση και την αξιολόγησή της” (ΑΕΕ, 2012: 23). Η ανάθεση της ευθύνης σε ένα πρόσωπο πρέπει να γίνει ακόμα κι αν η όλη διαδικασία γίνει ομαδικά στο πλαίσιο μιας **ομάδας έργου**. Η επιλογή του υπευθύνου και της ομάδας έργου και η ανάθεση συγκεκριμένου ρόλου και καθηκόντων θα πρέπει να στηριχτεί αξιολόγηση γνώσεων και δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και της εμπειρίας που διαθέτει στην εκπόνηση σχεδίων εργασίας.

Όταν το σχέδιο δράσης αφορά ένα πιο σύνθετο έργο, οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε ομάδες εργασίας και αναλαμβάνουν να διαμορφώσουν και να συντάξουν επιμέρους λεπτομερή σχέδια δράσης. Σε κάθε ομάδα εργασίας, ανάλογα με την απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, είναι δυνατόν να συμμετέχουν και άλλοι παράγοντες της σχολικής κοινότητας. Ένας ολιγομελής σύλλογος (για παράδειγμα ένα νηπιαγωγείο ή ένα μικρό δημοτικό σχολείο) είναι δυνατόν να εργαστεί ως μια ομάδα. Κάθε ομάδα εργασίας ορίζει έναν εκπαιδευτικό ως συντονιστή και έναν πρακτικογράφο για την καταγραφή των εργασιών. Το κάθε σχέδιο δράσης υποβάλλεται στην ολομέλεια για κριτική και τελική διαμόρφωση. (ΑΕΕ, 2012: 22-3).

Στα **περιεχόμενα του ΕΣΔ** πρέπει να περιλαμβάνονται:

- Η περιγραφή της αναγκαιότητας και των λόγων υλοποίησής του
- Ο Σκοπός και οι στόχοι του σχεδίου δράσης
- Τα κριτήρια επιτυχίας του κάθε στόχου
- Η μεθοδολογία υλοποίησης του σχεδίου δράσης (ενέργειες, οργάνωση - κατανομή αρμοδιοτήτων, συντονισμός)
- Τα Μέσα-Πόροι (ανθρώπινο δυναμικό, οικονομικοί πόροι, υλικοτεχνική υποδομή, χρόνος, εργαλεία παρακολούθησης και αξιολόγησης, πηγές)
- Το Χρονοδιάγραμμα υλοποίησης
- Οι διαδικασίες παρακολούθησης (ανατροφοδότηση, δυσκολίες κλπ)
- Η αξιολόγηση του σχεδίου δράσης
- Η διάχυση των αποτελεσμάτων (έκθεση, δράσεις παρουσίασης κλπ).

Παρακάτω θα γίνει αναφορά σε κάποια ειδικά θέματα που αφορούν τη διαμόρφωση ΕΣΔ.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Αν θεωρήσουμε ως στρατηγική επιλογή μιας σχολικής μονάδας τη μετάβαση από “δασκαλοκεντρικές” προσεγγίσεις της διδασκαλίας προς την “ανακαλυπτική μάθηση”:

- Πώς θα διατυπώνατε με τρόπο που να είναι μετρήσιμος έναν στρατηγικό στόχο που να εκφράζει αυτή τη στρατηγική επιλογή;
- Δώστε τουλάχιστον ένα παράδειγμα επιμέρους συγκεκριμένου και μετρήσιμου στόχου που να υπηρετεί και εξειδικεύει τον στρατηγικό στόχο που θέσατε.

- Δώστε το ή τα κριτήρια επίτευξης του επιμέρους (ειδικού) στόχου και μια πρόταση για τον χρονικό ορίζοντα επίτευξής του.

4.4.1.1. Διαδικασία χαρτογράφησης αρμοδιοτήτων

Για τον προσδιορισμό και την κατανομή των αρμοδιοτήτων προτείνεται η τεχνική της “Χαρτογράφησης Αρμοδιοτήτων”. Σύμφωνα με αυτήν σε έναν πίνακα διπλής εισόδου τίθενται στον οριζόντιο άξονα όλοι οι εμπλεκόμενοι στην υλοποίηση του έργου και στο κάθετο άξονα όλες οι επιμέρους δραστηριότητες. Ο πίνακας δίνεται σε όλα τα μέλη και ο καθένας χωριστά καταγράφει την άποψή του για τον ρόλο που μπορεί να αναλάβει ο καθένας με τα γράμματα Α= Αποφασιστική αρμοδιότητα, Ε= έγκριση των ενεργειών με δικαίωμα βέτο, Υ= υποστήριξη μέσω της παροχής πόρων – υλοποίηση, Γ= γνωστοποίηση των ενεργειών (Εβεραρντ & Μόρρις, 1999: 303)

Για παράδειγμα για την υλοποίηση του έργου “Ανάπτυξη συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών” η πρόταση ενός μέλους για τις συγκεκριμένες ενέργειες θα μπορούσε να είναι όπως αυτή στον πίνακα.

Εμπλεκόμενοι	Διευθυντής	Σύλλογος Διδασκόντων	Εκπ/κός ΤΠΕ	Πρόεδρος Συλλόγου Γονέων
Αποφάσεις ενέργειες	-			
Αξιοποίηση της ιστοσελίδας του σχολείου	Ε	Α	Υ	Γ
Αξιοποίηση του ψηφιακού εργαλείου “Class Dojo”	Ε	Υ	Α	Γ
Διοργάνωση ημερίδας	Υ & Ε	Α		Γ
			

Ακολουθεί διαδικασία συνεργασίας σε ολομέλεια για τον συγκερασμό των απόψεων σε έναν κοινά αποδεκτό πίνακα, ο οποίος όταν οριστικοποιηθεί διανέμεται σε όλους τους εμπλεκόμενους, ως εργαλείο συντονισμού, ελέγχου, παρακολούθησης κλπ..

4.4.1.2. Χρονοπρογραμματισμός

Για τον χρονικό προγραμματισμό ενός έργου έχουν αναπτυχθεί διάφορες τεχνικές και αντίστοιχα (ελεύθερα) λογισμικά, που χρησιμοποιούνται για να συνδυάσουν δράσεις με πόρους και να συμβάλλουν στον αποτελεσματικότερο έλεγχο της πορείας του έργου μέσα από την ανάπτυξη ενός λεπτομερούς χρονοδιαγράμματος αλληλουχίας των απαραίτητων δραστηριοτήτων. Στόχοι του χρονικού προγραμματισμού είναι μεταξύ άλλων:

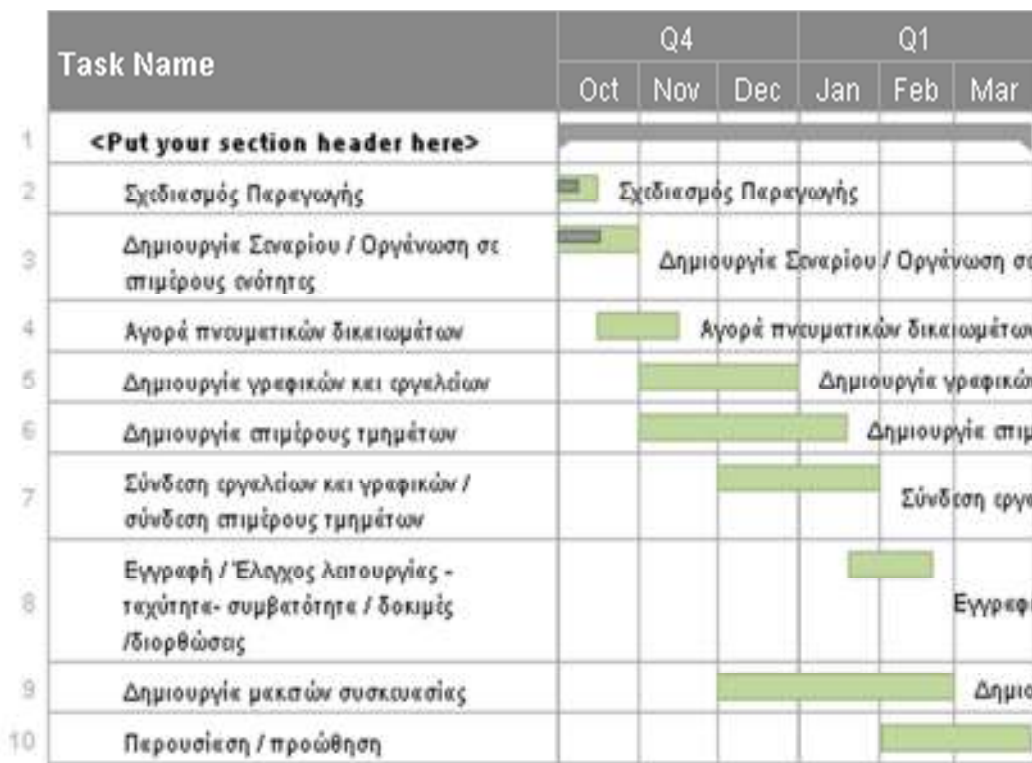
- Ο προσδιορισμός του χρόνου έναρξης και ολοκλήρωσης κάθε δραστηριότητας και συνολικά του έργου.
- Ο προσδιορισμός της σειράς και των πιο “κρίσιμων” διαδικασιών / δραστηριοτήτων για την ολοκλήρωση του έργου και η εκτίμηση των πιθανοτήτων να παρουσιαστεί καθυστέρηση στην υλοποίηση καθεμιάς.
- Ο προσδιορισμός των πόρων που έχουν απασχοληθεί και κυρίως των οικονομικών πόρων που έχουν δαπανηθεί σε κάθε χρονική στιγμή.

Μια από τις πιο διαδεδομένες τεχνικές είναι το Διάγραμμα Gantt. Πρόκειται για ένα απλό γραμμικό ημερολόγιο, πάνω στο οποίο σημειώνουμε τους χρόνους έναρξης και λήξης των δραστηριοτήτων. Η ροή εκτέλεσης του έργου στον χρόνο παρουσιάζεται από τα αριστερά προς τα δεξιά και από πάνω προς τα κάτω. Πλεονεκτήματα των διαγραμμάτων Gantt είναι:

- η απλότητα του σχεδιασμού τους που δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις
- η καλή εποπτεία του έργου και η ευκολία που παρέχουν για γρήγορη εύρεση των εκτελούμενων δραστηριοτήτων και για εκτίμηση του απαιτούμενου χρόνου,
- η γρήγορη ανίχνευση προβλημάτων και ο άμεσος έλεγχος - απολογισμός σχετικά με τις αποκλίσεις από το πρόγραμμα.

Μειονεκτούν λόγω αδυναμίας έκφρασης των σχέσεων εξάρτησης μεταξύ των δραστηριοτήτων. Η ανάπτυξη σχετικών λογισμικών επιτρέπει την απεικόνιση μεγαλύτερης λεπτομέρειας στην πληροφορία που μπορούμε να εντάξουμε και να αντλήσουμε από ένα διάγραμμα Gantt, ενώ με τροποποίηση μπορούν να απεικονίζονται και δαπάνες των δραστηριοτήτων και γενικά οι πόροι που διατίθενται.

Για τον προγραμματισμό πιο σύνθετων έργων τα διαγράμματα Gantt χρησιμοποιούνται



μπορούνται συνήθως σε συνδυασμό με κάποια τεχνική που βασίζεται σε χρονικά – μη αναλογικά δίκτυα (δικτυωτή ανάλυση), όπως η τεχνική PERT (Program Evaluation and Review Technique) ή η τεχνική CPM (Critical Path Method).

Στην εικόνα παρουσιάζεται ένα παράδειγμα απλουστευμένου διαγράμματος Gantt για την παραγωγή εκπαιδευτικού λογισμικού (Τύπας, Κατσαρός, 2003: 108).

4.4.1.3. Σχεδιασμός παρακολούθησης του έργου

Για την παρακολούθηση αξιοποιούνται τα εργαλεία χρονοπρογραμματισμού, οι δείκτες και τα κριτήρια μέτρησης και επιτυχίας της δράσης και οι προδιαγραφές κόστους και ποιότητας που τίθενται σε γνώση των εμπλεκομένων εξ αρχής. Μια απλή τεχνική που μπορεί να αξιοποιηθεί για την παρακολούθηση της προόδου σχεδίων δράσης στους ΕΟ είναι η δημιουργία μιας φόρμας παρακολούθησης με τη μορφή πίνακα διπλής εισόδου. Στον κάθετο άξονα του πίνακα τίθενται όλες οι επιμέρους δραστηριότητες στις οποίες έχει αναλυθεί το συνολικό έργο. Στον οριζόντιο άξονα τίθενται με τη σειρά: επιμέρους ενέργειες που απαιτούνται για κάθε δραστηριότητα, ο υπεύθυνος υλοποίησης, η καταληκτική ημερομηνία ολοκλήρωσης της δραστηριότητας ή ενέργειας, το κριτήριο ολοκλήρωσης, το επίπεδο επίτευξης του

στόχου %, το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Αν εμπλέκεται χρηματοδότηση, τότε πρέπει να προστεθεί το επίπεδο απορρόφησης του συνολικού προϋπολογισμού για τη δραστηριότητα %.

Δραστηριότητα	Ενέργεια	Υπεύθυνος	Χρόνος	Κριτήριο	Επίπεδο επίτευξης	Αναμενόμενο αποτέλεσμα
1.						



Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας

Ο σχεδιασμός – προγραμματισμός αποτελεί βασική και απαραίτητη λειτουργία της διοίκησης και περιλαμβάνει όλες τις ενέργειες και διαδικασίες που οδηγούν στον προσδιορισμό των σκοπών και στόχων του οργανισμού και κάθε έργου του, των απαραίτητων μέσων και του “οδικού χάρτη” (στρατηγικών και επιχειρησιακών σχεδίων δράσης) για την επίτευξή τους. Στην συνεδρία αυτή επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση βασικών εννοιών της διοικητικής λειτουργίας του Σχεδιασμού – Προγραμματισμού, καθώς και η παρουσίαση και εξοικείωση των επιμορφωμένων με προσεγγίσεις, πρακτικές και τεχνικές για τον σχεδιασμό – προγραμματισμό στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, για την διαχείριση της αλλαγής και την ανάπτυξη επιχειρησιακών σχεδίων δράσης. Επιχειρήθηκε ακόμη να αναδειχθεί η σημασία του σχεδιασμού – προγραμματισμού για την αποτελεσματική λειτουργία κάθε οργανισμού, για την χάραξη της μελλοντικής πορείας του και για την εξασφάλιση της συνεχούς βελτίωσής του και της προσαρμοστικότητάς του στις μεταβαλλόμενες συνθήκες.

Βιβλιογραφία

- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Ανάκτηση στις 20/6/2016 από https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_hd_3ljbKAhWKPxQKHdEHCSEQFggBMAA&url=http%3A%2F%2Fedsources.org%2Fwp-content%2Fuploads%2FFullan-Wrong-Drivers1.pdf&usq=AFQjCNGMWQp7usQG8xAwkPSoU1bgbmVCDQ
- IEEP /International Institute for Educational Planning, (2012). Educational Planning: approaches, challenges and international frameworks. IIEP, UNESCO. Ανάκτηση στις 20/6/2016 από https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwicy46snLjNAhWJDcAKHd_uCN0QFgg2MAM&url=http%3A%2F%2Fwww.unesco.org%2Fnew%2Ffileadmin%2FMULTIMEDIA%2FFIELD%2FBeirut%2Fimages%2FTraining_Module_1_on_Educational_Planning_Eng.pdf&usq=AFQjCNEaPZhwMSyMEe47OvyxluyDtNr_lg&sig2=xxM0MFWNayoEXPV0uoTqXg
- McGregor, D. (1960). The Human Size of Enterprise. NY: McGraw- Hill.
- Sahlberg, P., (2013). Φινλανδικά Μαθήματα (μτφ. Ελ. Κοτσουφού). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- ΑΕΕ, (2012). Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό πλαίσιο. Αθήνα: ΙΕΠ.
- ΑΕΕ, (2012). Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Σχέδια Δράσης: Πλαίσιο Ανάπτυξης και Παραδείγματα. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α΄(2 η έκδ.) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σελ. 165-211), Πάτρα, Ε. Α. Π.
- Δημαράς, Α. (1986). Νεοελληνική Εκπαίδευση: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Αθήνα: Ερμής.
- Everard, K.B.& Morris, G., (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Αθήνα: Έλλην.
- Ζευγαρίδης, Σ. (1983). Οργάνωση και Διοίκηση. (τόμος Γ΄). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. ISBN: 978-960-407-189-0. Ανάκτηση 12/6/2016 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου, (2010). Μελέτη για τις δυνατότητες αναβάθμισης της διοίκησης της εκπαίδευσης, ενόψει των τρεχουσών νομοθετικών μεταρρυθμίσεων στο χώρο της δημόσιας διοίκησης και αυτοδιοίκησης. Αθήνα. Ανάκτηση από <http://www.cecl2.gr/index.php/el/projects/research/271-study-on-the-potential-to-enhance-the-administration-of-education-in-light-of-the-ongoing-legislative-reforms-in-the-field-of-public-administration-and-local-government>.
- Κουτούζης, Μ., (1999). Ο Σχεδιασμός – Προγραμματισμός στις Εκπαιδευτικές Μονάδες. Στο Α. Αθανασούλα – Ρέππα κ.ά. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: τόμος Α, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μηλιός, Γ. (1984). Εκπαίδευση και εξουσία. Κριτική της καπιταλιστικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Θεωρία.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Τύπας, Γ. και Κατσαρός, Γ. (2003). *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη: Από τη Γραφειοκρατία και την Επιστημονική Διοίκηση στη Σύγχρονη Οργανωτική Θεωρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πετρίδου, Ε. (2000). Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας. Στο Ζ. Παπαναούμ, (επιμ.) *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη σχολική Μονάδα*. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Σαΐτης, Χ., (2000). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα.
- Σολομών, Ι. (επ. – εισαγ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Στυλιανίδης, Μ., Θεοδωρίδης, Α., Κυθραιώτης, Α. & Σαββίδης, Γ., (2011). Διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα: η περίπτωση της εισαγωγής των

Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Κύπρος. Ανακτήθηκε στις 3-6-2016 από https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjKofb_wI7NAhWEJMAKHQtNAdwQFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pi.ac.cy%2Fpi%2Ffiles%2Fepimorfosi%2Fanalytika%2F23_5_11_diaxrisi_analytikon_programmaton.ppt&usg=AFQjCNGGTBloaOHag0ygMOA3wDG4GNZ2eA&sig2=MR3oHgBLleDHsti6zVuNiw

Χυτήρης Λ. Σ. (2001). Οργανωσιακή συμπεριφορά, Αθήνα, Interbooks.

5η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή

Ο

ρόλος του στελέχους της εκπαίδευσης είναι να προσφέρει υψηλού επιπέδου υπηρεσίες στον εκσυγχρονισμό και την βελτίωση της παραγωγικότητας κάθε οργανισμού που

διοικεί. Ο κάθε τομέας της εκπαίδευσης χρειάζεται εξειδικευμένη γνώση, εμπειρία και στενή παρακολούθηση των εξελίξεων που παρατηρούνται διεθνώς, έτσι ώστε να επιτευχθεί η μέγιστη αποτελεσματικότητα. Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης (Περιφερειακοί Διευθυντές, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων και Γραφείων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων) πέρα από τις προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση τους, η οποία κατακτήθηκε με τρόπο συχνά ευκαιριακό και αποσπασματικό, είναι ανάγκη να εξοικειωθούν με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων (Φασούλης, 2001). Η έρευνα στη χώρα μας έχει δείξει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα στελέχη εκπαίδευσης δεν αποτελούν πρότυπο manager - ηγέτη για το λόγο ότι οι αρμοδιότητες τους είναι ποικίλες και μη – οροθετημένες ενώ παράλληλα τα στελέχη αυτά δεν έχουν τύχει μετεκπαίδευσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων (Σαΐτης, 1997). Οι παραπάνω προβληματισμοί αναδεικνύουν την ανάγκη προσανατολισμού της επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης σε θέματα λειτουργικής οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης. Επισημαίνεται ότι από τους παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού ο πιο καθοριστικός είναι οι άνθρωποι. Οι εργαζόμενοι/ες, οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, είναι που με τις γνώσεις και τις ικανότητες και με την προσπάθειά τους φέρουν εις πέρας το έργο της εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα αποτελούν τον παράγοντα που απορροφά τους περισσότερους οικονομικούς πόρους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Η συνεδρία αυτή πραγματεύεται εκτός των άλλων θέματα σχετικά με τη διοικητική λειτουργία της στελέχωσης. Η στελέχωση πολλές φορές αντιμετωπίζεται μονοδιάστατα, ως λειτουργία που αφορά την επιλογή και τοποθέτηση των εκπαιδευτικών και των στελεχών. Με αυτήν την έννοια σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα, όπως το δικό μας, πολλοί θεωρούν ότι η στελέχωση είναι υπόθεση της κεντρικής υπηρεσίας ή έστω σε κάποιες πτυχές της των Περιφερειακών και των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης και όχι των σχολείων και των Διευθυντών/ριών. Πρόσφατα όμως γίνεται όλο και περισσότερο λόγος και για τις υπόλοιπες διαστάσεις της στελέχωσης, όπως ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η “διατήρηση” του προσωπικού, η υποδοχή των νεοτοποθετούμενων σε μια σχολική μονάδα, η στήριξη και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σκοπός : Σκοπός της παρούσας συνεδρίας είναι η ενημέρωση των επιμορφούμενων σε θέματα θεσμικού πλαισίου της οργάνωσης στην εκπαίδευση. Επίσης, είναι να εξοικειώσει τους/ις επιμορφούμενους/ες με τις βασικές έννοιες και τις διαδικασίες και πρακτικές που περιλαμβάνονται στη διοικητική λειτουργία της στελέχωσης ενός οργανισμού, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τις διαδικασίες προγραμματισμού του ανθρώπινου δυναμικού και τις πρακτικές προσέλκυσης, επιλογής, ένταξης και στήριξης του προσωπικού, να διακρίνουν, εξηγούν, αναλύουν και συζητούν κριτικά διάφορες παραμέτρους και να διαμορφώνουν και τεκμηριώνουν την διοικητική οπτική και την παρέμβασή τους.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- Η κατανόηση της λειτουργίας της οργάνωσης στην εκπαίδευση.
- Αποσαφήνιση της έννοιας της οργανωσιακής κουλτούρας στο πλαίσιο ενός οργανισμού.
- Η διασύνδεση της οργάνωσης και της Διοίκησης σε έναν οργανισμό και μάλιστα εκπαιδευτικό οργανισμό.
- Η κάλυψη της απόκλισης που έχει παρατηρηθεί κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων των στελεχών εκπαίδευσης μεταξύ του θεσμικού τους ρόλου και των πρακτικών που ακολουθούνται.
- Η ενίσχυση του ρόλου των στελεχών εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση συνθηκών αποτελεσματικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος.

Επίσης, οι επιμορφωνόμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- εξηγούν, αναλύουν και συζητούν κριτικά τις διαδικασίες επιλογής και στελέχωσης στο εκπαιδευτικό μας σύστημα
- διαχειρίζονται αποτελεσματικά πρακτικές ένταξης και στήριξης νέων εκπαιδευτικών και στελεχών στους ΕΟ.

Έννοιες κλειδιά: οργανωσιακή κουλτούρα, θεσμικό πλαίσιο, οργάνωση και διοίκηση στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικό δυναμικό, στελέχωση, επιλογή, Διοίκηση ολικής ποιότητας, προσέλκυση προσωπικού, επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, μεντορική σχέση, ανάλυση καθηκόντων, περιγραφή θέσης, περιγραφή προσόντων.

5^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

5.1 Η λειτουργία της οργάνωσης στην εκπαίδευση

Η οργανωσιακή κουλτούρα η οποία διαμορφώνεται σε έναν οργανισμό αποτελεί ένα περίπλοκο αποτέλεσμα όχι μόνο των εξωτερικών πιέσεων, αλλά και των εσωτερικών δυνατοτήτων και των αντιδράσεων της ομάδας σε κρίσιμα γεγονότα.

ΟΡΙΣΜΟΙ

ΟΡΓΑΝΩΣΗ: Ως οργάνωση θεωρούμε, την κατάλληλη διάρθρωση διαφόρων επί μέρους συντελεστών και την κατάλληλη σύνδεση τους με βασική επιδίωξη την καλύτερη δυνατή επίτευξη ενός προκαθορισμένου αντικειμενικού σκοπού.

ΔΙΟΙΚΗΣΗ : Ως διοίκηση θεωρούμε την κατάλληλη δραστηριοποίηση και ενεργοποίηση όλων των επί μέρους συντελεστών ενός δοσμένου οργανωτικού σχήματος, με βασική επιδίωξη την καλύτερη δυνατή επίτευξη του αντικειμενικού σκοπού που το οργανωτικό σχήμα επιδιώκει.

Οργάνωση και η Διοίκηση είναι τόσο στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους ώστε η μία να προϋποθέτει την άλλη. Η βασική διαφορά είναι ενώ ότι η Διοίκηση συχνά σχεδόν πάντοτε, ασκεί οργάνωση, η Οργάνωση δεν ασκεί Διοίκηση, αλλά απλώς καθορίζει τα πλαίσια ασκήσεως της διοικήσεως κάθε οργανωτικού σχήματος

5.1.1 Βασικά κοινά χαρακτηριστικά όλων των οργανισμών

Σε όλους τους οργανισμούς και κατά συνέπεια και στους εκπαιδευτικούς υφίστανται κάποια κοινά χαρακτηριστικά, Αυτά εντοπίζονται σε ένα ενιαίο πλαίσιο αναφοράς που συνίσταται στα παρακάτω (Σαΐτης, 1997):

- Την ύπαρξη ανθρώπων
- Την ύπαρξη κοινού ή κοινών αντικειμενικών σκοπών
- Την ύπαρξη μιας οργανωτικής δομής

Από το ανθρώπινο δυναμικό επισημαίνεται ότι τα στελέχη της διοίκησης διευθυντικά στελέχη (managers) λοιπόν, είναι τα στελέχη εκείνα που παίρνουν αποφάσεις για την αξιοποίηση των οργανωτικών πόρων και την βελτίωση της αποτελεσματικότητας διασφαλίζοντας τα συμφέροντα των εντολέων τους (Μπουραντάς, 2005). Σε αυτό το πλαίσιο λειτουργεί η διοίκηση και αναφέρεται ενδεικτικά ότι το κλασσικό πρότυπο λειτουργίας της Διοίκησης συνίσταται από τον προγραμματισμό, την οργάνωση, το συντονισμό, τη λήψη των αποφάσεων και τον έλεγχο. Απόρροια των παραπάνω στο χώρο της Διοίκησης Επιχειρήσεων αποτελεί η *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, η οποία αναφέρεται στην *αμοιβαία συνεργασία όλων των μετεχόντων στον οργανισμό για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών, ώστε να παραχθούν προϊόντα και υπηρεσίες που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών.* (Ζαβλάνος, 2003). Αναγνωρίζει, δηλαδή, ότι σε ένα αποδοτικό οργανισμό κάθε τμήμα του πρέπει να συνεργάζεται αποτελεσματικά με τα υπόλοιπα εφόσον υπάρχει συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων και των δράσεων μέσα στο σύστημα.

Η ιδέα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας έχει ως έρεισμα τη φιλοσοφία του *Κύκλου Ποιότητας* του Deming¹ (σχεδιάζω, κάνω, ελέγχω και ενεργώ) που εδράζεται στην παραδοχή ότι η ποιότητα είναι κατά κύριο λόγο ευθύνη της διοίκησης, και η λειτουργία ολόκληρου του οργανισμού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά την προσπάθειά βελτίωσης της ποιότητάς του (Deming, 2000). Τα άτομα αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη βελτίωση ενός συστήματος και όλοι οι τομείς ενός οργανισμού συμβάλουν στην τελική ποιότητα των υπηρεσιών και των προϊόντων που παράγονται.

¹ Ο κύκλος PDCA αναπτύχθηκε αρχικά από τον Walter A, Shewhart στα τέλη της δεκαετίας του 1920.



Σχήμα 2: Κύκλος Ποιότητας Deming (Deming, 2000).

Η Ολική Ποιότητα τοποθετεί τον *ενδιαφερόμενο-ομάδα στόχο* σε κεντρικό ρόλο (Crosby, 1995) και χρησιμοποιεί ένα σύστημα κριτηρίων που αναφέρονται όχι μόνο στα αποτελέσματα, αλλά και στις προϋποθέσεις, τα δεδομένα, τα μέσα, τις μεθόδους και τις διαδικασίες με τα οποία οδηγείται κανείς σε αυτά. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, το απόλυτο μέτρο της ποιότητας έγκειται στις αντιλήψεις για τον *ενδιαφερόμενο-ομάδα στόχο*. Η κατανόηση των αναγκών του *ενδιαφερόμενου-ομάδα στόχου* αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την παραγωγή υπηρεσιών που θα πληρούν τις ανάγκες τους. Πρόκειται για μια πολύ πιο εξελιγμένη αντίληψη για την ποιότητα στην οποία όμως ο οργανισμός έχει να αντιμετωπίσει ζητήματα όπως το γεγονός ότι η ομάδα χρηστών δεν είναι γενικά ομοιογενής και μπορεί να έχει ένα ευρύ φάσμα πιθανών συγκρουόμενων απαιτήσεων, οι οποίες με την πάροδο του χρόνου μπορεί να αλλάζουν (Garvin, 1984).

Αν και αρχικά η φιλοσοφία του Deming για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας εφαρμόστηκε στον χώρο των επιχειρήσεων, αργότερα έγινε αντιληπτό ότι μπορεί να υιοθετηθεί και να εφαρμοστεί για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως αναλύεται σε παρακάτω χωρία.

5.1.2 Παράγοντες ανάδειξης της οργανωσιακής κουλτούρας σε έναν οργανισμό

Η οργανωσιακή κουλτούρα μιας ομάδας/οργανισμού διέπεται από συνοχή και συνεκτικότητα και εξαρτάται από τους παρακάτω σημαντικούς παράγοντες τους οποίους καλείται να αντιμετωπίσει κατά την διαδικασία δημιουργίας και εξέλιξής της:

Δημιουργία κοινής γλώσσας και νοητικών κατηγοριών: Τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα/οργανισμό πρέπει να διαμορφώσουν ένα σύστημα επικοινωνίας και μια γλώσσα - με τα οποία μπορούν να ερμηνεύουν τα γεγονότα - και νοητικές κατηγορίες - οι οποίες οργανώνουν τις αντιλήψεις και τις σκέψεις τους, αποβάλλοντας τα ασήμαντα και έτσι μειώνοντας το φορτίο και το άγχος και ενθαρρύνοντας τη συντονισμένη δράση.

Ορισμός των ορίων της ομάδας/οργανισμού και τα κριτήρια για την ένταξη και τον αποκλεισμό: Απαιτείται η ανάπτυξη σαφούς συμφωνίας και ο ορισμός κριτηρίων σχετικά με την ένταξη ή τον αποκλεισμό μελών από την ομάδα/οργανισμό, ώστε να αποφεύγεται η ανασφάλεια για την συμμετοχή τους σε αυτήν και να διατηρείται η συνοχή της.

Κατανομή δύναμης και θέσης: Η συναίνεση στον τρόπο με τον οποίο κατανέμεται η επιρροή, η δύναμη και η εξουσία και στα κριτήρια και στους κανόνες που την διέπουν αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην διαστρωμάτωση της ομάδας/οργανισμού, ώστε να επιτευχθεί η αποτελεσματική διαχείριση τυχόν αλαζονικών συμπεριφορών και στάσεων.

Καλλιέργεια κανόνων οικειότητας, φιλίας και αγάπης: Κάθε ομάδα/οργανισμός πρέπει να επεξεργάζεται τους κανόνες που αφορούν στις σχέσεις με τους συναδέλφους και στις σχέσεις ανάμεσα στα φύλα - να αναπτύσσουν δηλαδή συστήματα φιλικών σχέσεων που εξυπηρετούν την σταθερότητα των υπάρχουσών σχέσεων και διασφαλίζουν την ανάπτυξη.

Συστήματα αμοιβών και ποινών: Ο παράγοντας αυτός αφορά την ανάπτυξη τόσο συναίνεσης σχετικά με τι ορίζεται ως αμοιβή και τιμωρία όσο και ενός συστήματος κυρώσεων που θα εφαρμόζεται σε περίπτωση ανυπακοής στους κανόνες. Η ύπαρξη κοινών παραδοχών σχετικά με αυτό το ζήτημα αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της αναδυόμενης κουλτούρας σε ένα οργανισμό.

Εξήγηση της ιδεολογίας: Κάθε οργανισμός αντιμετωπίζει ζητήματα τα οποία δεν μπορεί να ελέγξει και επομένως προκαλούν ανησυχία και τρόμο. Η μετάδοση της

ιδεολογίας και των βασικών παραδοχών στα μέλη του οργανισμού πρέπει να επιτυγχάνεται όχι με αφηρημένες έννοιες, αλλά με την χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων τα οποία μπορούν να αναπαράγουν.

1.ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ Οι Δ/ντές/ντριες σχολικών μονάδων αντιμετωπίζουν συχνά συγκρούσεις ανάμεσα στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων, σε επίπεδο ατόμων ή ομάδων μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό της σχολικής μονάδας. Πιστεύετε ότι ο/η Δ/ντής/ντρια οφείλει να συμβάλει στην επίλυση αυτών των συγκρούσεων και αν ναι με ποιους τρόπους;

5.1.3 Σκοπός ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό υφίστανται κάποιες ιδιαιτερότητες αναφορικά με έναν οργανισμό οποιασδήποτε άλλης μορφής. Καταρχάς, υφίσταται δυσκολία να θέσει με σαφήνεια τους βασικούς στόχους του, δεδομένου ότι ο καθορισμός ξεκάθαρων στόχων είναι το πρώτο βήμα για τον αποτελεσματικό προγραμματισμό, που αποτελεί το πρώτο στάδιο της διαδικασίας της διοίκησης. Στη συνέχεια, εντοπίζεται μια δυσκολία να προσεγγιστεί η έννοια της αποτελεσματικότητας, γιατί προϋποθέτει μια συναίνεση για τους στόχους που οι μονάδες θα πρέπει να έχουν. Επίσης, ο χρόνος που χρειάζεται για να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα είναι άλλο ένα θέμα εξέτασης σε συνδυασμό με την επικάλυψη ρόλων που παρατηρείται.

Κατά συνέπεια, ο καθορισμός του σκοποθετικού πλαισίου συνιστά μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους που εξασφαλίζουν τόσο την απρόσκοπτη λειτουργία του όσο και την περεταίρω ανάπτυξή του. Ειδικότερα σκοπός μπορεί να είναι (Φασούλης, 2001):

- Η παροχή γνώσεων
- Η ανάπτυξη δεξιοτήτων

- Η μετάδοση ηθικών αξιών
- Η εξασφάλιση της πνευματικής και σωματικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων
- Η μετάδοση ηθικών αξιών
- Η κοινωνικοποίηση
- Η παραγωγή κατάλληλου δυναμικού για τις ανάγκες της κοινωνίας

Σημειώνεται ότι οι παραπάνω κατηγορίες στόχων μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμοι ή μακροπρόθεσμοι και να αφορούν το σύνολο του εκπαιδευτικού οργανισμού ή ένα τμήμα του.

1.ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στο σχολείο που υπηρετείς και ασκείς ηγεσία καλείσαι στον αρχικό προγραμματισμό εκπαιδευτικού έργου την αρχή του σχολικού έτους να θέσεις ένα χρονοδιάγραμμα και προτεραιότητες αναφορικά με την εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία. Ποια κριτήρια εισηγείσαι στον Σύλλογο Διδασκόντων για επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων αναφορικά με την επισκευή των κτηριακών υποδομών του σχολείου;

2.ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ. Σε κάθε σχολείο υπάρχουν αρκετές κουλτούρες ή υποκουλτούρες κάθε μια από τις οποίες χαρακτηρίζεται από τις αξίες και τους κανόνες των μεμονωμένων μελών της σχολικής κοινότητας, που είτε είναι λογικές είτε ασυμβίβαστες και έχουν διαφορετικές συνέπειες για το σχολείο και το περιβάλλον του. Η σχολική κοινότητα μάθησης είναι ένα πλαίσιο κουλτούρας μέσα στο οποίο όλοι μαθαίνουν, στο οποίο κάθε άτομο αποτελεί αναπόσπαστο μέλος και στο οποίο κάθε μέτοχος είναι υπεύθυνος τόσο για την μάθηση όσο και για την συνολική πρόοδο όλων των άλλων (Myers et Simpson, 1997). Ποιες κουλτούρες ή υποκουλτούρες εκπαιδευτικών θεωρείτε ότι είναι δυνατόν να βλάψουν το θετικό κλίμα μιας σχολικής κοινότητας;

5.1.4 Κουλτούρα οργάνωσης και διοίκησης στο σχολείο

Η σχολική κοινότητα μάθησης προάγει και αξιολογεί την οργάνωση στο πλαίσιο της οργανωσιακής μάθησης ως συνεχή ενεργητική συνεργατική διαδικασία που στηρίζεται

στο δυναμικό διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών, των μαθητών, του προσωπικού, του διευθυντή και των γονέων και έχει στόχο τη βελτίωση της ποιότητας μάθησης και ζωής μέσα στο σχολείο (Spreck, 1999). Τα βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής κοινότητας που μαθαίνει με στόχο την ανάπτυξη και βελτίωση των επαγγελματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μελών της μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο κατηγορίες (Kruze et al, 1995):

Διαρθρωτικές προϋποθέσεις

Χρόνος για συναντήσεις και συνομιλίες: Τα μέλη της σχολικής κοινότητας ως σχολικού οργανισμού πρέπει να συναντώνται και να συζητούν σε προγραμματισμένες τακτικές ημερομηνίες και όχι σποραδικά ή μετά την λήξη του ημερήσιου σχολικού προγράμματος, ώστε όλοι να έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν αναστοχαστικά σε διαβουλεύσεις σχετικά με σημαντικά θέματα του σχολείου.

Φυσική εγγύτητα: Η φυσική απομόνωση αποτελεί σοβαρό εμπόδιο για την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των μελών ενός σχολικού οργανισμού. Η αύξηση της επικοινωνίας με την δημιουργία χώρων συζήτησης σχετικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και η στήριξη πολιτικών «ανοικτής αίθουσας διδασκαλίας» αποτελούν προϋπόθεση για την ανάπτυξη αποτελεσματικής σχολικής κουλτούρας.

Αλληλοεξαρτώμενοι ρόλοι: Η ανάπτυξη προϋποθέσεων για την συνεργασία των εμπλεκόμενων αποτελεί βασικό στοιχείο για μια βιώσιμη επικοινωνία που βασίζεται σε κοινούς στόχους.

Επικοινωνιακές δομές: Η ενθάρρυνση για την ανταλλαγή ιδεών μέσω τακτικών συναντήσεων ή πλατφόρμας δικτύωσης προωθεί την ανάπτυξη της επαγγελματικής κοινότητας σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.

Αυτονομία: Οι εμπλεκόμενοι που έχουν μεγαλύτερη αυτονομία στην λήψη αποφάσεων αισθάνονται πιο υπεύθυνοι για την βελτίωση της μάθησης των μελών ενός οργανισμού μάθησης.

1. 3.ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Υποστηρίζεται ότι βασικό μέλημα του/της Δ/ντή/ντριας αλλά και του Συλλόγου Διδασκόντων που προσπαθεί να κάνει το σχολείο του/της αποτελεσματικό, είναι η διαμόρφωση Θετικού Σχολικού Κλίματος. Μπορείτε να περιγράψετε ενέργειες ή δράσεις ή μέτρα τα οποία θα μπορούσατε να σχεδιάσετε και να υλοποιήσετε ώστε αυτά να συμβάλλουν στην εμπέδωση ενός Θετικού Σχολικού Κλίματος στη σχολική μονάδα;

2. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στο σχολείο που ασκείς τα καθήκοντά σου ως Διευθυντής/τρια σε ποια από τα επιμέρους στοιχεία από τις διαρθρωτικές προϋποθέσεις που αναφέρονται παραπάνω δίνεις μεγαλύτερη έμφαση και γιατί;

5.1.5 Κοινωνικοί και Ανθρώπινοι πόροι

Ανοικτότητα στην βελτίωση: Η στήριξη των εμπλεκομένων που εισάγουν καινοτομίες στην σχολική τάξη και αναλαμβάνουν την διεκπεραίωση ριψοκίνδυνων στόχων αποτελεί προϋπόθεση για μια βιώσιμη αλλαγή σε έναν οργανισμό.

Εμπιστοσύνη και σεβασμός: Οι συμμετέχοντες που αντιλαμβάνονται ότι χαίρουν του σεβασμού και της εμπιστοσύνης των μελών ενός σχολικού οργανισμού επενδύουν στην επαγγελματική τους βελτίωση και στηρίζουν τη συνεργασία και την κοινή λήψη αποφάσεων.

Βάση γνώσεων και δεξιοτήτων: Η κοινότητα των συμμετεχόντων πρέπει να προσβλέπει στην απόκτηση και βελτίωση γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τις καλές πρακτικές τους.

Υποστηρικτική ηγεσία: Ο ηγέτης πρέπει να στηρίζει και να συντηρεί το όραμα του οργανισμού για συνεχή βελτίωση όχι μόνο των οργανωσιακών αλλά και των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών.

2. 4. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Το θέμα της «Σχολικής Ηγεσίας», έχει απασχολήσει την ελληνική εκπαίδευση; Κατά τη γνώμη σας η Σχολική Ηγεσία, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των σχολείων, την ποιότητα της οργάνωσης και της λειτουργίας του σχολείου και τη μάθηση των μαθητών.

Κοινωνικοποίηση: Η ύπαρξη ενός μηχανισμού στήριξης των νεοεισερχόμενων που στόχο έχει να μεταδίδει το όραμα ενός σχολικού οργανισμού, να ενθαρρύνει την ύπαρξη κάποιων συμπεριφορών, να αποθαρρύνει κάποιες άλλες και να προωθεί την αντίληψη ότι αυτοί αποτελούν σημαντικό και παραγωγικό μέλος του συστήματος.

1. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο οι σύλλογοι γονέων να εμπλέκονται ενεργά σε θέματα οργάνωσης σχολικών δραστηριοτήτων. Ενώτε όμως αυτοπροσκαλούνται και παίρνουν θέσεις, ακόμη και εγγράφως, σε παιδαγωγικής φύσης θέματα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Καταγράψτε τους προβληματισμούς σας για το πως είναι δυνατή η οριοθέτηση της παρουσίας του συλλόγου γονέων, τη στιγμή που έχουν αποκτήσει θεσμικό ρόλο στο χώρο του σχολείου.

1. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

How Good Is Our School

Στην Σκωτία υπάρχει μια παράδοση ισχυρής κεντρικής κατεύθυνσης στην εκπαιδευτική πολιτική. Το σύστημα αυτοαξιολόγησης της Σκωτίας θεωρείται σύστημα από πάνω προς τα κάτω επειδή χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση δείκτες που προτείνονται από την Επιθεώρηση Εκπαίδευσης και όχι οι στόχοι που επιλέγονται από το ίδιο το σχολείο (Croxford, Taylor, & Cowie, 2007).
.....Κάθε σχολείο έχει την υποχρέωση να συμπληρώσει την *Εκθεση Κριτηρίων και Ποιότητας* (Standards and Quality Report) και τον *Σχολικό Αναπτυξιακό Σχεδιασμό* (School Development Plan ή School Improvement Plan) με λεπτομέρειες της αυτοαξιολόγησής τους, όπου αναφέρουν τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά του σχολείου τους, τις υπηρεσίες που πρέπει να διατηρηθούν, τις αναπτυξιακές τους ανάγκες και τους στόχους για βελτίωση

5.2 Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης

Η διοίκηση είναι η τέχνη της επιστασίας, καθοδήγησης και της επικοινωνίας με τους εργαζόμενους. Διοικώ σημαίνει κατευθύνω, εμπνέω, υποκινώ την ομάδα. Σαφώς δεν "στέκομαι πίσω" της αλλά την οδηγώ και την κατευθύνω. Από έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο της ανθρώπινης συμπεριφοράς προκύπτει ότι το 60% συνήθως προσφέρει ο εργαζόμενος από το δυναμικό του λόγω της ανάγκης που έχει να εργαστεί, το δε υπόλοιπο 40% είναι δυνατό να το προσφέρει μόνο μετά από πετυχημένη καθοδήγησή του (Σαΐτης, 1997). Συνεπώς, θεωρείται ως η διαδικασία του συντονισμού ανθρώπων, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσω με σκοπό την επίτευξη των κοινών αντικειμενικών στόχων του, δηλαδή την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά το παρελθόν (μέχρι και τη δεκαετία του 1990) είχε υιοθετηθεί ένα καθαρά συγκεντρωτικό σύστημα εκπαιδευτικής διοίκησης. Στην πορεία εξελίχθηκε -τουλάχιστον τυπικά- σε ένα ημι-αποκεντρωμένο σύστημα, το οποίο παρουσιάζεται αδρομερώς παρακάτω.

5.2.1 Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Η βασική δομή του είναι η ακόλουθη:

- Ηγεσία
- Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
- Γενική Γραμματεία Θρησκευμάτων
- Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας
- Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς
- Ενιαίος Διοικητικός Τομέας Ευρωπαϊκών Πόρων
- Αυτοτελή Τμήματα και Γραφεία

Στη συνέχεια, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον μας στο πεδίο της εκπαίδευσης στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση, επισημαίνεται ότι η Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνιστά μια από τις Γενικές Διευθύνσεις της Γενικής Γραμματείας Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.

Ειδικότερα, η Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απαρτίζεται από τις ακόλουθες Διευθύνσεις (ΥΠΠΕΘ, 2016).

- Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
- Διεύθυνση Σπουδών, Προγραμμάτων και Οργάνωσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
- Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

- Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης
- Διεύθυνση Φυσικής Αγωγής
- Τμήμα Πρότυπων και Πειραματικών Σχολείων
- Τμήμα Επαγγελματικού Προσανατολισμού

5.2.2 Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) αποτελεί ΝΠΙΔ, εδρεύει στην Αθήνα και υπάγεται απευθείας στον ΥΠΠΕΘ. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής που ιδρύθηκε με το Ν 3966/2011 αποτελεί τη συγχώνευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ), του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.)

3. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) αποτελεί ΝΠΙΔ ιδρύθηκε με το Ν 3966/2011 αποτελεί τη συγχώνευση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (ΠΙ), του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (ΚΕΕ), του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) και του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.). Από την μέχρι τώρα εμπειρία σου, το ΙΕΠ νομίζεις ότι έχει αντικαταστήσει το κενό από την κατάργηση των άλλων φορέων και ειδικότερα του Π.Ι.; Συγκεκριμένα, στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε ή σε άλλες που έχετε υπηρετήσει κατά το παρελθόν, όταν προέκυπταν ζητήματα σχετικά με Προγράμματα Σπουδών, ώρες μαθημάτων κλπ. ζητούσατε οδηγίες από το αντίστοιχο Στέλεχος του Π.Ι.; Αν ναι, τώρα πώς αντιμετωπίζετε την αντίστοιχη κατάσταση;

5.2.3 Συμβούλια στην Κ.Υ. του ΥΠΠΕΘ

Στην Κεντρική Υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ συνίστανται κεντρικά υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του προσωπικού της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Τα συμβούλια αυτά είναι:

- το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Π.Ε.)
- το Κεντρικό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Κ.Υ.Σ.Δ.Ε.).

Τα Κ.Υ.Σ.Π.Ε. και Κ.Υ.Σ.Δ.Ε. συγκροτούνται από (Π.Δ/ γμα 1/ 2003, ΦΕΚ 1, τ. Α'):α) τρεις (3) διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα, που αναπληρώνονται από ισάριθμους διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, β) δύο (2) τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που αναπληρώνονται από ισάριθμους αιρετούς. Πρόεδρος και αντιπρόεδρος των υπηρεσιακών αυτών συμβουλίων ορίζονται με την απόφαση συγκρότησης εκ των υπό στοιχείων α' τακτικών μελών. Οι αρμοδιότητες των παραπάνω συλλογικών οργάνων προβλέπονται από τα άρθρα 17 και 18 του Π.Δ/ τος 1/ 2003 το ΚΥΣΠΕ και το ΚΥΣΔΕ αντίστοιχα.

5.2.4 Όργανα λαϊκής συμμετοχής- Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (ΕΣΥΠ)

Το Ε.Σ.Υ.Π., με τις νέες ρυθμίσεις [(ν. 3149/ 2003 ΦΕΚ 141 τ.Α') άρθρο 13] και στο πλαίσιο λειτουργίας του, περιλαμβάνει τρία επί μέρους Συμβούλια, τα οποία αποτελούν γνωμοδοτικά όργανα του Υπουργού Παιδείας. Πρόκειται για τα: α) Συμβούλιο Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Σ.Α.Π.Ε.), β) Συμβούλιο Ανώτατης Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Σ.Α.Τ.Ε.) και γ) Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Σ.Π.Δ.Ε.).

5.2.5 Βοηθητικοί Οργανισμοί της εκπαίδευσης

Το Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων (ΙΤΥΕ) Διόφαντος. Ιδρύθηκε με το Ν 3966/2011. Αποτελεί συγχώνευση του Ερευνητικού Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών ΕΑΙΤΥ και του Οργανισμού Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ)

5.2.6 Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε περιφερειακό επίπεδο

Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης

Αποκεντρωμένες υπηρεσίες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του ΥΠΕΠΘ (ν. 2986/ 2002, άρθρα 1 και 2). Προϊστανται μετακλητοί Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης (ΠΔΕ). Οι ΠΔΕ, σύμφωνα με το άρθρο 3, παρ. 1, του νόμου 2986/ 2002, προέρχονται από το σώμα δημόσιων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διορίζονται και παύονται με απόφαση του υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων στον οποίο υπάγονται ιεραρχικά και ασκούν τη διοίκηση, τον έλεγχο και την εποπτεία των περιφερειακών υπηρεσιών της εκπαίδευσης

Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια

Σε επίπεδο περιφέρειας λειτουργούν ανώτερα υπηρεσιακά συμβούλια, τα οποία ασχολούνται με θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πρόκειται για τα ακόλουθα συμβούλια:

- α) Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Π.Ε.)
- β) Ανώτερο Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Α.Π.Υ.Σ.Δ.Ε.)
- γ) Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Διοικητικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.ΔΙ.Π.)
- δ) το Περιφερειακό Υπηρεσιακό Συμβούλιο Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Π.Υ.Σ.Ε.Ε.Π.)

Διοικητική Οργάνωση της Εκπαίδευσης σε επίπεδο Νομού

Διευθύνσεις πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολείων, της αντίστοιχης βαθμίδας και των σχολείων ειδικής αγωγής, δημόσιων και ιδιωτικών, καθώς και του προσωπικού τους. Οι διευθυντές Εκπαίδευσης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ασκούν τη διοίκηση και τον έλεγχο λειτουργίας των σχολείων της περιφέρειάς τους, είναι διοικητικοί και πειθαρχικοί προϊστάμενοι των εκπαιδευτικών, δημόσιων και ιδιωτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών και διοικητικών υπαλλήλων που υπηρετούν στη Διεύθυνση

Υπηρεσιακά Συμβούλια

Τα υπηρεσιακά και πειθαρχικά συμβούλια, που λειτουργούν σε επίπεδο νομού, είναι: α) περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Π.Ε.) και β) τα Περιφερειακά Υπηρεσιακά Συμβούλια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Π.Υ.Σ.Δ.Ε.). Τα Π.Υ.Σ.Π.Ε. και τα Π.Υ.Σ.Δ.Ε. συγκροτούνται, όπως και τα προαναφερόμενα κεντρικά συμβούλια (Π.Δ. 1/2003).

Σχολικοί Σύμβουλοι

Με το νόμο 1304/ 1982 (ΦΕΚ 144, τ. Α΄) εισήχθηκε ο θεσμός του σχολικού συμβούλου και του προϊσταμένου της Διεύθυνσης ή του Γραφείου Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε αντικατάσταση των Επιθεωρητών της Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης. Έργο του σχολικού συμβούλου είναι, σύμφωνα με τον Ν. 1304/ 82 και το Π.Δ/ γμα 214/ 84 (ΦΕΚ77, τ. Α΄), η επιστημονική-παιδαγωγική καθοδήγηση και η συμμετοχή στην αξιολόγηση και στην επιμόρφωση των

εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης.



3. 5. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Ο θεσμός του σχολικού συμβούλου με τον υφιστάμενο ρόλο είναι υπό αμφισβήτηση. Ποια είναι η γνώμη σας για το θεσμό του σχολικού συμβούλου ; Πιστεύετε ότι θα πρέπει να γίνουν αλλαγές και ως προς ποια κατεύθυνση;

5.2.6 Διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Έργο των Διευθυντών των σχολικών μονάδων

Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό. Ειδικότερα ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας:

- α) Καθοδηγεί τη σχολική κοινότητα ώστε να θέσει υψηλούς στόχους και να εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις για την επίτευξή τους για ένα σχολείο δημοκρατικό και ανοικτό στην κοινωνία.
- β) Καθοδηγεί και βοηθά τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, και ιδιαίτερα τους νεότερους, αναλαμβάνει πρωτοβουλίες εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα και οφείλει να αποτελεί παράδειγμα.
- γ) Φροντίζει ώστε το σχολείο να γίνει στοιχειώδης μονάδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διοικητικά, παιδαγωγικά και επιστημονικά.
- δ) Προΐσταται των εκπαιδευτικών και συντονίζει το έργο τους. Συνεργάζεται μαζί τους ισότιμα και με πνεύμα αλληλεγγύης. Διατηρεί και ενισχύει την συνοχή του Συλλόγου Διδασκόντων, αμβλύνει τις αντιθέσεις, ενθαρρύνει τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, εμπνέει και παρέχει θετικά κίνητρα σ' αυτούς.
- ε) Ελέγχει την πορεία των εργασιών και κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς ώστε να ανταποκρίνονται έγκαιρα στις υποχρεώσεις που ανέλαβαν. Τέλος, αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς, όπως η νομοθεσία ορίζει, έχοντας ως γνώμονα της αξιολόγησής του τους στόχους της αξιολόγησης.

Ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος σχολείου συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους, τα Στελέχη της Διοίκησης, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους μαθητές και τους γονείς για την από κοινού επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ενθαρρύνει το διδακτικό προσωπικό να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες οι οποίες συμβάλλουν στη διαπαιδαγώγηση ελεύθερων, υπεύθυνων, δημοκρατικών και ευαισθητοποιημένων πολιτών. Ειδικότερα:

- α) Εκπροσωπεί το σχολείο σε όλες τις σχέσεις του με τους τρίτους.
- β) Παραμένει στο σχολείο όλες τις εργάσιμες ώρες και είναι υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου και το συντονισμό της σχολικής ζωής.
- γ) Εφαρμόζει τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των Στελεχών Διοίκησης, είναι υπεύθυνος για την τήρησή τους και υλοποιεί τις αποφάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων.
- δ) Προωθεί, σε συνεργασία με το Σύλλογο Διδασκόντων, το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή Προϊστάμενο Γραφείου και τους Σχολικούς Συμβούλους, τη λειτουργία τμημάτων Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης, Ενισχυτικής Διδασκαλίας, τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών τμημάτων, τμημάτων διευρυμένου ωραρίου, Ολοήμερου σχολείου και των λοιπών εκπαιδευτικών καινοτομιών και έχει την ευθύνη για την οργάνωση και τη λειτουργία αυτών.
- ε) Συγκροτεί με πράξη του τις επιτροπές για τις εξετάσεις, για τη συγκέντρωση των δικαιολογητικών και την έκδοση των αποτελεσμάτων και όσες άλλες προβλέπονται για τη λειτουργία του σχολείου.
- στ) Συντάσσει τις αξιολογικές εκθέσεις για το διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, όπως προβλέπει η νομοθεσία.
- ζ) Ενημερώνει το διδακτικό προσωπικό, τους γονείς και τους μαθητές, για την εκπαιδευτική πολιτική, τους στόχους και το έργο του σχολείου.
- η) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ο Διευθυντής ενημερώνει και φυλάσσει τους φακέλους των υπηρεσιακών μεταβολών των εκπαιδευτικών του σχολείου του και, σε περίπτωση μετάθεσης, τους διαβιβάζει στα νέα τους σχολεία.
- θ) Στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκκαθαριστής αποδοχών του προσωπικού του σχολείου του και βοηθείται στο έργο του αυτό από εκπαιδευτικό που ορίζει ο σύλλογος διδασκόντων. Έχει την ευθύνη συγκέντρωσης και αποστολής των στοιχείων εκκαθάρισης των αποδοχών του προσωπικού της σχολικής μονάδας στο Γραφείο ή τη Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Τροποποιήθηκε με την Αρ. 841/72/ΙΒ ΥΑ - ΦΕΚ 1180/2010)

- ι) Έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- ια) Ενημερώνει τους νεοδιόριστους, τους αναπληρωτές και τους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και τους χορηγεί αντίγραφα των βασικών νόμων, αποφάσεων και εγκυκλίων σχετικών με την εκπαίδευση.
- ιβ) Στην περίπτωση που υπηρετούν στο σχολείο περισσότεροι του ενός Υποδιευθυντές, ορίζει με πράξη του έναν υποδιευθυντή ως νόμιμο αναπληρωτή του και καταμερίζει τις αρμοδιότητες και τις εργασίες σ' αυτούς.
- ιγ) Είναι υπεύθυνος σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή, το γραμματέα του σχολείου και τον αρμόδιο εκπαιδευτικό για την τήρηση της αλληλογραφίας του σχολείου και των πάσης φύσεως βιβλίων και εντύπων που προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις.
- ιδ) Φροντίζει για τη λήψη κάθε μέτρου το οποίο συμβάλλει στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου.
- ιε) Χορηγεί στο εκπαιδευτικό και διοικητικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που προΐσταται τις άδειες που προβλέπονται

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σε σχέση με το Σύλλογο των Διδασκόντων

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας προσκαλεί τα μέλη του Συλλόγου στις συνεδριάσεις, στις οποίες και προεδρεύει. Καταρτίζει την ημερήσια διάταξη και εισηγείται ο ίδιος ή αναθέτει την εισήγηση θεμάτων σε άλλον εκπαιδευτικό.
2. Σε συνεδρίαση του Συλλόγου των Διδασκόντων εισηγείται την κατανομή των πρόσθετων εξωδίδακτικών εργασιών. Αξιοποιεί δημιουργικά τις δυνατότητες όλου του προσωπικού μέσα στο πλαίσιο των διακριτών ρόλων και αρμοδιοτήτων του.
3. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες έχει την ευθύνη της σύνταξης του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με γνώμονα την αποδοτική λειτουργία του.
4. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για το έργο της σχολικής επιτροπής. Μεριμνά μαζί με το Σύλλογο των Διδασκόντων για τη συντήρηση και λειτουργία των

σχολικών εγκαταστάσεων καθώς και την προμήθεια των απαραίτητων εποπτικών μέσων διδασκαλίας.

5. Είναι υπεύθυνος, μαζί με τους εκπαιδευτικούς, για την καθαριότητα και αισθητική των χώρων του διδακτηρίου, καθώς και για την προστασία της υγείας και ασφάλειας των μαθητών.

6. Ενημερώνει το Σύλλογο των Διδασκόντων για την εκπαιδευτική νομοθεσία, τις εγκυκλίους και τις αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου και την εφαρμογή των προγραμμάτων εκπαίδευσης.

7. Συμβάλλει στη δημιουργία κλίματος δημοκρατικής συμπεριφοράς των διδασκόντων και των μαθητών και είναι υπεύθυνος, σε συνεργασία με τους διδάσκοντες, για την τήρηση της πειθαρχίας.

8. Φροντίζει να καλύπτονται οι διδακτικές ώρες σε περίπτωση απουσίας εκπαιδευτικών, τροποποιώντας το ημερήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας ή αναθέτοντας την κάλυψη του κενού σε διαθέσιμο εκπαιδευτικό.

9. Είναι υπεύθυνος για τη διανομή των διδακτικών βιβλίων, σε συνεργασία με τον Υποδιευθυντή του σχολείου και τον ορισθέντα εκπαιδευτικό.

10. Σε συνεργασία με τους διδάσκοντες καταρτίζει το πρόγραμμα ενημέρωσης των γονέων, το οποίο κοινοποιεί στο σύλλογο γονέων και τον οικείο Διευθυντή ή Προϊστάμενο Γραφείου Εκπαίδευσης.

11. Συνεργάζεται με τους διδάσκοντες για τον ορισμό των θεμάτων των εξετάσεων, ορίζει τους επιτηρητές και είναι υπεύθυνος για την τήρηση των σχετικών με τις εξετάσεις διατάξεων.

12. Παρέχει στους διδάσκοντες συγκεκριμένες οδηγίες για να ανταποκρίνονται στα καθήκοντά τους, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

13. Απευθύνει στους διδάσκοντες, όταν είναι απαραίτητο, συστάσεις με πνεύμα συναδελφικής αλληλεγγύης. Στις περιπτώσεις που διδάσκοντες δεν ανταποκρίνονται στις υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους και οι προσπάθειες του μένουν χωρίς αποτέλεσμα, ενημερώνει σχετικά το Σύλλογο των Διδασκόντων, το διοικητικό του Προϊστάμενο και τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο. Εφόσον, παρ' όλα αυτά, δεν υπάρξει αποτέλεσμα, αναφέρεται γραπτά στο Διευθυντή Εκπαίδευσης ή τον Προϊστάμενο του Γραφείου.

14. Ενημερώνεται για τους λόγους απουσίας του διδακτικού προσωπικού από το σχολείο και από τις συνεδριάσεις του Συλλόγου των Διδασκόντων και ενεργεί σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις, όταν συντρέχει λόγος.

15. Είναι υπεύθυνος για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου εβδομαδιαίας διδασκαλίας από όλους τους εκπαιδευτικούς. Σε περίπτωση αντικειμενικής αδυναμίας για τη συμπλήρωση αυτή ενημερώνει άμεσα τον Προϊστάμενο Γραφείου ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των σχολείων σε σχέση με τους Σχολικούς Συμβούλους και το Διευθυντή Εκπαίδευσης

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το Σύλλογο των Διδασκόντων και τους Σχολικούς Συμβούλους προωθεί τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται για το διδακτικό προσωπικό και συμμετέχει σ' αυτά. Ο ίδιος έχει την ευθύνη της οργάνωσής τους.

2. Συνεργάζεται με τους Σχολικούς Συμβούλους ή το Διευθυντή Εκπαίδευσης ή προκαλεί συσκέψεις με αυτούς για την αντιμετώπιση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα.

3. Αναλαμβάνει, σε συνεργασία με τους αρμόδιους Σχολικούς Συμβούλους, πρωτοβουλίες για τη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών στο διδακτικό τους έργο.

4. Ενημερώνει τον αρμόδιο Σχολικό Σύμβουλο και το Διευθυντή για την πραγματοποίηση μορφωτικών ή άλλων πολιτιστικών επισκέψεων σε χώρους ιστορικής και πολιτιστικής αναφοράς και σε παραγωγικές επιχειρήσεις.

5. Ενημερώνει έγκαιρα το Διευθυντή Εκπαίδευσης για τις ελλείψεις σε διδακτικό προσωπικό.

Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών σχολείων σε σχέση με τους μαθητές

1. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας συγκροτεί τα τμήματα κάθε τάξης και κατανέμει τους μαθητές στα τμήματα, με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς.

2. Εκδίδει και υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως υπεύθυνος και συνυπογράφουν ως συνυπεύθυνοι, ο εκπαιδευτικός που συνέταξε τον τίτλο και οι διδάσκοντες, εφόσον

απαιτείται.

3. Συνεργάζεται με τις μαθητικές κοινότητες για την οργάνωση της σχολικής ζωής, μέσα σε κλίμα κατανόησης και υπευθυνότητας.
4. Εφαρμόζει τις ισχύουσες διατάξεις για την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών στο σχολείο.
5. Συντελεί στη διαμόρφωση συνθηκών φιλικού παιδαγωγικού κλίματος μεταξύ μαθητών και διδασκόντων.
6. Διενεργεί και ανανεώνει τις εγγραφές των μαθητών από τάξη σε τάξη.
7. Εφαρμόζει τις διαδικασίες που προβλέπονται από τις κείμενες διατάξεις για την εγγραφή μαθητών αδήλων στα μητρώα ή δημοτολόγια.
8. Εγκρίνει τις μετεγγραφές των μαθητών, όπως προβλέπεται και έχει την ευθύνη για τη φύλαξη των στοιχείων εγγραφής στο αρχείο του σχολείου.

5.3 Στελέχωση περιφερειακών υπηρεσιών ΔΕ και σχολικών μονάδων

Στελέχωση στην Εκπαίδευση (ΔΕ)

Η λειτουργία της στελέχωσης συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία της οργάνωσης σε βαθμό που να θεωρείται μέρος αυτής της διαδικασίας (Κουτούζης, 1999: 65). Είναι η λειτουργία της διοίκησης που σχετίζεται αρχικά με την κάλυψη των θέσεων που δημιουργεί η οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος με στελέχη που διαθέτουν τις γνώσεις και τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για την εκπλήρωση των καθηκόντων που αφορούν τη συγκεκριμένη θέση. Η στελέχωση όμως σχετίζεται και με την ανάγκη σχεδιασμού και υλοποίησης μιας στρατηγικής για την ανάπτυξη και εξέλιξη του προσωπικού που έχει επιλεγεί και τοποθετηθεί, καθώς και την εξασφάλιση κατάλληλων συνθηκών για την κινητοποίηση και την αποτελεσματική αξιοποίησή του. Αυτή η πλευρά της στελέχωσης συνήθως τοποθετείται στη «διοίκηση ανθρώπινων πόρων». Στην εκπαίδευση ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επιμόρφωση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και των στελεχών.

ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Ως Στελέχωση ορίζουμε περιγραφικά μια σύνθετη διαδικασία, που περιλαμβάνει τον προγραμματισμό και την εξασφάλιση του κατάλληλου και ικανού ανθρώπινου δυναμικού για την κάλυψη των θέσεων εργασίας του οργανισμού και την διατήρηση και ανάπτυξή του.

Τα θέματα που σχετίζονται με τη στελέχωση αποτελούν αμφιλεγόμενο πεδίο με ακραίες απόψεις που συνδέονται με συγκεκριμένες αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στην εργασία. Η έμφαση στην αντίληψη της εργασίας ως δικαίωμα του καθενός, ο οποίος διαθέτει κάποιο βασικό τυπικό προσόν οδηγεί σε διαφορετική προσέγγιση της στελέχωσης, από μια οπτική που δίνει έμφαση στις πραγματικές ανάγκες του σχολείου και των μαθητών και εστιάζει στην ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού, αναζητώντας μεταξύ όσων έχουν το τυπικό προσόν αυτούς που είναι πιο ικανοί και κατάλληλοι.

Η λειτουργία της στελέχωσης συνήθως περιγράφεται ως μια διαδικασία που περιλαμβάνει τις παρακάτω διακριτές διαδικασίες: α) προγραμματισμός ανθρώπινου δυναμικού, β) επιλογή και τοποθέτηση, γ) υποδοχή, στήριξη και διατήρηση του προσωπικού, δ) εκπαίδευση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.



6. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε ένα κείμενο 100-150 λέξεων καταγράψτε τις θέσεις σας στο παρακάτω ερώτημα:

Γιατί η λειτουργία και το έργο της στελέχωσης χαρακτηρίζεται από τους μελετητές της Διοίκησης της Εκπαίδευσης ως δύσκολο και πολύπλοκο;

Επισήμανση

Σημαντικό θέμα που σχετίζεται άμεσα με τη στελέχωση είναι το θέμα γενικότερα της εξασφάλισης συνθηκών υγείας και ασφάλειας για τους εργαζόμενους, ως ελάχιστων απαραίτητων όρων για τη “διατήρηση” του προσωπικού, του ηθικού του και της αποτελεσματικότητάς του. Σε αυτήν την κατεύθυνση την εκπαίδευση ιδιαίτερα απασχολούν προβλήματα, όπως το “σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης” (burnout), το φαινόμενο των “εκτός τάξης” εκπαιδευτικών (εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζουν προσωπικά προβλήματα που τους παρεμποδίζουν στην αποτελεσματική

άσκηση του εκπαιδευτικού έργου), και φαινόμενα, όπως ο “απουσιασμός” (συχνές, μακρές απουσίες) και η αντιπαραγωγική - τυπική παρουσία (presenteism) (Κατσαρός, 2014).

5.3.1. Προγραμματισμός Ανθρώπινου Δυναμικού

Ο Προγραμματισμός του Ανθρώπινου Δυναμικού (ΠΑΔ) αποτελεί διακριτό μέρος του γενικότερου οργανωσιακού σχεδιασμού και ένα από τα πιο απαιτητικά, αφού αντικείμενό του είναι ο πιο ευαίσθητος, σημαντικός και σύνθετος “πόρος” του οργανισμού. Ως “πόρος”, οι άνθρωποι με τις αξίες, τις ιδιαίτερες γνώσεις, τις ικανότητες, τις ευαισθησίες και τις ανάγκες τους απαιτούν διαδικασίες που θα λαμβάνουν υπόψη όλες αυτές τις ιδιαιτερότητες, όλων και του καθενός προσωπικά, και που δεν θα επιτρέπουν απλή “λογιστική” διαχείριση και λάθη ή αβλεψίες. Η αντιμετώπιση, για παράδειγμα, προβλημάτων υπερστελέχωσης ή άδικης και άνιση μεταχείρισης είναι εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση.

Με τον ΠΑΔ προβλέπονται με συστηματικό τρόπο οι ανάγκες του οργανισμού σε έμψυχο δυναμικό (πόσοι/ες;), τα απαραίτητα χαρακτηριστικά του (τι είδους;) και οι απαραίτητες ενέργειες για την κάλυψη των αναγκών αυτών (πώς; πότε;).

5.3.1.1. Ανάλυση της παρούσας κατάστασης του ΑΔ

Σε αυτό το στάδιο η διοίκηση του οργανισμού καταγράφει τους υπάρχοντες ανθρώπινους πόρους και αναλύει την κατάστασή τους και την εργασιακή τους χρησιμότητα υπό το πρίσμα των αναγκών του υφιστάμενου στρατηγικού σχεδιασμού, των στόχων του οργανισμού, της οργανωτικής δομής του, αλλά και προγραμματισμένων μεταβολών. Για τον σκοπό αυτό βασίζεται σε διαδικασίες απογραφής και σε βάσεις δεδομένων, με τις οποίες αποτυπώνονται και συγκεκριμενοποιούνται στοιχεία για το εργασιακό δυναμικό (π.χ. αριθμοί ανά ειδικότητα και θέση), για τις αναμενόμενες μεταβολές με βάση τη φάση του εργασιακού βίου (π.χ. συνταξιοδοτήσεις, προαγωγές, εξέλιξη), για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του και τις μεταβολές τους (π.χ. προσόντα, εμπειρία).

5.3.1.2. Πρόβλεψη αναγκών σε ΑΔ

Σε αυτό το στάδιο η διοίκηση του οργανισμού λαμβάνοντας υπόψη την αναμενόμενη εξέλιξη της οργανωτικής δομής και παραμέτρους που αφορούν μελλοντικές οργανωτικές αλλαγές προσπαθεί να εκτιμήσει τις μελλοντικές ανάγκες του σε ΑΔ (Σαίτης, 2000: 280, Αλεξάκος & Λουκανίδου, 2011:55.). Για τον σκοπό αυτό:

- Αξιοποιεί τα στοιχεία από την ανάλυση της παρούσας κατάστασης που προηγήθηκε.
- Προβαίνει σε μελέτη για την αναθεώρηση της χρησιμότητας του υφιστάμενου ΑΔ, λαμβάνοντας υπόψη τις μελλοντικές ανάγκες, όπως διαμορφώνονται, αλλά και τις αξιολογήσεις του προσωπικού. Για παράδειγμα, η κατάργηση ενός γνωστικού αντικείμενου από την εκπαίδευση καθιστά απαραίτητη την αναθεώρηση της χρησιμότητας των εκπαιδευτικών που κάλυπταν το αντικείμενο και την εξέταση εναλλακτικών λύσεων αξιοποίησής του.
- Αξιοποιεί τις τεκμηριωμένες προτάσεις και κρίσεις στελεχών ή εξειδικευμένων συνεργατών (π.χ. προτάσεις προϊσταμένων διευθύνσεων) και αναλύσεις για τις τάσεις στην εξέλιξη συγκεκριμένων δεικτών (π.χ. ποιες τάσεις διαμορφώνουν οι δημογραφικές εξελίξεις για την μείωση του μαθητικού πληθυσμού και συνεπώς του αριθμού των τμημάτων).
- Προβαίνει σε επανεξέταση των στοιχείων που καθορίζουν τις αναγκαίες θέσεις εργασίας. Στο στάδιο αυτό πρέπει να γίνει ανάλυση της κάθε εργασίας, ώστε να συγκεντρωθούν, να οργανωθούν και να παρουσιαστούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες που θα οδηγήσουν σε μια επικαιροποιημένη περιγραφή της εργασίας και της απαιτούμενης εξειδίκευσης (Dean, 1995: 179-80). Από αυτή τη διαδικασία θα προκύψουν η “περιγραφή των θέσεων εργασίας” (job description) και η “περιγραφή των προσόντων” (job specification). Με βάση αυτές τις περιγραφές προσδιορίζονται τα κριτήρια πρόσληψης, τα απαραίτητα προσόντα τους, οι των τεχνικές και τα κριτήρια αξιολόγησης των υποψηφίων και οι αμοιβές των εργαζομένων.

5.3.1.3. Περιγραφή θέσεων και προσόντων

Α. Η **Περιγραφή/ Περίγραμμα Θέσης** Εργασίας (Job description) περιλαμβάνει:

- Τον γενικότερο σκοπό, τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα που απαιτούνται για την εκπλήρωση των προβλεπόμενων αρμοδιοτήτων, τις κύριες δραστηριότητες ή εργασίες που πρέπει να γίνονται και άλλες ειδικές απαιτήσεις ή χαρακτηριστικά.
- Τις γραμμές και σχέσεις αναφοράς.

- Τις σχέσεις συνεργασίας (οριζόντιες σχέσεις) εντός και εκτός της υπηρεσίας (π.χ. με υπαλλήλους άλλων υπηρεσιών και πολίτες) και τις ιεραρχικές σχέσεις (κάθετες).
- Τα κριτήρια μέτρησης απόδοσης (ερωτήσεις για το πώς θα αξιολογείται η απόδοση στη θέση με βάση τους στόχους που συνδέονται με τη θέση εργασίας) .

Τα περιγράμματα θέσης αποτελούν ένα πολύτιμο εργαλείο της στρατηγικής στελέχωσης και με αυτά είναι δυνατόν να “εντοπίζονται οι απαιτήσεις της θέσης εργασίας, σχεδιάζονται τα συστήματα επιλογής και κινητικότητας των υπαλλήλων, αναπτύσσονται συστήματα αμοιβών, μέτρησης και αξιολόγησης της απόδοσης του προσωπικού βάσει στοχοθεσίας, ενώ εντοπίζονται ανάγκες κατάρτισης ή/και επανακατάρτισης” (Μιχαλόπουλος κ.ά, 2013: 8).

B. Περιγραφή προσόντων – Job/Person specification. Συγκεκριμένα προσόντα (τίτλοι σπουδών, διπλώματα, προηγούμενη εμπειρία, δεξιότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας) είναι απολύτως απαραίτητα για κάποιες θέσεις εργασίας, σύμφωνα με το περίγραμμά τους. “Βοηθούν το ανθρώπινο δυναμικό να ασκεί τις αρμοδιότητες με το βέλτιστο τρόπο και του δίνουν τη δυνατότητα να εξελιχθεί, μέσα από την αύξηση της αποδοτικότητας. Επομένως, η περιγραφή των απαιτούμενων προσόντων θα πρέπει να είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τις απαιτήσεις που απορρέουν από τη θέση εργασίας” (Μιχαλόπουλος κ.ά, 2013: 14).

Για την **ανάλυση των θέσεων εργασίας** αξιοποιούνται:

- Η νομοθεσία και οι λοιπές ρυθμίσεις που διέπουν τη λειτουργία της δημόσιας οργάνωσης (π.χ. για τους εκπαιδευτικούς καθηκοντολόγιο, νομοθεσία και ρυθμίσεις θεμάτων προσλήψεων ή επιλογών στελεχών κλπ).
- Οι επιχειρησιακές ιδιαιτερότητες του φορέα (π.χ. ύπαρξη διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού στην ίδια υπηρεσιακή μονάδα).
- Δεδομένα που μπορούν να συλλεχθούν με Ερωτηματολόγιο Ανάλυσης της Θέσης Εργασίας, παρατήρηση, διεξαγωγή συνεντεύξεων με τους κατόχους των θέσεων ή με ομαδικές συνεντεύξεις, αυτο-περιγραφή, ημερολόγια εργασίας και αναφορές, απογραφές.



«Η περιγραφή των απαιτούμενων προσόντων θα πρέπει να είναι σε πλήρη αντιστοιχία με τις απαιτήσεις που απορρέουν από τη θέση εργασίας» (Μιχαλόπουλος κ.ά, 2013: 14).

α) Δώστε μια συνοπτική περιγραφή θέσης για δάσκαλο/δασκάλα σε μονοθέσιο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνοντας στην περιγραφή σας: i) τίτλο θέσης, ii) σκοπό (γιατί υπάρχει η θέση;) iii) σχέσεις αναφοράς/συνεργασίας (προϊστάμενοι, υφιστάμενοι, συνεργάτες), iv) αρμοδιότητες, καθήκοντα, εργασίες .

β) Δώστε μια περιγραφή των τυπικών και ουσιαστικών προσόντων που κρίνετε ότι απαραίτητα πρέπει να διαθέτουν για τη θέση (βασικές γνώσεις, δεξιότητες, εμπειρία).

2.ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε περαιτέρω τον τρόπο ανάπτυξης περιγραμμάτων θέσης μπορείτε να ανατρέξετε στο κείμενο «ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΠΕΡΙΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΘΕΣΕΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ».

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/...>



8.ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Στην περιγραφή της θέσης περιλαμβάνεται και ο προσδιορισμός κριτηρίων μέτρησης απόδοσης (ερωτήσεις για το πώς θα αξιολογείται η απόδοση στη θέση με βάση τους στόχους που συνδέονται με τη θέση εργασίας) (Μιχαλόπουλος κ.ά, 2013: 13).

Δώστε μια συνοπτική περιγραφή κριτηρίων απόδοσης για τη θέση του καθαριστή/ρίστριας του σχολείου (μέχρι 4 κριτήρια, όπως για παράδειγμα: συνεργάζεται αρμονικά με τη διεύθυνση του σχολείου;).

5.3.1.4. Πρόβλεψη της προσφοράς ΑΔ

Η διαδικασία διαμόρφωσης πρόβλεψης/ εκτίμησης για τους ανθρώπους (είτε μέσα, είτε έξω από τον οργανισμό) που πιθανόν να είναι διαθέσιμοι για συγκεκριμένες θέσεις εργασίας με βάση τον Σχεδιασμό και τις μεταβολές (συνταξιοδοτήσεις, απουσίες, μετακινήσεις, προαγωγές, συνθήκες εργασίας), βασίζεται:

- στην ανάλυση του υπάρχοντος ανθρώπινου δυναμικού,
- στην πρόβλεψη των τυχόν μεταβολών
- στη διερεύνηση προσφοράς μέσα από τον οργανισμό (εργαζόμενοι του οργανισμού που μπορούν να στελεχώσουν συγκεκριμένες θέσεις, λόγω προσόντων που ήδη διαθέτουν ή απέκτησαν, της εμπειρίας που έχουν πλέον αποκτήσει, της βαθμολογικής προαγωγής τους και άλλων παραγόντων)
- στη διερεύνηση προσφοράς έξω από τον οργανισμό σε εθνικό και τοπικό επίπεδο (δυναμικοί υποψήφιοι που είναι κάτοχοι συγκεκριμένων προσόντων). Εδώ μπορούν να ενταχθούν και στρατηγικές που μπορεί να αναπτύξει ο οργανισμός για τη διαμόρφωση της μελλοντικής προσφοράς (για παράδειγμα η διαφοροποίηση από το Υπουργείο Παιδείας των προσόντων που πρέπει να διαθέτουν οι υποψήφιοι, ο περιορισμός των εισακτέων σε σχολές εκπαιδευτικών, η ανάπτυξη από ΑΕΙ ειδικών προπτυχιακών, μεταπτυχιακών ή προγραμμάτων συμπληρωματικής κατάρτισης υποψήφιων εκπαιδευτικών).

5.3.2. Πρόσληψη του Ανθρώπινου Δυναμικού

Τα απαραίτητα βήματα κατά τη διαδικασία της πρόσληψης είναι η προσέλκυση των υποψηφίων, η επιλογή και η τοποθέτησή τους. Στην ΕΕ οι εκπαιδευτικοί εισέρχονται στο επάγγελμα μέσα από μεθόδους “ανοικτής στελέχωσης”, δηλαδή με αποκεντρωμένη στα σχολεία και τις τοπικές αρχές την ευθύνη για τη δημοσιοποίηση των κενών θέσεων, την πρόσκληση για αιτήσεις και την επιλογή υποψηφίων

(European Commission/EACEA/Eurydice, 2013:46). Στην Ελλάδα το μοντέλο είναι το πλέον συγκεντρωτικό.

5.3.2.1. Προσέλκυση των υποψηφίων

Πρόκειται για τη διαδικασία αναζήτησης ενδιαφερομένων για την κάλυψη των κενών θέσεων. Ο βασικός τρόπος προσέλκυσης υποψηφίων για κάλυψη θέσεων εκπαιδευτικών ή στελεχών είναι η δημοσίευση στον ημερήσιο τύπο και στα ΜΜΕ προκήρυξης ή πρόσκλησης εκδήλωσης ενδιαφέροντος. Εκεί αναφέρονται εκτός του αριθμού των προς κάλυψη θέσεων, οι βασικές τους προδιαγραφές (περίγραμμα θέσης, γεωγραφική περιοχή, χρόνος απασχόλησης, σχέση εργασίας, διαδικασίες επιλογής κλπ.). Ο τρόπος που επιλέγεται για την προσέλκυση των υποψηφίων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την σχέση προσφοράς και ζήτησης. Όταν η προσφορά υπερβαίνει κατά πολύ τη ζήτηση η διαδικασία εστιάζεται στην προσέλκυση των ικανότερων και σε περιπτώσεις τεράστιας προσφοράς στον περιορισμό των αιτήσεων με την θέσπιση αυστηρότερων διαδικασιών (διαγωνισμός ΑΣΕΠ, βαθμός πτυχίου κλπ.). Όταν η ζήτηση υπερβαίνει την προσφορά η διαδικασία εστιάζεται στην παρουσίαση ελκυστικών χαρακτηριστικών της θέσης (καλές συνθήκες εργασίας, αμοιβή, εξέλιξη κλπ.).

5.3.2.2. Επιλογή και τοποθέτηση του προσωπικού

Κατά τη διαδικασία της επιλογής γίνεται προσπάθεια συσχέτισης των προσόντων των υποψηφίων με τις απαιτήσεις της θέσης. Για το σκοπό αυτό με την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος ορίζονται τα όργανα που θα αναλάβουν το έργο της επιλογής, καθώς και τα κριτήρια και η στάθμισή τους, οι διαδικασίες και φάσεις της επιλογής. Ο προσεκτικός προσδιορισμός όλων αυτών των στοιχείων καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας και προσδίδει χαρακτηριστικά διαφάνειας και αξιοκρατίας που είναι τα βασικά ζητούμενα, ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης.

Για την επιλογή στελεχών **κριτήρια επιλογής** συνήθως είναι α) τα τυπικά προσόντα, β) η εργασιακή εμπειρία, γ) η αξιολογήσεις και δ) η προσωπικότητα, ενώ για τους εκπαιδευτικούς δεν προβλέπεται συνέντευξη και αξιολογήσεις, αλλά λαμβάνονται υπόψη και άλλα κριτήρια (κοινωνικά, ειδικές κατηγορίες κλπ). Για την ποσοτική

αποτίμηση αυτών των κριτηρίων προβλέπεται μοριοδότηση, η οποία διαφοροποιείται ανάλογα με τη βαρύτητα που εκτιμάται ότι πρέπει να δοθεί σε καθένα από αυτά για την κάθε θέση και διαμορφώνονται πίνακες κατάταξης, από τους οποίους επιλέγονται με τη σειρά οι υποψήφιοι.

Σε σχέση με τα **όργανα επιλογής**, ακολουθούνται διάφορες πρακτικές. Σε κάποιες περιπτώσεις αξιοποιούνται ανεξάρτητοι δημόσιοι ή ιδιωτικοί φορείς με ειδίκευση στο θέμα. Για την επιλογή των εκπαιδευτικών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μετά τον ν.2525/97 αξιοποιείται το Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ). Για την επιλογή στελεχών τα όργανα επιλογής συνήθως είναι επιτροπές, στη σύνθεση των οποίων καταβάλλεται προσπάθεια να συμμετέχουν ειδικοί και εκπρόσωποι θεσμών που διαθέτουν γνώσεις και εμπειρία διαδικασιών επιλογής και θεσμικό κύρος που διασφαλίζει την ποιότητα των επιλογών (στον ν.3848/10 προβλέπεται πρόεδρος πανεπιστημιακός που ορίζεται από την Επιτροπή Μορφωτικών Υποθέσεων της Βουλής, μέλη καθηγητές ΑΕΙ, μέλη του ΙΕΠ και του ΕΚΔΔΑ και αιρετοί εκπρόσωποι των εκπαιδευτικών).

Με την πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος ορίζονται επίσης τα απαραίτητα παραστατικά που πρέπει να προσκομίσει ο υποψήφιος προκειμένου να διαπιστωθούν οι γνώσεις, η προϋπηρεσία - εμπειρία του, οι συστάσεις του, οι αξιολογικές του εκθέσεις κλπ. Για την διαπίστωση των γνώσεων των υποψηφίων πολλές φορές εκτός των παραστατικών, επιλέγεται και η γραπτή δοκιμασία (τεστ γνώσεων). Για την αξιολόγηση της προσωπικότητας του υποψηφίου, ιδιαίτερα κατά την επιλογή στελεχών, αξιοποιείται η ανάλυση αναλυτικών βιογραφικών σημειωμάτων, η συνέντευξη ή η διενέργεια ψυχολογικών τεστ.

Ο σχεδιασμός της **συνέντευξης** έχει επίσης καταλυτικό ρόλο. Είναι το μέρος της διαδικασίας που επιτρέπει την εμφοχώρηση υποκειμενικών στοιχείων και γι' αυτό αποτελεί το βασικό σημείο κριτικής του συστήματος (για επιλογές που υπηρετούν σκοπιμότητες). Στην κατεύθυνση αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων στον ν.3848/10 (και στον ν.4369/16 για τη δημόσια διοίκηση) σχεδιάστηκε μια διαδικασία συνέντευξης που παρέχει εχέγγυα αντικειμενικότητας και αξιοπιστίας με πρόβλεψη:

- για οργάνωση της διαδικασίας πάνω σε ανάπτυξη από τον κάθε υποψήφιο μελέτης περίπτωσης τυχαία επιλεγμένης από τράπεζα θεμάτων ίσης δυσκολίας,
- διάθεση χρόνου για απόσυρση του υποψηφίου και μελέτη του θέματος,

- προσδιορισμό του ελάχιστου απαραίτητου χρόνου συνέντευξης για κάθε υποψήφιο,
- μαγνητοφώνηση για την εξασφάλιση προσφυγών,
- αξιοποίηση πρότυπων εντύπων καταγραφής από κάθε μέλος των κρίσεων του για κάθε παράμετρο της προσωπικότητας του κάθε υποψηφίου και απαίτηση για αιτιολογημένη κρίση.

Η **τοποθέτηση** των εργαζομένων γίνεται με επίσημο τρόπο: α) για τους μόνιμους εκπαιδευτικούς με δημοσίευση της απόφασης διορισμού τους σε ΦΕΚ, και με τοποθέτησή τους με απόφαση της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, ύστερα από πρόταση του υπηρεσιακού συμβουλίου, β) για τους αναπληρωτές με την υπογραφή σύμβασης ορισμένης διάρκειας, γ) για τα στελέχη με δημοσίευση της απόφασης τοποθέτησής τους σε συγκεκριμένη θέση σε ΦΕΚ.

5.3.3. Υποδοχή, στήριξη και διατήρηση του Ανθρώπινου Δυναμικού

Η διαδικασία της στελέχωσης δεν ολοκληρώνεται με την τοποθέτηση του εργαζόμενου σε μια θέση. Αντίθετα, ακολουθεί μια ιδιαίτερα απαιτητική και κρίσιμη προσπάθεια για την υποδοχή, την ουσιαστική ένταξή του στον οργανισμό, την εισαγωγική του επιμόρφωση, τη διατήρησή του και την διαμόρφωση προοπτικών επαγγελματικής του ανάπτυξης. Πρόκειται για διαδικασίες που συμβάλλουν καθοριστικά στην προσαρμογή του εργαζόμενου στο νέο εργασιακό του περιβάλλον και τον καθιστούν όλο και πιο αποτελεσματικό στο έργο του.

Για την υποδοχή και ένταξη του εκπαιδευτικού στη σχολική μονάδα δεν υπάρχει θεσμοθετημένος μηχανισμός, που θα τον βοηθούσε να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες της μετάβασης (με εξαίρεση την τυπική διετή δοκιμαστική περίοδο, το επίδομα παραμεθόριων περιοχών, την πρόβλεψη σίτισης σε λέσχες αξιωματικών ή τα καταλύματα που προσφέρονται σε κάποιες περιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς). Τα προβλήματα των νεοτοποθετούμενων σχετίζονται με:

- τις απαιτήσεις του νέου ρόλου και τις τυπικές υποχρεώσεις του που ενδεχομένως δεν γνωρίζει πλήρως,
- την ενδεχόμενη απομάκρυνση από τον τόπο κατοικίας του και τα οικονομικά προβλήματα, τα προβλήματα κατοικίας κλπ,

- τις τυπικές και άτυπες σχέσεις που πρέπει να αναπτύξει με τους συναδέλφους και τα στελέχη και τις ενδεχόμενες δυσκολίες,

- την τάση απομόνωσης που χαρακτηρίζει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του έργου τους.

Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων σε χώρες της ΕΕ αξιοποιούνται **πρακτικές**, όπως α) οργάνωση τακτικών συναντήσεων για τη συζήτηση προβλημάτων, β) οργανωμένη βοήθεια στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση μαθημάτων, γ) συστηματική καθοδήγηση από έμπειρους συναδέλφους (mentoring), δ) συμμετοχή σε δραστηριότητες άλλων εκπαιδευτικών και/ή παρατήρηση τάξης, ε) ειδική υποχρεωτική εκπαίδευση, στ) επισκέψεις σε άλλα σχολεία και κέντρα επιμόρφωσης (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013:41). Στην Ελλάδα δεν έχουν τεθεί σε εφαρμογή επίσημα. Μπορούν όμως να αναληφθούν πρωτοβουλίες από τα σχολεία – ιδιαίτερα από τους/ις διευθυντές/ντριες και να αξιοποιηθούν και αυτές άτυπα, αλλά και πιο απλές, όπως η ξενάγηση στους χώρους του σχολείου και η παρουσίαση του τρόπου λειτουργίας ειδικών χώρων (βιβλιοθήκης, εργαστηρίων, αίθουσας εκδηλώσεων κλπ.) και εξοπλισμού, η παρουσίαση του εσωτερικού κανονισμού, του σχολείου, η παρουσίαση και η διάθεση θεσμικών κειμένων που αφορούν τον ρόλο του (νομοθεσία, Αναλυτικά Προγράμματα, βιβλία κλπ). Κρίσιμο θέμα είναι επίσης η κατανομή μαθημάτων, τάξεων, εξωδιδασκτικών καθηκόντων με τρόπο που να λαμβάνει υπόψη και τις ανάγκες του νεοτοποθετημένου, διότι είναι ευρέως διαδεδομένη η πρακτική να τους ανατίθεται ότι είναι ανεπιθύμητο από τους “παλιούς”. Τέλος, η συναισθηματική στήριξη και η διαμόρφωση πλαισίων ανάπτυξης φιλικών σχέσεων μπορεί να συμβάλει καθοριστικά.

Η **εισαγωγική επιμόρφωση** των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη α) για να καλύψει εκπαιδευτικός τα κενά της βασικής εκπαίδευσης και όσα απέκτησε στα χρόνια που μεσολάβησαν μέχρι τον διορισμό του, β) για να επικαιροποιήσει τις γνώσεις του, γ) για να ενημερωθεί για αλλαγές που έχουν προκύψει στο εκπαιδευτικό υλικό, στα Αναλυτικά Προγράμματα, στη μεθοδολογία, στην οργανωτική δομή του σχολείου, στην επαγγελματική δεοντολογία. Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης σύμφωνα με το Π.Δ.45/99 είχαν διάρκεια 100 ωρών και προέβλεπαν τρεις φάσεις: i) φοίτηση δύο εβδομάδων στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) πριν από την έναρξη του σχολικού έτους, ii) άσκηση του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο με τη στήριξη και καθοδήγηση του σχολικού συμβούλου, του διευθυντή

και έμπειρων εκπαιδευτικών, iii) φοίτηση μιας εβδομάδας στο τέλος του σχολικού έτους. Για όσους έχουν προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός έτους προβλέπονταν εφαρμογή μόνο της πρώτης φάσης, ενώ για τους αναπληρωτές προβλέπονται μόνο ταχύρρυθμα σεμινάρια.

Ο **θεσμός του μέντορα** έχει καθιερωθεί και κερδίζει συνεχώς έδαφος σε πολλές χώρες της ΕΕ για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών, ως ένας αποτελεσματικός τρόπος για προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη και για αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του επαγγέλματος (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013: 41). Η μεντορική σχέση αφορά την παροχή πληροφοριών, συμβουλών, στήριξης, καθοδήγησης επαγγελματικής και συναισθηματικής από έναν έμπειρο εκπαιδευτικό προς έναν λιγότερο έμπειρο, σε ένα αυθεντικό περιβάλλον, για συγκεκριμένο σχετικά μακρό διάστημα. Η σχέση αυτή δεν είναι αξιολογική και χαρακτηρίζεται από την σημαντική συναισθηματική δέσμευση των δύο εμπλεκομένων (Mullen, 2005). Στην Ελλάδα αναγνωρίζεται η σημαντικότητά του και η θεσμοθέτησή του προβλέπεται στον ν.3848/10, αλλά μέχρι τώρα δεν έχει εκδοθεί η σχετική υπουργική απόφαση για την εφαρμογή του.

Η **διατήρηση του προσωπικού** συνδέεται με την προσπάθεια των οργανισμών να διατηρήσουν το προσωπικό τους, στο οποίο έχουν επενδύσει προσφέροντάς του εμπειρίες και ευκαιρίες ανάπτυξης. Στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, όπως και γενικά στον δημόσιο τομέα, λόγω της μονιμότητας και των συνθηκών ανεργίας που επικρατούν, σπάνια υπάρχει τέτοια μέριμνα. Το προσωπικό μετακινείται για λόγους εξέλιξης και κάλυψης σημαντικών αναγκών της υπηρεσίας και σπάνια διότι επιλέγει άλλο οργανισμό ή άλλη εργασία. Μετακινείται επίσης κυρίως με μεταθέσεις και αποσπάσεις για να προσεγγίσει τον τόπο κατοικίας. Η έκταση αυτού του φαινομένου οδηγεί σε πρόβλημα έλλειψης σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και θα η αντιμετώπισή του θα μπορούσε να αποτελέσει τον βασικό σκοπό ανάπτυξης ενός συστήματος διατήρησης του προσωπικού.

5.3.4. Εκπαίδευση και Επαγγελματική ανάπτυξη του Ανθρώπινου Δυναμικού

Η συνεχόμενη εκπαίδευση και επαγγελματική ανάπτυξη στοχεύει στην Ανάπτυξη των Ανθρώπινων Πόρων (Human Resource Development), δηλαδή στη βελτίωση της

ατομικής, της ομαδικής και της οργανωσιακής απόδοσης, μέσω της παροχής Μαθησιακών, Αναπτυξιακών και Εκπαιδευτικών ευκαιριών. Συνδέεται, επίσης, με την εξέλιξη των υπαλλήλων και την προετοιμασία τους ώστε να αναλάβουν μελλοντικές υπευθυνότητες, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την ικανότητά τους να εκτελούν αποτελεσματικότερα την παρούσα εργασία τους. Η συνεχόμενη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στις περισσότερες χώρες της ΕΕ θεωρείται επαγγελματικό καθήκον που περιλαμβάνεται σε νομοθετικές ρυθμίσεις και συμβόλαια εργασίας ή είναι απαραίτητη για προαγωγή (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013: 57).

Οι αναπτυξιακές δράσεις μπορούν να περιλαμβάνουν:

- επίσημη εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της εργασίας (on the job training),
- τεχνικές εκπαιδεύσεις και συμπληρωματική κατάρτιση,
- εκπαιδεύσεις για την ανάπτυξη ικανοτήτων,
- εκπαιδεύσεις υγιεινής και ασφάλειας,

και να συμπληρώνονται από:

- διατμηματικές, διασχολικές συνεργασίες
- ένας-προς-έναν καθοδήγηση (mentoring).

Η Ανάπτυξη των Ανθρωπίνων Πόρων, όταν βασίζεται σε επιτυχή διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών και δυνατοτήτων των εκπαιδευομένων, βελτιώνει την παραγωγικότητα διότι:

- ενισχύει τον επαγγελματισμό των εργαζομένων
- ενισχύει τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές
- επιτρέπει την ανταλλαγή εμπειρίας και τεχνογνωσίας
- βοηθά στην αφομοίωση και διάδοση των αξιών του οργανισμού
- εμπλουτίζει και μεταδίδει τη φιλοσοφία και την κουλτούρα του οργανισμού (ενίσχυση δέσμευσης)
- συμβάλλει στην αποτελεσματική προώθηση της αλλαγής.



9. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Για την διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος επαγγελματικής ανάπτυξης μια από τις διαδικασίες που ακολουθούνται για τη διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών είναι η εξής:

1. Καταγραφή των νέων αρμοδιοτήτων που θα κληθούν να ασκήσουν αυτοί στους οποίους απευθύνεται το πρόγραμμα.
2. Ανάλυση των αρμοδιοτήτων σε αντίστοιχες ειδικές εργασίες που απαιτούν.
3. Καταγραφή γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση κάθε αρμοδιότητας και ειδικής εργασίας.
4. Με βάση αυτές διαμόρφωση του προγράμματος.

Ξεκινώντας από το παρόν επιμορφωτικό πρόγραμμα και τη συγκεκριμένη ενότητα “4.3 Στελέχωση”, κάνετε την αντίστροφη διεργασία, ώστε να εντοπίσετε και να αναφέρετε ένα συγκεκριμένο παράδειγμα γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων που αναμένετε να αναπτύξετε, οι οποίες θα σας βοηθήσουν σε κάποια (αναφέρετε ποια) σημαντική ειδική εργασία, κάποιας (αναφέρετε ποιας) σημαντικής αρμοδιότητάς σας (παρούσας ή μέλλουσας).

5.3.5. Αξιολόγηση της διαδικασίας στελέχωσης: Η περίπτωση της Ελλάδας

Πρόκειται για την αποτίμηση του βαθμού στον οποίο η διαδικασία στελέχωσης, με βάση τις τεχνικές που ακολουθήθηκαν, οδήγησε σε επιλογές καλύτερες ή χειρότερες από τις επιδιωκόμενες για την κάλυψη των αναγκών και από την εντύπωση που σχηματίστηκε αρχικά για κάθε υποψήφιο.

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα την ευθύνη της στελέχωσής του με εκπαιδευτικό προσωπικό έχει το ΥΠΕΠΘ, το οποίο, ανάλογα με την ακολουθούμενη πολιτική στην

εκπαίδευση και τον σχεδιασμό-προγραμματισμό των αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό, προχωρά σε προσλήψεις προσωπικού στις διάφορες βαθμίδες. Τα τελευταία χρόνια σε επίπεδο σχεδιασμού και νομοθετικών ρυθμίσεων έγιναν σημαντικές προσπάθειες για αναβάθμιση του συστήματος στελέχωσης της εκπαίδευσης (θεσμοθέτηση ΑΣΕΠ, πιστοποιητικού Παιδαγωγικής Επάρκειας, μεντορικής σχέσης, μέτρων ενίσχυσης της σταθερότητας προσωπικού στα σχολεία, Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης, αντικειμενικών κριτηρίων αποσπάσεων κλπ). Όμως σε πρακτικό επίπεδο, τα περισσότερα μέτρα έμειναν αναφάρμοστα ή αδρανοποιήθηκαν, ενώ λόγω της δημοσιονομικής κρίσης, η στελέχωση των σχολείων για την κάλυψη των αναγκών σε κενές θέσεις γίνεται με κατάχρηση του θεσμού των αναπληρωτών, οι οποίοι προσλαμβάνονται με ποικίλες σχέσεις εργασίας καλύπτουν πάγιες ανάγκες. Με τον τρόπο αυτό καταστρατηγείται η σκοπιμότητα του θεσμού των αναπληρωτών και έχει ενταθεί σε μεγάλο βαθμό η αστάθεια του προσωπικού στα σχολεία και η ανασφάλεια των εκπαιδευτικών, με σοβαρά προβλήματα που υποβαθμίζουν την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Τα προσόντα και οι διαδικασίες πρόσληψης του προσωπικού, επίσης, καθορίζονται από την κεντρική εξουσία. Η προσέλκυση των υποψηφίων δεν απασχόλησε ποτέ ιδιαίτερα την ηγεσία της εκπαίδευσης, δεδομένου ότι ο λόγος προσφερόμενων κενών θέσεων προς τον αριθμό των υποψηφίων είναι πολύ μικρός (στον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ το 2000 ο λόγος προσφορά θέσεων/ζήτηση ήταν περίπου 1/7 (Παγκάκης, 2002: 12)). Μικρό ποσοστό των υποψηφίων λαμβάνει υπόψη του τη γεωγραφική απόσταση από τον χώρο κατοικίας ή άλλων συμφερόντων του. Η προσπάθεια τα τελευταία χρόνια ήταν μάλλον για τον περιορισμό των αιτήσεων με την θέσπιση αυστηρότερων διαδικασιών (διαγωνισμός ΑΣΕΠ, βαθμός πτυχίου κλπ) και για την έμμεση προσέλκυση των ικανότερων.

Ως προς την επιλογή των εκπαιδευτικών, ο ν.2525/97 έβαλε τέρμα στο σύστημα της επετηρίδας, το οποίο απάλλασσε μεν τους εκπαιδευτικούς από πελατειακές σχέσεις πολιτικού και κομματικού τύπου, αλλά συνδεόταν με προβλήματα αναξιοκρατίας και γήρανσης του προσωπικού της εκπαίδευσης, λόγω της πολυετούς αναμονής κάποιων ειδικοτήτων. Με το νέο σύστημα οι διορισμοί των εκπαιδευτικών γίνονται βάσει διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. Πρόκειται για ένα σύστημα που εισάγει την αξιολόγηση του υποψηφίου σε θέματα γνώσης του αντικειμένου, περιορίζοντας τον παράγοντα τύχη κατά την επιλογή, αφήνει όμως αναπάντητα ζητήματα που σχετίζονται με την

καταλληλότητα του υποψηφίου για την εκπαίδευση. Ταυτόχρονα βασίζεται σε ιδιαίτερα χρονοβόρες και δαπανηρές διαδικασίες, ενώ οι πίνακες επιτυχόντων είχαν ισχύ μόνον για 2 χρόνια. Για την αντιμετώπιση των ζητημάτων αυτών έγιναν διάφορες προτάσεις, όπως είναι η συμπλήρωση της διαδικασίας των εξετάσεων με συνεντεύξεις των υποψηφίων, η δημιουργία επίσημων προγραμμάτων υποδοχής των νεοδιορισμένων και η απόδοση ουσιαστικού περιεχομένου στην τυπική διαδικασία της διετούς «δοκιμασίας» τους, η παράταση του χρόνου ισχύος των παλαιών πινάκων επιτυχόντων (Τύπας, 1999: 310-11· Γκότοβος και Μαυρογιώργος, 1984). Με τον ν.3848/10 έγινε προσπάθεια να καλυφθούν αυτά τα προβλήματα και το σύστημα ενισχύθηκε ως προς την προώθηση της αξιοκρατίας και ως προς την απαίτηση οι υποψήφιοι να κατέχουν Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής Επάρκειας που αποκτάται με την παρακολούθηση προγράμματος σε ΑΕΙ ετήσιας διάρκειας. Το σύστημα αυτό όμως δεν εφαρμόστηκε, διότι δεν έγιναν προσλήψεις μετά το 2010, με αποτέλεσμα να συσσωρευτούν εκπαιδευτικοί με μακρόχρονη εμπειρία ως αναπληρωτές και να δημιουργούνται νέα προβλήματα.

Τέλος, ως προς την υποδοχή των νέων εκπαιδευτικών, η υπάρχουσα κατάσταση χαρακτηρίζεται από την ανυπαρξία επίσημων προγραμμάτων υποδοχής. Οι νέοι (πρωτοδιοριζόμενοι) εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν υπηρεσία ουσιαστικά την επομένη του διορισμού τους, μετά από ένα μικρής διάρκειας εισαγωγικό σεμινάριο. Στην πραγματικότητα οι ανάγκες τους για καθοδήγηση, συμβουλευτική αξιολόγηση, συναδελφικότητα επαφίενται σε άτυπες διαδικασίες που σχετίζονται με το κλίμα και με την κουλτούρα της σχολικής μονάδας, καθώς και στη λειτουργία του παραδείγματος και των μηχανισμών συμμόρφωσης που αναπτύσσονται. Η κατάσταση αυτή αναδεικνύει τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που καλούνται να παίξουν τα στελέχη της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα οι Διευθυντές των σχολείων (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008). Οι Διευθυντές καλούνται από τη μια να αξιοποιήσουν έμπειρους συναδέλφους, οι οποίοι μπορούν και επιθυμούν να αναλάβουν συμβουλευτικό ρόλο (μέντορες), και από την άλλη να φροντίσουν με κατάλληλες παρεμβάσεις να αναδείξουν και να αποσαφηνίσουν πτυχές της λειτουργίας και της κουλτούρας του σχολείου που δυσκολεύεται να προσλάβει ο νέος συνάδελφος. Παράλληλα, διευθυντές και εκπαιδευτικοί καλούνται να λειτουργήσουν με τρόπο που θα επιτρέψει στους νέους συναδέλφους να αναπτύξουν τον προσωπικό τους τρόπο συμπεριφοράς και να συμβάλουν με τις γνώσεις, τις ιδιαίτερες ικανότητες, τη δημιουργικότητα και

τις πρωτοβουλίες τους στη διαμόρφωση μιας καλύτερης σχολικής πραγματικότητας. (Κατσαρός, 2008)

Το ζήτημα της στελέχωσης των σχολείων συνδέεται άμεσα και με το σύστημα μετάθεσης και απόσπασης του διδακτικού προσωπικού. Πρόκειται για ένα σύστημα που έχει κατηγορηθεί ότι λαμβάνει κατά προτεραιότητα υπόψη του τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και όχι των σχολείων και των μαθητών, επιτρέποντας τις συχνές μετακινήσεις, που δημιουργούν αστάθεια στο σχολείο, «επηρεάζουν αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και την επίδοση των μαθητών και περιορίζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου» (Σαΐτης, 2000: 62-3). Για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων με τον ν.3848/10 θεσμοθετήθηκε η επιμήκυνση του υποχρεωτικού χρόνου παραμονής των εκπαιδευτικών στην οργανική θέση τους για διάστημα πέραν του ενός έτους, αλλά μετά από συνδικαλιστικές αντιδράσεις ουσιαστικά οι σχετικές ρυθμίσεις καταργήθηκαν. Θεσπίστηκαν όμως ουσιαστικά κριτήρια μετάθεσης ή απόσπασης, ενώ προχωρεί η αλλαγή του τρόπου υπολογισμού των μονάδων για μετάθεση που αντιστοιχούν σε κάθε σχολείο ανάλογα με τη ζώνη που ανήκει και η επανεξέταση του θεσμού των δυσπρόσιτων, που σε αρκετές περιπτώσεις αξιοποιούνται για τη συγκομιδή μονάδων από εκπαιδευτικούς που αποσπώνται στην κεντρική υπηρεσία του ΥΠΕΠΘ, περιορίζοντας την αντικειμενικότητα του συστήματος μεταθέσεων.

Βασική πτυχή της λειτουργίας της στελέχωσης στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί και η επιλογή και επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης (Διευθυντών και Υποδιευθυντών σχολικών μονάδων, Προϊσταμένων διευθύνσεων και Σχολικών Συμβούλων), τα οποία καταλαμβάνουν θέσεις για ορισμένη θητεία (2 ή 4 χρόνια). Αρνητικό χαρακτηριστικό του συστήματος επιλογής των στελεχών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα μετά το 1985 αποτελεί η έλλειψη σταθερού πλαισίου, αφού λόγω της συχνότατης αλλαγής του, δεν έχει χρησιμοποιηθεί ποτέ το ίδιο σύστημα για μια δεύτερη διαδικασία επιλογών. Η ισχύουσα διαδικασία επιλογής ορίζεται από τον ν.3848/10 (Α΄71), όπως έχει τροποποιηθεί με τους νόμους 4327/15 (Α΄50) και 4351/2015 (Α΄164). Στα κριτήρια αξιολόγησης των υποψηφίων περιλαμβάνονται πλέον, εκτός όσων αναφέρθηκαν παραπάνω, α οποία ισχύουν για τους Σχολικούς Συμβούλους, και τα ακόλουθα: α) για τους/ις διευθυντές/τριες σχολείων αντικαταστάθηκε η συνέντευξη με το αποτέλεσμα μυστικής ψηφοφορίας μεταξύ των εκπαιδευτικών του σχολείου, β) για τους/ις διευθυντές/ντριες εκπαίδευσης εκτός της

συνέντευξης, μοριοδοτήθηκε το αποτέλεσμα μυστικής ψηφοφορίας μεταξύ διευθυντών και υποδιευθυντών σχολικών μονάδων. Αντιρρήσεις έχουν εκφραστεί: i) για την υποκειμενικότητα που εμφιλοχωρεί μέσω της διαδικασίας των συνεντεύξεων ως προς την αποτίμηση από το αρμόδιο συμβούλιο επιλογής της προσωπικότητας, ii) για την αυξημένη βαρύτητα επιμέρους μετρήσιμων κριτηρίων, και ιδιαίτερα της αρχαιότητας και της διδακτικής υπηρεσίας έναντι σχετικών μεταπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών, iii) για τον τρόπο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη διαδικασία, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε πελατειακές σχέσεις, συντεχνιασμό, δημιουργία συγκρούσεων, απώλεια αξίων στελεχών κλπ.

Πρόβλημα, τέλος, παρέμεινε μέχρι τώρα τόσο η έλλειψη προγραμμάτων ανάπτυξης στελεχών της εκπαίδευσης όσο και προγραμμάτων συστηματικής επιμόρφωσής τους (ΠΙ, 2009:7 Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Το θέμα επιχειρήθηκε να καλυφθεί με τη θεσμοθέτηση των υποχρεωτικών ή προαπαιτούμενων προγραμμάτων του ΕΚΔΔΑ για την απόκτηση Πιστοποιητικού Καθοδηγητικής Επάρκειας για τους σχολικούς συμβούλους και Διοικητικής Επάρκειας για τα διοικητικά στελέχη. Το πρόγραμμα όμως εφαρμόστηκε μόνο για τους υπηρετούντες σχολικούς συμβούλους και διευθυντές εκπαίδευσης και δεν συνεχίστηκε.

Το ζήτημα της μονιμότητας των στελεχών έχει αποτελέσει αντικείμενο σειράς αντίθετων ρυθμίσεων (για παράδειγμα, θέσπιση τετραετούς θητείας με τον ν.1566/85 και τον ν.1304/82, επαναφορά μονιμότητας με τον ν.2043/92). Στον ν.3467/2006 προβλέπονταν τετραετής θητεία των στελεχών, αλλά δίνονταν η δυνατότητα στα στελέχη που το επιθυμούσαν (εκτός των διευθυντών σχολικών μονάδων) να επανακριθούν στο τέλος της θητείας τους, προκειμένου να διατηρήσουν τη θέση τους για μια νέα τετραετή θητεία. Έτσι, επαναφέρονταν έμμεσα η μονιμότητα, αφού μόνον οι θέσεις που θα έμεναν κενές μετά τη διαδικασία επανάκρισης θα μπορούσαν να καλυφθούν από υποψήφια στελέχη μέσα από τη διαδικασία επιλογής. Η πρόβλεψη αυτή δεν εφαρμόστηκε και καταργήθηκε με τον επόμενο νόμο.

2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Σύμφωνα με τον Σαΐτη, μεγάλο πρόβλημα ως προς τη στελέχωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος αποτελεί η έλλειψη σταθερότητας του διδακτικού προσωπικού των μικρών και απομακρυσμένων (ορεινών και νησιωτικών) κυρίως σχολείων από τα οποία κάθε σχολικό έτος μετακινείται ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών προς το κέντρο. Η συχνή μετακίνηση των εκπαιδευτικών λόγω μεταθέσεων ή αποσπάσεων επηρεάζει αρνητικά το ηθικό του προσωπικού και την επίδοση των μαθητών και περιορίζει την αποτελεσματικότητα των σχολείων. “Αλήθεια, πώς μπορεί να είναι ένα σχολείο δημιουργικό και ανοικτό στην κοινωνία, όταν δεν υπάρχει σταθερότητα προσωπικού; Ποιο θα είναι το ενδιαφέρον ενός ολιγοθεσίτη δασκάλου για την εξασφάλιση των σύγχρονων εποπτικών μέσων, όταν γνωρίζει ότι την επόμενη σχολική χρονιά θα βρίσκεται σε άλλη σχολική μονάδα;” (Σαΐτης, 2000: 62-3) .

Προσπάθησε να συνοψίσεις σε ένα σύντομο κείμενο 120-150 λέξεων τις προτάσεις σου για την ανάπτυξη ενός συστήματος μέτρων – κινήτρων που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην εξασφάλιση μεγαλύτερης σταθερότητας προσωπικού στα σχολεία.

Κατάγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση

Όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες, δηλαδή οι οργανισμοί που παρέχουν διάφορες μορφές εκπαίδευσης, διοικούνται. Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι μια συνεχής και διαρκής διαδικασία συντονισμού ανθρώπων (μαθητών, εκπαιδευτικών, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού), δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο. Ο σχεδιασμός-

προγραμματισμός είναι η αφητηρία της όλης διαδικασίας και η βασικότερη από όλες τις λειτουργίες διοίκησης. Είναι η πυξίδα για τον κάθε οργανισμό.

Επίσης, παρουσιάστηκαν οι βασικές διαδικασίες της στελέχωσης: ο προγραμματισμός του ανθρώπινου δυναμικού, η προσέλκυση, επιλογή, πρόσληψη και τοποθέτησή του, η υποδοχή των νεοτοποθετούμενων και η “διατήρηση” του προσωπικού, η στήριξη, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Βασικό ρόλο στην αποτελεσματική στελέχωση παίζει η τεκμηριωμένη εκτίμηση των αναγκών και η σωστή ανάλυση του έργου που οδηγεί σε διαμόρφωση περιγραμμάτων θέσεων και προσόντων. Και αποτελεσματική στελέχωση σημαίνει αυξημένη απόδοση.

Παρά το γεγονός ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με την ποιότητα της στελέχωσης και παρά το γεγονός ότι έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια προσπάθειες αναβάθμισης του θεσμικού πλαισίου, σε επίπεδο εφαρμογής η στελέχωση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν ακολουθεί μέχρι σήμερα τις αρχές που θέτει η σύγχρονη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Dean, J. (1995). *Managing the primary school*. London: Routledge.

Deming, E. W. (2000). *Out of the Crisis*. Cambridge: MIT Press.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2013). Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Λουξεμβούργο: Γραφείο εκδόσεων

Δικτύου Ευρυδίκη/ ΕΕ. Ανακτήθηκε στις 1/6/2016, από http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/el_GR/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=EC3213158

- Garvin, D. L. (1984). What does "product quality" really mean? *Sloane Management Review*.
- Kruze, S. D., Seashore-Louis, K., Bryk, A. S. (1995). Professionalism and Community: What is it and Why is it Important in Urban Schools? An Emerging Framework for Analysing School-based Professional Community. Στο S. D. Kruze, & K. Seashore-Louis, *Professionalism and Community: Perspectives on Reforming Urban Schools*. Thousand Oaks, CA: Crown.
- Mullen, C.A. (2005). *The mentorship primer*. New York: Peter Lang.
- Myers, C. B., Simpson, D. J. (1997). *Restructuring Schools: places where everyone learns and likes it*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Speck, M. (1999). *The Principalship: Building a Learning Community*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Αλεξάκος, X. & Λουκανίδου, Ο. (2011). Αρχές και πρακτικές διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού στον δημόσιο τομέα. Αθήνα: ΕΚΔΔΑ.
- Γκότοβος, Θ., Μαυρογιώργος, Γ. (1984). Η επαγγελματική κοινωνικοποίηση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού: από το θρανίο στην έδρα. Στο Θ. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος και Π. Παπακωνσταντίνου, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Γιάννενα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Ζαβλάνος, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη Α.Ε.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 12/6/2016 από http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κατσαρός, Ι. (2014). Πολιτικές για την υγεία στο χώρο εργασίας: Αντιμετώπιση θεμάτων εκπαιδευτικών με προβλήματα που τους παρεμποδίζουν στην αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Κασσιμάτη, Κ. & Αργυρίου, Μ.(Επιμ.)(2014). Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου (Τόμος Α), 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη,

- Μοσχάτο. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ (ISBN SET: 978-618-81528-2-3, τομ.Α: 978-618-81528-3-0, e book:978-618-81528-6-1)
- Κατσαρός,Ι.(2008) *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.3^οΚ.Π.Σ \2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.\ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1. στο «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»
- Κατσαρού Ε. - Δεδούλη Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα:
- Κουλαϊδής, Β.,Κότσιρα-Ταμπακοπούλου, Α. (2005). Διαδικασία αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας. Στο Μ. Γεώργιος (Επιμ.), *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας* (σσ. 75-94). Αθήνα: Μεταίχιμο
- Κουτούζης, Μ., (1999). *Γενικές αρχές μανάτζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Λαΐνας, Α. (1995). Η διοικητική υποστήριξη των σχολικών μονάδων. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.3: 49-63.
- Μιχαλόπουλος κ.ά, (2013). *Οδηγός για τον σχεδιασμό περιγραμμάτων θέσεων εργασίας*. Αθήνα: Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης.
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Παγκάκης, Γ. (2002). Προγραμματισμός αναγκών σε ανθρώπινο δυναμικό και στελέχωση της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση*, τ.22: 5-14.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα. Ανάκτηση 12/6/2016 από: www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α., (2008). *Επιστημονικές και Παιδαγωγικές Δεξιότητες για τα Στελέχη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 12/6/2016 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book4.pdf
- Σαΐτης, Χ. (1992) « *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη* », εκδ. ιδίου, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ.(2002) « *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης* », εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

- Σαΐτης, Χ.(2005) « *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων* », εκδ. ιδίου, Αθήνα.
- Σαΐτης, Χ.(1997) Σκέψεις για την ανάπτυξη ηγετικών στελεχών στην εκπαίδευση, *Δημόσιος Τομέας*, τχ.127, σσ. 33-38.
- Σαΐτης, Χ., (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Τύπας, Γ. (1999). *Η εφαρμογή των σύγχρονων μεθόδων management στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για την άσκηση αποτελεσματικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 12/6/2016 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf
- ΥΠΠΕΘ (2016). *Διοίκηση και Οργανόγραμμα*. Ανασύρθηκε από <https://www.minedu.gov.gr/to-ypourgeio/organogramma-n>
- Φασούλης,Κ.(2001) Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης. Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.), *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 4,σσ. 186-198.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: 6^η



Εισαγωγή

Η γνώση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και η διοίκηση του ανθρώπινου παράγοντα στο ιδιαίτερο εργασιακό περιβάλλον του, είναι από τη μια θέμα ελκυστικό και δελεαστικό και από την άλλη αποτελεί έργο δύσκολο, πολύπτυχο και απαιτητικό από όλους όσους είναι υπεύθυνοι για την αξιοποίηση και ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού. Τη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα καθώς και τα βασικά θέματα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση πραγματεύεται η ενότητα 6 του παρόντος προγράμματος. Η ενότητα αποτελείται από έξι υποενότητες οι οποίες αφορούν στα ακόλουθα πεδία. Η πρώτη υποενότητα αφορά στα γενικά θέματα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού. Η δεύτερη στο βασικό θέμα της επικοινωνίας, η τρίτη στο θέμα της επίλυσης διαφωνιών και συγκρούσεων, η τέταρτη στις αποτελεσματικές ομάδες εργασίας, ενώ η πέμπτη αναφέρεται στο θέμα της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση και τέλος η τέταρτη στη λήψη αποφάσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στην πρώτη λοιπόν υποενότητα θα μιλήσουμε γενικά για τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και στη συνέχεια στις υπόλοιπες θα εξειδικεύσουμε στα διάφορα θεματικά πεδία της διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού.



Σκοπός:

Σκοπός της παρούσας ενότητας είναι να διερευνήσει τα βασικά θέματα της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση, όπως για παράδειγμα το θεωρητικό πλαίσιο και τη σημασία της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού (Δ.Α.Δ.), το ρόλο της αποτελεσματικής επικοινωνίας στη Δ.Α.Δ., τους τρόπους επίλυσης των διαφωνιών και των συγκρούσεων στη Δ.Α.Δ., το ρόλο και τη λειτουργία των αποτελεσματικών ομάδων εργασίας, τη σημασία της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού και τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Μετά το τέλος της παρούσας ενότητας οι επιμορφούμενοι θα είναι σε θέση να: .

- ✓ διακρίνουν, εξηγούν, αναλύουν και συζητούν κριτικά την έννοια και τις επιμέρους διαστάσεις της διαχείρισης / διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού.
- ✓ διακρίνουν & εξηγούν τις βασικές πτυχές της διαδικασίας της αποτελεσματικής επικοινωνίας στο εργασιακό περιβάλλον
- ✓ αντιλαμβάνονται την πολλαπλότητα των νοημάτων κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας και να διαπιστώνουν / διαχειρίζονται δυσλειτουργίες σε καθημερινά επικοινωνιακά συμβάντα για την εξασφάλιση συναινετικών λύσεων στο πλαίσιο της ομάδας
- ✓ αξιοποιούν πρακτικές ενεργητικής ακρόασης
- ✓ εντοπίζουν παράγοντες επικοινωνιακών δυσλειτουργιών και συγκρούσεων και εφαρμόζουν τεχνικές αποτελεσματικής διαχείρισης-επίλυσής τους
- ✓ εφαρμόζουν πρακτικές δημιουργίας και ανάπτυξης αποτελεσματικών ομάδων
- ✓ εφαρμόζουν τεχνικές και πρακτικές καθοδήγησης, παρώθησης & ενίσχυσης του ανθρώπινου δυναμικού
- ✓ διακρίνουν και χρησιμοποιούν μεθόδους και εργαλεία αξιολόγησης των ικανοτήτων και του έργου του ανθρώπινου δυναμικού που εποπτεύουν
- ✓ αναγνωρίζουν και υιοθετούν μεθόδους ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, ειδικότερα για την διαρκή επιμόρφωση-εκπ/σή του,
- ✓ προωθούν την ενεργό συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού στους οργανισμούς
- ✓ περιγράφουν μοντέλα και βήματα λήψης αποφάσεων στους ΕΟ
- ✓ αναγνωρίζουν και εφαρμόζουν μεθόδους και τεχνικές λήψης αποφάσεων στον ΕΟ τους.



Έννοιες κλειδιά: διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, διεύθυνση, διαχείριση, επικοινωνία, συγκρούσεις, ομάδες εργασίας, παρακίνηση/παρώθηση, ενδυνάμωση, λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων.

6.1 Διοίκηση/διεύθυνση/ διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού - Γενικά Εισαγωγικά Θέματα

Κατά τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην πλευρά του ανθρώπινου παράγοντα στις οργανώσεις και στους εκπαιδευτικούς Οργανισμούς. Αν και αναγνωρίζουμε ότι υπάρχει διαφορά, εννοιολογικής και ιδεολογικής έμφασης, μεταξύ των χρησιμοποιούμενων όρων «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων», «Διοίκηση Προσωπικού», και «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού» ή κατ' άλλους «Διοίκηση Εργατικού Δυναμικού», εν τούτοις οι όροι αυτοί χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στην καθομιλουμένη αποδίδοντας τα ίδια στοιχεία και λειτουργίες και απαντώντας συνήθως στα ίδια ερωτήματα. Στην πραγματικότητα δηλαδή η ουσία είναι πώς να διοικήσει κανείς αποτελεσματικότερα τους ανθρώπους που εργάζονται σε έναν οργανισμό, μια επιχείρηση, ένα σχολείο, ανεξάρτητα από τον εννοιολογικό όρο που χρησιμοποιείται. Ο όρος «Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων» είναι υιοθέτηση του όρου που έχει επικρατήσει στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία ως «Human Resources Management» (HRM) (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:187-189).

Δεν είναι τυχαίο βέβαια ότι η ξενόγλωσση λέξη: resource πέρα από την έννοια του «πόρου» έχει και την έννοια της «πηγής» και με αυτή την έννοια ο άνθρωπος είναι πηγή αστείρευτη για κάθε οργάνωση είτε εκπαιδευτική, είτε επιχειρησιακή, αρκεί να μη «φράζεται» ο δρόμος της. Σε κάθε περίπτωση όμως όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση και στο προσωπικό της για πολλούς λόγους και κυρίως παιδαγωγικούς η αναφορά μας γίνεται στα πρόσωπα και στο ανθρώπινο δυναμικό, σε αντίθεση με τις επιχειρήσεις όπου επικρατεί η οικονομική και τεχνοκρατική αντίληψη του «πόρου» (δες αναλυτικά και στους Παπακων/νιου & Αναστασίου 2013: 13).

Επισήμανση



Θα πρέπει να προσέξουμε λοιπόν εδώ σχετικά με τη χρήση των ανωτέρω όρων, ότι ο ανθρώπινος παράγοντας είναι πρώτα πρόσωπο, με ό,τι αυτό συνεπάγεται, και μετά «πόρος» για μια οργάνωση, πόσο δε μάλλον για τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Έτσι αν

δίνεται έμφαση στην προσωποκεντρική προσέγγιση των απασχολούμενων και στην ανάπτυξή τους ως ανθρωπίνων όντων μέσα σε ένα περιβάλλον όχι απλά εκλεκτικής πειθαρχίας και χειραγώγησης, αλλά κοινωνικής διαδικασίας και χειραφέτησης, που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, όποιος όρος και αν χρησιμοποιηθεί μπορεί να αποδώσει την ουσία (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:188).

Αφού δώσαμε το ιδεολογικό στίγμα για τη χρήση των όρων ας δούμε πώς ορίζεται το πλαίσιο της διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού. Μπορεί κανείς να ανατρέξει σε πολλά σχετικά εγχειρίδια για αντίστοιχους ορισμούς ωστόσο για τις ανάγκες αυτού του προγράμματος θα αναφέρουμε τον ορισμό των Reymond, Hollenbeck, Gerhart, (2009) ως πιο περιεκτικό και αντιπροσωπευτικό και για την περίπτωση της εκπαίδευσης.



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Η διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού (ΔΑΔ) ή Διοίκηση Προσωπικού (Δ.Π), ή Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων (ΔΑΠ) περιλαμβάνει την προσέλκυση, επιλογή, ανάπτυξη, αξιοποίηση & προσαρμογή των απασχολούμενων στον εργασιακό χώρο με σκοπό την αύξηση της εργασιακής τους ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας του οργανισμού (Reymond, Hollenbeck, Gerhart, (2009:29)

Από τον ανωτέρω ορισμό λοιπόν φαίνεται να προκύπτει μια σειρά από διαδικασίες και δραστηριότητες που αφορούν στη ΔΑΔ. Θα μιλήσουμε τώρα για ένα άλλο θέμα που θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας κατά τη συζήτηση για τη διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού και αυτό είναι η συναντίληψη για τις έννοιες Διοίκηση, Διεύθυνση, Διαχείριση, καθώς αυτές μπορεί να εναλλάσσονται στην καθημερινή τους χρήση ως προσδιοριστικές του πεδίου του ανθρώπινου δυναμικού δηλώνοντας ταυτόσημα ή και διαφορετικά πράγματα.



ΟΡΙΣΜΟΣ 2

Διοίκηση είναι ο συντονισμός και η επίβλεψη της λειτουργίας ενός οργανισμού, ενός ιδρύματος, μιας επιχείρησης ή εν γένει ενός φορέα οργάνωσης ατόμων. Είναι ένα είδος **διαχείρισης**, δηλαδή προσπάθειας οργάνωσης των διαθέσιμων πόρων και του ανθρώπινου δυναμικού, η οποία έχει ως στόχο την καλύτερη δυνατή λειτουργία του οργανισμού. Τα άτομα που ασκούν τη διοίκηση είναι επιφορτισμένα με την λήψη αποφάσεων απαραίτητων για τη λειτουργία του οργανισμού. Τα καθήκοντα ποικίλουν ανάλογα με τη φύση του φορέα τον οποίο διοικούν. Ο Hoyle (1981:8,)αναφέρει ότι : «Η διοίκηση είναι μία συνεχής διαδικασία μέσω της οποίας τα μέλη μιας οργάνωσης

επιχειρούν να συγχρονίσουν τις δραστηριότητές τους και να χρησιμοποιήσουν τα μέσα που διαθέτουν με στόχο να ικανοποιήσουν τους σκοπούς της οργάνωσης όσο το δυνατό καλύτερα».

ΟΡΙΣΜΟΣ 3

Διεύθυνση είναι η καθημερινή δραστηριότητα του επί κεφαλής του οργανισμού για τη **διαχείριση** αφενός του πλέγματος των ανθρωπίνων σχέσεων του οργανισμού και αφετέρου των πόρων. Βασικό χαρακτηριστικό της διεύθυνσης είναι η δημιουργία κατάλληλου οργανωσιακού κλίματος, η παροχή κινήτρων (παρώθησης) στους απασχολούμενους, η αποτελεσματική επικοινωνία και επίλυση προβλημάτων που προέρχονται από τη δυναμική των ομάδων του εκπαιδευτικού οργανισμού. Γενικά η λειτουργία της διεύθυνσης έχει να κάνει με την ανθρώπινη πλευρά της διοίκησης. Σαϊτης & Σαϊτη (2011:38-39)

Όπως παρατηρούμε από τους ανωτέρω ορισμούς τόσο ο όρος διοίκηση όσο και ο όρος διεύθυνση ενσωματώνουν και οι δύο τον όρο διαχείριση.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1 Τι θα είχατε να παρατηρήσετε σχετικά με την αναφορά του κοινού όρου «διαχείριση» στους δύο ανωτέρω ορισμούς; Τι σηματοδοτεί αυτή και ποια η σχέση της με τη ΔΑΔ;

Στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, που εν πολλοίς διέπεται από έντονο συγκεντρωτισμό, η λειτουργία της διεύθυνσης περιορίζεται από την ιεραρχική γραφειοκρατία και τη διοικητική ιεραρχία όσον αφορά την ανάληψη πρωτοβουλιών και την άσκηση επιρροής λόγω θέσης. Είναι πολύ πιθανόν λοιπόν στο πλαίσιο αυτού το περιβάλλοντος η διευθυντική λειτουργία να περιοριστεί στην εκτέλεση διοικητικής εργασίας, επικεντρωμένης κυρίως στην διεκπεραίωση των καθημερινών εργασιών ρουτίνας. Για το ξεπέρασμα αυτής της κατάστασης απαιτείται η πλήρης θεωρητική κατάρτιση των διευθυντών/ντριών σε θέματα διοίκησης, η ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και η σαφής αντίληψη του ουσιαστικού ρόλου τους ως παραγόντων πρωτοβουλίας, ανάπτυξης και αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου (Κατσαρός, 2007:71).

Η σχέση της διεύθυνσης και αυτού /αυτής που την ασκεί με το ανθρώπινο δυναμικό είναι εξαιρετικά πολύπλοκη και για τούτο είναι σημαντικό ο/η διευθυντής

/ντρια να έχει θεωρητικές γνώσεις και να τις αξιοποιεί, προκειμένου να καθοδηγεί, να συντονίζει, να εποπτεύει και να ελέγχει τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών και όχι μόνο, της αρμοδιότητάς τους, να τους εμπνέει και να τους υποκινεί/παρωθεί συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της συνεργασίας, στην αποφυγή συγκρούσεων και στον χειρισμό των διαφορών που προκύπτουν κατά τη διαδικασία της επικοινωνίας. Παράλληλα μέσα στο πλαίσιο του ηγετικού ρόλου του/της ο/η διευθυντής/ντρια καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες για την επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών, αλλά και για την ανάπτυξη θετικού εργασιακού κλίματος (όπ.π. :71).

Η διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να στηρίζεται και σε ουσιαστικές βασικές αρχές σεβασμού και ενσυναίσθησης των προσώπων ώστε όλη η σχολική κοινότητα να λειτουργεί όσο πιο αποτελεσματικά γίνεται. Ειδικότερα ο /η διευθυντής/ντρια θα πρέπει να αποκεντρώνει δράσεις και εξουσία εκχωρώντας και μεταβιβάζοντας αρμοδιότητες στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του/της ή στο υποστηρικτικό προσωπικό και τους υφισταμένους. Έτσι γίνεται κατανομή και διανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων που συνάδουν με την κατανομημένη και συμμετοχική ηγεσία σε ένα πλαίσιο συν-διοίκησης του οργανισμού (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

Πριν προχωρήσετε στη μελέτη σας θα σας παρακαλούσαμε να γράψετε ένα κείμενο 50-80 λέξεων, στο οποίο θα σχολιάζετε το ρόλο που έχει ο/η διευθυντής /ντρια στη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Κατάγραψε τις απόψεις σας στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle. Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.ekkda.gr>

Συνοψίζοντας λοιπόν τα γενικά θέματα της ΔΑΔ θα λέγαμε ότι είναι ένας τομέας της διοικητικής λειτουργίας κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, ο οποίος έχει ως επίκεντρο τη διαχείριση (δηλαδή την προσπάθεια οργάνωσης και συντονισμού) του ανθρώπινου παράγοντα (από την προσέλκυση, επιλογή, ανάπτυξη, αξιοποίηση & προσαρμογή των απασχολούμενων μέχρι την ασφάλεια, την υγεία, την ενδυνάμωση αυτών). Αν θέλαμε δε να σταθούμε ειδικότερα στη λειτουργία της διεύθυνσης θα μπορούσαμε να εντάξουμε σε αυτή, όπως και παραπάνω αναφέραμε: την εκχώρηση εξουσίας, την επικοινωνία, το συντονισμό, το χειρισμό διαφορών, την παρώθηση / παρακίνηση, την ενδυνάμωση, τη σύνδεση της απόδοσης με ανταμοιβές, τον εμπλουτισμό της εργασίας, τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, την αποσαφήνιση των στόχων του οργανισμού

και των προσδοκιών που μπορούν να έχουν οι εκπαιδευτικοί. Θέματα σημαντικά, πολλά από τα οποία θα δούμε στις επόμενες υποενότητες.

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να δείτε περισσότερα στοιχεία για τις λειτουργίες της διεύθυνσης μελετήσετε τις σελίδες 69-71 από το βιβλίο του κ. Κατσαρού οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης που βρίσκεται στο Σύνδεσμο της Moodle: <http://moodle.ekdda.gr/> στα Παράλληλα Κείμενα της ενότητας ή και στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf,

6.2 Η επικοινωνία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Όπως αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα μια από τις βασικές λειτουργίες της διεύθυνσης στο πλαίσιο της ΔΑΔ είναι και η επικοινωνία. Η επικοινωνία είναι μια καθημερινή δραστηριότητα στην ζωή όλων μας και σε διάφορες εκφάνσεις της στην προσωπική, την επαγγελματική, την κοινωνική. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα σύγχρονα στελέχη οργανισμών ξοδεύουν το 80% κάθε εργάσιμης ημέρας σε άμεση επικοινωνία με τους άλλους, ενώ το υπόλοιπο 20% αντιστοιχεί σε δουλειά του γραφείου, η οποία επίσης μπορεί να περιλαμβάνει κάποια μορφή επικοινωνίας, αλληλογραφία κ.λπ. Το ίδιο ισχύει και για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Αθανασούλα – Ρέππα 2008:277-278).

Το περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελούνται τα επικοινωνιακά συμβάντα είναι ένα προσδιορισμένο κοινωνικό περιβάλλον με τους δικούς του κώδικες, νόρμες, ρόλους και κανονισμούς. Για παράδειγμα το σχολείο, η εκκλησία, το θέατρο, το πανεπιστήμιο, η γειτονιά κλπ υπόκεινται σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, με διαφορετικά κοινωνικά συγκεκριμένα. Κάθε πλαίσιο (context) λοιπόν έχει τη δική του «τελετουργία»

αλληλεπιδράσεων των κοινωνικών μελών και έτσι η επικοινωνία καθορίζεται από τις σχέσεις που συνδέουν τα άτομα με το περιβάλλον τους.

Ας δούμε όμως πιο συστηματικά και παραστατικά εκτός από το περιβάλλον ποια άλλα στοιχεία – προϋποθέσεις χρειάζονται για να συντελεστεί η επικοινωνία. Σε τούτο θα βοηθηθούμε πολύ αν προσπαθήσουμε να ορίσουμε την επικοινωνία. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί για να επιλέξει κανείς. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα αναφέρουμε έναν που θεωρούμε ότι είναι και ο πλέον αντιπροσωπευτικός:



ΟΡΙΣΜΟΣ 4

Επικοινωνία είναι μια κοινωνική δραστηριότητα, ένα κοινωνικό φαινόμενο, που εμφανίζεται τόσο στο διαπροσωπικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των οργανισμών και αφορά στη μετάδοση και λήψη πληροφοριών – μηνυμάτων, μεταξύ των ατόμων και των ομάδων, μέσα από ένα σύστημα συμβόλων όπως είναι η γλώσσα, τα γράμματα, τα σήματα, οι χειρονομίες κλπ. (Αθανασούλα-Ρέππα 2008: 278)

Θα πρέπει να προσθέσουμε εδώ ότι η έννοια της **πληροφορίας** ή του **μηνύματος** ή του **τι** μεταδίδεται ή λαμβάνεται από τα επικοινωνούντα μέρη, εμπεριέχει και την έκφραση αισθημάτων, συναισθημάτων, αντιλήψεων, κρίσεων κλπ.

Η πιο απλή μορφή επικοινωνίας περιλαμβάνει τρία στοιχεία: **την πηγή** (ή τον αποστολέα), η οποία **κωδικοποιεί** το μήνυμα σε προφορική, γραπτή ή άλλη μορφή, το **μήνυμα** που αντιπροσωπεύει τις ιδέες ή τα συναισθήματα που πρόκειται να μεταδοθούν και τον **λήπτη** – δέκτη, που **αποκωδικοποιεί** το μήνυμα.

Στα τρία αυτά βασικά στοιχεία, μπορούμε να προσθέσουμε και ένα τέταρτο στοιχείο, αυτό του **καναλιού** μέσω του οποίου ταξιδεύει το μήνυμα. Τα κανάλια ή τα μέσα με τα οποία μεταφέρονται τα μηνύματα είναι πάρα πολλά ειδικότερα σήμερα με την ανάπτυξη της τεχνολογίας.

Επικοινωνία μονής και διπλής κατεύθυνσης –εμπόδια στην επικοινωνία

Η επικοινωνία μονής κατεύθυνσης (one way communication) χαρακτηρίζεται από το γεγονός, ότι ο ρόλος του δέκτη είναι συνήθως παθητικός και όχι ενεργητικός, δηλαδή δεν ολοκληρώνεται η ανατροφοδότηση, ώστε ο αποστολέας να γνωρίζει το αποτέλεσμα της αποκωδικοποίησης των μηνυμάτων του.

Στην επικοινωνία διπλής κατεύθυνσης (Two – Ways Communication) έχουμε αντιστροφή ρόλων και ο παραλήπτης του μηνύματος γίνεται αποστολέας, ενώ ο αρχικός αποστολέας γίνεται παραλήπτης. Η κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση γίνεται στην ίδια γλώσσα και το κανάλι επικοινωνίας είναι το ίδιο.

Σχήμα 1



Πηγή: Αν. Αθανασούλα – Ρέππα (2008: 283)

Επισήμανση



Θα πρέπει να διευκρινίσουμε εδώ ότι με τον όρο «**θόρυβος**» στη θεωρία της επικοινωνίας, συνήθως μιλούμε για το **νοητό θόρυβο**, ή **σημασιολογικό θόρυβο** δηλαδή τις όποιες παρεμβολές ή στρεβλώσεις που υφίσταται το αρχικό μήνυμα από το κάθε άτομο, επειδή οι διαφορές στα άτομα είναι εκείνες που μπερδεύουν και περιπλέκουν την ικανότητά τους να κατανοήσουν το ένα το άλλο. Ή και τον **θόρυβο θόρυβο μετάδοσης**, ο οποίος σχετίζεται με εμπόδια που έχουν σχέση περισσότερο με το μέσο, όπως είναι η λανθασμένη επιλογή μέσου, η απόκρυψη πληροφορίας, το φιλτράρισμα και η επιλεκτική διαβίβαση πληροφοριών μέσα από το κανάλι επικοινωνίας.

Υπάρχουν διάφορων μορφών εμπόδια «θόρυβοι» ή «παράσιτα» στην επικοινωνία: Βιολογικά (κούραση, κακή ακοή, νύστα κλπ), Ψυχολογικά (έντονο άγχος, φόβος, αδυναμία συγκέντρωσης κλπ), Περιβαλλοντικά (έντονος θόρυβος, πολύ ζέστη ή κρύο,

κακή ακουστική του χώρου, κακή τεχνική εγκατάσταση κλπ), Προσδοκίες (υπέρ - ή υπό - εκτίμηση της αξίας του μηνύματος ή του αποστολέα του, απογοήτευση, δυσαρέσκεια, εξαίρεση κλπ) (βλ. αναλυτικά: Αθανασούλα – Ρέππα 2008: 282 -286). Στην καθημερινή επικοινωνία ορισμένα από τα αρνητικά στοιχεία που την δυσκολεύουν είναι: οι ελεγκτικού τύπου ερωτήσεις προς τον συνομιλητή, οι εντολές, η απόρριψή του, η ειρωνεία, η εύκολη και αβίαστη συμβουλή προς τον άλλον, η αδιαφορία για όσα δηλώνει ο συνομιλητής.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Αναζητείστε στο youtube το βιντεάκι με τίτλο: «Η δύναμη των λέξεων» και αφού το δείτε αναστοχαστείτε τι «θόρυβος» υπήρχε στο αρχικό μήνυμα και τι άλλαξε στο δεύτερο μήνυμα.

Σε κάθε οργανισμό αναπτύσσεται τόσο η επικοινωνία σε προσωπικό επίπεδο (*διαπροσωπική διάσταση*) όσο και η επικοινωνία μεταξύ ατόμων και ομάδων στο πλαίσιο των πολύπλοκων δικτύων που σχηματίζουν οι σχέσεις συνεργασίας μεταξύ των τυπικών θέσεων και οι δομές εξουσίας (*οργανωτική διάσταση*). Η ροή των εντολών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συνήθως είναι από πάνω προς τα κάτω, αλλά η ροή των πληροφοριών μπορεί να είναι και από τα κάτω προς τα πάνω, όπως και οριζόντια, δηλαδή ανάμεσα ομοιόβαθμους (π.χ. ανάμεσα σε διευθυντές σχολείων ή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς). Άρα λοιπόν οι κατευθύνσεις της επικοινωνίας μπορεί να είναι: ανοδική, καθοδική και οριζόντια. (δες αναλ. Αθανασούλα – Ρέππα 2008:288-295)

Επισήμανση



Δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι τόσο στην ανοδική, όσο και στην καθοδική πορεία της επικοινωνίας υπάρχει ο κίνδυνος να εμφανισθεί το φαινόμενο του «φιλτραρίσματος», κατά το οποίο το μήνυμα «λογοκρίνεται» σε διάφορα στάδια και είτε δεν φτάνει ποτέ στον τελικό αποδέκτη ή φτάνει παραποιημένο και χωρίς να αντικατοπτρίζει καθόλου τις πραγματικές συνθήκες. Ο Lewis υποστηρίζει ότι στην ανοδική κυρίως επικοινωνία τρεις διαπροσωπικοί παράγοντες εμπλέκονται στο φαινόμενο του φιλτραρίσματος:

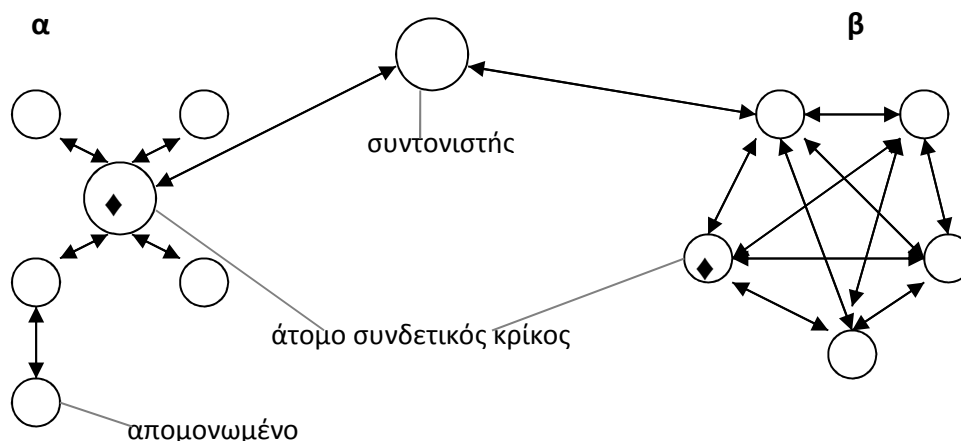
1. Η εμπιστοσύνη που οι υφιστάμενοι έχουν στους προϊστάμενους τους. Οι υφιστάμενοι πιθανόν να τους φοβούνται ότι εξαιτίας της πραγματικής περιγραφής των καταστάσεων θα τους φορτώσουν επιπλέον εργασίες.
2. Η άποψη που έχουν οι υφιστάμενοι, για το πόσο οι προϊστάμενοί τους επηρεάζουν το μέλλον τους. Οι υφιστάμενοι μπορεί να σκεφθούν ότι, οι προϊστάμενοι μπορεί να διαβάσουν την αναφορά και να ενοχληθούν.
3. Οι προσωπικές φιλοδοξίες των υφισταμένων. Συνήθως όταν διεκδικούν μια θέση μπορεί να σκεφθούν ότι η αναφορά τους με την πραγματική κατάσταση μπορεί να επηρεάσει τις πιθανότητές τους για να πάρουν αυτή τη θέση.

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να γνωρίζει κανείς τα «φίλτρα» του οργανισμού του, γιατί έτσι μπορεί να αντιληφθεί έγκαιρα αν πρόκειται για παραποίηση της πληροφορίας ή όχι.

Δίκτυα επικοινωνίας

Η ροή των διαφόρων μορφών επικοινωνίας που περιγράφηκαν παραπάνω διέρχεται από ορισμένα δίκτυα, συχνότερα από τα οποία είναι αυτά που εμφανίζονται στο σχήμα που ακολουθεί.

Παρατηρούμε ότι με βάση τα δίκτυα υπάρχουν τρεις οδοί επικοινωνίας, η **πλήρως έμμεση** οδός, η **μερικώς έμμεση** οδός και η **άμεση οδός επικοινωνίας**. Υπάρχουν δύο μεγάλες κατηγορίες δικτύων επικοινωνίας όπως φαίνεται και από το κατωτέρω διάγραμμα: α) τα *συγκεντρωτικά* (δίκτυο α), στα οποία κεντρικό ρόλο στην επικοινωνία έχουν συγκεκριμένα άτομα, όπως, π.χ., ο διευθυντής, μέσω των οποίων περνούν και διαχέονται οι πληροφορίες, β) τα *αποκεντρωμένα* (δίκτυο β), στα οποία η πληροφόρηση διαχέεται ισότιμα από και προς όλους τους ενδιαφερόμενους. Ωστόσο στην πράξη εμφανίζονται και πολλοί άλλοι τύποι δικτύων (βλ. Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:297-298, Hoy & Miskel, 2013)



Πηγή: Κατσαρός, Ι. (2007) Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Π.Ι/ΥΠΕΠΘ

Ενεργός ακρόαση

Στην αποτελεσματικότητα της λεκτικής επικοινωνίας, δηλαδή στην επικοινωνία μέσω του λόγου, σημαντικό ρόλο παίζει μεταξύ των άλλων (ευκρίνεια μηνύματος, εγκυρότητα πηγής, διάθεση του δέκτη κλπ) και η ενεργός ακρόαση.

Επισήμανση



Σχετικά με την ακρόαση δεν θα πρέπει να διαλανθάνει της προσοχής μας ότι άλλο σημαίνει ακούω = έχω την αίσθηση της ακοής, είμαι ικανός/ή να αντιλαμβάνομαι ήχους και άλλο ακροώμαι = ακούω προσεκτικά (Μπαμπινιώτης, 1998: 107 & 112 αντίστοιχα).

Για να επιτύχει η ενεργός ακρόαση θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας τα ακόλουθα:

Να διασφαλίζουμε και για το συνομιλητή μας το δικαίωμα να μιλά, Να κατανοούμε και αποδεχόμαστε την αρχή: " Τα λόγια είναι το μέσο μεταφοράς των ιδεών", Να διαχωρίζουμε τις ιδέες από το πρόσωπο που τις εκφράζει, Να ελέγχουμε την τάση για ομιλία μέσω: σύντομων ερωτήσεων, μονολεκτικών τοποθετήσεων, ασκήσεων αναπνοής, νοηματικών ήχων, Να ελέγχουμε τον πανικό της άγνοιας που δημιουργούμε στον ακροατή μας κυρίως όταν χρησιμοποιούμε: τεχνικούς όρους, σύνθετα νοήματα, πρωτοποριακές ιδέες, προτάσεις αλλαγών, Να αποφεύγουμε τις ερμηνείες ή τις υποθέσεις, Να ενδυναμώνουμε την αυτοπειθαρχία μας και να ενισχύουμε την υπευθυνότητά μας, ώστε να ελαχιστοποιούνται φράσεις όπως: «Δεν μου το είπαν....», «δεν κατάλαβα.....», «δεν ήξερα....», «δεν φαντάστηκα...», κτλ.

Αρχές ενεργού ακρόασης

Δεν διακόπτουμε τον συνομιλητή μας , Ζητάμε διευκρινίσεις - δεν παραφράζουμε, Διατυπώνουμε ανοικτές ερωτήσεις, Συγκεντρωνόμαστε – Ακούμε προσεκτικά και με ενδιαφέρον, Δεν «επιλέγουμε» τι θα ακούσουμε, Απομακρύνουμε τυχόν «θορύβους», Δεν βγάζουμε βιαστικά συμπεράσματα, Παρατηρούμε τη συνολική συμπεριφορά του συνομιλητή μας , Μιλάμε στη «γλώσσα» του άλλου, Εκφραζόμαστε με ακρίβεια, σαφήνεια και συνοχή, Διατυπώνουμε σύντομες προτάσεις, Επιβεβαιώνουμε αν γινόμαστε αντιληπτοί , Δεν προσπαθούμε να επιβάλλουμε την άποψή μας , Δεν χειραγωγούμε , Ενεργοποιούμε το ενδιαφέρον του συνομιλητή μας.

Η αυτοεκτίμηση, ο αμοιβαίος σεβασμός της προσωπικότητας και η αλληλοκατανόηση των επικοινωνούντων μελών (υφισταμένων και προϊσταμένων) μέσα στον εκπαιδευτικό οργανισμό, είναι απαραίτητα στοιχεία της **ενεργού ακρόασης** και της εδραίωσης **των ανθρωπίνων σχέσεων** με τη δημιουργία **ευνοϊκού κλίματος** συνεργασίας όλων των μελών.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Σκεφτείτε πόσες φορές έχετε παραβιάσει τις αρχές της ενεργού ακρόασης κατά τη συνομιλία σας με συναδέλφους σας. Τι αποτέλεσμα είχε αυτό; .

Μη λεκτική επικοινωνία, «Γλώσσα του σώματος»

Έρευνες έχουν δείξει ότι μόνο το 7% των νοημάτων που αντιλαμβανόμαστε μέσω της επικοινωνίας προσλαμβάνονται από λεκτικά μηνύματα, ενώ το υπόλοιπο 93% αντιστοιχεί σε μη λεκτικά και στη γλώσσα του σώματος. Αυτό φανερώνει πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Η γλώσσα του σώματος είναι μια μορφή άμεσης επικοινωνίας, που όταν αυτός /η που τη χρησιμοποιεί είναι καλά εξασκημένος /η αυτή μπορεί να ενισχύσει τη λεκτική επικοινωνία. Μπορεί όμως να την αποδυναμώσει κιόλας αν δεν γίνεται σωστή χρήση της μη λεκτικής επικοινωνίας. Σημαντικό ρόλο στην κατανόηση της «γλώσσας του σώματος» παίζει ο τρόπος μεταβίβασης των συναισθημάτων.



Κείμενο Αναφοράς

Ο Daniel Goleman (2000) αναφέρει ότι η επικοινωνία βελτιώνεται σημαντικά με την ειλικρινή έκφραση των συναισθημάτων: «Οι ιδιαίτερα εκφραστικοί άνθρωποι επικοινωνούν με το πρόσωπό τους, τη φωνή τους, τις κινήσεις τους, με ολόκληρο το σώμα τους. Αυτή η ικανότητα τους επιτρέπει να ενεργοποιούν, να εμπνέουν και σαγηνεύουν τους άλλους. Η ικανότητα του ηγέτη να μεταβιβάζει συναισθήματα με τρόπο πειστικό, μέσα από την καρδιά του, απαιτεί να είναι ειλικρινής σχετικά με το μήνυμα που δίνει, να πιστεύει αληθινά σε αυτό το συναισθηματικό μήνυμα, γιατί αυτό είναι που ξεχωρίζει το χαρισματικό ηγέτη από τον ιδιοτελή, που αποβλέπει μόνο στη χειραγώγηση των άλλων. Οι ηγέτες που έχουν την τάση να χειραγωγούν ίσως τους άλλους είναι αποτελεσματικοί για λίγο καιρό, δεν πείθουν όμως εύκολα τους οπαδούς τους για την ειλικρίνειά τους»

Γενικά η μη λεκτική επικοινωνία **αφορά σε:** φωνή, Εκφράσεις ματιών/προσώπου , Στάση & κίνηση του σώματος/Χειρονομίες, Συνολική εμφάνιση, Απόσταση από συνομιλητή, Αξιοποίηση χώρου και χρόνου, Παραγλωσσικά φαινόμενα.

Η φωνή

Αν μιλάμε πολύ γρήγορα ή πολύ αργά θα αναγκάσουμε τον ακροατή μας είτε να μην μπορεί να μας παρακολουθήσει, είτε να μας βαρεθεί. Άρα ο τόνος και ρυθμός θα πρέπει να είναι τέτοιοι που να εγείρουν το ενδιαφέρον του. Επίσης καλό είναι να δίνουμε ένα ιδιαίτερο «χρώμα», και να κάνουμε μικρή παύση κατά τη ροή της ομιλίας αν θέλουμε να τονίσουμε συγκεκριμένα σημεία του μηνύματος (Tierney, 2002).

Τα Μάτια - Οι εκφράσεις του προσώπου

Τα μάτια και το πρόσωπο είναι εξαιρετικός «καθρέφτης» της ειλικρινούς επικοινωνίας. Η άμεση βλεματική επαφή με τον/την ακροατή/τρια μας και οι συσπάσεις του προσώπου μας προδίδουν την ειλικρινή ή μη πρόθεσή μας για επικοινωνία. Τις περισσότερες φορές είναι η ανασφάλεια που δεν μας επιτρέπει να κοιτάξουμε το συνομιλητή μας κατ' ευθείαν στο πρόσωπο και στα μάτια. Είναι πολύ πιο εύκολο να πείσουμε τον ακροατή μας για αυτό που του κοινωνούμε αν το επιβεβαιώνουμε με ένα χαμόγελο, ένα ανασήκωμα των φρυδιών ή οποιαδήποτε άλλη έκφραση που ταιριάζει στην περίπτωση και βοηθούν πολύ στην αποστολή του μηνύματος. Το ανθρώπινο πρόσωπο έχει τεράστιες εκφραστικές δυνατότητες, οι οποίες, όταν επικοινωνούμε, μπορούν να δώσουν έμφαση στο μήνυμά μας (Tierney, 2002).

Το σώμα

Η στάση του σώματός μας γενικά από μόνη της δείχνει και κάτι στο συνομιλητή μας. Αν, καθώς μιλάμε και ανακοινώνουμε τις απόψεις μας, τρώμε τα νύχια μας, τότε είναι εμφανές ότι κάθε άλλο παρά άνετα αισθανόμαστε. Επίσης αν, καθώς μιλάμε, καθόμαστε με το επάνω μέρος του σώματός μας κυρτωμένο, τα χέρια μας ακουμπισμένα στα γόνατα, τότε στην καλύτερη περίπτωση δείχνουμε κουρασμένοι. Αυτή η στάση μας εμφανίζει φοβισμένους και ανασφαλείς (Tierney, 2002).

Η εξωτερική μας εμφάνιση

Η εξωτερική εικόνα μας είναι η πρώτη «προσλαμβάνουσα» από τους άλλους για τον εαυτό μας. Γι' αυτό θα πρέπει να είμαστε πολύ προσεκτικοί για κάθε περίπτωση επικοινωνίας, αν π.χ το ντύσιμό μας ταιριάζει στην περίπτωση, τα μαλλιά μας περιποιημένα και καθαρά, κλπ (Tierney, 2002).

Θα πρέπει να υπάρχει μια **συμφωνία ανάμεσα στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα**, δηλαδή έντονες σωματικές εκδηλώσεις και υποτονικά σε έννοιες και νοήματα γλωσσικά μηνύματα, είναι πιθανόν να οδηγήσουν σε μπέρδεμα τον ακροατή. Η καλύτερη συμβουλή είναι ότι πρέπει να είμαστε φυσικοί και να είμαστε ο εαυτός μας, γιατί διαφορετικά γίνεται αντιληπτό ότι είμαστε προσποιητοί/τες. Σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό η προσποίηση μπορεί να βοηθήσει μόνο όταν μιλάμε για τεχνητή επικοινωνία προκειμένου να τηρήσουμε τις ισορροπίες.

Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό την καθιστά **θετική ή αρνητική δύναμη** γι' αυτόν. Ένα **ανοιχτό υποστηρικτικό επικοινωνιακό κλίμα** κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται ασφαλείς, να μιλούν και να ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο. Ένα κλειστό επικοινωνιακό κλίμα όμως φέρνει το αντίθετο αποτέλεσμα.

Επικοινωνία και συναισθηματική νοημοσύνη.

Η **συναισθηματική νοημοσύνη** είναι η "**νοημοσύνη της καρδιάς**" όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Daniel Goleman (2000), και αποτελεί έναν από τους κυριότερους παράγοντες για την δημιουργία και διατήρηση καλών και επιτυχημένων ανθρώπινων σχέσεων και αποτελεσματικής επικοινωνίας. Συναισθηματική νοημοσύνη κατά τον Goleman δεν σημαίνει απλώς το να "είσαι καλός". Σε στιγμές στρατηγικής σημασίας μπορεί να απαιτείται να "μην είσαι καλός", αλλά μάλλον να φέρνεις, για παράδειγμα, κάποιον αντιμέτωπο με μια δυσάρεστη αλλά υποχρεωτική αλήθεια την

οποία αποφεύγει (Goleman 2000:6). Πόσες φορές για παράδειγμα ο/η Διευθυντής/ντρια Σχολείου ή ο/η Σχολικός Σύμβουλος ή ένας /μια εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να πει "πικρές" αλήθειες στους συνεργάτες, τους γονείς, τους ίδιους τους/τις μαθητές /τριες για να πετύχει τα καλύτερα επικοινωνιακά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό του έργο σε μια δεδομένη στιγμή.

Επισήμανση



Θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι συναισθηματική νοημοσύνη **δεν** σημαίνει να αφήνεις ανεξέλεγκτα τα συναισθήματα, «να εκφράζεις και να εκδηλώνεις ό,τι ακριβώς αισθάνεσαι». Σημαίνει μάλλον χειρισμό των συναισθημάτων έτσι ώστε να εκφράζονται αποτελεσματικά και με τον κατάλληλο τρόπο, δίνοντας στους ανθρώπους τη δυνατότητα να δουλεύουν μαζί ομαλά και αρμονικά για την επίτευξη κοινών τους στόχων (Goleman 2000:26).

Η συναισθηματική νοημοσύνη καθορίζει τις δυνατότητες που έχουμε ώστε να μάθουμε τις πρακτικές δεξιότητες που βασίζονται στις πέντε διαστάσεις της- στοιχεία : **την αυτοεπίγνωση, την αυτορρύθμιση, τα κίνητρα συμπεριφοράς, την ενσυναίσθηση και την ικανότητα στις σχέσεις** με τους άλλους (Goleman 2000:52). Η συναισθηματική ικανότητα δείχνει πόσο από αυτό το δυναμικό έχουμε μεταφράσει σε ικανότητες σχετικές με την εργασία.

Ας δούμε όμως τώρα το **Υπόδειγμα των Συναισθηματικών Ικανοτήτων** (Goleman 2000:53-54).

Το υπόδειγμα αυτό δείχνει τη σχέση ανάμεσα στις **πέντε διαστάσεις** της συναισθηματικής νοημοσύνης **και στις είκοσι πέντε συναισθηματικές ικανότητες**. Βασική κατηγοριοποίηση των συναισθηματικών ικανοτήτων είναι τα δύο πεδία της **προσωπικής** και της **κοινωνικής ικανότητας** στα οποία εμπεριέχονται κατ' αντιστοιχία όλες οι κατηγορίες της συναισθηματικής νοημοσύνης και όλες οι συναισθηματικές ικανότητες. Η εφαρμογή του υποδείγματος αυτού ή ο στοχασμός πάνω σ' αυτό τόσο από τα στελέχη, όσο και από τα μέλη της σχολικής κοινότητας πιστεύουμε ότι θα βοηθήσει κατά πολύ το έργο της εκπαιδευτικής διοίκησης.

Όπως παρατηρούμε, από τον ανωτέρω πίνακα στον οποίο παρουσιάζεται το υπόδειγμα των συναισθηματικών ικανοτήτων, στο πεδίο της **προσωπικής ικανότητας**

συγκαταλέγεται η δέσμη των ικανοτήτων που καθορίζουν πόσο καλά χειριζόμαστε τον εαυτό μας (κυρίως οι διαστάσεις της αυτοεπίγνωσης, της αυτορρύθμισης και των κινήτρων συμπεριφοράς). Η διαχείριση του εαυτού μας αποτελεί ιδιαίτερα ενδιαφέρον επιστημονικό και πρακτικό πεδίο στην ανάπτυξη διαπροσωπικών ή ανθρώπινων σχέσεων στις ομάδες και στους οργανισμούς (Everard & Morris, 1999:143 – 168).

Καταδεικνύεται έτσι πόσο σημαντικό είναι για τον εκπαιδευτικό οργανισμό από τη μια να κατέχει το στέλεχος της εκπαίδευσης, όλες αυτές τις συναισθηματικές ικανότητες και από την άλλη να μπορεί να τις μετουσιώνει σε άμεσα πρακτικά εργαλεία, ώστε να επιφέρει τα καλύτερα επικοινωνιακά και μαθησιακά αποτελέσματα στην εκπαιδευτική μονάδα ή στην ομάδα που ηγείται (περισσότερα βλ. Αθανασούλα – Ρέππα, 2003).

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε περαιτέρω το ζήτημα της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, μπορείτε να ανατρέξετε στο κείμενο «της Αθανασούλα – Ρέππα 2003, Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και η Διοίκηση της Εκπαίδευσης» *ΚΟΕΔ*, τ.12, σελ.5-8, που βρίσκεται στο Σύνδεσμο της Moodle: <http://moodle.ekdda.gr/> στα Παράλληλα Κείμενα της ενότητας ή και στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://koed.logmedia.com/myfiles/deltia/no12.pdf>.

6.3 Επίλυση διαφωνιών και συγκρούσεων

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα τα εμπόδια «θόρυβοι» στην επικοινωνία μπορούν να προκαλέσουν δυσλειτουργία σε αυτή και με αφορμή τις πτυχές της δυσλειτουργίας να εμφανιστούν συγκρούσεις, καθώς οι διαφωνίες δεν είναι απαραίτητα πρόβλημα της κακής ή δυσλειτουργικής επικοινωνίας.

Οι συγκρούσεις είναι ένα καθολικό φαινόμενο σε όλη την ανθρώπινη πορεία και μια σημαντική πτυχή της οργανωσιακής συμπεριφοράς στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Καμία ομάδα δεν μπορεί να είναι πλήρως αρμονική γιατί μια τέτοια ομάδα δεν θα είχε διαδικασία και δομή. Η σύγκρουση αποκτά επικίνδυνες διαστάσεις όταν στο αποτέλεσμα διακυβεύεται προσωπική δόξα (Everard & Morris 1999:119 – 120). Τι είναι όμως η σύγκρουση και πώς διακρίνεται από την διαφωνία ή και την εχθρότητα.



ΟΡΙΣΜΟΣ 5

Σύμφωνα με τον Owens σύγκρουση είναι η **ανεπιθύμητη κατάσταση που προκύπτει από την ενέργεια ενός ατόμου ή ομάδας να επηρεάσει την επιθυμητή ενέργεια άλλου ατόμου ή ομάδας** (Owens 2001:306).

Μια σύγκρουση υφίσταται όταν εμφανίζονται οι ασυμβίβαστες δραστηριότητες και ερχόμαστε αντιμέτωποι με την κλασική, μηδενική κατάσταση του **κερδίζω-γάνω**, που είναι ενδεχομένως τόσο δυσλειτουργική στη ζωή των οργανισμών.

Η εστίαση της σύγχρονης εφαρμογής της συμπεριφοριστικής επιστήμης στις οργανώσεις είναι ακριβώς αυτό: να διαχειριστεί τη σύγκρουση στην οργάνωση έτσι ώστε η εχθρότητα να μπορεί να αποφεύγεται ή να είναι η ελάχιστη. Το θέμα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και η διευθέτησή τους είναι ένα από τα σημαντικότερα καθώς μπορεί να αναδειχτούν **διαπροσωπικές** (π.χ μεταξύ εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας), **διομαδικές** (π.χ μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων) και συγκρούσεις μεταξύ **ατόμων και ομάδων** (π.χ ενός εκπαιδευτικού και του συλλόγου διδασκόντων). (Αθανασούλα – Ρέππα 2008:320 , Hanson 1996:261-264)

Η Σύγκρουση διαφέρει από τις επιθέσεις

Θα πρέπει να διακρίνουμε μεταξύ της κακόβουλης και της μη κακόβουλης εχθρότητας. Η κακόβουλη εχθρότητα στοχεύει να βλάψει, ή να επιδεινώσει τη θέση, μιας άλλης ομάδας ή ατόμου, συμπεριλαμβανομένων των συνεπειών για τον επιτιθέμενο. Η μη κακόβουλη εχθρότητα από την άλλη, μπορεί να επιδεινώσει για τα καλά τη θέση άλλων αλλά ενεργεί με σκοπό τη βελτίωση της θέσης του επιτιθέμενου (Everard & Morris 1999:121 – 122, Hanson 1996:261- 264). Η κακόβουλη εχθρότητα μπορεί, στη συνέχεια, να δώσει αφορμή για τις «φαύλες επιθέσεις». Αυτές χαρακτηρίζονται από 1) την εστίαση στα πρόσωπα παρά στα ζητήματα, 2) τη χρήση της γλώσσας μίσους 3) τη χρήση των δογματικών ερωτήσεων παρά δηλώσεων, 4) τη διατήρηση (συντήρηση) σταθερών απόψεων ανεξάρτητα από τη νέα πληροφορία ή το επιχείρημα, και 5) τη χρήση των συναισθηματικών όρων (Owens 2001:307).

Πολλές φορές στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων ή σε άλλα συλλογικά όργανα (υπηρεσιακά συμβούλια κλπ) δημιουργούνται προστριβές και οι εκπαιδευτικές αποφάσεις συχνά δεν είναι αποτέλεσμα λογικής και εποικοδομητικής συζήτησης, αλλά ικανή εκτέλεση του «παιχνιδιού» (Everard & Morris 1999:89). Σε όλες σχεδόν τις περιπτώσεις διαδικασίας λήψης απόφασης πάντα ελλοχεύει ο κίνδυνος να υπάρξουν αντιθέσεις και **συγκρούσεις**, λόγω των διαφορετικών συμφερόντων, του συστήματος αξιών και των διαφορετικών στόχων που κάθε ομάδα ή ομάδες θέτουν. Η οργανωσιακή σύγκρουση που έχει κακή διαχείριση μπορεί να παραγάγει εχθρότητα μεταξύ των συμβαλλόμενων μερών και αυτό μπορεί να οδηγήσει στο μίσος, την τιμωρία, και τον ανταγωνισμό (Hanson 1996:264 – 266).

Αιτίες - πηγές οργανωσιακής σύγκρουσης

Αρκετοί συγγραφείς (βλ. αναλυτικά Owens 2001, Hanson 1996), έχουν συντάξει έναν μακρύ κατάλογο των αιτιών της οργανωσιακής σύγκρουσης, (Owens 2001:311).

Οι πηγές των συγκρούσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι πάρα πολλές, ωστόσο θα αποπειραθούμε να καταγράψουμε τις κυριότερες. Οι συγκρούσεις είναι πιθανό να προέρχονται από:

- **Το σύστημα της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού οργανισμού.** Το είδαμε αναλυτικά στην προηγούμενη υποενότητα.

- **Την οργανωτική δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού.** Γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά, ανομοιογένεια προσωπικού εκπαιδευτικού και λοιπού, μέγεθος του εκπαιδευτικού οργανισμού, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, τρόπος συμμετοχή στο σύστημα εξουσίας κλπ.
- **Τις αντιθέσεις μεταξύ των ομάδων.** Κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελείται από ομάδες ατόμων επίσημα ή ανεπίσημα οργανωμένες με διαφορετικά συμφέροντα η κάθε μια.
- **Τους ανθρώπινους παράγοντες.** Κάθε άτομο έχει διαφορετική προσωπικότητα και προσπαθεί να ικανοποιήσει τις προσδοκίες του από τον επαγγελματικό του ρόλο και την κοινωνική του θέση με διαφορετικό τρόπο.
- **Άλλες πηγές συγκρούσεων** μπορούν να θεωρηθούν : η Απόδοση κάτω ή και πάνω του προτύπου, Διαφορές για τη μέθοδο εκτέλεσης των εργασιών, Ασαφή όρια ευθύνης, Ασαφή όρια εξουσίας, Έλλειψη/ αδυναμία συνεργασίας, Ανταγωνισμός για περιορισμένους πόρους, Μη συμμόρφωση με κανόνες και πολιτικές , Προσωπικοί λόγοι / προβλήματα, Διαφορετικές απόψεις –θέσεις για ανταμοιβές , Διαφορετικές ή αντίθετες επιλογές για τους στόχους και την πορεία της σχολικής μονάδας

Το σενάριο της διαδικασίας της σύγκρουσης

Η σύγκρουση μεταξύ δύο συμβαλλόμενων μερών εμφανίζεται να ξετυλίγεται σε μια σχετικά τακτική ακολουθία γεγονότων και-εκτός αν κάτι επέμβει- η ακολουθία αυτή τείνει να επαναλαμβάνεται με επεισόδια. Κάθε επεισόδιο είναι ιδιαίτερα δυναμικό, με τη συμπεριφορά κάθε συμβαλλόμενου μέρους να χρησιμεύει ως ένα ερέθισμα προκειμένου να προκαλέσει μια απάντηση-αντίδραση από την άλλη πλευρά. Επιπλέον, κάθε νέο επεισόδιο διαμορφώνεται εν μέρει από τα προηγούμενα επεισόδια (Hanson 1996:268, Owens 2001:312 -314).

Οι εναλλακτικές λύσεις εκτός από τη νίκη ή την απώλεια αγνοούνται και εύκολα παραβλέπονται. Έπεται μια συμπεριφορά που προορίζεται να αντιμετωπίσει τη σύγκρουση. Τα βασικά στοιχεία περιλαμβάνουν σίγουρα ένα μίγμα που απαρτίζεται από, 1) την επιθυμία του συμμετέχοντος να ικανοποιήσει την ανησυχία-έγνοια του άλλου(συνεργατικός ή μη) και 2) την επιθυμία του συμμετέχοντος να ικανοποιήσει τη δική του ανησυχία-έγνοια (δογματικός ή μη) (Owens 2001:313).



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4 δείτε το βιντεάκι με τίτλο «sygrousis» και σκεφτείτε πώς συμπεριφέρεστε εσείς σε μια συγκρουσιακή κατάσταση. Πώς διακρίνετε τη διαφωνία από τη σύγκρουση;

Εάν η σύγκρουση επιλύεται πραγματικά και επιφέρει ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων μπορεί τα πράγματα κυλήσουν ομαλά. Εάν όμως η σύγκρουση καταστέλλεται μόνο αλλά δεν επιλύεται, οι λανθάνουσες συνθήκες της σύγκρουσης μπορούν να επιδεινωθούν και να εκραγούν με σοβαρότερη μορφή. Αυτό που μένει από ένα επεισόδιο σύγκρουσης ονομάζεται «συνέπεια σύγκρουσης».

Η δομική θεώρηση της σύγκρουσης

Η δομική άποψη τείνει να δει τη σύγκρουση υπό το πρίσμα των συνθηκών και όρων που επηρεάζουν τη συμπεριφορά (Owens 2001:314). Για παράδειγμα, κάθε οργάνωση έχει κανόνες και διαδικασίες (γραπτούς και άγραφους, επίσημους και άτυπους) που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά (παραδείγματος χάριν, ποιός μιλά με ποιον και για ποιο πράγμα). Ένας άλλος δομικός παράγοντας βρίσκεται στους τύπους ανθρώπων που βρίσκονται στην οργάνωση, με ειδικές αναφορές στις προσωπικές τους προδιαθέσεις, όπως η στάση τους απέναντι στην αρχή και ο βαθμός και η ευελιξία των αποκρίσεών τους προς άλλους. Ένας περαιτέρω δομικός παράγοντας είναι οι κοινωνικοί κανόνες της οργάνωσης, οι κοινωνικές πιέσεις, παραδείγματος χάριν, « να σταθεί στο ύψος του και να παλέψει», «για να μην ταρακουνήσει τα νερά». (Owens 2001:314).

Πολλοί διευθυντές εκπαιδευτικών οργανώσεων ενστικτωδώς καταλαβαίνουν ότι μπορεί να υφέρπει μια συγκρουσιακή κατάσταση και γι' αυτό έχουν ως κανόνα την κατά το δυνατόν λιγότερη έγγραφη επικοινωνία, την όσο το δυνατόν πιο συχνή συγκέντρωση των ανθρώπων σε συνεδριάσεις και-όταν οι συνεδριάσεις πρέπει να συμβούν –φροντίζουν να ελέγχουν τα πρακτικά πολύ προσεκτικά, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο «κίνδυνος» να φέρουν προς συζήτηση θέματα που ίσως προκαλέσουν «προβλήματα».

Η στρατηγική προσέγγιση της σύγκρουσης με την τακτική «κερδίζω-χάνεις»

Η δυναμική της σύγκρουσης του «κερδίζω-χάνεις» και οι συνέπειές της για την οργανωσιακή συμπεριφορά έχει μελετηθεί αρκετά από όσους ασχολούνται με τη

δυναμική των ομάδων. Ο προσανατολισμός της σύγκρουσης με τη τακτική «κερδίζω-χάνεις» χαρακτηρίζεται από ένα βασικό στοιχείο. Οι αντιμαχόμενες πλευρές βλέπουν τα ενδιαφέροντά τους να είναι αμοιβαία και αποκλειστικά. Κανένας συμβιβασμός δεν φαίνεται να είναι δυνατός. (Owens 2001:317).

Επισήμανση



Οι συνέπειες αυτής της προσέγγισης είναι διπλές:

1. Μεταξύ των συμμετεχόντων στη σύγκρουση. Οι ανταγωνισμοί εκβαθύνονται, η εχθρότητα μεγαλώνει, η ελπίδα της εύρεσης μιας αμοιβαίας αποδεκτής λύσης εξασθενίζει, και η αναζήτηση μιας τέτοιας λύσης παύει.

2. Μέσα στις εμπλεκόμενες ομάδες. Τα πνεύματα πετούν στα ύψη καθώς τα μέλη πυκνώνουν τις τάξεις τους στην προετοιμασία τους για τη μάχη (Everard & Morris 1999:121).

Ο τρόπος που οι άνθρωποι βλέπουν τα πράγματα καθορίζει τον τρόπο που θα ενεργήσουν. Εάν οι αντιλήψεις τους είναι στρεβλωμένες, οι στρεβλώσεις απεικονίζονται στη συμπεριφορά τους (Owens 2001:318).

Η στρατηγική προσέγγιση της σύγκρουσης με την τακτική «κερδίζω-κερδίζεις».

Εάν μια σύγκρουση **όντως** υπάρχει, (αυτό σημαίνει ότι τα συμβαλλόμενα μέρη έχουν στόχους που είναι αμοιβαία ασυμβίβαστοι). Η γενική αρχή είναι ότι μια προσέγγιση του τύπου «κερδίζω-χάνεις» τείνει να είναι η λιγότερο παραγωγική, ενώ μια προσέγγιση του τύπου «**κερδίζω-κερδίζεις**» - στην οποία αμφότερα τα συμβαλλόμενα μέρη κερδίζουν κάτι (αν και όχι απαραίτητως το ίδιο) - τείνει να είναι η περισσότερο παραγωγική.

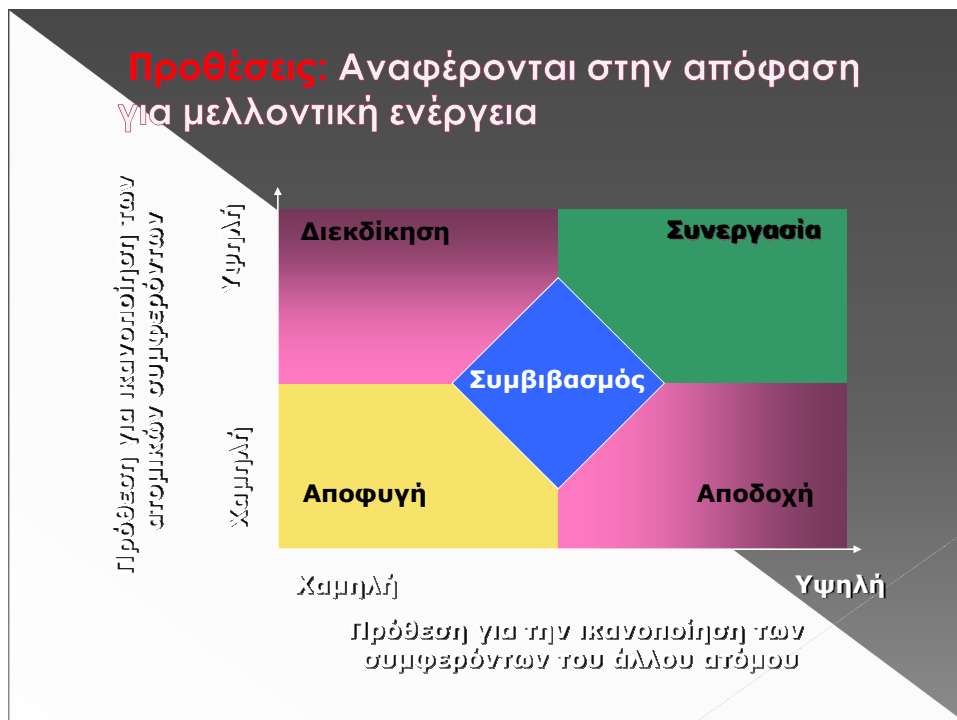
Όλοι κερδίζουν

- **Επίθεση στο πρόβλημα και όχι στους αντίπαλους - «εταίρους», με σκοπό την ανακατεύθυνση της σύγκρουσης**
- **Από τον δια-χωρισμό και το δίλημμα «εγώ ή αυτός», περνάμε στο συνεργατικό «κερδίζω ΚΑΙ εγώ ΚΑΙ αυτός»**
- **Εστίαση στις ανάγκες παρά στις εξ αρχής ορατές λύσεις, αναγνωρίζοντας τις διαφορές των ατόμων**
- **Προσπάθεια για συμμετοχή των εμπλεκομένων για λύση και αναπροσαρμογή των θέσεών τους**

Η συνεργασία είναι μια διαδικασία στην οποία τα συμβαλλόμενα μέρη εργάζονται μαζί για να καθορίσουν τα προβλήματά τους και να συμμετέχουν έπειτα στην αμοιβαία επίλυση προβλήματος. Αυτή η διαδικασία που λαμβάνεται ως τρόπος να αντιμετωπιστεί η σύγκρουση, απαιτεί, πρώτα, τα ενδιαφερόμενα μέρη να θέλουν, ενεργά, να προσπαθήσουν να την χρησιμοποιήσουν (χρειάζεται χρόνος και προσπάθεια στη συμμετοχή). Η διαδικασία επίσης απαιτεί τα εμπλεκόμενα άτομα να κατέχουν 1) τις απαραίτητες δεξιότητες για την επικοινωνία και την εργασία, που συνδέονται αποτελεσματικά με τις ομάδες, 2) συμπεριφορές που υποστηρίζουν ένα κλίμα «ανοίγματος», εμπιστοσύνης, και ειλικρίνειας μέσα στο οποίο τα άτομα προσδιορίζονται και 3) προσανατολισμό για εργασία πάνω στο πρόβλημα. (Αθανασούλα – Ρέππα 2012)

Στο σχήμα που ακολουθεί φαίνονται οι στρατηγικές διαχείρισης μια σύγκρουσης με βάση τις προθέσεις των αντιτιθέμενων μελών.

Σχήμα 3 Ο ρόλος των προθέσεων στην επίλυση μιας σύγκρουσης



ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε περαιτέρω το ζήτημα των συγκρούσεων στην εκπαίδευση, μπορείτε να ανατρέξετε στο κείμενο «των Αργυρίου, Α, Ανδρεάδου, Δ., & Αθανασούλα – Ρέππα, Α., (2013) Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή /ντρια *ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ*, Τεύχος 1-2/2013 σελ 125-140» που βρίσκεται στο Σύνδεσμο της Moodle:

<http://moodle.ekdda.gr/> στα Παράλληλα Κείμενα της ενότητας

6.4 Αποτελεσματικές Ομάδες

Σε συνέχεια των προηγούμενων υποενοτήτων όπου αναφερθήκαμε τόσο στην ομαδική και διομαδική επικοινωνία, όσο και στις συγκρούσεις στην ομάδα, ερχόμαστε τώρα να συζητήσουμε τι γίνεται και πώς λειτουργεί η ομάδα.



ΟΡΙΣΜΟΣ 6

Με την κοινωνιολογική του έννοια ο όρος ομάδα θεωρείται ένα δυναμικό σύνολο ατόμων που βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση και δρα συντονισμένα για την επιτυχία κάποιου στόχου. Οι πραγματικές ομάδες συνδέονται σε μεγάλο βαθμό με το σκοπό, τα επιτεύγματα και την προσέγγισή τους. Τα μέλη της ομάδας που έχουν υψηλή απόδοση είναι επίσης πολύ συνδεδεμένα μεταξύ τους και έχουν την αίσθηση του «ανήκειν» στην ομάδα (Everard & Morris 1999:191 -192).

Η σύνθεση των ομάδων διεύθυνσης και διοίκησης των σχολείων άλλοτε είναι καθορισμένη από το νόμο και άλλοτε γίνεται με πράξη του ιεραρχικού οργάνου (με νομικό κανόνα). Για παράδειγμα ο σύλλογος διδασκόντων είναι καθορισμένος από το νόμο, όμως μια επιτροπή παραλαβής υλικού στο σχολείο δημιουργείται με απόφαση του διευθυντή.

Επισήμανση



Μια σημαντική μεταβλητή στην ομαδική εργασία αποτελεί ο **αριθμός των μελών** της ομάδας. Αν η ομάδα είναι πολύ μεγάλη, είναι δύσκολο για τα άτομα να συνεισφέρουν ουσιαστικά, με τον ίδιο τρόπο, οι μικρές ομάδες πιθανό να είναι αναποτελεσματικές εξαιτίας της έλλειψης ικανοποιητικής συλλογικής πείρας.

Φάσεις της ζωής μιας ομάδας

Η ζωή της ομάδας διέρχεται διάφορες φάσεις. Αυτές είναι η φάση του προσανατολισμού, της αντιπαράθεσης, της σύνθεσης, της απόδοσης και του τερματισμού. Στο αρχικό στάδιο σύστασης της ομάδας, τη φάση του **προσανατολισμού**, μια ομάδα εργασίας στο σχολείο ή και ο σύλλογος του εκπαιδευτικού προσωπικού, όταν τα πρόσωπα δεν είναι σταθερά όλες τις χρονιές αλλά αλλάζουν συνεχώς, όταν συστήνεται για να εκτελέσει μια εργασία κάτω από καινούργιες και άγνωστες συνθήκες, καθένας προσπαθεί να κατανοήσει το ρόλο του.

Βολιδοσκοπεί τις καταστάσεις και ψάχνει να βρει σημεία επαφής με τους άλλους και να οριοθετήσει την αποστολή του. Σε αυτό το αρχικό στάδιο παρατηρείται το φαινόμενο κάποια μέλη να προσπαθούν να επιβάλλουν προσωπικά πρότυπα οργάνωσης της ομάδας (Everard & Morris 1999:199). Η δεύτερη φάση, **της αντιπαράθεσης**, είναι αυτή κατά την οποία τα μέλη της ομάδας αρχίζουν τις αψιμαχίες, υπάρχει πληθώρα διαφωνιών, προστριβών, συγκρούσεων και αντιπαραθέσεων. Η τρίτη φάση είναι αυτή **της σύνθεσης**, της προσπάθειας διαμόρφωσης κανόνων και του πειραματισμού. (Everard & Morris 1999:199). Με την τέταρτη φάση φτάνουμε στο στάδιο **της απόδοσης** της ομάδας, όπου το χαρακτηρίζει η συνοχή, η σύμπνοια και η ενότητα. Πρυτανεύει η λογική και αξιοποιούνται οι αρετές των μελών. Υπάρχει ενθουσιασμός για μάθηση και επιτεύγματα της ομάδας. Τέλος η τελευταία φάση είναι αυτή **του τερματισμού** κατά την οποία η ομάδα θεωρείται ότι έχει πετύχει το στόχο της και είτε διαλύεται, είτε μεταλλάσσεται σε άλλη ομάδα.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5 Προφανώς και θα έχετε βιώσει τις φάσεις μιας ομάδας στην επαγγελματική σας ζωή. Περιγράψτε μας τα συναισθήματά σας στα διάφορα στάδια.

Αποτελεσματικές ομάδες

Όπως αναφέραμε η ομαδική εργασία εισάγεται όλο και περισσότερο στα σχολεία, αλλά η σημαντική εξέταση της πρακτικής της αξίας είναι κατά πόσο οι ομάδες ενεργούν αποτελεσματικά και συμβάλλουν στην ανάπτυξη επιτυχημένων σχολείων. Οι ομάδες αποτελούν μέρος μιας αναγκαστικά δεοντολογικής εργασίας για τη διεύθυνση και τη διοίκηση του σχολείου, με διάφορες υποθέσεις να συμπίπτουν:

- Οι διευθυντές πρέπει να αναπτύξουν και να μεταδώσουν ένα διακριτικό όραμα για το σχολείο.
- Η διεύθυνση πρέπει να είναι μετασχηματιστική έτσι ώστε το προσωπικό και η ευρύτερη σχολική κοινότητα να μπορούν να εμπνευστούν για να μοιράζονται και να θέτουν σε εφαρμογή το όραμα του διευθυντή.
- Παρά τις ιεραρχικές δομές μέσα στις οποίες εργάζονται όλοι, σε μια ίση φαινομενικά βάση, ενθαρρύνεται η συμμετοχή του επαγγελματικού προσωπικού στις ομάδες.

- Η ομαδική εργασία πιθανό να οδηγήσει σε «καλύτερες» και πιο ευρέως αποδεκτές αποφάσεις.

Συχνά η πραγματικότητα είναι μάλλον διαφορετική από αυτό το «αρμονικό» πρότυπο. Η ομαδική διαδικασία παράγει θετικές επιδράσεις οι οποίες δεν θα μπορούσαν να επιτευχθούν από την ξεχωριστή δράση του κάθε ατόμου.

Οι Middlewood και Lumby (1998:49) αναφέρουν τρία κριτήρια για την αποτελεσματικότητα της ομάδας:

1 Το βαθμό στον οποίο έχει επιτευχθεί η ποσότητα και η ποιότητα των καθορισμένων αποτελεσμάτων για την ομάδα.

2 Το βαθμό στον οποίο η εργασία της ομάδας έχει βελτιώσει τη μελλοντική της ικανότητα.

3 Το βαθμό στον οποίο έχει βελτιωθεί η ικανότητα των μελών της ομάδας.

Ο Middlewood (2003) από την άλλη αναφέρει έξι εμπόδια στην αποτελεσματικότητα της ομάδας:

η έλλειψη των απαιτούμενων προσόντων και δεξιοτήτων από μερικούς δασκάλους, συγκρούσεις προσωπικότητας,, η συχνή απουσία ενός δασκάλου, έλλειψη ανεκτικότητας από μερικά μέλη της ομάδας, ντροπαλό προσωπικό που επηρεάζεται από άλλους, χαμηλό ηθικό και παρώθηση εξαιτίας του αυξημένου φόρτου εργασίας

Δυναμική της ομάδας

Η σύσταση των ομάδων συνήθως ξεπερνά τα δομικά χαρακτηριστικά και τις θέσεις εργασίας σε έναν οργανισμό ή σχολείο, όταν πρόκειται για τη μελέτη των ρόλων που παίζουν τα μέλη της ομάδας. Υπάρχει μια ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα στη θέση των μελών (π.χ. υποδιευθυντής διευθυντής, υπεύθυνος τμήματος) και στο ρόλο που παίζουν στην ομάδα, η οποία «αναφέρεται σε μία τάση να συμπεριφέρονται, να συμβάλλουν και να σχετίζονται με άλλους στη δουλειά με συγκεκριμένους διακριτικούς τρόπους» (Belbin 1993:25).

Επισήμανση



Ο Meredith Belbin (1981) με τα πορίσματα της έρευνας του ανέτρεψε τη μέχρι τότε ισχύουσα άποψη, ότι οι ομάδες εργασίας αποδίδουν αν έχεις επιλέξει τους καλύτερους στις ειδικότητες (π.χ την καλύτερη λογίστρια, τον καλύτερο γραμματέα κλπ)και απέδειξαν ότι πολλές φορές αυτό μπορεί να είναι και η προδιαγεγραμμένη αποτυχία της ομάδας. Τα ευρήματα του Belbin έδειξαν ότι πολλές ομάδες ήταν επιτυχημένες όχι γιατί απαρτίζονταν από τους καλύτερους εκπροσώπους των ειδικοτήτων αλλά γιατί το κάθε άτομο υιοθέτησε κάποιους ρόλους για την έκβαση του έργου.

Με βάση αυτούς τους ρόλους ο Belbin έκανε τη γνωστή κατηγοριοποίησή τους σε εννέα ειδικές περιπτώσεις (Everard & Morris 1999:192 – 197, Bush & Middlewood 2005:110).



Κείμενο Αναφοράς

«1 Ο **διεκπεραιωτής ή ο εκτελεστής**: μετατρέπει τις ιδέες σε πράξη και εκτελεί τα συμφωνημένα σχέδια μεθοδικά και αποδοτικά. Βασικά γνωρίσματά του είναι η σταθερότητα και ο συγκρατημένος χαρακτήρας. 2 **Επικεφαλής ή συντονιστής**: ελέγχει και συντονίζει την ομάδα αξιοποιώντας ιδανικά τους πόρους. Εντοπίζει τις αρετές και αδυναμίες τις ομάδας και φροντίζει να αξιοποιούνται με τον καλύτερο τρόπο οι δυνατότητες κάθε μέλους της ομάδας. Γνωρίσματά του είναι η σταθερότητα, η κυριαρχικότητα και η εξωστρέφεια. 3 **Διαμορφωτής**: παρακινεί και πραγματοποιεί πράγματα. Στρέφει την προσοχή προς τον προσδιορισμό των στόχων και των προτεραιοτήτων. 4 **Καινοτόμος- επινοητής** : προάγει νέες ιδέες και συνθέτει τη γνώση. Υιοθετεί νέες στρατηγικές με ιδιαίτερη έμφαση σε μείζονα ζητήματα στην ομάδα. Είναι κυριαρχικός, ευφυής και εσωστρεφής. 5 **Διερευνητής Πόρων**: εντοπίζει ιδέες και εφευρέσεις εκτός της ομάδας. καλλιεργεί εξωτερικές επαφές που ενδέχεται να αποδειχθούν χρήσιμες στην ομάδα και διεξάγει τυχόν διαπραγματεύσεις. Είναι σταθερός, κυρίαρχος και εξωστρεφής. 6 **Καθοδηγητής ή αξιολογητής**: αναλύει με κριτική σκέψη προβλήματα, αξιολογεί ιδέες και προτάσεις της ομάδας και τη βοηθάει να παίρνει τεκμηριωμένες αποφάσεις. Θα τον ονομάζαμε ο σταθερός επιθεωρητής της ομάδας. Είναι ευφυής σταθερός και εσωστρεφής. 7 **Ο ομαδικός εργάτης**: κοινωνικά προσανατολισμένος και προωθεί την αρμονία. Ενισχύει τα ισχυρά σημεία των συναδέλφων του, τους στηρίζει στα αδύναμα σημεία. Βελτιώνει την επικοινωνία μεταξύ των μελών, καλλιεργώντας ομαδικό πνεύμα. Είναι σταθερός και εξωστρεφής όχι όμως κυριαρχικός. 8 **Ολοκληρωτής**: οδηγεί στην επίτευξη του στόχου. Φροντίζει να προφυλάσσει κατά το δυνατόν την ομάδα από σφάλματα, αναζητεί τις όψεις της δουλειάς που απαιτούν ιδιαίτερη προσοχή και διατηρεί την ομάδα σε εγρήγορση. Είναι αγχώδης και εσωστρεφής. 9 **Ειδικός**: έχει προϋπάρχουσες δεξιότητες και γνώσεις ειδικού. Προωθεί στην ομάδα εξειδικευμένα θέματα. Είναι σταθερός και κυριαρχικός. (Bush & Middlewood 2005:110)

Κάθε άτομο είναι καλό σε διαφορετικούς ρόλους. Όπως προέκυψε από την περιγραφή των ρόλων του Belbin οι σταθεροί εξωστρεφείς χαρακτήρες αποδίδουν περισσότερο

στην επικοινωνιακή διαδικασία στην ομάδα, από ότι οι αγχώδεις εσωστρεφείς που συνήθως δεν ενσωματώνονται στην ομάδα αλλά είναι πολύ δημιουργικοί (Bush & Middlewood 2005).

Ο διευθυντής του σχολείου ή το στέλεχος της εκπαίδευσης γενικά, γνωρίζοντας ποιοι ρόλοι ομάδας, ταιριάζουν στους συναδέλφους του ή στους συνεργάτες του και ποιοι ρόλοι χρειάζονται για την απόδοση της ομάδας, μπορεί να πετύχει δυο πράγματα: α) να συγκροτήσει αποδοτικές ομάδες ή ομάδες μάθησης και β) αφού τις συγκροτήσει να τις βοηθήσει να εργαστούν αποδοτικότερα. Για παράδειγμα αν πρέπει να παραδοθεί ένα έργο και οι προθεσμίες τρέχουν, μπορεί να ζητήσει από τον «ολοκληρωτή» να ενισχύσει την εγρήγορση της ομάδας.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6 Σύμφωνα με όσα μελετήσατε για τους ρόλους στην ομάδα κατά τον Belbin έχετε σκεφτεί αν όντως αξιοποιείτε τους συνεργάτες σας με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά τους;

Πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας

Οι ομάδες εργασίας είναι σύνηθες φαινόμενο στη ζωή των εκπαιδευτικών οργανισμών, έστω και αν η διδασκαλία είναι εξαιρετικά μοναχική δουλειά. Οι διευθυντές και το προσωπικό αισθάνονται ότι η ομαδική εργασία έχει πλεονεκτήματα έναντι της ατομικής δραστηριότητας. Αυτό είναι εν μέρει μια δεοντολογική θέση, μια πεποίθηση, παρά κάτι που στηρίζεται έντονα σε αποδεδειγμένη έρευνα. Ωστόσο ο Bell (1992:46), για παράδειγμα, έχει διατυπώσει 12 πλεονεκτήματα για την ομαδική εργασία:

Επισήμανση

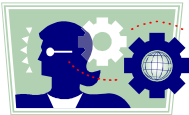


συμφωνημένοι στόχοι, διευκρινισμένοι ρόλοι, κοινές εμπειρίες και δεξιότητες, χρήση των πηγών στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, υποκίνηση, υποστήριξη και ενθάρρυνση των μελών της ομάδας, βελτίωση των σχέσεων του συνόλου του προσωπικού, ενθάρρυνση της λήψης αποφάσεων, αύξηση της συμμετοχής, αντίληψη των δυνατοτήτων του ατόμου, βελτίωση της επικοινωνίας, αύξηση της γνώσης και της κατανόησης, μείωση του άγχους και της ανησυχίας

Μειονεκτήματα της ομαδικής εργασίας

Ορισμένοι συγγραφείς, όπως ο Ο'Neill (1997), αναγνωρίζουν δύο θεμελιώδεις περιορισμούς της ομαδικής εργασίας στα σχολεία. Πρώτο, οι δάσκαλοι ξοδεύουν το μεγαλύτερο μέρος της εργάσιμής τους μέρας σωματικά απομονωμένοι από τους συναδέλφους τους επειδή η διδασκαλία είναι μια υπερβολικά ατομική δραστηριότητα. Δεύτερο, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις αρχές και την ικανότητα για άσκηση ελέγχου. Από αυτή την άποψη, η ομαδική εργασία χρησιμοποιείται ως μέσο οργάνωσης του καταμερισμού του αναλυτικού προγράμματος μέσα σε ένα πλαίσιο ελέγχου (Bush & Middlewood 2005:119).

Αυτοί οι περιορισμοί και τα μειονεκτήματα των ομάδων δείχνουν ότι ακόμα και τα αυταπόδεικτα πλεονεκτήματα όπως η συνεργασία των εκπαιδευτικών (Johnson 2003:349), μπορούν να οδηγήσουν σε αντιφάσεις και παράδοξα.



ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε περαιτέρω το ζήτημα των ομάδων μπορείτε να ανατρέξετε στο κείμενο «των Αργυρίου, Α, Ανδρεάδου, Δ., & **Αθανασούλα – Ρέππα**, Α., (2013) Συμβουλευτική παρέμβαση στη διευθέτηση των συγκρούσεων στο σχολείο από τον/την διευθυντή /ντρια *ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΑΓΩΓΗΣ*, Τεύχος 1-2/2013 σελ 125-140» που βρίσκεται στο Σύνδεσμο της Moodle: <http://moodle.ekdda.gr/> στα Παράλληλα Κείμενα της ενότητας

6.5 Παρακίνηση/παρώθηση εκπαιδευτικών

Σήμερα οι διευθυντές /τριες σχολείων κερδίζουν πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη και εφαρμογή αρχών των θεωριών παρώθησης, κινήτρων και ικανοποίησης αναγκών. Τα στελέχη της εκπαίδευσης έχουν να διαδραματίσουν ένα σημαντικό ρόλο στην παρώθηση των εκπαιδευτικών, καθώς είναι αυτά που θα εμφυσήσουν κίνητρα για αποτελεσματική εργασία.



ΟΡΙΣΜΟΣ 7

Ως κίνητρο ορίζεται «ένα είδος εσωτερικής κίνησης που ωθεί κάποιον να κάνει πράγματα προκειμένου να επιτευχθεί κάτι» (Αθανασούλα – Ρέππα 2008:239).

Το κίνητρο είναι ένας όρος που χρησιμοποιείται για να καθορίσει την επιτυχία ή την αποτυχία οποιουδήποτε στόχου.

Οι Steers και Porter(1991) εξετάζουν τρία θέματα σχετικά με το κίνητρο:

- Αυτό που ενεργοποιεί την ανθρώπινη συμπεριφορά
- Αυτό που κατευθύνει ή διοχετεύει αυτή τη συμπεριφορά
- Και αυτό που δείχνει πως αυτή η συμπεριφορά διατηρείται ή στηρίζεται.

Το κίνητρο πιθανά είναι αρμόδιο για το ότι οι άνθρωποι αποφασίζουν να κάνουν κάτι, πόσο καιρό είναι πρόθυμοι να στηρίξουν αυτή την δραστηριότητα και πόσο συστηματικά πρόκειται να την ακολουθήσουν. Η πηγή των κινήτρων μπορεί να είναι εσωτερική (αίσθημα ικανοποίησης, ηθική αμοιβή, ευχαρίστηση κλπ), ή εξωτερική (αύξηση μισθού, μείωση ωραρίου κ.λ.π). Τα κίνητρα στοχεύουν στην αποκατάσταση της ψυχικής ισορροπίας άρα και στην εκπλήρωση των ψυχολογικών αναγκών. Οι άνθρωποι για να έχουν **κίνητρα** χρειάζεται να έχουν στόχους που στην προσπάθεια να τους πραγματοποιήσουν δίνουν το καλύτερο κομμάτι του εαυτού τους. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να ικανοποιείται μια βαθύτερη ανάγκη . Τα κίνητρα είναι εκείνα που ωθούν **παρωθούν** τα άτομα και κατά συνέπεια τους εκπαιδευτικούς στην εργασία τους να γίνουν πιο αποδοτικοί.

Επισήμανση



Η **παρώθηση** εξαρτάται από την εκάστοτε κατάσταση και είναι βραχυπρόθεσμο - μικροπρόθεσμο (σύντομο)γεγονός. Είναι όλοι οι επίκαιροι δηλαδή οι στιγμιαίοι, οι

παροδικοί παράγοντες οι οποίοι κάτω από δεδομένες προϋποθέσεις μιας κατάστασης οδηγούν σε πράξεις και τις ολοκληρώνουν.

Η έλλειψη κινήτρου μπορεί να αναγκάσει τους δασκάλους να μην επιτύχουν αποτελεσματική διδασκαλία. Κάθε εκπαιδευτικός δεν παρωθείται από τα ίδια κίνητρα, όμως η απουσία εσωτερικού κινήτρου οδηγεί σε ένα αναπόφευκτο γεγονός, την έλλειψη επιτυχίας. Αν δεν υπάρχουν οποιοδήποτε παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς η παραγωγικότητα θα μειωθεί εντυπωσιακά.

Θεωρίες παρώθησης

Το ζήτημα της παρώθησης και των κινήτρων έχει απασχολήσει πολλούς θεωρητικούς οι οποίοι έχουν αναπτύξει διάφορα υποδείγματα παρώθησης. Οι περισσότεροι θεωρητικοί της παρώθησης έχουν επικεντρώσει την προσοχή τους στους παρακάτω τομείς:

1. Αναγνώριση των ανθρωπίνων αναγκών
2. και τρόπος ικανοποίησης αναγκών (Με ποιο τρόπο οι ανάγκες ικανοποιούνται) στα πλαίσια της εργασίας του κάθε εργαζόμενου και πως μπορεί να βελτιωθεί ο τρόπος αυτός.

Σύμφωνα με την **Κλασική Θεωρία Παρώθησης (Taylor)** τα οικονομικά κίνητρα είναι εκείνα που ενεργοποιούν τους εργαζόμενους. Η κλασική θεωρία θεωρείται ανεφάρμοστη στα ελληνικά δημόσια σχολεία. Διότι ο διευθυντής δεν μπορεί να προσφέρει οικονομικά οφέλη στους εκπαιδευτικούς. Ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το ζήτημα των οικονομικών αμοιβών και των κινήτρων της θεωρίας του Taylor βρίσκει αδυναμία εξαιτίας του στατικού και δεδομένου τρόπου αμοιβής που διασφαλίζει τους εκπαιδευτικούς. Αν δούμε τα κίνητρα και την παρώθηση από την πλευρά της Θεωρίας X και Y του Douglas McGregor, θα διαπιστώσουμε ότι αυτός χωρίζει τους ανθρώπους σε 2 κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιελάμβανε τους ανθρώπους, που δεν τους ενδιαφέρει η εργασία τους και προσπαθούν με κάθε τρόπο να την αποφύγουν, ενώ η δεύτερη αυτούς που αγαπούν την εργασία και τη θεωρούν εξίσου φυσιολογική με το παιχνίδι. Όταν ένας/μία διευθυντής/ντρια ή στέλεχος εκπαίδευσης αποδέχεται τη θεωρία X διοικεί την ομάδα του με ένα αυστηρά συγκεντρωτικό

σύστημα εξουσίας, ασκώντας ένα συνεχή έλεγχο στους εκπαιδευτικούς και περιορίζοντάς τους στο ελάχιστο τη συμμετοχή από μέρους τους στην διαδικασία λήψης αποφάσεων. Ο/Η διευθυντής/ντιρα που αποδέχεται τη θεωρία Y διοικεί με πιο χαλαρό σύστημα ελέγχου και διατηρεί τις δημοκρατικές διαδικασίες έτσι ώστε να έχει καλύτερα αποτελέσματα στους υφισταμένους τους (Παπακων/νου & Αναστασίου 2013:159-164).

Υποθέσεις θεωριών X και Y

Θεωρία X	Θεωρία Y
<p>1. Τα περισσότερα άτομα δεν επιθυμούν την εργασία.</p> <p>2. Τα περισσότερα άτομα δεν είναι φιλόδοξα, δεν επιθυμούν να αναλάβουν υπευθυνότητα και προτιμούν να διευθύνονται από άλλους.</p> <p>3. Τα περισσότερα άτομα διαθέτουν μικρή δημιουργική ικανότητα και δεν μπορούν να επιλύουν τα προβλήματα της οργάνωσης .</p> <p>4. Η παρώθηση παίζει ρόλο μόνο για την ικανοποίηση των φυσιολογικών αναγκών και των αναγκών ασφαλείας.</p>	<p>1. Η εργασία μοιάζει με παιχνίδι στην περίπτωση που υπάρχουν κατάλληλες συνθήκες.</p> <p>2. Πολλά άτομα είναι φιλόδοξα και επιθυμούν να αναλαμβάνουν υπευθυνότητες ενώ ο αυτοέλεγχος είναι απαραίτητος για να εκπληρωθούν οι σκοποί της οργάνωσης.</p> <p>3. Η δημιουργική ικανότητα που είναι απαραίτητη για την επίλυση των προβλημάτων της οργάνωσης υπάρχει σε πολλά άτομα.</p> <p>4. Η παρώθηση παίζει ρόλο κυρίως για τα υψηλότερα ιεραρχικά επίπεδα των ανθρωπίνων αναγκών</p>

<p>5. Πρέπει να γίνεται συστηματική και στενή επίβλεψη στην εργασία των περισσότερων ατόμων. Είναι δυνατή η συχνή επιβολή τιμωρίας για να πραγματοποιούνται με επιτυχία οι σκοποί της οργάνωσης.</p>	<p>και λιγότερο για τα χαμηλά.</p> <p>5. Τα περισσότερα άτομα μπορούν από μόνα τους να κατευθύνουν τον εαυτό τους και να είναι δημιουργικά στην εργασία τους, αν παρακινηθούν κατάλληλα στη δουλειά τους.</p>
--	---

Πηγή: Αθανασούλα – Ρέππα 2008: 241



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 2

Γράψτε σας παρακαλούμε ένα κείμενο 70-90 λέξεων, στο οποίο να εκφράζετε τις απόψεις σας για τον τρόπο ή τρόπους που χρησιμοποιείτε να παρωθείτε εκπαιδευτικούς ή άλλους ανθρώπους σύμφωνα με τη θεωρία X και Ψ. Δηλαδή πώς αντιμετωπίζετε αυτούς που αγαπούν τη δουλειά τους και θέτουν εσωτερικά κίνητρα και στόχους και πώς αυτούς που δεν αγαπούν τη δουλειά τους και για να αποδώσουν χρειάζονται ενίσχυση ή και τιμωρία. Κατάγραψε τις απόψεις σας στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle. Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.ekkda.gr>

Η θεωρία της ικανοποίησης των αναγκών του Maslow τοποθέτησε τις ανθρώπινες ανάγκες σε μια πυραμίδα και με βάση αυτή εξετάζεται η παρώθησή τους (υποκίνηση) με βάση ποιες είναι οι ανάγκες των ανθρώπων, πώς ιεραρχούνται και πώς ικανοποιούνται.



Κατά τη θεωρία του Maslow το κάθε άτομο περνά από το ένα επίπεδο αναγκών στο άλλο εφόσον έχουν ικανοποιηθεί έστω σε ελάχιστο βαθμό η προηγούμενη κατηγορία αναγκών και η συμπεριφορά του ατόμου καθοδηγείται από την ανάγκη για την ικανοποίηση όλων των αναγκών του. Στον εκπαιδευτικό χώρο η πυραμίδα του Maslow μπορεί να έχει εφαρμογή με την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός έχει ικανοποιήσει τις βιολογικές ανάγκες και τις ανάγκες για ασφάλεια μέσω των αμοιβών του και του εργασιακού καθεστώτος. Οπότε στη συνέχεια στρέφεται στην ικανοποίηση των αναγκών για **εκτίμηση** και **αναγνώριση**. Σε αυτή την περίπτωση η διοίκηση του σχολείου θα πρέπει να προσπαθήσει να δημιουργήσει μια (υποκινητική) παρωθητική πολιτική η οποία να προσανατολίζεται στην παροχή, ευκαιριών εξέλιξης, επιμόρφωσης κλπ. Δεν θα πρέπει βέβαια να λησμονούμε εδώ, ότι ο εκπαιδευτικός χώρος, ως χώρος εργασίας έχει διαφορετική αξία για τον καθένα. Γι' αυτό και πολλές φορές όταν είναι να οργανωθούν διάφορες δραστηριότητες πέραν του διδακτικού ωραρίου, δεν βρίσκει σύμφωνους όλους τους εκπαιδευτικούς και ως είναι προς όφελος των μαθητών.

Θεωρία Δυο Παραγόντων Herzberg

Ο Fraderick Herzberg διατύπωσε μια ακόμη θεωρία παρώθησης των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους. Η θεωρία αυτή στηρίζεται σε μια κατηγοριοποίηση δύο συντελεστών:

- Των παραγόντων **υγιεινής ή συντήρησης – (hygiene or maintenance factors)**

- Και των παραγόντων **παρώθησης ή κινήτρων- (motivators)** συντελεστών δραστηριοποίησης .

Οι παράγοντες συντήρησης αφορούν στην δημιουργία εκείνων των συνθηκών που δεν παρωθούν τα άτομα για επίτευξη κάποιων στόχων, τους προκαλούν δυσαρέσκεια, αλλά εξασφαλίζουν τις ελάχιστες συνθήκες για την εργασία δηλαδή εξασφάλιση ικανοποιητικών αποδοχών, μια καθαρή αίθουσα, ανάλογος εξοπλισμός κλπ. Είναι οι παράγοντες που θέλουν εξυγίανση γι' αυτό και ονομάζονται παράγοντες υγιεινής. (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου 2023:164)

Παράγοντες που επηρεάζουν την παρώθηση και την ικανοποίηση από την εργασία

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την παρώθηση και την ικανοποίηση από την εργασία μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες(Bush and Middlewood 2005:79):

Προσωπικοί παράγοντες, Κοινωνικοί παράγοντες, Παράγοντες που σχετίζονται με τον οργανισμό, Παράγοντες κουλτούρας

Στρατηγικές παρώθησης

Προκειμένου τα στελέχη να διευκολυνθούν στο έργο τους και να παρωθούν τους εκπαιδευτικούς στον εκπαιδευτικό οργανισμό ώστε να αισθάνονται ικανοποιημένοι από την εργασία τους, παραθέτουμε μερικές στρατηγικές, που αναφέρονται από τους Bush and Middlewood (2005:83 - 88)

Κατανοήστε ότι η παρώθηση είναι μια καθαρά προσωπική υπόθεση.

Παρέχετε ευκαιρίες για σχετική επαγγελματική ανάπτυξη.

Παρέχετε στα άτομα και τις ομάδες την αίσθηση της κατεύθυνσης.

Δώστε όσο το δυνατό περισσότερη αναγνώριση.

Επιτρέψτε σ' όσο το δυνατόν περισσότερους εκπαιδευτικούς να έχουν το αίσθημα του κατέχειν στην εργασία.

Η θεωρία της εκπαιδευτικής αλλαγής καταδεικνύει ότι το αίσθημα του κατέχειν σε μια πρωτοβουλία από αυτούς που πρόκειται να την εφαρμόσουν συμβάλλει αποφασιστικά στην επιτυχία.

6.6 Λήψη αποφάσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Η δραστηριότητα και η τεχνική «λήψη και εκτέλεση αποφάσεων» κατέχει κεντρική θέση στη διοίκηση της εκπαίδευσης όπως άλλωστε και σε κάθε άλλο τομέα εργασίας. Στις προηγούμενες ενότητες δεν παραλείψαμε να κάνουμε πολλές φορές αναφορά στο πώς π.χ. η αποτελεσματική επικοινωνία συμβάλλει στην αποτελεσματική λήψη αποφάσεων, ή πώς η ορθή διευθέτηση μιας σύγκρουσης διευκολύνει την ομόφωνη απόφαση για ένα καίριο εκπαιδευτικό ζήτημα, ή ακόμη πώς η παρόθηση για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων δημιουργεί υψηλό βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους κλπ.

Φύση της λήψης και εκτέλεσης εκπαιδευτικής απόφασης

Η λήψη και εκτέλεση αποφάσεων είναι σημαντική για τις οργανώσεις, τις ομάδες και τα άτομα, καθώς συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των δράσεων και ενεργειών τους. Η διαδικασία λήψης και εκτέλεσης αποφάσεων μπορεί να εκπληρωθεί είτε από άτομα, τα οποία στο πλαίσιο της διοικητικής τους δράσης ενεργούν μεμονωμένα (μονομελή διοικητικά όργανα), είτε από ομάδες (συλλογικά διοικητικά όργανα).

Τι ορίζεται ως εκπαιδευτική απόφαση

ΟΡΙΣΜΟΣ 8

«Εκπαιδευτική απόφαση είναι η συνειδητή έκφραση βούλησης επιλογής μιας ενέργειας από ένα μονομελές ή συλλογικό όργανο της εκπαίδευσης, που έχει τη σχετική εξουσία (αρμοδιότητα, εξουσιοδότηση) για να εκφράσει αυτή τη βούληση, και η οποία, ανάλογα με τη μορφή και το όργανο που αποφασίζει στοχεύει στην επίτευξη ενός στόχου που αφορά: α) στη συμπεριφορά είτε του συνόλου των εργαζομένων ή εμπλεκομένων στο εκπαιδευτικό σύστημα ή στον εκπαιδευτικό οργανισμό, είτε μιας ομάδας εργαζομένων και εμπλεκομένων, είτε ενός ατόμου, β) στα κάθε φύσης μέσα που χρησιμοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα ή η εκπαιδευτική μονάδα και γ) στις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος ή της εκπαιδευτικής μονάδας με παράγοντες εκτός αυτού ή αυτής».(Αθανασούλα – Ρέππα 2008:250)

Για να υπάρχει «κατάσταση απόφασης» θα πρέπει να συντρέχουν οι εξής προϋποθέσεις:

α) Να υπάρχουν δύο τουλάχιστον εναλλακτικές λύσεις, ώστε να έχουμε το περιθώριο επιλογής και να μην ομιλούμε για επιβεβλημένο μονόδρομο, και

β) να υπάρχει ελευθερία για την επιλογή, γιατί αν κάποιες λύσεις ή ενέργειες επιβάλλονται ή αποκλείονται τότε παύει να υφίσταται η «κατάσταση απόφασης» (Αθανασούλα – Ρέππα 2008:251).

Σημασία δεν έχει αν απλά παίρνουμε αποφάσεις, αλλά το **ποιες** αποφάσεις και **πώς** τις παίρνουμε, αν δηλαδή είναι οι **ενδεδειγμένες** για τον εκπαιδευτικό οργανισμό ή το εκπαιδευτικό σύστημα σε δεδομένη στιγμή καθώς και αν παίρνονται με τον **ορθολογικό τρόπο**. Η δημιουργικότητα, η καινοτομία, η αυτοπειθαρχία, η πρωτοβουλία, η οξυδέρκεια, ο δυναμισμός και κυρίως η δεξιότητα στο χειρισμό ατόμων και ομάδων είναι από τα βασικά χαρακτηριστικά των στελεχών, που φιλοδοξούν να λαμβάνουν ορθολογικές αποφάσεις.

Επισήμανση



Η λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων σε πολλές περιπτώσεις είναι ένα επώδυνο έργο, αφού συνήθως συνεπάγεται, αλλαγή, σύγκρουση, κίνδυνο να γίνει λάθος και να υπάρξει λογοδοσία, συνεκτίμηση τεράστιου αριθμού δεδομένων και εναλλακτικών λύσεων (Everard & Morris 1999:67).

Επίπεδα που λαμβάνονται οι εκπαιδευτικές αποφάσεις και όργανα που τις λαμβάνουν.

Οι εκπαιδευτικές αποφάσεις λαμβάνονται ανάλογα με το περιεχόμενο και το χώρο άσκησης των διοικητικών αρμοδιοτήτων σε **Εθνικό, Νομαρχιακό και Τοπικό** επίπεδο (βλ αναλυτικά Αθανασούλα – Ρέππα 2008, Κουτούζης, 1999). Μια άλλη κατάταξη είναι αυτή των τριών επιπέδων διοίκησης : **Ανώτερο – Μεσαίο – Κατώτερο** με βάση τα οποία χαρακτηρίζονται αντίστοιχα και οι αποφάσεις σε **στρατηγικές, διαχειριστικές, λειτουργικές** (Κουτούζης 1999:205-206). Τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα όσο και στο κύτταρό του τη σχολική μονάδα συναντάμε και τα τρία επίπεδα λήψης αποφάσεων.

Ειδικότερα στη σχολική μονάδα μπορούμε να διακρίνουμε τα **διοικητικά** (Διευθυντής, Υποδιευθυντής, Σύλλογος Διδασκόντων), τα **διαχειριστικά** (π.χ, Σχολική Επιτροπή) τα κατώτερα και τα **υποστηρικτικά** όργανα (π.χ Σχολικό Συμβούλιο, Σύλλογος Γονέων, Μαθητικές Κοινότητες), τα οποία όλα μαζί διευκολύνουν το έργο της σχολικής

μονάδας (Ανδρέου 1999:81-99). Η μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στα διάφορα επίπεδα της διοικητικής ιεραρχίας (από το ανώτερο στο κατώτερο) συναρτάται με το είδος των αποφάσεων που λαμβάνονται στα επίπεδα αυτά και αφορά όλα τα είδη των εκπαιδευτικών μονάδων.

Οι πιο συνηθισμένες κατηγοριοποιήσεις των οργάνων είναι αυτές που γίνονται με κριτήρια Αθανασούλα – Ρέππα 2008:253):

1. το **δημόσιο ή ιδιωτικό χαρακτήρα** του οργάνου, αν ανήκουν δηλαδή **στο κράτος** ή σε άλλα **νομικά πρόσωπα δημοσίου** (Ν.Π.Δ.Δ.) ή αν ανήκουν σε οργανώσεις **ιδιωτικού δικαίου** (Ν.Π.Ι.Δ).
2. **την έκταση της κατά τόπο αρμοδιότητας** με π.χ.κατηγοριοποιούνται σε κεντρικά και περιφερειακά, δήμοι κλπ.
3. τον **αριθμό των ατόμων – μελών** που είναι εξουσιοδοτημένα να εκφράσουν βούληση. Με βάση αυτό το στοιχείο έχουμε δύο κατηγορίες οργάνων: **όργανα – άτομα (μονομελή)**, όπου ένα άτομο μόνο είναι εξουσιοδοτημένο να παίρνει αποφάσεις π.χ διευθυντής εκπαιδευτικού οργανισμού, και **όργανα - (σύνολο ατόμων) συλλογικά** που αποτελούνται από περισσότερα του ενός άτομα και τα οποία μόνο από κοινού μπορούν να πάρουν αποφάσεις. **το επίπεδο** στο οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις και με βάση το οποίο όπως είδαμε και προηγούμενα αυτά διακρίνονται σε:

αποφασιστικά, εκτελεστικά, γνωμοδοτικά- συμβουλευτικά – εισηγητικά

Η λειτουργία των συλλογικών οργάνων διέπεται από ορισμένους κανόνες **νομιμότητας**. Αυτοί αφορούν π.χ στη νόμιμη σύνθεση, στο προεδρείο, στην απαρτία, στη συνεδρίαση, στην πλειοψηφία η οποία απαιτείται για τη λήψη μιας απόφασης. Ο έλεγχος νομιμότητας τόσο στα συλλογικά όσο και στα ατομικά διοικητικά όργανα, γίνεται μέσω της διαδικασίας του ιεραρχικού λεγόμενου ελέγχου στον οποίο αναφερόμαστε παρακάτω.

Εξουσιοδότηση, ιεραρχικός έλεγχος και διακριτική ευχέρεια στη λήψη αποφάσεων

Για να είναι σε θέση ένα οποιοδήποτε τύπου διοικητικό όργανο να λάβει μια εκπαιδευτική απόφαση, θα πρέπει να έχει και τη σχετική **εξουσία** (δικαίωμα και δύναμη) να το κάνει. Τα ανώτατα διοικητικά όργανα διαθέτουν **πρωτογενή** εξουσία (ίδιο δικαίωμα) για δράση, ενώ τα ιεραρχικά υφιστάμενα **παράγωγη**, δηλαδή εξουσία που τους εκχωρείται.

Η **εξουσιοδότηση** ως οργανο- διοικητική έννοια σημαίνει **εκχώρηση εξουσίας** (δικαιώματος και δύναμης για δράση) **και ευθύνης** (αρμοδιότητας, καθήκοντος) από ένα ανώτερο /υπερκείμενο ιεραρχικά όργανο ή θέση σε ένα κατώτερο /υποκείμενο όργανο ή θέση (Αθανασούλα - Ρέππα 2008: 255-256). Όπως γίνεται κατανοητό η εξουσία εκχωρείται σε θέσεις και όχι σε πρόσωπα, που σημαίνει ότι οποιοδήποτε άτομο ή άτομα κατέχουν τη συγκεκριμένη ιεραρχικά θέση θα έχουν την ίδια εξουσία. Η **αρμοδιότητα** (το σύνολο των καθηκόντων που παραχωρούνται στα κατώτερα κλιμάκια) αφορά: στη λήψη αποφάσεων , στην ανάληψη πρωτοβουλιών, στη χορήγηση εντολών, στη διαχείριση καταστάσεων.

Ένα άλλο σημείο που πρέπει να τονίσουμε σχετικά με τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων στο δημόσιο κυρίως τομέα είναι η δυνατότητα της **διακριτικής ευχέρειας** που έχουν τα διάφορα όργανα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008:258). Δηλαδή η αρμοδιότητα που έχουν σε συγκεκριμένη περίπτωση, να επιλέξουν έμπρακτα μια μορφή ενέργειας μεταξύ περισσότερων εξίσου νόμιμων, καθώς επίσης και η δυνατότητά τους να επιλέξουν μεταξύ ενέργειας και αποχής (παράλειψης). Ο αντίποδας της διακριτικής ευχέρειας είναι η **δέσμευση** των οργάνων για συγκεκριμένη δράση.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 3

Πριν προχωρήσετε στη μελέτη σας θα σας παρακαλούσαμε να γράψετε ένα κείμενο 100 περίπου λέξεων, στο οποίο θα σχολιάζετε το ρόλο της διακριτικής ευχέρειας στη λήψη αποφάσεων από διάφορα όργανα της εκπαίδευσης. Κατάγραψε τις απόψεις σας στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle. Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.ekkda.gr>

Είδη εκπαιδευτικών αποφάσεων και συνθήκες λήψης τους.

Εκτός από τις **Στρατηγικές, Διαχειριστικές και Λειτουργικές αποφάσεις** που είδαμε, υπάρχει ακόμη και η ταξινόμηση σε **προγραμματισμένες και μη προγραμματισμένες** αποφάσεις, καθώς τα διοικητικά στελέχη και τα διοικητικά όργανα, οποιουδήποτε επιπέδου παίρνουν διαφορετικά είδη αποφάσεων κάτω από διαφορετικές συνθήκες. Οι **προγραμματισμένες αποφάσεις** είναι κατά βάση τυποποιημένες και αφορούν συνήθως προβλήματα ρουτίνας. Οι **Μη προγραμματισμένες αποφάσεις** σε αντίθεση με τις προηγούμενες, δεν αναφέρονται

σε περιπτώσεις ρουτίνας. Συνήθως αναφέρονται σε κάτι καινούργιο που επιδρά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού και σε **αβέβαιες καταστάσεις** (π.χ απρόβλεπτη κατάσταση που προκύπτει από βίαιη συμπεριφορά μαθητών στο σχολείο, νέων σχολικών εγχειριδίων κλπ). Οι συνθήκες λοιπόν μέσα στις οποίες λαμβάνονται οι αποφάσεις μπορεί να είναι συνθήκες **βεβαιότητας, αβεβαιότητας και κινδύνου**. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί βρίσκονται συνεχώς κάτω από αυτές τις καταστάσεις όταν πρόκειται να πάρουν μια απόφαση. Όσο πιο έντονα είναι τα στοιχεία της αβεβαιότητας και του κινδύνου, τόσο πιο δύσκολες γίνονται οι συνθήκες λήψης μιας απόφασης. Σήμερα που οι συνθήκες αλλάζουν ραγδαία όλο και περισσότερο εντείνονται τα στοιχεία που δημιουργούν ένα πλαίσιο λήψης απόφασης με «ρίσκο».

Υποδείγματα λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων

α) Το κλασσικό υπόδειγμα

Σύμφωνα με το κλασσικό υπόδειγμα, η διαδικασία λήψης απόφασης μπορεί να διαβαθμιστεί σε κάποια λογικά βήματα όπως φαίνονται κατωτέρω:

αναγνώριση προβλήματος, δημιουργία εναλλακτικών λύσεων, αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων, επιλογή μεταξύ των εναλλακτικών λύσεων, εφαρμογή της εναλλακτικής λύσης και αξιολόγηση του αποτελέσματος (Lunenburg, & Ornstein, 2000, Μπρίνια, 2008:206-208).



ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε περαιτέρω το ζήτημα του κλασσικού (ορθολογικού) μοντέλου λήψης αποφάσεων μπορείτε να ανατρέξετε στο κείμενο «της Σιδηροπούλου Μάλαμα: Η λειτουργία της λήψης απόφασης στην Εκπαίδευση» που βρίσκεται στο Σύνδεσμο της Moodle: <http://moodle.ekdda.gr/> στα Παράλληλα Κείμενα της ενότητας ή και στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.vipapharm.com/greek/free-online-journals/education/education-articles/sidiropoulou-malama/sidiropoulou-malama-operation-making-decision->

β) Το συμπεριφορικό υπόδειγμα λήψης αποφάσεων

Στον αντίποδα του πλήρους ορθολογικού υποδείγματος λήψης απόφασης έχει αναπτυχθεί το συμπεριφορικό υπόδειγμα που αμφισβητεί βασικές παραδοχές του ορθολογικού και στηρίζεται και σε άλλα στοιχεία όπως για παράδειγμα συναισθηματικά, ικανοποίησης, φιλοδοξιών, κλπ. Η Mary Zey (1992) συνοψίζει τις υποθέσεις του συμπεριφορικού υποδείγματος ως ακολούθως:

- Οι αποφάσεις μπορεί πάντα να βασίζονται σε ένα μη ολοκληρωμένο και, ως ένα βαθμό, ανεπαρκές μη κατανοητό πλαίσιο προς την αλήθεια της φύσης του εμφανιζόμενου προβλήματος.
- Οι αποφασίζοντες συνήθως ποτέ δεν μπορούν να πετύχουν τη δημιουργία όλων των πιθανών εναλλακτικών λύσεων για μελέτη.
- Οι εναλλακτικές λύσεις πάντα αξιολογούνται ελλιπώς γιατί είναι αδύνατο να προβλέπονται με ακρίβεια όλες οι συνέπειες που συνοδεύουν κάθε εναλλακτική λύση.
- Η τελική απόφαση ακολουθείται από την εναλλακτική λύση που βασίζεται περισσότερο σε κάποια κριτήρια επιλογής παρά στη μεγιστοποίηση ή στη βελτιστοποίηση του αποτελέσματος, επειδή είναι αδύνατο να προσδιοριστεί ποια εναλλακτική λύση είναι η καλύτερη.

Το υπόδειγμα αυτό είναι περισσότερο ευέλικτο και οι αποφάσεις βασίζονται σε συγκρίσεις ανάμεσα στις συνέπειες των εναλλακτικών επιλογών και του επιπέδου φιλοδοξιών του λήπτη αποφάσεων. Αν δεν βρεθούν ικανοποιητικές λύσεις, τότε χαμηλώνει το επίπεδο των φιλοδοξιών.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7 Σκεφτείτε αν ποτέ πήρατε μια εκπαιδευτική απόφαση με βάση το συμπεριφορικό μοντέλο και αναστοχαστείτε πώς θα μπορούσε να ήταν η έκβαση αν τη λαμβάνατε με το ορθολογικό..

Στιλ λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων

Τα στιλ έχουν ως σημείο αναφοράς τη διαδικασία με την οποία το εκπαιδευτικό στέλεχος αξιοποιεί ή όχι τους συνεργάτες του κατά τη λήψη μιας απόφασης. Έτσι μπορεί να τους:

- αποκλείει από τη διαδικασία, παίρνοντας μόνος του τις αποφάσεις, **(αυταρχικός – συγκεντρωτικός τρόπος)**
- ασκεί επιρροή για να υιοθετήσουν την απόφαση που ο ίδιος ήδη έχει πάρει **(αυταρχικός - πειστικός τρόπος)**
- συμβουλευεται πριν πάρει την απόφαση **(συμβουλευτικός τρόπος)**
- κάνει κοινωνούς, μετέχοντες και συνυπεύθυνους της όλης διαδικασίας **(δημοκρατικός ή συναποφασιστικός τρόπος).**

Ο κατάλληλος τύπος εξαρτάται κάθε φορά από τους ανθρώπους, το είδος του προβλήματος και την πολυπλοκότητα των περιστάσεων.

Οι Vroom & Yetton (1973) αναλύουν τους τρόπους λήψης απόφασης στηριζόμενοι σε μεταβλητές που αφορούν δύο βασικά στοιχεία: αυτό της **ποιότητας** της απόφασης και εκείνο της **αποδοχής** από τους υφιστάμενους (Περισσότερα, Πασιαρδής 2004:204-205). Τα στοιχεία αυτά καθορίζονται από τις απαντήσεις που δίνονται σε επτά διαγνωστικές ερωτήσεις.

Από τους διάφορους συνδυασμούς αυτών των απαντήσεων (που στην ουσία αφορούν τις διαδρομές που θα ακολουθήσει το εκπαιδευτικό στέλεχος) οι Vroom και Yetton διακρίνουν τους τρόπους λήψης μιας απόφασης ως εξής: **Αυταρχικός τρόπος, Ο πειστικός τρόπος, ο Συμβουλευτικός τρόπος, ο Δημοκρατικός ή συναποφασιστικός ή συμμετοχικός ή ομαδικός τρόπος.** Ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς αποτελεί έναν αργό τρόπο λήψης αποφάσεων και εγκυμονεί τον κίνδυνο της πρώιμης αντιπαράθεσης (Everard & Morris 1999:75).

Κείμενο Αναφοράς

Ο δημοκρατικός τρόπος λήψης αποφάσεων έχει σημαντικά πλεονεκτήματα για τα οποία αξίζει την πρόκληση και την προσπάθεια από την πλευρά της διοίκησης για εφαρμογή. Τα πλεονεκτήματα αυτά αφορούν κυρίως: 1) **στην ποιότητα της απόφασης.** 2) **στη δημιουργικότητα στη λήψη της απόφασης.** 3) **στην αποδοχή της απόφασης.** 4) **στην κατανόηση της απόφασης.** 5) **στην ορθοφροσύνη κατά τη διαδικασία λήψης**



της απόφασης. 6) στην ορθότητα και αποτελεσματικότητα της απόφασης. 7) στην τόνωση του ηθικού των εκπαιδευτικών και στην αύξηση των κινήτρων και της επιθυμίας για εργασία και συμβολή στη βελτίωση της οργάνωσης και της αποτελεσματικότητάς της, καθώς και στην ανάπτυξη της αίσθησης της ευθύνης και του διαλόγου, (βελτιωμένες και νεωτεριστικές προτάσεις, βελτίωση πληροφόρησης κλπ.). του (Lunenburg & Ornstein, 2000: 168).

Επισήμανση



Ωστόσο όμως δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι και στον τρόπο αυτό υπάρχουν μειονεκτήματα (αν και δευτερεύουσας σημασίας) που αφορούν κυρίως 1) στην απώλεια χρόνου στη λήψη απόφασης, 2) στην αύξηση του κόστους, 3) στη δυσκολία εναρμόνισης των απόψεων των μελών, λόγω της φύσης των στόχων και των αποφάσεων στην εκπαίδευση (είναι κυρίως ποιοτικοί), 4) στην αναρμοδιότητα πολλών υφισταμένων σε συγκεκριμένα προβλήματα, 5) στον κίνδυνο πολιτικοποίησης του συνόλου των αποφάσεων.

Όπως γίνεται αντιληπτό, η απόφαση για το αν κάποιος θα χρησιμοποιήσει τα μέλη του εκπαιδευτικού οργανισμού στη λήψη διοικητικών αποφάσεων δεν είναι εύκολη υπόθεση, καθώς πάρα πολλοί παράγοντες επηρεάζουν και διαμορφώνουν την απόφαση αυτή.

Μέθοδοι και τεχνικές λήψης εκπαιδευτικών αποφάσεων

Για τη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων τα εκπαιδευτικά στελέχη έχουν στη διάθεσή τους μια σειρά από τεχνικές και μεθόδους, «εργαλεία», τα οποία σε πολλές περιπτώσεις και σε δεδομένες στιγμές διευκολύνουν την όλη διαδικασία της λήψης και εκτέλεσης απόφασης. Ως τέτοια εργαλεία θα μπορούσαν να αναφερθούν ενδεικτικά και συνοπτικά τα εξής: **Η επιστημονική μέθοδος – ή επιχειρησιακή έρευνα, η μέθοδος προσομοίωσης και μοντέλων, Ο Καταιγισμός Ιδεών (Brainstorming), η Τεχνική των «Δελφών».**

Εκτός από τις ανωτέρω μεθόδους και τεχνικές, υπάρχουν και αρκετές άλλες, που μπορεί να βρει κανείς στη βιβλιογραφία και οι οποίες βοηθούν στη λήψη αποφάσεων. Ανάλογα με τις περιστάσεις κάθε διοικητικό στέλεχος ή ομάδα μπορεί να τις χρησιμοποιήσει σε δεδομένη στιγμή (δες αναλ. Αθανασούλα – Ρέππα 2008:273-276).

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας



Στην παρούσα ενότητα συζητήσαμε το θέμα της Διοίκησης του Ανθρώπινου Δυναμικού και των λειτουργιών της. Ξεκινήσαμε από τη γενική οριοθέτηση της ΔΑΔ, δώσαμε τα βασικά στοιχεία της επικοινωνίας ως βασικού παράγοντα οικοδόμησης καλών εργασιακών σχέσεων και στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με τις συγκρούσεις και τις διαφωνίες στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Μετά οριοθετήσαμε τις αποτελεσματικές ομάδες εργασίας και στη συνέχεια αναλύσαμε τα σχετικά με το θέμα της παρακίνησης του ανθρώπινου δυναμικού. Τέλος κλείσαμε τη συζήτηση με το θέμα της λήψης αποφάσεων στον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Βιβλιογραφία

- Belbin, M. (1993), *Team Roles at Work*, London, Butterworth-Heinemann.
- Bell, L. (1992), *Managing Teams in Secondary Schools*, London, Routledge
- Bush, T., & Middlewood, D., (2005) *Leading and Managing People in Education* SAGE London
- Bush T. (1994) ‘‘Accountability in education’’. In Tony Bush & John West- Burnham: *The Principles of education Management*. Longman, Great Britain, p. 309 - 326.

- Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Κικιζας Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Goleman D.,(2000) *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο Χώρο της Εργασίας*. (Μετφρ.: Φωτεινή Μεγαλούδη), Ελληνικά Γράμματα β' έκδοση, Αθήνα 1998.
- Hanson E. Mark (1996) *Educational Administration and organizational Behavior*, Allyn and Bacon, Toronto
- Hoy, W. K., Miskel C. G. (2013). *Educational Administration 9th Ed.*, New York: McGraw-Hill.
- Hoyle, E. (1981). *The process of management, E323 Management of the school, Block 3, Part 1*. Buckingham: Open University Press.
- Johnson, B. (2003), 'Teacher collaboration: good for some, not so good for others', *Educational Studies*, 29 (4), 337-350.
- Lunenburg, F.C., & Ornstein, A. C., (2000, 3rd ed) *Educational Administration Concepts and Practices*, Wadsworth, Canada
- Middlewood, D. (2003), 'Managing through teams', in Lumby, J., Middlewood, D. and Kaabwe, E. (eds), *Managing Human Resources in South African Schools*, London Commonwealth Secretariat.
- Middlewood, D. and Lumby, J. (1998), *Human Resource Management in School and Colleges*, London, Paul Chapman Publishing.
- O'Neill, J. (1997), 'Managing through teams', in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), *Managing People in Education*, London, Paul Chapman Publishing.
- Owens R. (2001) *Organizational behavior in Education*, Allyn and Bacon A Pearson Education Company.
- Reymond, Hollenbeck, Gerhart, (2009) *Διαχείριση Ανθρώπινων Πόρων Παπαζήσης*, Αθήνα.
- Tierney, 2002 *101 Τρόποι Καλύτερης Επικοινωνίας*, εκδ. Κριτική, Αθήνα
- Zey, M., (1992) *Decision Making: Alternatives to Rational Choice Models*. Thousand Oaks, CA:Sage
- Αθανασούλα – Ρέππα 2003 Αθανασούλα – Ρέππα (2003) Η σημασία της συναισθηματικής νοημοσύνης και η Διοίκηση της Εκπαίδευσης. *ΚΟΕΔ*, τ.12, σελ.5-8
- <http://koed.logmedia.com/myfiles/deltia/no12.pdf>

Αθανασούλα – Ρέππα, 2008, *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά* ΕΛΛΗΝ, Αθήνα

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις – Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Καρακατσάνη, Δ., & Παπαδιαμαντάκη, Π. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το νέο σχολείο*, σελ. 183-200. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κατσαρός, Ι. (2007) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* Π.Ι. /ΥΠΕΠΘ

Μπαμπινιώτης, 1998 *Λεξικό Νέας Ελληνικής γλώσσας*, Κέντρο λεξικογραφίας.

Μπρίνια, Β. (2008) *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης* Σταμούλης Αθήνα

Παπακων/νου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013) *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού* Gutenberg, Αθήνα

Σαϊτης & Σαϊτη (2011) *Εισαγωγή στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία και Μελέτη Περιπτώσεων* εκδ. ιδίων

7^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ



Εισαγωγή

Πρωτεύον μέλημα της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society) αποτελεί η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών, και επικοινωνιακών δεξιοτήτων [Partnership for 21st Century Skills 2009], που θα επιτρέψουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει “ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα” που θα δημιουργεί, θα διαχειρίζεται και θα αξιολογεί τη γνώση. Διανύουμε την εποχή όπου η εκπαίδευση θεωρείται εν δυνάμει «πόρος προστιθέμενης αξίας» [Cheong, 2002] για την επαγγελματική και ατομική ανάπτυξη

κάθε πολίτη και κάθε εργαζόμενο και απαραίτητο στοιχείο για την επιβίωση του σε έναν κόσμο που αλλάζει με εκρηκτικούς ρυθμούς. Μέσα σε αυτό το νέο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση αναλαμβάνει έναν αναβαθμισμένο παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο και χρησιμοποιείται ως «όχημα» για την πραγμάτωση των επιθυμητών στόχων της Κοινωνίας της Μάθησης [Πετροπούλου 2011].



Σκοπός:

Η παρούσα ενότητα εστιάζει αφενός στην εννοιολογική αποσαφήνιση και στον επαναπροσδιορισμό του σκοπού και των στόχων που υπηρετεί η «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» στον 21^ο αιώνα αφετέρου στη σκιαγράφιση και στη συνοπτική παρουσίαση των νέων τάσεων αυτού του πεδίου.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- ✓ Να γνωρίσουν οι επιμορφούμενοι/ες την έννοια και την προστιθέμενη παιδαγωγική αξία και δυναμική της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στον 21^ο αιώνα.
- ✓ Να γνωρίσουν οι επιμορφούμενοι/ες τις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα που σηματοδότησαν την απαρχή μιας νέας εποχής στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.
- ✓ Να γνωρίσουν οι επιμορφούμενοι/ες τι εννοούμε με τον όρο «αξιολογικό πλαίσιο» και ποια είναι τα δομικά στοιχεία.
- ✓ Να γνωρίσουν οι επιμορφούμενοι/ες τις μορφές, τα μοντέλα και τα εργαλεία της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης.



Έννοιες κλειδιά: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Δεξιότητες 21^{ου} Αιώνα, Αξιολογικό Πλαίσιο

7.1 Η Εκπαιδευτική Αξιολόγηση στον 21^ο Αιώνα

Τις τελευταίες δεκαετίες οι συνεχείς και ραγδαίες μεταβολές που συντελέστηκαν στο πλαίσιο του παγκοσμιοποιημένου οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος επηρέασαν καταλυτικά την εκπαίδευση σε όλες τις εκφάνσεις της και σηματοδότησαν την απαρχή μιας νέας εποχής στο πεδίο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Στις ενότητες που ακολουθούν θα επιχειρήσουμε, αφενός να αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά την **Εκπαιδευτική Αξιολόγηση** –επαναπροσδιορίζοντας τον σκοπό και τους στόχους που

υπηρετεί στον 21^ο αιώνα – αφετέρου να σκιαγραφήσουμε και να παρουσιάσουμε συνοπτικά τις βασικές αρχές που διέπουν τις σύγχρονες μορφές της καθώς επίσης και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δομικών της στοιχείων.

7.2 Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση»

Ο όρος «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση - Educational Assessment» έχει ένα ευρύτατο και πολυδιάστατο πεδίο αναφοράς, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τη χρήση ποικίλων ορισμών, οι οποίοι έχουν καταγραφεί τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία από το 1933 έως σήμερα [Tyler, 1942; Stake, 1975; Black & William, 1998; Stiggins, 2004; Γραμματικόπουλος, 2006; Newton, 2007; Κασσωτάκης, 2013], συχνά αλληλοσυμπληρούμενων και αλληλοεξαρτώμενων, καταδεικνύοντας ταυτόχρονα τη πολυπλοκότητα του επιστημονικού πεδίου και την ανάγκη εννοιολογικής αποσαφήνισής του.

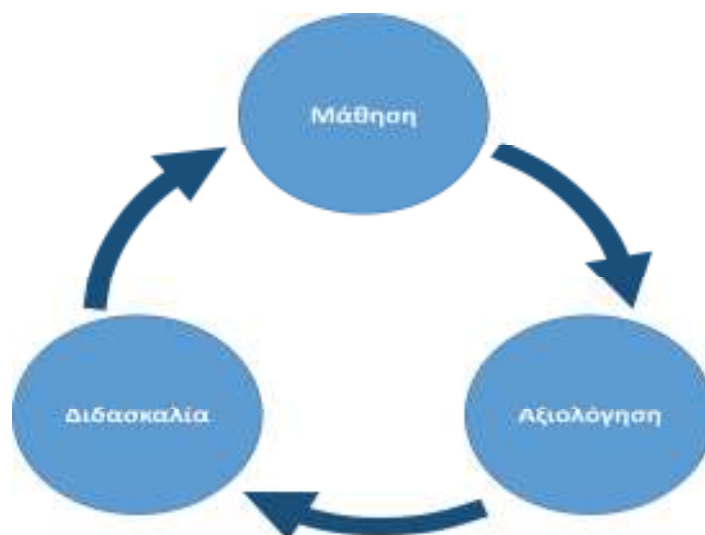
Κοινός τόπος όλων των προαναφερόμενων μελετών αποτελεί το γεγονός ότι προσδιορίζουν την Εκπαιδευτική Αξιολόγηση «ως μια συστηματική διεργασία που αποσκοπεί στην αποτίμηση και στη βελτίωση της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας όλων των συνδετικών κρίκων που αποτελούν την πεμπτούσια της εκπαίδευσης [Πετροπούλου κ.α 2015].



Επισήμανση

Η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, των εκπαιδευτικών, της διδακτικής διαδικασίας, των αναλυτικών προγραμμάτων, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολο του αποτελούν βασικές εκφάνσεις της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης διδακτικής, η αξιολόγηση στον 21^ο αιώνα θεωρείται ως θεμελιώδης διαδικασία, άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας (Σχήμα 1.).



Σχήμα 1.: Η αξιολόγηση άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας (Πετροπούλου κ.α. 2015)

Η παιδαγωγική αξία και δυναμική της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης εδράζεται στο γεγονός ότι υπηρετεί δύο βασικούς ρόλους:

- Λειτουργεί ως δυναμικό εργαλείο μάθησης (assessment for learning), εμπλέκοντας ενεργά τους εκπαιδευόμενους στην αξιολόγηση των προσπαθειών τους.
- Διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο ως μηχανισμός ανατροφοδότησης και βελτίωσης τόσο των εκπαιδευομένων (συνεχής παρακολούθηση της μαθησιακής τους πορείας, ανίχνευση των αδυναμιών-ελλείψεών τους μέσω της ανάπτυξης ισχυρών μεταγνωστικών δεξιοτήτων) όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού (π.χ. επαναπροσδιορισμός διδακτικών στόχων, επανασχεδιασμός κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας) [Δημητρόπουλος 1999; Κασσωτάκης 2013).

Στη σύγχρονη παιδαγωγική επιστήμη η νέα αυτή τάση της αξιολόγησης καλείται «αξιολόγηση για τη μάθηση» ή «η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης – assessment for learning» [Black et al., 2006; Griffin et al., 2012; Hodgson & Pyle, 2012, Κασσιμάτη 2014] και βασικά της χαρακτηριστικά είναι:

- Η αξιολόγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας.

- Η αξιολόγηση θεωρείται ως ένα πολύτιμο και δυναμικό εκπαιδευτικό εργαλείο, τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους εκπαιδευομένους, καθώς διαχέει και εμπλουτίζει την ίδια τη μαθησιακή διαδικασία.
- Η αξιολόγηση βασίζεται στην αποτίμηση τόσο των προϊόντων της μάθησης όσο και της ίδιας της σύνθετης διαδικασίας μάθησης.
- Η αξιολογική διαδικασία πραγματοποιείται με ποικίλες τεχνικές (συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων), ανάλογα με τους στόχους και το περιεχόμενο που έχουν τεθεί.
- Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γνωστοποιούνται σε όλους τους εμπλεκόμενους στην αξιολογική διαδικασία και χρησιμοποιούνται προς όφελός τους (μηχανισμός συνεχούς ανατροφοδότησης).
- Η αξιολόγηση εδράζεται στην αποτίμηση της επίδοσής των εκπαιδευόμενων με βάση σαφή διατυπωμένα κριτήρια, τα οποία πηγάζουν από τους γενικούς και ειδικούς στόχους της μαθησιακής διαδικασίας και τα οποία γνωστοποιούνται έγκαιρα στους εκπαιδευομένους.
- Ενθαρρύνεται η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη διαδικασία αξιολόγησης. Οι εκπαιδευόμενοι ωθούνται να αποκτήσουν όλο και περισσότερες δεξιότητες αυτό-αξιολόγησης, ετερο-αξιολόγησης.
- Κατά την αξιολόγηση λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (π.χ. γνωστικό υπόβαθρο, στυλ μάθησης, κ.λπ.).
- Οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούνται μέσα από σύνθετες αυθεντικές δραστηριότητες.

7.3 Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση διακρίνεται σε τρεις κύριες μορφές: α) τη διαγνωστική ή αρχική (diagnostic), β) τη διαμορφωτική ή συνεχής (formative), γ) την αθροιστική ή τελική (summative) [Oosterhof 2009].

Η διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση πραγματοποιείται πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αποσκοπεί στη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών-

δεδομένων (π.χ. που προσδιορίζουν το αρχικό επίπεδο γνώσεων, τις προγενέστερες αντιλήψεις-ιδέες, δυνατότητες, δεξιότητες των εκπαιδευομένων σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο). Για παράδειγμα η **διαγνωστική αξιολόγηση** του εκπαιδευόμενου περιλαμβάνει αξιολογικές δοκιμασίες (π.χ. προφορικές, γραπτές ερωτήσεις, παρατήρηση, κ.λπ.) μέσω των οποίων οριοθετείται το σημείο αφετηρίας κάθε εκπαιδευόμενου στη διδακτική διαδικασία. Τα αποτελέσματά της είναι εξαιρετικά χρήσιμα και απαραίτητα για τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να προσαρμόσει τους μαθησιακούς στόχους στο επίπεδο των εκπαιδευομένων, στις ανάγκες τους και στις δυνατότητες τους.

Η **διαμορφωτική** αξιολόγηση πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας ή ενός προγράμματος και διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο ως μηχανισμός ανατροφοδότησης, όλων των εμπλεκομένων στην αξιολογική διαδικασία. Για παράδειγμα στην αξιολόγηση των εκπαιδευομένων λειτουργεί ανατροφοδοτικά καθώς συμβάλλει στη συνεχή παρακολούθηση της μαθησιακής τους πορείας, στην ανίχνευση των αδυναμιών-ελλείψεών τους μέσω της ανάπτυξης ισχυρών μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως είναι η αυτορρύθμιση, και η αυτοαξιολόγηση). Ταυτόχρονα παρέχει στον εκπαιδευτικό πολύτιμα δεδομένα για τον επανασχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας και μεγιστοποίηση προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων..

Η **αθροιστική** αξιολόγηση πραγματοποιείται μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας ή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος και παρέχει στους συμμετέχοντες μια συνολική-τελική αποτίμηση των αποτελεσμάτων.



Επισήμανση

Η διαγνωστική, η διαμορφωτική και η αθροιστική αξιολόγηση δε λειτουργούν ως ανταγωνιστικές μορφές. Στην εκπαιδευτική πρακτική τις περισσότερες φορές αξιοποιούνται συνδυαστικά, παρέχοντας με αυτόν τον τρόπο όσο το δυνατόν πιο λεπτομερή και αξιόπιστα αποτελέσματα.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

Πριν προχωρήσεις στην μελέτη της επόμενης ενότητας, προσπάθησε να καταγράψεις σε ένα σύντομο κείμενο 250-300 λέξεων τις βασικές διαφορές που παρουσιάζει η «αξιολόγηση για τη μάθηση» σε σύγκριση με το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης του προηγούμενου αιώνα, «την αξιολόγηση της μάθησης».

Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

7.4 Κοινωνία της Μάθησης και Δεξιότητες 21^{ου} Αιώνα

Πρωτεύων μέλημα της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία της Μάθησης (Learning Society) αποτελεί η ανάπτυξη και η καλλιέργεια ισχυρών γνωστικών, μεταγνωστικών, κοινωνικών, και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (21th century skills/competencies), που θα επιτρέψουν σε κάθε εκπαιδευόμενο να γίνει “ένας ανεξάρτητα σκεπτόμενος και ενεργός πολίτης του 21ου αιώνα” και που θα δημιουργεί, θα διαχειρίζεται και θα αξιολογεί τη γνώση [Partnership for 21st Century Skills 2009, Κασσιμάτη 2014]. Σύμφωνα με τους Binkley et al. (2012) οι δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξουν οι εκπαιδευόμενοι στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν τόσο ως επαγγελματίες όσο και ως πολίτες με επιτυχία σε συλλογικές δράσεις και στην παγκοσμιοποιημένη αγορά εργασίας είναι οι ακόλουθες:

- Καινοτομία και δημιουργικότητα.
- Κριτική σκέψη - επίλυση προβλημάτων - λήψη αποφάσεων.
- Επικοινωνία (διαπροσωπική, διαμεσολαβημένη, ψηφιακή, γραπτή και προφορική).

- Συνεργατικότητα (από κοινού λήψη αποφάσεων, εκπόνηση ομαδικών εργασιών, δράση στο πλαίσιο της ομάδας, ανάληψη διακριτών ρόλων, διαπραγμάτευση, ανάληψη και διαμοιρασμός ευθύνης, κ.λ.π.).
- Μετάγνωση (μαθαίνω πώς να μαθαίνω).
- Τεχνολογικός γραμματισμός (ικανότητα να αξιοποιούμε τις προηγμένες ψηφιακές τεχνολογίες).
- Προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα (κοινωνική και πολιτιστική επίγνωση).

Οι δεξιότητες του 21ου αιώνα, αν και θεωρείται μείζονος σημασίας στη σύγχρονη κοινωνία, για να πραγματοποιθούν απαιτούν την ανάπτυξη περιβαλλόντων μάθησης που θα εδράζονται σε καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (π.χ. συνεργατική, διερευνητική μάθηση, επίλυση προβλημάτων) και θα προωθούν:

- την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και της καινοτομίας (παραγωγή πρωτότυπων ιδεών και λύσεων),
- την εκπόνηση σύνθετων (ατομικών-ομαδικών) αυθεντικών δραστηριοτήτων, που ωθούν τον εκπαιδευόμενο να διερευνά πραγματικά προβλήματα, να εγείρει ερωτήματα, να πειραματίζεται, να συλλέγει, να αναλύει και να αξιολογεί ποικίλα δεδομένα-πηγές, να διατυπώνει υποθέσεις, να σκέφτεται και να δρα με επιστημονικό τρόπο, κ.λπ.,
- τη συνοικοδόμηση της γνώσης των εκπαιδευομένων μέσω της γόνιμης συνεργασίας, της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με τους συνεκπαιδευομένους και τους εκπαιδευτικούς,
- την καλλιέργεια της μετάγνωσης (οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν ενεργητικά πώς να μαθαίνουν, αναπτύσσοντας δεξιότητες αυτορρύθμισης, αυτοαναστοχασμού και αυτοαξιολόγησης),
- τη διαθεματική, τη διεπιστημονική και τη βιοματική προσέγγιση της γνώσης,
- την αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών ως δυναμικού και διαδραστικού εργαλείου εμπλουτισμού της μαθησιακής διαδικασίας

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε περαιτέρω πως οι δεξιότητες του 21ου αιώνα για να πραγματοποιούν απαιτούν την ανάπτυξη σύγχρονων – δυναμικών περιβαλλόντων μάθησης, μπορείτε να ανατρέξετε στο White paper του Διεθνούς Οργανισμού «Partnership for 21st Century Skills» στα Παράλληλα Κείμενα της συνεδρίας.

Σύνδεσμος στο Moodle: [http://moodle.aegean.gr/...](http://moodle.aegean.gr/)

ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Σκέψου, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και τις προσωπικές σου εμπειρίες, πώς ο κυρίαρχος στόχος της εκπαίδευσης στη σημερινή Κοινωνία Μάθησης (δεξιότητες 21^{ου} αιώνα) σηματοδότησε την απαρχή μιας νέας εποχής στο πεδίο της αξιολόγησης.

7.5 Το Αξιολογικό Πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Η οριοθέτηση του αξιολογικού πλαισίου αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση κάθε αξιολογικής διαδικασίας.

ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Σύμφωνα με τους Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη Κ., & Ρετάλης Σ., (2015) «με τον όρο αξιολογικό πλαίσιο εννοούμε τον προσδιορισμό με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο των δομικών στοιχείων που συνθέτουν τον πυρήνα πάνω στον οποίο εδράζεται και διαρθρώνεται η αξιολόγηση»

Τα δομικά στοιχεία που συνθέτουν το αξιολογικό πλαίσιο είναι τα ακόλουθα:

- Το αντικείμενο/α της αξιολόγησης, με το οποίο προσδιορίζεται αυτό το οποίο αξιολογείται. Το αντικείμενο μιας αξιολογικής διαδικασίας μπορεί να είναι έμπυχο (π.χ. στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί, μαθητές) ή άμπυχο (π.χ. αναλυτικό πρόγραμμα, υλικοτεχνική υποδομή μια σχολικής μονάδας), απλό (π.χ. ένα σχολικό βιβλίο) ή σύνθετο (π.χ. ένα πρόγραμμα σπουδών ενός πανεπιστημιακού τμήματος). Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ο προσδιορισμός με σαφή, κατανοητό και λεπτομερή τρόπο του/των Αντικείμενου/ων : α) αποτελεί το πρώτο και καθοριστικό βήμα της αξιολογικής διαδικασίας, β) συμβάλλει στην αποφυγή συγχύσεων και παρερμηνειών και γ) διευκολύνει την υλοποίηση της αξιολόγησης.
- Οι σκοποί-στόχοι της αξιολόγησης, οι οποίοι απεικονίζουν τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιείται η αξιολόγηση (π.χ. η βελτίωση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος). Στην ουσία απαντούν στο ερώτημα «Γιατί». Η συνηθέστερη πρακτική στο πεδίο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης είναι να τίθεται ένας γενικός σκοπός και στη συνέχεια να εξειδικεύεται σε ειδικούς στόχους, οι οποίοι ουσιαστικά αποτελούν μετρήσιμες εκφάνσεις του γενικού σκοπού. Για παράδειγμα, αν θέτουμε ως γενικό σκοπό την αξιολόγηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, τότε η αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης θα αποτελεί έναν ειδικό στόχο.

Ο γενικός σκοπός της αξιολόγησης αντανακλά ένα ευρύτατο (πολλές φορές μάλιστα ασαφές ως προς την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων) πλαίσιο εκπαιδευτικών επιδιώξεων, το οποίο στη συνέχεια αποσαφηνίζεται, εξειδικεύεται και οριοθετείται μέσω των ειδικών στόχων που τίθενται. Χαρακτηριστικό γνώρισμα των ειδικών στόχων αποτελεί το γεγονός ότι είναι συγκεκριμένοι, υλοποιήσιμοι και μπορούν να αποτιμηθούν-ελεγχθούν.
- Τα κριτήρια της αξιολόγησης, τα οποία συνθέτουν το πλαίσιο αναφοράς μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι αξιολογικές κρίσεις. Στην ουσία τα κριτήρια απαντούν στο ερώτημα «Πώς» αξιολογείται το συγκεκριμένο αντικείμενο και

συνθέτουν τις προδιαγραφές-χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την αξιολόγησή του [Δημητρόπουλος, 2010; Κασσωτάκης, 2013].

Με βάση την αντικειμενικότητα της κρίσης, τα κριτήρια διακρίνονται σε εξωτερικά και εσωτερικά. Τα εξωτερικά κριτήρια είναι προκαθορισμένα και γνωστά στον αξιολογητή και στον αξιολογούμενο και δεν επιτρέπουν την εμπλοκή της υποκειμενικής-προσωπικής άποψης του αξιολογητή. Τα εσωτερικά κριτήρια είναι υποκειμενικά και εδράζονται στις προσωπικές αντιλήψεις και στάσεις του αξιολογητή.

Με βάση τη μορφή τους, τα κριτήρια διακρίνονται σε ποσοτικά και ποιοτικά. Τα ποσοτικά αποτυπώνονται αριθμητικά (π.χ. ποσοστά επί τους εκατό), έχουν δηλαδή ποσοτική μορφή, ενώ τα ποιοτικά έχουν περιγραφική μορφή, όπως για παράδειγμα στις ρουμπρικές αξιολόγησης.

Με βάση τη σχέση τους με την εκπαιδευτική διαδικασία διακρίνονται σε κριτήρια: α) σχεδιασμού, β) διαδικασίας και γ) αποτελέσματος. Τα κριτήρια σχεδιασμού αφορούν τη διαδικασία πριν την υλοποίηση της εκπαιδευτικής προσπάθειας (διαγνωστική αξιολόγηση), τα κριτήρια διαδικασίας ασχολούνται με τη διαδικασία υλοποίησης (διαμορφωτική αξιολόγηση) και τέλος τα κριτήρια αποτελέσματος εστιάζουν στα προϊόντα-αποτελέσματα που προκύπτουν από την εκπαιδευτική προσπάθεια (τελική αξιολόγηση).



Επισημάνση

Θα πρέπει να θυμάστε ότι η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων μιας αξιολογικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το είδος των κριτηρίων που επιλέγονται και με την ορθότητα της αξιοποίησής τους.

- Η αξιοπιστία της αξιολόγησης, η οποία διασφαλίζει ότι στο ίδιο δείγμα εκπαιδευομένων τα αποτελέσματα αξιολογικών δοκιμασιών που πραγματοποιούνται σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα (κάτω από τις ίδιες συνθήκες) είναι ίδια ή περίπου ίδια.

Για να ελεγχθεί ο βαθμός αξιοπιστίας μεταξύ διαφορετικών αξιολογικών δοκιμασιών, αξιοποιούνται οι συντελεστές αξιοπιστίας, οι οποίοι στην ουσία αποτελούν στατιστικές προσεγγίσεις. Οι συντελεστές αξιοπιστίας περιλαμβάνουν τη στάθμιση διαφορετικών βαθμολογιών, (π.χ. από μία εξέταση και μία μεταγενέστερη επανεξέταση βαθμολογιών ενός εκπαιδευομένου από δύο διαφορετικούς εκπαιδευτικούς). Η ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδος συντελεστών αξιοπιστίας Kuder & Richardson (1937) εκτιμά από μία μόνο εξέταση τη συσχέτιση που θα προέκυπτε ανάμεσα σε δύο παράλληλες δοκιμασίες, αν οι εκπαιδευόμενοι εμπλέκονταν και στις δύο. Οι συντελεστές αξιοπιστίας χρησιμοποιούνται κυρίως στις σταθμισμένες γραπτές δοκιμασίες.

- Η εγκυρότητα της αξιολόγησης, η οποία αναφέρεται στο πόσο καλά μετρά μια αξιολογική διαδικασία αυτό που στοχεύει να αποτιμήσει, [Johnson et al., 2009; Oosterhof, 2009]. Η εγκυρότητα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους πυλώνες του αξιολογικού πλαισίου, καθώς διασφαλίζει την εξαγωγή ορθών αποτελεσμάτων. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται τρία σημαντικά είδη εγκυρότητας τα οποία και παρουσιάζονται συνοπτικά στη συνέχεια.

Εγκυρότητα περιεχομένου, η οποία προσδιορίζει κατά πόσο ένα αξιολογικό εργαλείο καλύπτει από πλευράς περιεχομένου το εύρος της μεταβλητής που καλείται να αποτιμήσει. Το αποτέλεσμα μια αξιολογικής διαδικασίας θεωρείται έγκυρο, αν εκφράζει με όσο τον δυνατόν μεγαλύτερη πληρότητα και ακρίβεια το πραγματικό επίπεδο της αναμενόμενης επίδοσης (δηλαδή δηλωτική γνώση, διαδικαστική γνώση και επίλυση προβλήματος). Για παράδειγμα στο πεδίο της αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων η έννοια της εγκυρότητας του περιεχομένου αναφέρεται στο κατά πόσο η δοκιμασία μέτρησης της επίδοσης (π.χ. ένα τεστ) που επιλέγει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει στην εκπαιδευτική πρακτική, καλύπτει το εύρος της διδαχθείσας ύλης.

Εγκυρότητα διάρθρωσης, με την οποία διαπιστώνεται αν υπάρχει σύνδεση-συσχέτιση ανάμεσα στην υποκείμενη (μη ορατή) δομή που θέτουμε ως στόχο να μετρήσουμε και στην ορατή επίδοση που έχουμε θέσει ως στόχο να παρατηρήσουμε. Στη σχολική πρακτική για παράδειγμα για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ελέγξει την εγκυρότητα διάρθρωσης μιας δοκιμασίας, θα πρέπει, αφού αποσαφηνίσει ποιους τύπους δεξιότητας περιλαμβάνει, στη συνέχεια να επιλέξει τους αντίστοιχους στόχους επίδοσης, οι οποίοι συνιστούν καλές ενδείξεις ανάπτυξης των συγκεκριμένων δεξιοτήτων.

Εγκυρότητα κριτηρίου, με βάση την οποία ελέγχεται σε ποιο βαθμό η επίδοση π.χ. σε μία δοκιμασία (τεστ) σχετίζεται-επιβεβαιώνεται με την ταυτόχρονη επίδοση που πραγματοποιείται με βάση ανεξάρτητα κριτήρια (π.χ. προφορικός βαθμός). Αν και η εγκυρότητα κριτηρίου δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στη σχολική πρακτική, ωστόσο, η προστιθέμενη αξία της είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς η αξιοποίηση και η συσχέτιση πληροφοριών-δεδομένων που προέρχονται από πολλαπλά μέσα αξιολόγησης, μπορεί να βοηθήσει ουσιαστικά τον εκπαιδευτικό να αποτιμήσει με όσον το δυνατόν μεγαλύτερη πληρότητα και ακρίβεια την επίδοση των εκπαιδευομένων του.

- Η συνέπεια της αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία κρίνεται το αν η παρατήρηση της επίδοσης των εκπαιδευομένων γενικεύεται σε άλλα περιβάλλοντα. Στην εκπαιδευτική πρακτική πολύ συχνά παρατηρούνται ασυνέπειες ανάμεσα στις μετρήσεις της επίδοσης των εκπαιδευομένων. Ασυνέπειες που προέρχονται από διαφορετικές πηγές και που υπονομεύουν τη γενικευσιμότητα της επίδοσης.

Για την ανίχνευση των ασυνεπειών σε αποτελέσματα δοκιμασιών, χρησιμοποιούνται συνήθως στατιστικές προσεγγίσεις (όπως οι συντελεστές αξιοπιστίας) και η θεωρία της γενικευσιμότητας. Η θεωρία της γενικευσιμότητας αξιοποιεί στατιστικές τεχνικές για να υπολογίσει το βαθμό στον οποίο είναι παρούσα η ασυνέπεια στα αποτελέσματα των δοκιμασιών. Χαρακτηριστικό γνώρισμα της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι ότι μπορεί να εντοπίσει αρκετές (και όχι όλες) πιθανές πηγές ασυνεπειών.

- Η αντικειμενικότητα της αξιολόγησης, σύμφωνα με την οποία η αξιολογική διαδικασία μένει ανεπηρέαστη από παράγοντες μη σχετικούς με την αξία του εκπαιδευόμενου (π.χ. η συμπάθεια ή αντιπάθεια του εκπαιδευτικού απέναντι στον εκπαιδευόμενο, κ.λπ.),
- Η διακριτικότητα της αξιολόγησης, η οποία αναφέρεται στο κατά πόσο καλά η αξιολογική δοκιμασία μπορεί να διακρίνει και επομένως να κατατάζει σε διακριτές αξιολογικές κατηγορίες τους εκπαιδευόμενους με βάση την πραγματική τους αξία,
- Η πρακτικότητα της αξιολόγησης, η οποία προσδιορίζει πόσο εύκολα αξιοποιήσιμη είναι η αξιολογική δοκιμασία.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 2

Πριν προχωρήσεις στη μελέτη της επόμενης ενότητας, προσπάθησε να καταγράψεις σε ένα σύντομο κείμενο 150-200 λέξεων τι εννοούμε με τον όρο «αξιολογικό πλαίσιο» και γιατί είναι απαραίτητο να προσδιορίζεται με σαφή και ξεκάθαρο τρόπο πριν την έναρξη της αξιολογικής διαδικασίας.

Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

7.6 Μοντέλα Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Όπως επισημάνθηκε στην πρώτη ενότητα η εκπαιδευτική αξιολόγηση ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο έχει εδραιωθεί εδώ και λίγες δεκαετίες. Αφετηρία της υπήρξε η εφαρμογή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής περίπου στα τέλη της δεκαετίας του '60, ενώ επίσημα άρχισε να καθιερώνεται ως επιστημονικός κλάδος στα μέσα της δεκαετίας του '80. Η ύπαρξη πολλαπλών και ποικίλων μοντέλων αξιολόγησης που έχουν καταγραφεί στη διεθνή βιβλιογραφία από το 1933 έως σήμερα, συνθέτουν το θεωρητικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο εδράστηκε η ανάπτυξη και η εξέλιξη του επιστημονικού πεδίου της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Με τον όρο «μοντέλο αξιολόγησης» εννοούμε τη δομημένη και χρηστική προσέγγιση η οποία εμπεριέχει τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της αξιολόγησης όσο και το σκοπό και

τους στόχους που θέτει, τα αντικείμενα που πραγματεύεται, τους ρόλους των συμμετεχόντων συντελεστών, τις ερευνητικές μεθόδους και τα ερευνητικά εργαλεία-μέσα που αξιοποιούνται, το εύρος της εφαρμογής της, καθώς επίσης και την προστιθέμενη αξία και χρήση των αποτελεσμάτων της [Πετροπούλου κ.α. 2015].

Στον Πίνακα 1 απεικονίζονται τα δημοφιλέστερα μοντέλα (ταξινομημένα σε έξι κατηγορίες που έχουν προταθεί από διακεκριμένους επιστήμονες του χώρου και έχουν εφαρμοστεί από μεγάλο αριθμό διεθνών φορέων και οργανισμών (π.χ. για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ή προγραμμάτων, κ.λπ.).

Μοντέλα αξιολόγησης	Εκπρόσωποι
Στοχοκεντρικά	Tyler (1942), Metfessel & Michael (1967), Provus (1971), Hammond (1973)
Αποφάσεων - Διοίκησης	Alkin (1969), Stufflebeam (1971)
Επιστημονικής κρίσης ή κρισεοκεντρικά	Scriven (1967), Eisner (1969, 1979), Borich (1977)
Συμμετοχικά	Stake (1975), Guba (1978)
Μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας	Creemers & Kyriakides (2008)
Αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας	MacBeath (1999, 2005), ΑΕΕ-ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ (2010)

Πίνακας 1: Ταξινόμηση μοντέλων αξιολόγησης

- Τα στοχοκεντρικά μοντέλα ή μοντέλα σκοπών έχουν ως κύριο μέλημά τους τον έλεγχο της επίτευξης των στόχων που έχουν τεθεί. Στοχεύουν δηλαδή στο να διαπιστώσουν αν και σε ποιο βαθμό υλοποιήθηκαν οι στόχοι του εκπαιδευτικού

προγράμματος. Σημαντικότεροι εκπρόσωποι αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι οι: Tyler (1942), Metfessel & Michael (1967), Provus (1971) και ο Hammond (1973).

Ο Tyler (1942) είναι ο πρώτος που συνέβαλε καταλυτικά στο να αποκτήσει η αξιολόγηση συγκροτημένη επιστημονική οντότητα και παρουσία. Πρέσβευε πως η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία, η οποία αποσκοπούσε στον έλεγχο του βαθμού επίτευξης των εκπαιδευτικών στόχων ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Η επιτυχία αυτού του προγράμματος επιτυγχάνεται όταν διαπιστώνεται συμφωνία μεταξύ των σκοπών και των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την αξιολόγηση. Σε αντίθετη περίπτωση (περίπτωση ασυμφωνίας μεταξύ σκοπών και αποτελεσμάτων), θα πρέπει να αναζητηθούν οι πιθανές αιτίες, έτσι ώστε να γίνουν οι απαραίτητες βελτιωτικές παρεμβάσεις.

Υποστήριζε μάλιστα πως το πιο κρίσιμο και καθοριστικό στάδιο για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι να οριστούν από την αρχή με ξεκάθαρο και δομημένο τρόπο οι σκοποί (επιδιώξεις) της εκπαιδευτικής προσπάθειας. Για να επιτευχθεί αυτό, πρότεινε μια διαδικασία αξιολόγησης η οποία περιελάμβανε επτά διακριτά στάδια.

Αξίζει επίσης να αναφέρουμε ότι ο Tyler στο μοντέλο που πρότεινε, αξιοποιούσε πολλαπλά και ποικίλα μέσα και τεχνικές, όπως τεστ, παρατήρηση, στατιστικές αναλύσεις, κλίμακες, κ.λπ. Αν και το μοντέλο του Tyler θεωρείται τόσο άρτιο από θεωρητική και μεθοδολογική πλευρά όσο και εύκολο στην κατανόηση και στην εφαρμογή του, ωστόσο δέχτηκε αρκετές επικρίσεις, εξαιτίας ορισμένων αδυναμιών που εμφάνιζε κυρίως κατά την εφαρμογή του. Για παράδειγμα, δεν προβλέπει απαραίτητους μηχανισμούς για τον έλεγχο της καταλληλότητας των σκοπών, δεν περιλαμβάνει μέτρα στην περίπτωση που τα αποτελέσματα είναι καλύτερα από τα αναμενόμενα, εστιάζει έντονα στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά και στο πειραματικό σχέδιο. Γι' αυτό άλλωστε και θεωρείται από τους επικριτές του ως μια τεχνοκρατική προσέγγιση χωρίς φαντασία και δημιουργικότητα.

- Τα μοντέλα αποφάσεων-διοίκησης αποσκοπούν στη συλλογή, στην επεξεργασία και στην ανάλυση των δεδομένων που είναι απαραίτητα για τη λήψη

αποφάσεων από τη διοίκηση της εκπαίδευσης (π.χ. Υπουργείο Παιδείας, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, κ.λπ.). Σημαντικότεροι εκπρόσωποι αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι ο Alkin (1969) και ο Stufflebeam (1971).

Ο Stufflebeam (1971) θεωρείται ένας από τους πιο διακεκριμένους θεωρητικούς επιστήμονες της αξιολόγησης. Το μοντέλο που πρότεινε, γνωστό ως CIPP (ακρώνυμο των λέξεων Context, Input, Process, Product), αποσκοπούσε να βοηθήσει τα στελέχη της εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τέσσερα είδη αποφάσεων: α) οι αποφάσεις σχεδίασης, που σχετίζονται με τον καθορισμό των στόχων, β) οι αποφάσεις δομής, που λαμβάνονται για τον προγραμματισμό των διαδικασιών, γ) οι αποφάσεις εφαρμογής, που αποσκοπούν στη βελτίωση των διαδικασιών και δ) οι αποφάσεις αντίδρασης, που αφορούν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τη χρήση τους ως στοιχεία ανατροφοδότησης. Τέλος αξίζει να επισημάνουμε ότι το μοντέλο του Stufflebeam, έγινε ευρύτατα αποδεκτό από τους ειδικούς επιστήμονες-ερευνητές του πεδίου της αξιολόγησης και θεωρείται ακόμα και σήμερα μια από τις πιο δομημένες, μεθοδολογικά άρτιες και λειτουργικές προσεγγίσεις.

- Τα μοντέλα επιστημονικής κρίσης ή κρισεοκεντρικά, προσδίδουν ιδιαίτερη έμφαση στην επιστημονική κρίση και εμπειρία του αξιολογητή και υποστηρίζουν ότι η γνώση και η κρίση του εξειδικευμένου αξιολογητή εξασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό την αντικειμενικότητα και την αξιοπιστία στη διαδικασία της αξιολόγησης. Τα πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι των Scriven (1967), Borich (1977) και του Eisner (1979).

Ο Scriven (1967) θεωρείται ως ο δημιουργός του μοντέλου «Αξιολόγηση ερήμην των σκοπών» (Goal Free Evaluation). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι αξιολογητές πρέπει να ελέγχουν τα αποτελέσματα του προγράμματος, να κρίνουν τους στόχους του και να καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με τη συνολική αξία του και όχι σε σχέση μόνο με τους προκαθορισμένους στόχους. Ο Scriven υποστήριζε ότι αν ο αξιολογητής δε γνωρίζει τους στόχους της διαδικασίας που καλείται να αξιολογήσει, τότε αφενός οι προκαθορισμένοι στόχοι δεν θα μπορούν να επηρεάσουν την κρίση του, αφετέρου θα μπορεί να εντοπίζει-ανιχνεύει τα ανεπιθύμητα αποτελέσματα (άσχετα με τους σκοπούς). Η

προσέγγιση του Scriven, αν και έγινε αποδεκτή κυρίως από τους επικριτές των θέσεων του Tyler (στοχοκεντρικό μοντέλο), ωστόσο χαρακτηρίζεται από πλήθος αδυναμιών-ασαφειών (π.χ. δεν αποσαφηνίζεται με ποιο τρόπο θα διεξάγουν την αξιολόγηση οι ειδικοί αξιολογητές, δεν προσδιορίζεται πώς θα διαπιστωθούν οι υφιστάμενες ανάγκες και τα επιδιώκομενα αποτελέσματα, κ.λπ.).

- Τα συμμετοχικά μοντέλα εισαγάγουν μια νέα τάση στη διαδικασία της αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτά, η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία ανθρωποκεντρική, εστιασμένη στην αλληλεπίδραση (interaction) μεταξύ των συμμετεχόντων (π.χ. αξιολογητών, εκπαιδευτικών, εκπαιδευομένων). Μέσα από τη γόνιμη συνεργασία αξιολογητή και αξιολογούμενου γίνονται κατανοητές οι ανάγκες των ατόμων, συνεκτιμούνται οι ελλείψεις-αδυναμίες και συνεξετάζονται οι συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε μια εκπαιδευτική παρέμβαση. Τα πιο αντιπροσωπευτικά μοντέλα αυτού του θεωρητικού ρεύματος είναι των Stake (1975) και Guba (1978).

Ο Guba (1978) πρότεινε το μοντέλο της «Νατουραλιστικής Αξιολόγησης» (Naturalistic Evaluation), σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση πρέπει να διενεργείται στο φυσικό χώρο διεξαγωγής του εκπαιδευτικού προγράμματος και με τη συμμετοχή και τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων συντελεστών. Οι ανάγκες των συμμετεχόντων βρίσκονται στο επίκεντρο της αξιολόγησης και καθορίζουν μάλιστα σε μεγάλο βαθμό την πορεία και την εξέλιξη της.

- Τα μοντέλα μέτρησης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας (educational effectiveness) έχουν αναπτυχθεί την τελευταία δεκαετία και αποσκοπούν να δώσουν επιστημονικά τεκμηριωμένες απαντήσεις σε θεμελιώδη ερωτήματα όπως: «Τι κάνει ένα σχολείο να θεωρείται καλό;», «Με ποιους τρόπους-στρατηγικές μπορούμε να κάνουμε περισσότερα σχολεία καλά;». Τα μοντέλα αυτά φιλοδοξούν να αναδείξουν ποιοι παράγοντες στη διαδικασία μάθησης, στο πρόγραμμα σπουδών, στα διαφορετικά σχολικά επίπεδα μπορούν άμεσα ή έμμεσα να εξηγήσουν τις διαφορές που διαπιστώνονται ανάμεσα στα επιτεύγματα-αποδόσεις των μαθητών, λαμβάνοντας πάντα υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. ικανότητες, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, κ.λπ.). Το πιο αντιπροσωπευτικό και κυρίαρχο μοντέλο αυτής της

σύγχρονης τάσης είναι των Creemers & Kyriakides (2008). Οι Creemers & Kyriakides (2008) ανέπτυξαν το Δυναμικό Μοντέλο της Εκπαιδευτικής Αποτελεσματικότητας (ΔΜΕΑ). Το ΔΜΕΑ αποτελεί το πιο σύγχρονο μοντέλο, το οποίο προσδιορίζει τις δυναμικές σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των πολλαπλών παραγόντων που συνδέονται με την αποτελεσματικότητα. Στόχος των Creemers & Kyriakides ήταν μέσω αυτής της προσέγγισης να συμβάλουν στην ανάπτυξη μηχανισμών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το ΔΜΕΑ, αποτελεσματικά σχολεία είναι εκείνα που μπορούν αφενός να διαπιστώσουν τις αδυναμίες τους και αφετέρου να αναπτύξουν περαιτέρω τις κατάλληλες πολιτικές-στρατηγικές για τη διδασκαλία και για το σχολικό μαθησιακό περιβάλλον, προκειμένου να βελτιωθούν οι σχολικές πρακτικές.

- Τα μοντέλα αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας έχουν κεντρίσει το ενδιαφέρον της ερευνητικής-επιστημονικής κοινότητας, τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο τις τελευταίες κυρίως δεκαετίες. Τα μοντέλα αυτά υποστηρίζουν ότι η σχολική μονάδα θεωρείται ένας «ζωντανός οργανισμός μάθησης», όπου «τα μέλη της επεκτείνουν διαρκώς την ικανότητα τους να δημιουργούν αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν, όπου καλλιεργούνται συνεχώς νέες και διευρυμένες μορφές σκέψης και δράσης, όπου η συλλογική φιλοδοξία είναι ελεύθερη, και όπου οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν μαζί» [Senge, 1990]. Σε αυτό το πλαίσιο η αυτό-αξιολόγηση θεωρείται ο πυλώνας πάνω στον οποίο εδράζεται η συστηματική συλλογή, ανάλυση και αποτίμηση των απαραίτητων δεδομένων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που θα παρέχει η σχολική μονάδα στα μέλη της. Ο MacBeath (1999, 2005) θεωρείται από τους πιο διακεκριμένους επιστήμονες αυτής της τάσης και οφείλουμε να επισημάνουμε ότι όλα τα μεταγενέστερα μοντέλα που αναπτύχθηκαν, βασίστηκαν στις δικές του μελέτες και έρευνες.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική το πιο πρόσφατο μοντέλο αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας είναι το μοντέλο «της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ) – Αυτό-αξιολόγηση της Σχολικής Μονάδας, που αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε πιλοτικά για πρώτη φορά το 2010 στο ελληνικό

εκπαιδευτικό σύστημα με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΑΙΘΠΑ/ΙΕΠ).

Σύμφωνα με το ΑΕΕ, η αυτό-αξιολόγηση αποσκοπεί στην αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης της σχολικής μονάδας και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη λήψη βελτιωτικών αποφάσεων.

Η διαδικασία εφαρμογής της αυτό-αξιολόγησης υλοποιείται χρονικά σε δύο παράλληλους κύκλους. Ο πρώτος αρχίζει με τον ετήσιο προγραμματισμό που πραγματοποιείται κατά την έναρξη του σχολικού έτους, συνεχίζεται με την εφαρμογή όλων των ενδιάμεσων σταδίων (εφαρμογής, παρακολούθησης, ενδιάμεσης αξιολόγησης, ανατροφοδότησης) και ολοκληρώνεται με την ετήσια έκθεση αξιολόγησης. Η ετήσια έκθεση συντάσσεται με ευθύνη του Διευθυντή, αποτελεί απόφαση συλλογικών αποφάσεων και εμπεριέχει τόσο τα τεκμήρια (π.χ. δεδομένα από τα αρχεία του σχολείου, από τους ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών, κ.λπ.) που αποτιμούν το εκπαιδευτικό έργο της σχολικής μονάδας όσο και τα αποτελέσματα των σχεδίων δράσης που εφαρμόστηκαν. Ο δεύτερος κύκλος περιλαμβάνει τα σχέδια δράσης που πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Κάθε σχολική μονάδα, με βάση τις διαπιστώσεις που κάνει, θέτει στόχους και εκπονεί σχέδια δράσης με απώτερο στόχο τη συνεχή βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Η πιλοτική εφαρμογή του μοντέλου ΑΕΕ πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2010-2012 και τα αποτελέσματα ήταν πολύ ικανοποιητικά. Ωστόσο, ανιχνεύθηκαν ορισμένα προβλήματα και δυσλειτουργίες, τα οποία οφείλονταν κυρίως στη δυσπιστία των εκπαιδευτικών και στην ελλιπή ενημέρωσή τους απέναντι στη διαδικασία της αυτό-αξιολόγησης. Από το 2013 το Υπουργείο Παιδείας με εγκύκλιο του (157723/Γ1/23-10-2013) προσδιορίζει τις διαδικασίες γενίκευσης της εφαρμογής του μοντέλου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, προγραμματίζοντας μάλιστα μια σειρά επιμορφωτικών σεμιναρίων για τα στελέχη της εκπαίδευσης (περιφερειακούς διευθυντές, σχολικούς συμβούλους, διευθυντές διευθύνσεων, κ.λπ.).



Σκέψου, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και τις προσωπικές σου εμπειρίες, πώς (με ποιους τρόπους) τα μοντέλα αυτό-αξιολόγησης της σχολικής μονάδας μπορούν να συμβάλλουν καταλυτικά: στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην ανάπτυξη νέων διδακτικών προσεγγίσεων, στην ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στα εκπαιδευτικά δρώμενα και στην αποδοτικότερη οργάνωση της σχολικής μονάδας.

7.7 Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευόμενων στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης

Τόσο σε διεθνές όσο και σε εθνικό επίπεδο, ολοένα και μεγαλύτερο πλήθος μελετών αναγνωρίζουν ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτελεί κυρίαρχο κριτήριο για το συνολικό χαρακτηρισμό της ως επιτυχούς ή ανεπιτυχούς [OECD-Unesco, 2003; E.U.-Eurymdice, 2004]. Στη σύγχρονη παιδαγωγική, η αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων θεωρείται ως θεμελιώδης διαδικασία άμεσα συνδεδεμένη με τη διδακτική διαδικασία.



ΟΡΙΣΜΟΣ 2

Σύμφωνα με την Πετροπούλου (2011) ορίζουμε ως «αξιολόγηση της επίδοσης των εκπαιδευόμενων στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, τη συστηματική διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που αποσκοπεί στην αποτίμηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευόμενων (σε συνάρτηση πάντα με τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί). Τα δεδομένα που συλλέγονται αφορούν τόσο τα προϊόντα που παράγουν οι εκπαιδευόμενοι όσο και τον τρόπο (διαδικασία) μέσω του οποίου παράγονται αυτά».



Επισήμανση

Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων διαχέει όλη τη διδακτική διαδικασία, ελέγχοντας την πορεία επίτευξης των επιδιωκόμενων στόχων και συσχετίζοντάς τους με τα απορρέοντα μαθησιακά αποτελέσματα. Σε αυτό το πλαίσιο, η αξιολόγηση διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο ως **μηχανισμός ανατροφοδότησης**, τόσο των εκπαιδευόμενων (συνεχής παρακολούθηση της μαθησιακής τους πορείας, ανίχνευση των αδυναμιών-ελλείψεων τους μέσω της ανάπτυξης ισχυρών μεταγνωστικών δεξιοτήτων, όπως είναι η αυτορρύθμιση και η αυτό-αξιολόγηση) όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού

(επανασχεδιασμός κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας).

Στη διεθνή βιβλιογραφία και πρακτική, η νέα αυτή τάση αποδίδεται κυρίως με τον όρο «performance assessment» [Palm 2008; Wren 2009; Darling-Hammond & Adamson 2010]. Εναλλακτικά, χρησιμοποιούνται οι όροι: α) «alternative assessment» («εναλλακτική αξιολόγηση»), όρος που προέκυψε από την ανάγκη διαφοροποίησης με το ψυχομετρικό μοντέλο αξιολόγησης της επίδοσης του προηγούμενου αιώνα (που επικεντρώνεται στη στείρα αποτίμηση επίτευξης των γνωσιακών στόχων) [Bachman, 2002; Stiggins, 2004] και β) «authentic assessment» («αυθεντική αξιολόγηση») όρος που δίνει έμφαση στην αποτίμηση της επίδοσης μέσα από καθημερινές αυθεντικές δραστηριότητες [DiMartino et al., 2007; Κασσιμάτη κ.α. 2011].

Με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης διδακτικής, η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων θεωρείται ως θεμελιώδης διαδικασία, άρρηκτα συνδεδεμένη με τις διαδικασίες της μάθησης και της διδασκαλίας. Η προστιθέμενη παιδαγωγική της αξία εκπορεύεται από τους πολλαπλούς ρόλους που επιτελεί καθώς συμβάλλει:

- στον προσδιορισμό του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων και στο σχεδιασμό των επόμενων σταδίων μάθησης από τον εκπαιδευτικό και τον σχεδιαστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (instructional designer),
- στη διερεύνηση και αποτίμηση, τόσο της ατομικής και ομαδικής δράσης του εκπαιδευόμενου όσο και των ικανοτήτων, των δεξιοτήτων, που αναπτύσσει κατά τη διάρκεια της διδακτικής διαδικασίας,
- στην ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευόμενων στη διαδικασία της αξιολόγησης, καλλιεργώντας ταυτόχρονα δεξιότητες αυτοαξιολόγησης, ετεροαξιολόγησης και αναστοχασμού,
- στη συνεχή ανατροφοδότηση της διδακτικής πράξης με απώτερο στόχο την ποιοτική της βελτίωση και την αύξηση της αποτελεσματικότητάς της,

- στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης των εκπαιδευομένων και στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων μέσα από τον έλεγχο και τη διαχείριση της μάθησής τους (αυτοαξιολόγηση, ετεροαξιολόγηση),
- στην ανίχνευση των μαθησιακών αδυναμιών και των ελλείψεων των εκπαιδευομένων με απώτερο στόχο την ανατροφοδότηση των εκπαιδευομένων και το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας,
- στην ποιοτική αναβάθμιση συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση και ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης.



Επισήμανση

Με βάση τα πορίσματα της σύγχρονης παιδαγωγικής η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων : α) Εστιάζει στη διερεύνηση και στην αποτίμηση του «**Τι γνωρίζουν**», «**Τι καταλαβαίνουν**» και «**Τι είναι ικανοί να κάνουν οι εκπαιδευόμενοι**» και β) δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση της σχολικής του επίδοσης (δηλαδή μόνο σε γνωστικής φύσης χαρακτηριστικά), αλλά περιλαμβάνει ένα πλήθος δεδομένων (εμπειρικών, ψυχολογικών, κοινωνικών). Τα δεδομένα αυτά επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να σχηματίσει μια πλήρη και ξεκάθαρη εικόνα, τόσο για την προσωπικότητα του εκπαιδευομένου όσο και για το πλαίσιο κάτω από το οποίο έχουν διαμορφωθεί και επιδεικνύονται οι δεξιότητές του, επιτρέποντας παράλληλα το σχεδιασμό κατάλληλων διδακτικών παρεμβάσεων που θα βελτιώσουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Σκέψου, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και τις προσωπικές σου εμπειρίες, ποιες είναι οι βασικές διαφορές που παρουσιάζει η σύγχρονη προσέγγιση της επίδοσης των εκπαιδευομένων σε σύγκριση με το παραδοσιακό μοντέλο αξιολόγησης της επίδοσης του προηγούμενου αιώνα.

7.8 Τεχνικές Αξιολόγησης της Επίδοσης των Εκπαιδευόμενων

Στην παρούσα ενότητα θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι πιο διαδεδομένες και δημοφιλείς τεχνικές αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.

Ρουμπρικές Αξιολόγησης (Rubrics Assessment)

Οι «**Ρουμπρικές Αξιολόγησης**» αποτελούν μια ιδιαίτερα δυναμική και καινοτόμα τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων που χρησιμοποιούνται ευρέως από τους εκπαιδευτικούς, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική εκπαιδευτική πρακτική [Buzetto-More & Alade, 2006; Jonsson & Svingby, 2007; Arter & Chappuis, 2009; Κοσμοπούλου κ.ά., 2010; Κασιμάτη 2012]. Η «ρουμπρίκα» αντιστοιχεί στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο rubric assessment, ενώ στην ελληνική συναντάται επίσης με τον όρο κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων [Κουλουμπαρίτση & Ματσαγγούρας, 2004].



ΟΡΙΣΜΟΣ 3

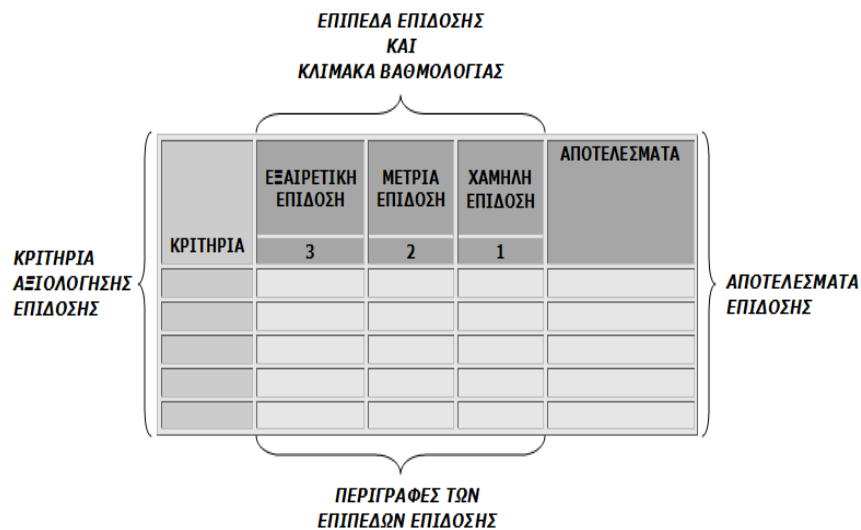
Σύμφωνα με τους Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη Κ., & Ρετάλης Σ., (2015) «Η ρουμπρίκα αξιολόγησης τυπικά ορίζεται ως περιγραφικός οδηγός βαθμολογίας, ο οποίος αποτελείται από ειδικά εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια απόδοσης»

Δομικά στοιχεία της ρουμπρικής αξιολόγησης αποτελούν:

- τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης (criteria), τα οποία στην ουσία αποτελούν τις προδιαγραφές που πρέπει να πληροί ένα έργο (ατομικό-ομαδικό παραδοτέο), προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες,
- τα επίπεδα ποιότητας του παραγόμενου έργου (standards), δηλαδή η ποιοτική διαβάθμιση, η οποία περιγράφει, με τη βοήθεια χαρακτηρισμού (π.χ. άριστο, πολύ καλό, μέτριο, κ.λπ.), το επίπεδο ποιότητας του παραγόμενου έργου,
- η λεπτομερής και διακριτή περιγραφή των επιπέδων της επίδοσης σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης,

- η κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) που χρησιμοποιείται σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης.

Η ρουμπρίκα έχει τη μορφή πίνακα στον οποίο αποτυπώνονται τα μαθησιακά κριτήρια ενός συγκεκριμένου μαθήματος, μιας ανατεθείσας εργασίας ή μιας μαθησιακής διαδικασίας. Στον κάθετο άξονα απεικονίζονται τα κριτήρια επίδοσης και στον οριζόντιο η ποιοτική διαβάθμιση των επιπέδων επίδοσης και η αντίστοιχη κλίμακα βαθμολογίας που (Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Δομικά στοιχεία Ρουμπρίκας Αξιολόγησης (Πετροπούλου 2011)

Τις τελευταίες δεκαετίες, οι ρουμπρίκες αποτελούν την πιο σταθερή και συνάμα την πιο δημοφιλή τεχνική αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευομένων, καθώς χρησιμοποιούνται για να αποτιμήσουν ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων σε ποικίλα μαθησιακά αντικείμενα και δραστηριότητες [Petkon & Petkova, 2006; Wolf & Stevens, 2007; Petropoulou et al., 2009; Κασιμάτη 2012; Pandero & Jonsson, 2013;]. Παράλληλα, εφαρμόζονται και υποστηρίζουν καθοριστικά την αξιολόγηση του ηλεκτρονικού φακέλου μαθητή, την αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση, ενθαρρύνοντας τους εκπαιδευομένους να συμμετέχουν στη διαδικασία αποτίμησης της επίδοσής τους.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Σκέψου, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, ποια είναι τα παιδαγωγικά οφέλη που απορρέουν για τους εκπαιδευόμενους από την αξιοποίηση των ρουμπρικών αξιολόγησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Εννοιολογικός Χάρτης (Concept Map)

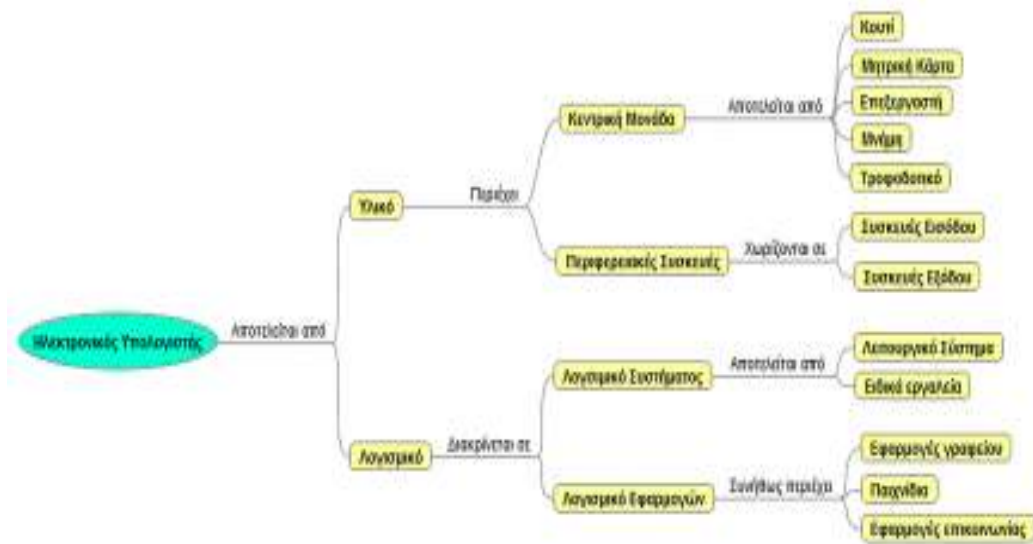
Τα τελευταία χρόνια, τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, ο εννοιολογικός χάρτης έχει ήδη αναγνωριστεί ως ένα ιδιαίτερα δυναμικό εργαλείο διδασκαλίας, μάθησης, αξιολόγησης και ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία [Ruiz-Primo, 2004; Gouli et al., 2005; Novak & Canas, 2008; Calvo et al., 2011].

Η έννοια του εννοιολογικού χάρτη αναπτύχθηκε από τους Novak και Gowin (1984) και βασίστηκε στη θεωρία της «νοηματικής μάθησης – meaningful learning» των Ausubel et al., (1978). Σύμφωνα με τον Ausubel, η νοηματική μάθηση συντελείται, όταν ο εκπαιδευόμενος επιτυγχάνει να συνδέσει, ή/και να συσχετίσει, να ενσωματώσει, να αφομοιώσει και να ταξινομήσει τη νέα γνώση με τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές του.

Ουσιαστικά, ο εννοιολογικός χάρτης (Σχήμα 3) αποτελεί το γνωστικό εργαλείο, μέσω του οποίου μπορεί να επιτευχθεί και να αποτυπωθεί διαγραμματικά η εννοιολογική αλλαγή (γνώσεων και εννοιολογικών σχημάτων) του εκπαιδευομένου. Πρόκειται για μια οπτικοποιημένη μορφή απεικόνισης της αναπαράστασης, της οργάνωσης και της σύνδεσης - συσχέτισης των εννοιών που αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο μαθησιακό αντικείμενο – θέμα. Δομικά στοιχεία ενός εννοιολογικού χάρτη είναι:

- η κεντρική έννοια (central concept), η οποία αναλύεται σε επιμέρους έννοιες και απεικονίζεται στην κορυφή του χάρτη συνήθως με τη μορφή κύκλου,
- οι κόμβοι (nodes), οι οποίοι απεικονίζουν γραφικά τις επιμέρους έννοιες στις οποίες αποδομείται η κεντρική έννοια και προσδιορίζονται πάντα με μια ετικέτα (label). Η γραφική απεικόνιση τους διακρίνεται από την κεντρική έννοια και συνήθως έχει τη μορφή παραλληλόγραμμου ή τετραγώνου,

- σύνδεσμοι (links), οι οποίοι αναπαριστούν τις σχέσεις - συσχετίσεις μεταξύ των εννοιών και περιγράφουν στην ουσία πώς μια έννοια συνδέεται με μια άλλη. Οι σύνδεσμοι αποτυπώνονται γραφικά με τη μορφή γραμμών ή βελών, τα οποία εμπεριέχουν μια σύντομη φράση που προσδιορίζει τη σχέση ανάμεσα στις έννοιες.



Σχήμα 3: Εννοιολογικός χάρτης που αναπαριστά την έννοια «Ηλεκτρονικός Υπολογιστής»

Ο εννοιολογικός χάρτης θεωρείται δυναμική και καινοτόμα τεχνική καθώς:

- Μεγιστοποιεί το ενδιαφέρον και αυξάνει τα κίνητρα των εκπαιδευομένων για ουσιαστική μάθηση.
- Εμπλέκει ενεργά τους εκπαιδευομένους σε ανώτερες νοητικές διεργασίες ανάλυσης, κατανόησης και κριτικής αντιμετώπισης του υπό μελέτη αντικειμένου, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην αναδόμηση, στη σύνδεση, στη συσχέτιση και στην ενσωμάτωση της νέας γνώσης με τις προϋπάρχουσες γνωστικές δομές.
- Η γραφική και οπτική αναπαράσταση και απεικόνιση των εννοιών (που εμπεριέχονται σε ένα εννοιολογικό χάρτη) και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους, παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να αποκτήσει με εύληπτο, γρήγορο και κατανοητό τρόπο τόσο τη συνολική θεώρηση του υπό

μελέτη γνωστικού πεδίου όσο και την εστίαση των επιμέρους τμημάτων που το συναποτελούν.

- Συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου των εκπαιδευομένων, αποτελώντας ένα ισχυρό μεταγνωστικό εργαλείο.
- Υποστηρίζει τη συνεργατική δόμηση της γνώσης, αποτελώντας ουσιαστικά ένα εργαλείο επικοινωνίας, συνεργασίας και διαπραγμάτευσης απόψεων και ιδεών μεταξύ των μελών μιας ομάδας εκπαιδευομένων. Μέσω του εννοιολογικού χάρτη ενισχύεται το πλέγμα των αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσεται στο πλαίσιο της ομάδας και κατά συνέπεια ενισχύεται η ομαδοσυνεργατική μάθηση.
- Αποτελεί ένα πολύτιμο διδακτικό εργαλείο, όταν αξιοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως στρατηγική μάθησης για το σχεδιασμό, την οργάνωση και την παρουσίαση ενός γνωστικού αντικειμένου. Αναλυτικότερα, η χρήση του ως εισαγωγικού χάρτη σε μια νέα μαθησιακή ενότητα, ως οργανογράμματος της διαδικασίας μάθησης που θα ακολουθηθεί, ή ως χάρτη επανάληψης των βασικών εννοιών ενός γνωστικού αντικειμένου/ενότητας, αποτελούν ορισμένες παραδειγματικές εκφάνσεις των πολλαπλών ρόλων που μπορεί να επιτελέσει.

Αυτο-αξιολόγηση Εκπαιδευόμενων (Self-Assessment)

Η αυτο-αξιολόγηση ορίζεται ως η δυναμική διαδικασία κατά την οποία οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την πρόοδο και την επίδοσή τους, επισημαίνοντας ενδεχόμενες αδυναμίες τους ή διατυπώνοντας βελτιωτικές προτάσεις [Ross, 2006; Roberts, 2006; Tsiros & Kasimati 2009; Wolffenspergera & Patkina, 2013]. Το συγκριτικό της πλεονέκτημα έγκειται στο γεγονός ότι αποτελεί εργαλείο μάθησης και μεταγνώσης για τον εκπαιδευόμενο, καθώς επίσης και ένα εργαλείο αξιολόγησης, που του παρέχει επαναβελτίωση και επανατροφοδότηση.

Ο σκοπός της αυτό-αξιολόγησης του εκπαιδευομένου είναι διττός: αφενός η αποτίμηση της προσπάθειας και της μαθησιακής του πορείας, αφετέρου η καλλιέργεια της μετάγνωσης και η παροχή διαρκούς ανατροφοδότησης του. Όσο πιο άμεση, συγκεκριμένη και λεπτομερής είναι η ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο εκπαιδευόμενος, τόσο μεγαλύτερη είναι η θετική της επίδραση στο μαθησιακό

αποτέλεσμα. Η ανατροφοδότηση συμβάλλει στον επαναπροσδιορισμό της πορείας μάθησης, παρέχοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να διαπιστώσουν και να εντοπίσουν τόσο τα θετικά τους σημεία όσο και τις αδυναμίες τους. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι παρωθούνται σε συμπληρωματική προσπάθεια, ώστε να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να πετύχουν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η αυτό-αξιολόγηση μπορεί να αξιοποιηθεί για να αποτιμήσει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων σε ποικίλα μαθησιακά γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες στο πλαίσιο τόσο της διαγνωστικής, όσο και της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης. Ωστόσο, θα πρέπει στο σημείο αυτό να επισημανθεί ότι η εφαρμογή της στη σχολική πρακτική προϋποθέτει την έκθεση και την εξοικείωση των εκπαιδευόμενων στο σύνολο των μαθησιακών στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός, καθώς επίσης και στο σύνολο των κριτηρίων που θα χρησιμοποιηθούν για την αποτίμηση του μαθησιακού αποτελέσματος.

Στην καθημερινή πρακτική η αυτό-αξιολόγηση μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλες μορφές [MacBeath et al., 2004] όπως:

- με τη μορφή ημερολογίου μάθησης: ο εκπαιδευόμενος καλείται να αποτυπώσει σε μορφή προσωπικού ημερολογίου (για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα που ορίζεται από τον εκπαιδευτικό), την προσπάθεια που κατέβαλε, τις τεχνικές που αξιοποίησε προκειμένου να φέρει εις πέρας τις δραστηριότητες που κλήθηκε να εκπονήσει, τα προβλήματα-δυσκολίες που αντιμετώπισε, την αποτίμηση των γνώσεων ή και των δεξιοτήτων που απέκτησε, κ.λπ.),
- με τη μορφή δομημένης φόρμας καταγραφής: ο εκπαιδευόμενος καλείται να καταγράψει τις απόψεις του που σχετίζονται: α) με την αποτίμηση της προσπάθειας που έκανε, β) με την ανίχνευση των προβλημάτων που αντιμετώπισε, γ) με την αποτύπωση των μέσων (τρόπων) που χρησιμοποίησε για να ξεπεράσει τις δυσκολίες, κ.λπ.,
- με τη μορφή ρουμπρίκας αξιολόγησης,
- με τη μορφή τεστ αυτοαξιολόγησης,

- με τη μορφή ατομικού φακέλου εργασιών (portfolio): ο εκπαιδευόμενος παρωθείται να συλλέξει, να οργανώσει και να αποτιμήσει σε ένα ατομικό φάκελο (για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο) όλα τα τεκμήρια (συλλογή στοιχείων που αφορούν: γνώσεις, δεξιότητες, στρατηγικές, επιτεύγματα, κ.λπ.) που αποτυπώνουν τη μαθησιακή του πορεία.

Ετερο-αξιολόγηση Εκπαιδευόμενων (Peer-Assessment)

Η Ετερο-αξιολόγηση ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία ένας ή περισσότεροι εκπαιδευόμενοι αξιολογούν την επίδοση του συνεκπαιδευομένου τους, επισημαίνουν τα λάθη του και συστήνουν τρόπους βελτίωσής του. Η ετερο-αξιολόγηση αντιστοιχεί στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «peer assessment» [Roberts, 2006; Willey & Gardner, 2009], ενώ στην ελληνική συναντάται επίσης με τους όρους «αξιολόγηση εκπαιδευομένου από εκπαιδευόμενο» [Γουλή, 2007; Κουλουμπαρίση & Ματσαγγούρας, 2004] ή «ομότιμη αξιολόγηση» [Γρηγοριάδου κ.ά., 2004; Μπούμπουκα κ.ά., 2008].

Η ετερο-αξιολόγηση θεωρείται πρωτίστως ένα εργαλείο μάθησης για τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο που πραγματοποιεί την αξιολόγηση, καθώς και ένα εργαλείο αξιολόγησης που εστιάζεται στη διαδικασία παροχής και λήψης ανατροφοδότησης. Ο εκπαιδευόμενος, αξιολογώντας τις εργασίες των συνεκπαιδευομένων του, συνειδητοποιεί τα λάθη και τις παραλήψεις του και αναστοχάζεται τη δική του μαθησιακή πορεία. Η ενασχόληση των εκπαιδευομένων με τη διαδικασία αξιολόγησης της επίδοσης των συνεκπαιδευομένων τους συντελεί στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. αυτό-αξιολόγησης, αιτιολόγησης). Επιπλέον, συμβάλλει στη βελτίωση της ικανότητας αυτό-παρακολούθησης, της αυτογνωσίας και κατά συνέπεια και της αυτορρύθμισης του εκπαιδευομένου, ενισχύοντας ταυτόχρονα την κριτική σκέψη, την άσκηση εποικοδομητικής κριτικής και τη λήψη αποφάσεων.

Η ετερο-αξιολόγηση μπορεί να αξιοποιηθεί για να αποτιμήσει ένα ευρύ φάσμα γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων σε ποικίλα μαθησιακά γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες, στο πλαίσιο τόσο της διαγνωστικής όσο και της διαμορφωτικής και της τελικής αξιολόγησης. Το εξαιρετικά κρίσιμο σημείο της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η μύηση των εκπαιδευομένων στις διαδικασίες αξιολόγησης. Η αποτελεσματική

εφαρμογή της απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευόμενους να αξιολογούν τους συνεκπαιδευόμενους τους με βάση σαφή, κατανοητά και κοινά αποδεκτά κριτήρια.



Επισημανση

Το εξαιρετικά κρίσιμο σημείο της συγκεκριμένης τεχνικής είναι η μύηση των εκπαιδευομένων στις διαδικασίες αξιολόγησης. Η αποτελεσματική εφαρμογή της ετερο-αξιολόγησης απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευόμενους να αξιολογούν τους συνεκπαιδευόμενους τους με βάση σαφή, κατανοητά και κοινά αποδεκτά κριτήρια.

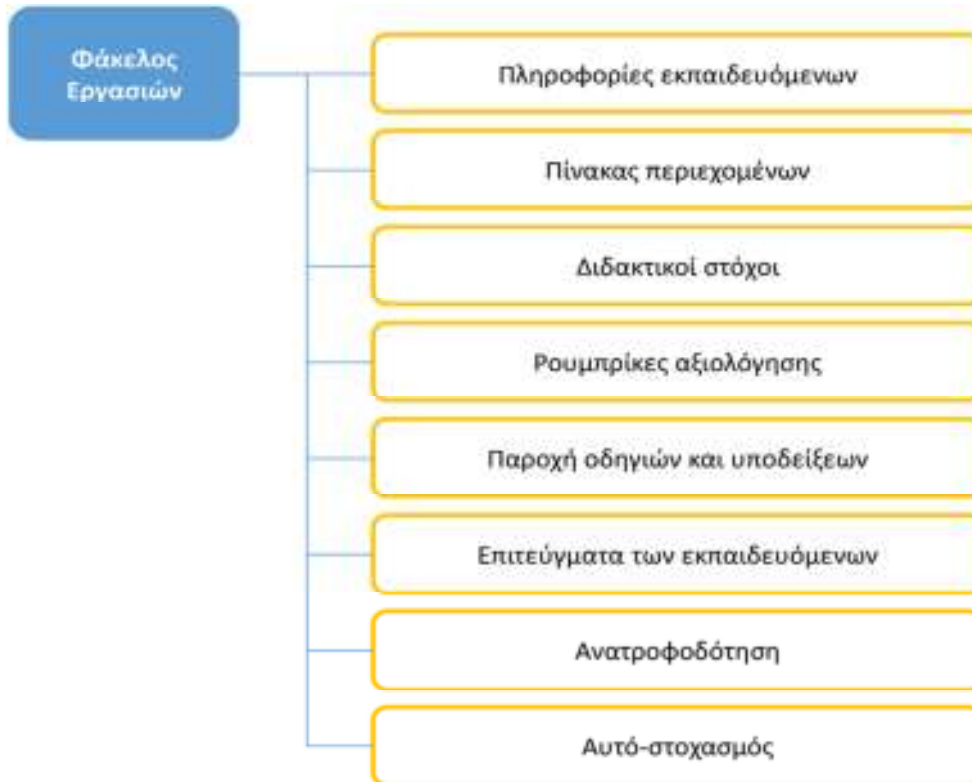


ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Σκέψου, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, ποια είναι τα παιδαγωγικά οφέλη που απορρέουν για τους εκπαιδευόμενους από την αξιοποίηση της αυτό-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική.

Φάκελος Εργασιών Εκπαιδευόμενου (Portfolio Assessment)

Ο Φάκελος Εργασιών του εκπαιδευόμενου (Portfolio Assessment) αποτελεί μια συστηματική, σκόπιμη και εξειδικευμένη συλλογή των έργων του εκπαιδευόμενου, τα οποία έχουν επιλεγεί με τη συναίνεσή του και με βάση συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και με προκαθορισμένα κριτήρια. Τα έργα αυτά στην ουσία αποτελούν τεκμήρια για την προσπάθεια, την πρόοδο και την επίδοσή του εκπαιδευόμενου σε δεδομένες μαθησιακές δραστηριότητες που καλείται να επιτελέσει [Birgin & Baki, 2007; Chou & Chen, 2008]. Στο Σχήμα 3. απεικονίζονται τα βασικά στοιχεία που ενδείκνυται να περιλαμβάνονται σε ένα φάκελο εργασιών.



Σχήμα 3: Βασικά στοιχεία φακέλου εργασιών εκπαιδευομένου

Η αποτελεσματική και αποδοτική αξιοποίηση του φακέλου εργασιών στην καθημερινή σχολική πρακτική ως τεχνική αξιολόγησης του εκπαιδευομένου, απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει πριν την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας με σαφή, κατανοητό και λεπτομερή τρόπο:

- τους επιδιωκόμενους διδακτικούς στόχους και τη συσχέτισή τους με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναμένεται να εμφανίσει ο εκπαιδευόμενος μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής διαδικασίας,
- το είδος του φακέλου που θα αξιοποιηθεί,
- του περιεχομένου του φακέλου και της διάρθρωσης του σε υποφακέλους. Η διάρθρωση σε υποφακέλους διευκολύνει τους εκπαιδευομένους στη διαδικασία συλλογής, επιλογής και ταξινόμησης των αντιπροσωπευτικότερων τεκμηρίων, εξαλείφοντας τον κίνδυνο συσσώρευσης μεγάλου όγκου αδόμητων και μη συσχετιζόμενων δεδομένων,

- τα κριτήρια με βάση τα οποία θα αποτιμηθούν τα τεκμήρια που περιλαμβάνονται στο φάκελο. Ο ευρέως χρησιμοποιούμενος τύπος απεικόνισης των κριτηρίων είναι με τη μορφή ρουμπρίκας αξιολόγησης.

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας



Στην παρούσα ενότητα επιχειρήθηκε αφενός η εννοιολογική αποσαφήνιση και ο επαναπροσδιορισμός του σκοπού και των στόχων που υπηρετεί η «Εκπαιδευτική Αξιολόγηση» στον 21^ο αιώνα, αφετέρου η σκιαγράφηση των νέων τάσεων αυτού του πεδίου. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συνοπτική παρουσίαση των πιο διαδεδομένων και ευρέως χρησιμοποιούμενων τεχνικών αξιολόγησης των εκπαιδευομένων ,που αξιοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης.

Βιβλιογραφία

- Δημητρόπουλος, Ε. (1999). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Alkin, M.C. (1969). Evaluation Theory Development. *Comment*, 2, pp. 2-7.
- Arter, J. & Chappuis, J. (2009). *Creating and recognizing quality rubrics*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*, 2nd Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bachman, L. (2002). Alternative Interpretations of Alternative Assessments: Some Validity Issues in Educational Performance. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 21(3), pp. 5-18.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M. & Rumble, M. (2010). Defining 21st century skills. Retrieved August 20, 2015 from <http://cms.education.gov.il/NR/rdonlyres/19B97225-84B1-4259-B423-4698E1E8171A/115804/defining21stcenturyskills.pdf>.
- Birgin, O. & Baki, A. (2007). The Use of Portfolio to Assess Student's Performance. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), pp. 75-90.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), pp. 7-74.
- Black, P., McCormick, R., James, M. & Pedder, D. (2006). Learning how to learn and assessment for learning: a theoretical inquiry. *Research Papers in Education*, 21(2), pp. 119–132.
- Borich, G.D. (1977). Program evaluation: New concepts, new methods. *Focus on Exceptional Children*, 9, pp. 1-16.
- Buzzetto-More, N. & Alade, A. (2006). Best Practices in e-Assessment. *Journal of Information Technology Education*, 5, pp. 251-269.
- Calvo, I., Arruarte, A., Elorriaga, J. A., Larrañaga, M. & Conde, A. (2011). The use of concept maps in computer engineering education to promote meaningful learning,

creativity and collaboration. Proceedings of the 41st Frontiers in Education Conference FIE2011 (pp. T4G-1 - T4G-6). DOI: 10.1109/FIE.2011.6142762.

Cheong S. (2002). E-Learning-A Provider's Prospective. *Internet and Higher Education*, 4(3-4), pp. 337-52.

Chou, N. & Chen, F. (2008). From Portfolio to E-Portfolio: Past, Present, and Future. In K. McFerrin et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, March 3 (pp. 22-27). Las Vegas, Nevada, USA.

Creemers, B.P.M. & Kyriakides, L. (2008). *The dynamics of educational effectiveness: a contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Darling-Hammond, L. & Adamson, F. (2010). *Beyond basic skills: The role of performance assessment in achieving 21st century standards of learning*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford University.

DiMartino, J., Castaneda, A., Brownstein, M. & Miles, S. (2007). *Authentic Assessment*. *Principal's Research Review* 2(4), pp. 1-8.

Eurydice (2004). *The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Keeping teaching attractive for the 21st century*. In *Key topics in education in Europe*, 3, pp. 1-99. Brussels.

Gouli, E., Gogoulou, A., Papanikolaou, K. & Grigoriadou, M. (2005). Evaluating learner's knowledge level on concept mapping tasks. In P. Goodyear, D. Sampson, D. Yang, Kinshuk, T. Okamoto, R. Hartley & N.S. Chen (Eds.), *Proceedings of the 5th IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2005)* (pp. 424-428). Kaohsiung, Taiwan.

Griffin, P., McGaw, B. & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Springer Dordrecht Heidelberg London New York.

Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.

- Hammond, R.L. (1973). Evaluation at the local level. In B. Worthen, και J. Sanders (Eds), Educational evaluation: Theory and practice (pp. 123-134). Ohio, OH: Jones.
- Hodgson, C. & Pyle, K. (2010). A Literature Review of Assessment for Learning in Science. Slough: NFER.
- Johnson, R., Penny, J. & Gordon, B. (2009). Assessing performance: designing, scoring, and validating performance tasks. Guilford Press.
- Johnson, R., Penny, J. & Gordon, B. (2009). Assessing performance: designing, scoring, and validating performance tasks. Guilford Press.
- Jonsson, A. & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. Educational Research Review, 2(2), pp. 130-144.
- Kuder, F. & Richardson, W. (1937). The theory of the estimation of test reliability. Psychometrika, 2, pp. 151-160.
- Metfessel, N. & Michael, W. B. (1967). A paradigm involving multiple criterion for the evaluation of the effectiveness of school programs. Educational and Psychological Measurement, 27, pp. 931-943.
- Newton, P. (2007). Clarifying the Purposes of Educational Assessment. Assessment in Education, 14(2), pp. 149-170.
- Novak, J. & Cañas, A. (2008). The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. (Technical Report IHMC CmapTools). FL: Florida Institute for Human and Machine Cognition Pensacola. Retrieved April 10, 2015 from <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- OECD and UNESCO Institute for Statistics (2003), Literacy Skills for the World of Tomorrow - Further results from PISA 2000, Paris, OECD.
- Oosterhof, A. (2009). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Από τη Θεωρία στην Πράξη (Επιμ. Κ.Κασιμάτη). Αθήνα : Έλλην. ISBN: 978-960-697-035-1, Εύδοξος: 16659
- Palm, T. (2008). Performance Assessment and Authentic Assessment: A Conceptual Analysis of the Literature. Practical Assessment Research & Evaluation, 13(4), pp. 1-11.

Panadero, E. & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, pp. 129-144.

Partnerships for 21st Century Skills (2009). P21 Framework Definitions explained: White paper. Retrieved June 19, 2009 from http://cesa7techcoords.pbworks.com/w/file/fetch/26878349/p21_framework_definitions_052909.pdf.

Petkov, D. & Petkova, O. (2006). Development of scoring rubrics for IS projects as an assessment tool. *Issues in Informing Science and Information Technology Education*, 3, pp. 499-510.

Petropoulou, O., Vasilikopoulou, M. & Retalis, S., (2009). Enriched Assessment Rubrics: A new medium for enabling teachers easily assess students' performance when participating to complex interactive learning scenarios. *Operational Research International Journal*, 11(2), pp. 171-186.

Provus, M.M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutchan

Roberts, T. (2006). *Self, Peer and Group Assessment in E-Learning*. Idea Group Inc.

Ross, J. (2006). The Reliability, Validity, and Utility of Self-Assessment. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 11(10). Retrieved 28 April, 2015 from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=11&n=10>.

Ruiz-Primo, M. A. (2004). Examining concept maps as an assessment tool. In A. J. Cañas, J. D. Novak & F. M. González (Eds.), *Concept maps: Theory, methodology, technology*. Proceedings of the 1st International Conference on Concept Mapping, I (pp. 555-562). Universidad Pública de Navarra.

Scriven, M.S. (1967). The methodology of evaluation. In R.E. Stake (Ed.), *AERA Monograph series on curriculum evaluation*, 1 (pp. 45-67). Chicago, IL: Rand McNally.

Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Stake, R.E. (1975). *Evaluating the arts of education: A responsive approach*. Columbus, Ohio: Merrill.

Stake, R.E. (1975). Evaluating the arts of education: A responsive approach. Columbus, Ohio: Merrill.

Stiggins, R. (2004). New Assessment Beliefs for a New School Mission. Phi Delta Kappan, 86(1), pp. 22-27.

Stufflebeam, D.L. (1971). The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability. Journal of Research and Development in Education, 5, pp. 19-25.

Tsiros Ch., Kasimati K. (2009). Educating the adult educator: a tool of self-assessment of quality of their educational work and detection of their instructive skills. In ERIC Web site, Educating the adult educator: Quality provision and assessment in EuropeESREA|ReNAdET e-Book Conference Proceedings ED508475. p. 127-137.

Tyler, R.W. (1942). General statements on evaluation. Journal of Educational Research, 35, pp. 492-501.

Tyler, R.W. (1942). General statements on evaluation. Journal of Educational Research, 35, pp. 492-501.

Wiley, K. & Gardner, A. (2009). Using Self and Peer Assessment to engage students and increase their desire to learn. 37th Annual Conference of the European association of engineering Education (SEFI). July 1-4, 2009, Rotterdam, The Netherlands.

Wolf, K. & Stevens, E. (2007). The role of rubrics in advancing and assessing student learning. Journal of Effective Teaching, 7(1), pp. 3-14.

Wolffenspergera, Y. & Patkina, D. (2013). Self-assessment of self-assessment in a process of co-teaching. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38(1), pp. 16-33.

Γουλή, Ε. (2007). Η Εννοιολογική χαρτογράφηση στη διδακτική της Πληροφορικής. Η αξιολόγηση ως εργαλείο μάθησης σε διαδικτυακά και προσαρμοστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Πληροφορικής και Επικοινωνιών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

- Γραμματικόπουλος, Β. (2006). Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Μοντέλα Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, 4(2), σσ. 237-246.
- Γρηγοριάδου, Μ., Γουλή, Ε., Γόγουλου, Α., Νικολάτου, Α. & Πανσεληνά, Γ. (2004a). ΑCT: Ένα διαδικτυακό προσαρμοστικό εργαλείο σύγχρονης επικοινωνίας. Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΕΤΠΕ: Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση (σσ. 394-397). Αθήνα.
- Κασιμάτη Κ., Διονυσίου Κ., Χριστοδουλίδου Χ. (2011). Αυθεντική Αξιολόγηση: Διερεύνηση των στάσεων φοιτητών της ΑΣΠΑΙΤΕ όσον αφορά τη διαδικασία αξιολόγησής τους. Ηλεκτρονικά Πρακτικά του 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. «Τεχνολογικές Εξελίξεις και Διδακτικές Εφαρμογές στην ΤΕΕ. Καινοτομικές δράσεις και προοπτικές ανάπτυξης». Αθήνα. Ανακτήθηκε από www.aspete-sep.gr/praktika2synedriou.
- Κασιμάτη, Κ. (2012). Τα "Rubrics" (Κλίμακα Διαβαθμισμένων κριτηρίων) ως παιδαγωγικό εργαλείο αυθεντικής αξιολόγησης της μάθησης. Πρακτικά 29ου Πανελληνίου συνεδρίου της Ελληνικής Μαθηματικής Παιδείας, ΕΜΕ, Καλαμάτα, σ. 292-304.
- Κασιμάτη, Κ. (2014). Αυθεντικό πλαίσιο μάθησης και αξιολόγησης για την καλλιέργεια δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Στο Αικ. Κασιμάτη & Μ. Αργυρίου, (Επιμ.). Πρακτικά 5ου Διεθνούς συνεδρίου Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα (Τόμ. Α, σσ. 17-20). Αθήνα 26-28 Σεπτεμβρίου 2014. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ-ΕΕΜΑΠΕ.
- Κασσωτάκης, Μ. (2013). Η Αξιολόγηση της Επίδοσης των Μαθητών: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Κοσμοπούλου, Ι., Φλώρου, Χ., Μπαγιάτη, Α. & Χούστη, Η. (2010). Ανάπτυξη Διαδραστικής Εφαρμογής για τη Διδασκαλία του Προγραμματισμού στο Δημοτικό με Χρήση του Προγράμματος Scratch, βασισμένη σε Rubrics Αξιολόγησης και Αυτοαξιολόγησης. Στο Μ. Γρηγοριάδου (επιμ.), Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Διδακτικής της Πληροφορικής, 9-11 Απριλίου (σσ. 333-338). Αθήνα.

Κουλουμπαρίτση, Α. & Ματσαγγούρας, Η. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης, Π. & Μαυροειδής, Γ. (Επιμ.), Εκπαιδευτικές Καινοτομίες Για το Σχολείο του Μέλλοντος, τόμος Α΄ (σσ. 55-83). Αθήνα: Τυπωθήτω.

MacBeath, J. (2005). Self-evaluation: Models, Tools and Examples of Practice. Nottingham: National College for School Leadership (NCSL).

Μπουμπούκα, Μ., Παπανικολάου, Κ. & Γρηγοριάδου, Μ. (2008). Η εναλλακτική μέθοδος της ομότιμης αξιολόγησης στον προγραμματισμό. 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτική της Πληροφορικής, 28-30 Μαρτίου (σσ. 343-352), Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πετροπούλου Ο. (2011). Αξιοποίηση Δεικτών Ανάλυσης Διαδραστικότητας σε Περιβάλλοντα Ηλεκτρονικής Μάθησης για την Αξιολόγηση της Επίδοσης των Εκπαιδευόμενων. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά.

Πετροπούλου Ο., Κασιμάτη Κ., & Ρετάλης Σ. (2015). Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα (www.kallipos.gr), ISBN: 978-960-603-043-7.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ 8

ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ- ΕΚΣΥΓΧΡΟΝΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Εισαγωγή



Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, ως κοινωνικοί θεσμοί ταγμένοι στην υπηρεσία των κοινωνικών δομών στις οποίες εντάσσονται, καλούνται να απαντήσουν στις προκλήσεις των καιρών και να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που δημιουργεί ο νέος τρόπος οικονομικής ανάπτυξης των σύγχρονων κοινωνιών. Με άλλα λόγια, καλούνται να συνδράμουν στην αύξηση της παραγωγικής δραστηριότητας με μικρότερο κόστος μέσα από μια αποτελεσματικότερη κι αποδοτικότερη εκπαίδευση. Στο πλαίσιο της προσπάθειας αναβάθμισης του συστήματος οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, που επιχειρείται στα τέλη της πρώτης δεκαετίας του 21ου αιώνα εν ονόματι του επιδιωκόμενου «εξορθολογικού οικονομικού σχεδιασμού» της ελληνικής εκπαίδευσης με στόχο την ουσιαστική υποστήριξη της εκπαιδευτικής λειτουργίας και τη διασφάλιση της παιδαγωγικής αρτιότητας και της υψηλής ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, επαναπροσδιορίζονται οι θέσεις και οι ρόλοι των στελεχών της εκπαίδευσης και αναδιαρθρώνονται οι αρμοδιότητες και τα καθήκοντά τους (Ανδρής, 2016). Η αναδιάρθρωση αυτή γίνεται ορατή στην περίπτωση του διευθυντή της σχολικής μονάδας που με την τοποθέτησή του στην κορυφή

της ιεραρχίας του σχολείου -ως οργάνωσης- αναλαμβάνει και την «ηγεσία» της, υπό τη γενική έννοια ότι του αναγνωρίζεται θεσμικά το δικαίωμα να ασκεί επιρροή στους διδάσκοντες του σχολείου, ώστε να εργάζονται ενσυνείδητα και πρόθυμα για την αποτελεσματική επίτευξη προκαθορισμένων ομαδικών σκοπών και στόχων του σχολείου, με προοπτική την απόδοση συλλογικού οφέλους στην κοινωνία (Κανελλόπουλος,1990).

Η άσκηση διοικητικού έργου στην εκπαίδευση αποτελεί πολύπλοκη διαδικασία. Η έννοια, το περιεχόμενο και οι σκοποί της διοίκησης μιας σχολικής μονάδας ποικίλλουν από τους διάφορους κοινωνικούς οργανισμούς, όπως τα νοσοκομεία, τα υπουργεία, οι τράπεζες και οι εμπορικές επιχειρήσεις. Οι σκοποί για παράδειγμα ενός κερδοσκοπικού οργανισμού διαφέρουν από εκείνους των δημοσίων οργανισμών και ειδικότερα των εκπαιδευτικών (Σαϊτίης, 2002). Και αυτό γιατί, ενώ μια ιδιωτική επιχείρηση στοχεύει στην αύξηση των κερδών της, μία δημόσια εκπαιδευτική μονάδα στοχεύει στην παροχή των καλύτερων δυνατών υπηρεσιών που αφορούν τη μάθηση των νέων κυρίως ατόμων. Παρά τις όποιες διαφορές σε όλες τις περιπτώσεις, τα διοικητικά στελέχη προγραμματίζουν, οργανώνουν, διευθύνουν και ελέγχουν όλους τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς), ώστε να πετύχουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Από όσα αναφέρθηκαν προκύπτει ένα νέο μοντέλο διευθυντή σχολικής μονάδας, ο οποίος οφείλει, για να ανταπεξέλθει αρτιότερα στα καθήκοντά του, να έχει επιστημονικές, νομικές αλλά και οικονομικές γνώσεις (Δεγερμεντζίδης, 2005). Ας σημειωθεί ότι τελευταία κερδίζει έδαφος η άποψη για την εισαγωγή του μάνατζμεντ στη διοίκηση της εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Το μάνατζμεντ ορίζεται ως η τέχνη της επιτυχίας συγκεκριμένων στόχων με την υποκίνηση του ανθρώπινου παράγοντα και με την αποτελεσματική συνένωση των ανθρώπινων πόρων. Το μάνατζμεντ εμπεριέχει ένα συνδυασμό προγραμματισμού-σχεδιασμού, οργάνωσης, διεύθυνσης και ελέγχου-αξιολόγησης. Ο διευθυντής- μάνατζερ με τις διοικητικές του ικανότητες θα αξιοποιήσει: τα οικονομικά δεδομένα του σχολείου, θα περιστείλει το κόστος δευτερευουσών δραστηριοτήτων, θα συντομεύσει χρονοβόρες διαδικασίες, θα προσδώσει μεγαλύτερη δυναμική στον επιμορφωτικό ρόλο του σχολείου, εκσυγχρονίζοντας τις δομές του και αναβαθμίζοντας τις παρεχόμενες υπηρεσίες (Καρατζιά-Σταυλιώτη,1999).

Παράλληλα, στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης, το σύγχρονο κράτος βρίσκεται σε μια συνεχή προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του ρόλου του και ανάπτυξης αλλαγών και καινοτομιών που διαφοροποιούν τη μορφή, το περιεχόμενο και τον τρόπο λειτουργίας του. Στο πλαίσιο αυτό ο εκσυγχρονισμός της Δημόσιας Διοίκησης με την εφαρμογή νέων μοντέλων διοίκησης, μεθόδων και τεχνικών

στοχεύει στην επίλυση χρόνιων προβλημάτων αναποτελεσματικότητας και στρεβλώσεων και στην παραγωγή υπηρεσιών υψηλών προδιαγραφών με αποτελεσματικό και αποδοτικό τρόπο, στην ποιοτική εξυπηρέτηση του πολίτη, στην ύπαρξη διαφάνειας σε όλα τα επίπεδα της διοίκησης, στη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης κράτους-πολίτη και στην υπευθυνότητα και λογοδοσία των δημόσιων λειτουργιών προς τους πολίτες. Ο εκσυγχρονισμός αυτός απαραίτητα συνδέεται με την αλλαγή της κουλτούρας της Δημόσιας Διοίκησης.

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται βασικές τάσεις και πτυχές των εκσυγχρονιστικών παρεμβάσεων που βρήκαν εφαρμογή και στον χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης, όπως η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η εφαρμογή πλαισίων Αυτοαξιολόγησης και κοινωνικής λογοδοσίας, η διάχυση και ενίσχυση καλών πρακτικών, η έμφαση στον πολίτη και τις ανάγκες του, η αξιοποίηση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης, η ανάπτυξη πολιτικών για την υγεία και ασφάλεια στον χώρο εργασίας.

Σκοπός: Βασικό μέλημα της παρούσας μελέτης αποτελεί η επιμόρφωση σε θέματα οικονομικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας, ώστε να εξασφαλίζεται σε μεγάλο ποσοστό η εύρυθμη λειτουργία της και να διεκπεραιώνονται όλα τα οικονομικής φύσης θέματα σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία και προς όφελος του δημοσίου συμφέροντος .

Επίσης, στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης, σκοπός είναι να εξοικειώσει τους/ις επιμορφωνόμενους/ες με τις βασικές έννοιες, διαδικασίες και πρακτικές που αναδείχθηκαν και αξιοποιήθηκαν για τον εκσυγχρονισμό της δημόσιας διοίκησης και της διοίκησης στην εκπαίδευση, ώστε να καταστούν ικανοί/ές να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τον χαρακτήρα και τη στόχευσή τους, να διακρίνουν, εξηγούν, αναλύουν και συζητούν κριτικά διάφορες παραμέτρους τους και να διαμορφώνουν και τεκμηριώνουν την διοικητική οπτική και την παρέμβασή τους.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

Οι επιμορφωνόμενοι/ες θα είναι σε θέση να:

- ✓ γνωρίσουν τις βασικές αρχές της ορθής δημοσιονομικής διαχείρισης
- ✓ γνωρίσουν τις βασικές πηγές και διαδικασίες χρηματοδότησης της σχολικής μονάδας

- ✓ ενημερωθούν για την προμήθεια του εκπαιδευτικού εξοπλισμού
- ✓ αντιληφθούν τον τρόπο λειτουργίας των σχολικών επιτροπών και τη λειτουργία των κυλικείων
- ✓ εξηγούν, αναλύουν και συζητούν κριτικά την έννοια, τους στόχους, τις διαδικασίες της ΔΟΠ στη ΔΕ και να αξιοποιούν τις αρχές και τα εργαλεία του μοντέλου ΔΟΠ στη σχολική μονάδα
- ✓ αναγνωρίζουν τη σημασία της αξιοποίησης διαδικασιών εσωτερικής αποτίμησης / αυτοαξιολόγησης για την βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου
- ✓ αναγνωρίζουν και αξιολογούν τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου και στην ανάπτυξη/βελτίωση των ΕΟ
- ✓ περιγράφουν και χρησιμοποιούν εργαλεία διοίκησης ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης, Πλαίσιο Αυτοαξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Έργου
- ✓ αξιοποιούν καλές πρακτικές που προωθούν την υγεία και ασφάλεια στο χώρο εργασίας και να αναγνωρίζουν την ανάγκη διαμόρφωσης αποτελεσματικών σχεδίων αντιμετώπισης κινδύνων και κρίσεων στον ΕΟ
- ✓ επιχειρηματολογούν σχετικά με την αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης και για την εξασφάλιση αποτελεσματικότητας και ποιότητας του έργου των ΕΟ

Έννοιες κλειδιά: οικονομικά της εκπαίδευσης, Αρχές της δημοσιονομικής διαχείρισης, Πηγές και Διαδικασίες Χρηματοδότησης, Σχολικές Επιτροπές, Σχολικό Συμβούλιο, Κυλικεία, Δείκτες μέτρησης αποτελεσματικότητας Υπουργείου Παιδείας, ποιότητα, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, λογοδοσία, αυτοαξιολόγηση, ανοικτή μέθοδος συντονισμού, ηλεκτρονική διακυβέρνηση, υγεία και ασφάλεια στον χώρο εργασίας

8.1. Οικονομική Διαχείριση Σχολικής Μονάδας

Αρχές της δημοσιονομικής διαχείρισης είναι:

- Η αρχή της χρηστής διοίκησης
- Η αρχή της οικονομικότητας
- Η αρχή της αποδοτικότητας
- Η αρχή της αποτελεσματικότητας
- Η αρχή της υπευθυνότητας και της λογοδοσίας
- Η αρχή της διαφάνειας
- Η αρχή της ειλικρίνειας

Πηγές και Διαδικασίες Χρηματοδότησης

Η χρηματοδότηση κρατικών δαπανών καλύπτονται από το Πρόγραμμα Δημοσίων Επενδύσεων (Π.Δ.Ε.) που περιλαμβάνει δύο σκέλη:

- **Εθνικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης** (Ε.Π.Α.) από αμιγώς εθνικούς πόρους
- **Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς** (Ε.Σ.Π.Α.) συγχρηματοδοτούμενο από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.)

Προϋπολογισμός

Πρόκειται για τη διαδικασία πρόβλεψης και ποσοτικής απεικόνισης των εσόδων και εξόδων που αντιστοιχούν στις προγραμματισμένες δραστηριότητες ενός οργανισμού για

μια συγκεκριμένη μελλοντική περίοδο, συνήθως ενός οικονομικού έτους. Σε ένα προϋπολογισμό, το σύνολο των δαπανών πρέπει να ισοσκελίζει τα έσοδα του οργανισμού, αλλιώς ο προϋπολογισμός είναι ‘ελλειμματικός’ ή ‘πλεονασματικός’. Ο προϋπολογισμός αποτελεί εργαλείο του προγραμματισμού, αφού παρέχει το οικονομικό και χρονικό πλαίσιο για την εφαρμογή των προγραμματισμένων δράσεων, αλλά και εργαλείο ελέγχου αφού παρέχει το μέγεθος με το οποίο πρέπει να συγκριθούν οι πραγματοποιημένες δαπάνες για κάθε δραστηριότητα. Αποτελεί, ταυτόχρονα, μια έμμεση μορφή εξουσιοδότησης των διοικούντων για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Προϋπολογισμός: Πρόκειται για τη διαδικασία πρόβλεψης και ποσοτικής απεικόνισης των εσόδων και εξόδων που αντιστοιχούν στις προγραμματισμένες δραστηριότητες ενός οργανισμού για μια συγκεκριμένη μελλοντική περίοδο, συνήθως ενός οικονομικού έτους.

Εθνικό Πρόγραμμα Ανάπτυξης (Ε.Π.Α.)

Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς (Ε.Σ.Π.Α.)

Σχολικές επιτροπές

Οι Σχολικές Επιτροπές είναι Συλλογικά όργανα με έργο τη διαχείριση των πιστώσεων που τις διατίθενται για την κάλυψη των δαπανών λειτουργίας των σχολείων που τις αντιστοιχούν (θέρμανσης, φωτισμού, ύδρευσης, τηλεφωνίας, αγοράς αναλώσιμων υλικών, κλπ). Οι σχολικές επιτροπές, σύμφωνα με την Υ.Α. 8440/2011, δεν υποχρεούνται στη σύνταξη προϋπολογισμού αλλά μόνο απολογισμού.

Νομική υπόσταση

Οι Σχολικές Επιτροπές είναι Νομικά Πρόσωπα Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ), που εποπτεύονται από τον οικείο Οργανισμό Τοπικής Αυτοδιοίκησης (Ο.Τ.Α.). Η σύστασή τους προβλέπεται από το άρθρο 243 του Ν.3463/2006 (Κώδικας Δήμων & Κοινοτήτων). Με το Ν. 3852/2010, οι Σχολικές Επιτροπές συγχωνεύονται από μία ανά

σχολική μονάδα σε δύο ανά δήμο (μία για την Α/θμια και μία για τη Β/θμια). Σε δήμους με πληθυσμό άνω των 300.000 κατοίκων, μπορούν να συσταθούν μία σχολική επιτροπή ανά δημοτική κοινότητα. Οι Σχολικές Επιτροπές αποτελούνται από 5-15 μέλη που ορίζονται με απόφαση Δημάρχων, εκ των οποίων:

- Τουλάχιστο δύο (2) Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, εκ των 5 αρχαιότερων
- Τουλάχιστο ένας (1) εκπρόσωπος της αντίστοιχης Ένωσης Γονέων ή, ελλείψει αυτής, του Συλλόγου Γονέων κατά προτεραιότητα μεγέθους σχολικής μονάδας
- Επιπλέον για τη Β/θμια Εκπ/ση: τουλάχιστον 1 εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων, κατά προτεραιότητα μεγέθους σχολικής μονάδας
- Κατά τη συνεδρίαση της Σχολικής Επιτροπής συμμετέχει με δικαίωμα ψήφου ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, θέματα της οποίας συζητούνται.

Λειτουργία της Σχολικής Επιτροπής

Τα Θέματα λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών ρυθμίζονται με την Υ.Α. 8440, ΦΕΚ 318/25-2-2011. Τα έσοδα των σχολικών επιτροπών προέρχονται από τις επιχορηγήσεις των Δήμων, τις προσόδους της σχολικής περιουσίας, εκποιήσεις περιουσιακών στοιχείων και από κάθε είδους εισφορές, δωρεές, κληρονομίες και κληροδοσίες. Για κάθε εισπραττόμενο υπέρ των Σχολικών Επιτροπών έσοδο εκδίδεται τριπλότυπο είσπραξης (στέλεχος, απόκομμα και πρωτότυπο). Η είσπραξη ενεργείται από τον πρόεδρο της σχολικής επιτροπής ή από τον εξουσιοδοτημένο με απόφαση του Δ.Σ. της επιτροπής μέλος της ή άλλο πρόσωπο.

Το τριπλότυπο εισπράξεως καταχωρίζεται αμέσως στην αριστερή σελίδα των εσόδων του βιβλίου «ΕΣΟΔΩΝ – ΕΞΟΔΩΝ». Το τριπλότυπο εισπράξεως περιέχει τα εξής στοιχεία:

- α) Τη σχολική Επιτροπή υπέρ της οποίας γίνεται η είσπραξη
- β) Αύξοντα αριθμό
- γ) Τα στοιχεία του καταβάλλοντος (όνομα, τίτλο, διεύθυνση)
- δ) Το εισπραττόμενο ποσό, αριθμητικώς και ολογράφως
- ε) Το λόγο για τον οποίο γίνεται η είσπραξη

στ) Την χρονολογία εκδόσεως

ζ) Την υπογραφή του οργάνου της σχολικής επιτροπής που εισπράττει το ποσό και

η) Τη σφραγίδα της Σχολικής Επιτροπής.

Κάθε χρηματικό ποσό που εισπράττεται από τη σχολική επιτροπή κατατίθεται μέσα σε πέντε (5) ημέρες από την είσπραξή του σε λογαριασμό τραπεζής. Η κατάθεση ενεργείται στο όνομα της Σχολικής Επιτροπής και τηρείται βιβλιάριο καταθέσεων και αναλήψεων. Κάθε ανάληψη από τις καταθέσεις της Σχολικής Επιτροπής ενεργείται από τον πρόεδρο αυτών ή άλλο εξουσιοδοτημένο όργανο.

Με απόφαση της Σχολικής Επιτροπής προσδιορίζεται το ποσό που τίθεται στη διάθεση κάθε διευθυντή σχολείου, λαμβάνοντας υπόψη κυρίως τον αριθμό μαθητών, αριθμό τμημάτων, αιθουσών διδασκαλίας, τη λειτουργία γυμναστηρίου, εργαστηρίων, την παλαιότητα των κτηρίων και τις ειδικότερες ανάγκες της σχολικής μονάδας. κλπ.

Κριτήρια κατανομής των πιστώσεων μεταξύ των σχολικών μονάδων είναι:

- 1.Ο αριθμός των μαθητών
2. Ο αριθμός των αιθουσών διδασκαλίας
- 3.Ο αριθμός των λειτουργούντων τμημάτων
- 4.Ο αριθμός των μαθητών ΑμΕΑ
- 5.Η παλαιότητα του κτιρίου

Το ποσό αυτό κατατίθεται σε τραπεζικό λογαριασμό στο όνομα της σχολικής επιτροπής με προσθήκη του ονόματος της αντίστοιχης σχολικής μονάδας. Ο πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής εξουσιοδοτεί το διευθυντή που μπορεί να αναλαμβάνει χρήματα από τον τραπεζικό λογαριασμό. Για οποιαδήποτε πληρωμή δαπάνης που ενεργείται από τον πρόεδρο της Σχολικής Επιτροπής ή εξουσιοδοτημένο πρόσωπο ή από τον Διευθυντή του σχολείου απαιτείται να υπάρχει αντίστοιχο δικαιολογητικό, όπως τιμολόγια, ή άλλο παραστατικό του ΚΒΣ.

Τα δικαιολογητικά δαπανών πρέπει να περιέχουν πλήρη στοιχεία προσδιορισμού του εισπράττοντος (ονοματεπώνυμο, διεύθυνση, επάγγελμα), την αιτιολογία πληρωμής, το καταβαλλόμενο ποσό αριθμητικώς και ολογράφως, την χρονολογία της πληρωμής και την υπογραφή του εισπράττοντος.

Κατά τον προληπτικό έλεγχο των πιστώσεων δεν εξετάζεται η αρχή της ειδικότητας των πιστώσεων, αλλά ο έλεγχος εστιάζεται στο αν υπάρχουν τα νόμιμα δικαιολογητικά (τιμολόγια, κλπ), αν τα δικαιολογητικά περιέχουν το νόμιμο περιεχόμενο κατά περίπτωση, αν έχουν αφαιρεθεί οι νόμιμες υπέρ τρίτων κρατήσεις, αν περιλαμβάνονται τα δικαιολογητικά απόδοσης των κρατήσεων, κλπ. Αυτό σημαίνει ότι τα χρήματα του ειδικού τραπεζικού λογαριασμού και τα μετρητά που δίνονται στο Δ/ντή για αντιμετώπιση άμεσων αναγκών μπορούν να διατεθούν για πληρωμή οποιασδήποτε δαπάνης που εμπίπτει στους σκοπούς της Σχολικής Επιτροπής. Για την αντιμετώπιση άμεσων αναγκών επιτρέπεται η διατήρηση από το Διευθυντή μετρητών μέχρι 500 € για σχολική μονάδα και μέχρι 1000 € για συγκρότημα.

Κατά τη διενέργεια των πληρωμών των διαφόρων δαπανών γίνονται οι εκάστοτε νόμιμες κρατήσεις υπέρ τρίτων. Η απόδοση των κρατήσεων διενεργείται από τη Σχολική Επιτροπή μέσα στις νόμιμες προθεσμίες με απευθείας καταβολή στα ταμεία υπέρ των οποίων έγιναν οι κρατήσεις. Οι Διευθυντές γνωστοποιούν εγκαίρως στη Σχολική Επιτροπή τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για την εμπρόθεσμη απόδοση των κρατήσεων. Τα δικαιολογητικά απόδοσης των κρατήσεων περιλαμβάνονται στον ετήσιο απολογισμό που υποβάλλεται στο Ελεγκτικό Συνέδριο.

Για τον έλεγχο της οικονομικής διαχείρισης της Σχολικής Επιτροπής τηρούνται υποχρεωτικά τα παρακάτω βιβλία:

- Πρωτόκολλο αλληλογραφίας
- Βιβλίο πράξεων Σχολικής Επιτροπής
- Βιβλίο 'Εσόδων-Εξόδων' της Σχολικής Επιτροπής
- Κατάσταση 'Εισπράξεων-Πληρωμών' κάθε σχολικής μονάδας
- Μπλοκ τριπλότυπων αποδείξεων εισπραξης
- Βιβλιάριο καταθέσεων.

Απολογισμός

Οι διευθυντές των σχολείων αποστέλλουν στη Σχολική Επιτροπή εντός του πρώτου 15νθημέρου του Ιανουαρίου του επόμενου έτους τα πρωτότυπα των καταστάσεων εισπράξεων και πληρωμών (υπογεγραμμένες από τους διευθυντές των σχολείων) με τα

αντίστοιχα παραστατικά. Ο Πρόεδρος της Σχολικής Επιτροπής υποβάλλει μέχρι το τέλος Φεβρουαρίου κάθε έτους στο διοικητικό συμβούλιο αντίγραφο του βιβλίου «ΕΣΟΔΩΝ – ΕΞΟΔΩΝ», καθώς και συνοπτικό ετήσιο πίνακα απολογισμού προηγούμενου οικονομικού έτους, μαζί με τα σχετικά δικαιολογητικά. Ο ετήσιος πίνακας απολογισμού πρέπει να είναι ισοσκελισμένος, με αναγραφή του τυχόν ταμειακού υπολοίπου στο μέρος των εξόδων. Ο απολογιστικός πίνακας υπογράφεται από τον Πρόεδρο της Σχολικής Επιτροπής.

Το Διοικητικό Συμβούλιο της Σχολικής Επιτροπής με βάση το βιβλίο «ΕΣΟΔΩΝ – ΕΞΟΔΩΝ» και τον απολογιστικό πίνακα προβαίνει στον έλεγχο των στοιχείων της οικονομικής διαχειρίσεως και αποφασίζει για την έγκρισή του με απόφαση, η οποία λαμβάνεται μέχρι το τέλος Μαρτίου. Η απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου της Σχολικής Επιτροπής υπόκειται στην έγκριση του οικείου δημοτικού συμβουλίου. Ο απολογισμός και τα δικαιολογητικά αποστέλλονται στο Ελεγκτικό Συνέδριο.

Ο ρόλος του Διευθυντή στη Σχολική Επιτροπή

Ο Διευθυντής ως μέλος της Σχολικής Επιτροπής ή του Σχολικού Συμβουλίου, διεκπεραιώνει όλη τη γραφειοκρατική εργασία διαχείρισης των οικονομικών του σχολείου. Έχει, κυρίως:

- *Εκτελεστικό* ρόλο, κυρίως (συμπλήρωση καταστάσεων είσπραξης και πληρωμών, συγκέντρωση των σχετικών δικαιολογητικών)
- *Συμβουλευτικό* ρόλο, μέσω του Συμβουλίου σχολικής κοινότητας (διαπίστωση αναγκών και διατύπωση προτάσεων στη Σχολική επιτροπή με την ψήφο στη Σχολική επιτροπή όταν συζητούνται θέματα του σχολείου του)
- *Ουσιαστικό* ρόλο, δυνητικά (προσέλκυση χρηματικών ρόλων υπό μορφή χορηγιών ή δωρεών).

Σχολικό Συμβούλιο

Σε δήμους όπου υπάρχουν πάνω από δύο σχολικές μονάδες ή σχολικά συγκροτήματα ανά βαθμίδα, λειτουργεί για κάθε σχολείο ή συγκρότημα «Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας», που αποτελείται από 3-5 μέλη, με απόφαση των οικείων Σχολικών Επιτροπών. Έργο του Συμβουλίου είναι η διαπίστωση των αναγκών του σχολείου και η διατύπωση προτάσεων στη Σχολική Επιτροπή. Στο Συμβούλιο συμμετέχουν οπωσδήποτε:

- ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας
- ένας εκπρόσωπος γονέων
- ένας εκπρόσωπος του Συλλόγου Διδασκόντων
- Στη Β/Θμια: ένας εκπρόσωπος των μαθητικών κοινοτήτων.

Κατά τις συνεδριάσεις του σχολικού συμβουλίου δεν τίθεται θέμα απαρτίας γιατί, σύμφωνα με το Ν.1566/85, το Σχολικό Συμβούλιο λειτουργεί νόμιμα με όσα μέλη είναι παρόντα.

Θέματα σχολικής περιουσίας

Το Σχολικό Συμβούλιο μπορεί να αποφασίσει για την καταστροφή (απόρριψη) υλικών που έχουν υποστεί φθορές ή έχουν καταστραφεί και δεν είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν. Στην περίπτωση αυτή συντάσσεται πράξη καταγραφής των άχρηστων υλικών, ορίζεται τριμελής επιτροπή που θα κάνει την καταστροφή και συντάσσεται σχετικό πρωτόκολλο καταστροφής υλικού.

Κυλικεία

Οι όροι που διέπουν τη λειτουργία των κυλικείων στα Δημόσια Σχολεία καθορίζονται με την Υ.Α. 8440, (Φ.Ε.Κ. 318, τ.Β΄/25.2.2011).

Η ανάθεση της λειτουργίας των κυλικείων γίνεται από τη Σχολική Επιτροπή μόνο με διαγωνισμό και σε συνάρτηση με:

- α) την τιμή της προσφοράς,
- β) την προϋπηρεσία σε μίσθωση σχολικού κυλικείου και
- γ) την πολυτεχνική ιδιότητα.

Για τον υπολογισμό της μοριοδότησης των υποψηφίων, κάθε προσφορά πολλαπλασιάζεται επί δύο, για κάθε χρόνο προϋπηρεσίας υπολογίζεται ένα μόριο, με μέγιστο τα οκτώ και για την πολυτεχνική ιδιότητα υπολογίζονται πέντε μόρια.

Δικαίωμα συμμετοχής στο διαγωνισμό έχουν φυσικά πρόσωπα, δημοτικά ή κοινοτικά νομικά πρόσωπα, τα οποία πρέπει να έχουν τη δυνατότητα λειτουργίας σχολικών κυλικείων εκ του καταστατικού τους, και πολίτες των κρατών μελών της Ε.Ε., με γνώση της ελληνικής γλώσσας που διαπιστώνεται από την Επιτροπή διενέργειας του διαγωνισμού. Δε γίνονται δεκτοί οι απασχολούμενοι στο δημόσιο ή σε Ν.Π.Δ.Δ. με οποιαδήποτε εργασιακή σχέση, συνταξιούχοι, όσοι έχουν κώλυμα διορισμού στο Δημόσιο και όσοι είναι ανάδοχοι εκμετάλλευσης άλλου κυλικείου Δημόσιου ή Ιδιωτικού Σχολείου.

Οι συμβάσεις ισχύουν για έξι χρόνια, αρχίζουν την 1^η Ιουλίου και λήγουν την 30η Ιουνίου του έκτου έτους. Κατά το μήνα Μάρτιο του χρόνου που λήγει η ισχύουσα σύμβαση, η Σχολική Επιτροπή προκηρύσσει διαγωνισμό για την εκμετάλλευση του κυλικείου του σχολείου. Περίληψη της προκήρυξης τοποθετείται στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου, στην είσοδο του σχολείου, σε πολυσύχναστους χώρους της περιοχής και δημοσιεύεται τουλάχιστο μία φορά σε δύο τοπικές εφημερίδες, αν δεν υπάρχουν δύο σε μία και, σε έλλειψη αυτής, σε τοπική εφημερίδα της πλησιέστερης περιοχής όμορου Δήμου.

Τα δικαιολογητικά συμμετοχής κάθε ενδιαφερόμενου στο διαγωνισμό είναι:

- α) Έγγραφο αίτηση με πλήρη στοιχεία για τη συμμετοχή του στο διαγωνισμό.
- β) Έγγραφο οικονομική προσφορά με το προσφερόμενο ποσό σε ευρώ για κάθε μαθητή, η οποία τοποθετείται σε ξεχωριστό από τα άλλα δικαιολογητικά κλειστό αδιαφανή φάκελο. Η προσφορά πρέπει να είναι καθαρογραμμένη, τυχόν διόρθωση μονογράφεται από τον ενδιαφερόμενο. Η Επιτροπή διενέργειας του διαγωνισμού κατά τον έλεγχο, αφού καθαρογράψει τη διόρθωση, τη μονογράφει και τη σφραγίζει.

γ) Πιστοποιητικό προϋπηρεσίας σε εκμίσθωση σχολικού κυλικείου από την αντίστοιχη σχολική επιτροπή

δ) Πιστοποιητικό πολυτεχνίας από τον αρμόδιο φορέα

ε) Πιστοποιητικό φορολογικής ενημερότητας

στ) Πιστοποιητικό Εισαγγελίας ότι δεν είναι φυγόποινος ή φυγόδικος

ζ) Πιστοποιητικό Ποινικού Μητρώου

η) Για τη συμμετοχή στο διαγωνισμό καταβάλλεται ποσό εγγύησης τουλάχιστον 300 Ευρώ ή αντίστοιχη εγγυητική επιστολή. Η εγγύηση επιστρέφεται στους υποψήφιους μετά την κατακύρωση του διαγωνισμού εκτός αυτού, στον οποίο κατακυρώθηκε η παραχώρηση του κυλικείου που πρέπει να καταβάλει συμπληρωματικά αντίστοιχο ποσό ή εγγυητική επιστολή που να καλύπτει συνολικά το 20% του ετήσιου μισθώματος ως εγγύηση καλής εκτέλεσης της σύμβασης. Το ποσό αυτό ή η εγγυητική επιστολή επιστρέφεται μετά τη λήξη της άτοκα, πλην της περιπτώσεως καταγγελίας ή προώρου λήξης της σύμβασης, οπότε καταπίπτει υπέρ της Σχολικής Επιτροπής.

θ) Υπεύθυνη δήλωση του ν. 1599/1986 στην οποία δηλώνεται ότι δεν είναι ανάδοχοι εκμετάλλευσης άλλου κυλικείου δημοσίου ή ιδιωτικού σχολείου.

ι) Ό,τι άλλο δικαιολογητικό κριθεί κατά περίπτωση αναγκαίο.

Για τη συμμετοχή των δημοτικών ή κοινοτικών νομικών προσώπων απαιτούνται όλα τα ανωτέρω δικαιολογητικά εκτός του πιστοποιητικού Εισαγγελίας, της υπεύθυνης δήλωσης του ν. 1599/1986 και του αποσπάσματος ποινικού μητρώου. Απαιτείται επιπλέον αποδεικτικό έγγραφο του εξουσιοδοτουμένου να συμμετάσχει στο διαγωνισμό ατόμου.

Τα δικαιολογητικά υποβάλλονται στην αρμόδια Επιτροπή διενέργειας του διαγωνισμού **μέσω του Διευθυντή του σχολείου** με πρωτόκολλο της Σχολικής Επιτροπής. Η Επιτροπή διενέργειας του διαγωνισμού μπορεί να τάσσει εύλογη προθεσμία για την προσκόμιση τυχόν δικαιολογητικών πλην της χρηματικής εγγύησης ή της εγγυητικής επιστολής, τα οποία κατατίθενται μαζί με την προσφορά.

Η Επιτροπή διενέργειας του διαγωνισμού συγκροτείται με πράξη του Προέδρου της Σχολικής Επιτροπής και αποτελείται από το Διευθυντή του σχολείου, από εκπρόσωπο του Δήμου ή της Κοινότητας στη Σχολική Επιτροπή και τον πρόεδρο του συλλόγου γονέων ή τον εκπρόσωπο των γονέων στη Σχολική Επιτροπή, αν υπάρχει σύλλογος, και σε περίπτωση που δεν υπάρχει σύλλογος γονέων, εκπρόσωπο του συλλόγου διδασκόντων. Σε περίπτωση συστέγασης σχολικών μονάδων ορίζεται στην Επιτροπή αυτή ένας Διευθυντής σχολικής μονάδας και ένας πρόεδρος συλλόγου γονέων ή εκπρόσωπος των γονέων με κλήρωση ενώπιον ειδικής συνεδρίας της Σχολικής Επιτροπής και συντάσσεται σχετικό πρακτικό.

Η προθεσμία μεταξύ της δημοσίευσης της προκήρυξης και της ημέρας του αρχικού ή του επαναληπτικού διαγωνισμού δεν μπορεί να είναι μικρότερη των 30 ημερών ή των 20 ημερών αντίστοιχα. Το ελάχιστο ποσό προσφοράς από τους ενδιαφερομένους ορίζεται στα 4 Ευρώ ανά μαθητή ετησίως (189 εργάσιμες ημέρες) και αποτελεί ποσό εκκίνησης κατά τη διαδικασία του διαγωνισμού. Σε σχολεία Α/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης με αριθμό μαθητών μικρότερο των 250, η Σχολική Επιτροπή έχει τη δυνατότητα το ελάχιστο ποσό προσφοράς να το μειώνει μέχρι και 50% για σχολεία Β/θμιας και μέχρι 60% για σχολεία Α/θμιας Εκπαίδευσης.

Η αποσφράγιση των προσφορών γίνεται δημόσια ενώπιον της Επιτροπής Διενέργειας του διαγωνισμού την ημερομηνία και ώρα που ορίζεται από την προκήρυξη. Προσφορές που υποβάλλονται στην Επιτροπή μετά την έναρξη της διαδικασίας αποσφράγισης καθώς και αντιπροσφορές δεν γίνονται δεκτές.

Ένσταση κατά της νομιμότητας της διενέργειας του διαγωνισμού ή της συμμετοχής κάποιου σε αυτόν, κατά τη διάρκεια του διαγωνισμού, υποβάλλεται μέχρι και την επόμενη εργάσιμη ημέρα από την ημερομηνία διενέργειάς του. Η Επιτροπή υποβάλλει την ένσταση με αιτιολογημένη γνωμοδότησή της στη αρμόδια Σχολική Επιτροπή προκειμένου να αποφανθεί για την αποδοχή ή την απόρριψή της. Της ένστασης κατά της συμμετοχής κάποιου στο διαγωνισμό, λαμβάνει γνώση υποχρεωτικά με τη φροντίδα της Επιτροπής αυτός, κατά του οποίου στρέφεται.

Στην περίπτωση που οι πρώτοι στον αριθμό μορίων είναι δύο ή περισσότεροι η Επιτροπή τους ζητάει να προσκομίσουν την επόμενη εργάσιμη ημέρα νέα έγγραφη προσφορά. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επαναλαμβάνεται κάθε επόμενη εργάσιμη

ημέρα μέχρι να υπάρξει ένας με τον υψηλότερο αριθμό μορίων. Αρμόδιο όργανο για την κατακύρωση του διαγωνισμού είναι η Σχολική Επιτροπή, η οποία έχει το δικαίωμα να μην κατακυρώσει το διαγωνισμό, εφόσον κρίνει τις προσφορές απαράδεκτες ή κρίνει το αποτέλεσμα του διαγωνισμού ασύμφορο.

Η Σχολική Επιτροπή κατά το χρόνο προκήρυξης πρέπει να έχει εξασφαλίσει τις προϋποθέσεις καταλληλότητας του χώρου του κυλικείου, προκειμένου να εκδοθεί η απαραίτητη άδεια λειτουργίας από το Δήμο. Ο μισθωτής του κυλικείου αν δεν διαθέτει βεβαίωση παρακολούθησης σεμιναρίου υγιεινής και ασφάλειας τροφίμων του Ε.Φ.Ε.Τ υποχρεούται να το παρακολουθήσει προσκομίζοντας τη σχετική βεβαίωση στη Σχολική Επιτροπή μετά την υπογραφή της συμβάσεως εντός εύλογου χρονικού διαστήματος και πρέπει να τηρεί αυστηρά τις ισχύουσες Υγειονομικές Διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 1183/31.8.2006, τ.Β'), με την οποία καθορίζονται τα προσφερόμενα είδη από τα σχολικά κυλικεία).

Σε περίπτωση αποτυχίας του διαγωνισμού, επαναλαμβάνεται με την ίδια διαδικασία. Σε αποτυχία και του επαναληπτικού, γίνεται απευθείας ανάθεση σε πρόσωπο που διαθέτει τις νόμιμες προϋποθέσεις, αφού υποβάλλει τα δικαιολογητικά που προβλέπονται. Σε περίπτωση μη ύπαρξης ενδιαφερομένων, μπορεί να γίνει απευθείας ανάθεση σε άτομα του σχολικού περιβάλλοντος, πάσης φύσεως βοηθητικού προσωπικού με οποιαδήποτε σχέση εργασίας. Αν συνταξιοδοτηθεί ή αποχωρήσει από το σχολείο, εξακολουθεί να ισχύει η σύμβασή του. Για βοηθητικό προσωπικό που έχει αναλάβει το κυλικείο, δεν πρέπει η ενασχόλησή του με αυτό να εμποδίζει την εκτέλεση των κυρίων καθηκόντων του. Η παρουσία του εκμισθωτή στο κυλικείο τις ώρες λειτουργίας του είναι απαραίτητη. Δύναται να επικουρείται από άτομο που πληροί τις σχετικές προϋποθέσεις εργασίας.

Οι μισθωτές των κυλικείων καταβάλλουν στις αρμόδιες Σχολικές Επιτροπές κατ' έτος το ποσό που συμφωνήθηκε, σε 3 δόσεις,

την 30η Νοεμβρίου,

την 28η Φεβρουαρίου και

την 31η Μαΐου.

Το ύψος των δόσεων διαμορφώνεται σύμφωνα με τον τύπο: $U = 1/189 \cdot \alpha \cdot \beta \cdot \gamma$, όπου $u =$ το ύψος των δόσεων,

189 οι εργάσιμες ημέρες του έτους,

$\alpha =$ η προσφορά,

$\beta =$ ο αριθμός των μαθητών στις ημερομηνίες καταβολής των δόσεων,

$\gamma =$ οι εργάσιμες ημέρες λειτουργίας του σχολείου με αντίστοιχη φοίτηση μαθητών για την περίοδο που καλύπτει η δόση.

Ο αριθμός των φοιτώντων μαθητών και οι εργάσιμες ημέρες για την περίοδο που καλύπτει η δόση βεβαιώνονται κάθε φορά από το Διευθυντή του σχολείου. Σε περιπτώσεις συστέγασης με Π.Ε.Κ. ή Ι.Ε.Κ., προστίθεται και ο αριθμός των σπουδαστών των Π.Ε.Κ. και Ι.Ε.Κ. ενώ δε συνυπολογίζεται ο αριθμός των νηπίων. Στα σχολεία της Β/θμιας Εκπαίδευσης, την περίοδο των προαγωγικών εξετάσεων καταβάλλεται το ήμισυ του μισθώματος. Οι εισπράξεις από τη λειτουργία του κυλικείου του κάθε σχολείου αποτελούν έσοδο της αρμόδιας Σχολικής Επιτροπής και διατίθενται για τις δαπάνες του σχολείου.

Στην περίπτωση πρόωρης λύσης της σύμβασης διενεργείται νέος διαγωνισμός και η νέα σύμβαση θα ισχύει μέχρι την 30η Ιουνίου μετά τη συμπλήρωση της εξαετίας. Το μίσθωμα στον πρώτο χρόνο της σύμβασης αυτής θα είναι μειωμένο κατά το ποσό που αντιστοιχεί αναλογικά στο σύνολο των εργάσιμων ημερών του χρονικού διαστήματος από 1ης Ιουλίου, μέχρι την υπογραφή της νέας σύμβασης. Σε περίπτωση μεταστέγασης μέρους του συγκροτήματος με μείωση των μαθητών άνω του 20% δύναται ο μισθωτής του κυλικείου να ζητήσει από τη Σχολική Επιτροπή τη λύση της σύμβασης με δίμηνη τουλάχιστον προειδοποίηση, οπότε δεν καταπίπτει η εγγύηση υπέρ της Σχολικής Επιτροπής. Η Σχολική Επιτροπή με απόφασή της, μπορεί να παρατείνει τη σύμβαση μίσθωσης του κυλικείου μέχρι δύο χρόνια, εφόσον συντρέχουν εξαιρετικοί λόγοι αναφερόμενοι στη λειτουργία των κυλικείων, με τιμαριθμική προσαύξηση του ποσού της ετήσιας προσφοράς ανά μαθητή για κάθε έτος παράτασης.

Με απόφαση του Προέδρου της αρμόδιας Σχολικής Επιτροπής του σχολείου συγκροτείται η **Επιτροπή Ελέγχου λειτουργίας του σχολικού κυλικείου**, η οποία αποτελείται από:

- α) Το Διευθυντή του σχολείου ή το νόμιμο αναπληρωτή του
- β) Ένα μέλος του συλλόγου γονέων με τον αναπληρωτή του
- γ) Ένα μέλος της Σχολικής Επιτροπής με τον αναπληρωτή του
- δ) Ένα μέλος της Μαθητικής Κοινότητας με τον αναπληρωτή του
- ε) Έναν Εκπαιδευτικό του σχολείου με τον αναπληρωτή του.

Πρόεδρος της παραπάνω Επιτροπής είναι ο Διευθυντής του σχολείου ή ο αναπληρωτής του, ο οποίος, καλεί τα μέλη σε συνεδρίαση για τη συζήτηση διαφόρων προβλημάτων λειτουργίας του κυλικείου. Για τις συνεδριάσεις τηρούνται πρακτικά σε **ειδικό βιβλίο πράξεων**. Έργο της Επιτροπής είναι ο έλεγχος της ομαλής λειτουργίας του κυλικείου, η διάθεση από αυτό των προβλεπομένων και οριζομένων ειδών από τις ισχύουσες διατάξεις, όπως αυτές κάθε φορά ισχύουν.

Σε σχολικά συγκροτήματα ή σε σχολεία με ένα κυλικείο, αλλά περισσότερους συλλόγους γονέων, συλλόγους διδασκόντων κ.λπ. η επιτροπή Ελέγχου Λειτουργίας του σχολικού κυλικείου αποτελείται από:

- α) Ένα Διευθυντή σχολείου του συγκροτήματος ή των συστεγαζόμενων σχολείων, ως πρόεδρο της Επιτροπής, με τον αναπληρωτή του που επιλέγονται από τον Πρόεδρο της αρμόδιας Σχολικής Επιτροπής.
- β) Ένα μέλος του συλλόγου γονέων με τον αναπληρωτή του που τους προτείνουν όλοι οι σύλλογοι των συστεγαζόμενων σχολικών μονάδων.
- γ) Ένα μέλος της Σχολικής Επιτροπής με τον αναπληρωτή του που επιλέγονται από τον Πρόεδρο της Σχολικής Επιτροπής.
- δ) Ένα μέλος των μαθητικών κοινοτήτων με τον αναπληρωτή του που προτείνονται από τις μαθητικές κοινότητες όλων των άλλων σχολείων του συγκροτήματος ή των συστεγαζόμενων σχολείων.
- ε) Έναν εκπαιδευτικό με τον αναπληρωτή του που θα προτείνονται από όλους τους συλλόγους διδασκόντων των άλλων σχολικών μονάδων.

Κάθε παράβαση των όρων της σύμβασης πιστοποιείται από τα μέλη της Επιτροπής Ελέγχου λειτουργίας του κυλικείου, η οποία μπορεί να εισηγείται στη Σχολική Επιτροπή την καταγγελία της σύμβασης. Η Σχολική Επιτροπή κρίνει και αποφασίζει εάν συντρέχει ή όχι λόγος καταγγελίας της σύμβασης, αφού προηγουμένως κληθεί να εκφράσει τις απόψεις του, ο μισθωτής του κυλικείου.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Σκέψου, με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αλλά και τις προσωπικές σου εμπειρίες, αν θα έπρεπε σε περίοδο οικονομικής κρίσης να εξετάζονται πέρα από τα νόμιμα παραστατικά των πιστώσεων και οι λόγοι των συγκεκριμένων δαπανών ειδικότερα σε ότι αφορά δαπάνες catering μαθητών και εκπαιδευτικών για την πραγματοποίηση εκδηλώσεων.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Από την εμπειρία σου στις σχολικές μονάδες διατύπωσε τη γνώμη, αν πρέπει ο διευθυντής ως κύριος υπεύθυνος της οικονομικής διαχείρισης του σχολείου να διενεργεί μόνος του έρευνα αγοράς για την προμήθεια των απαραίτητων υλικών, ή να εξουσιοδοτεί κάθε φορά ανάλογα με την περίπτωση και ένα μέλος του συλλόγου διδασκόντων που κρίνει ότι θα ανταπεξέλθει επαρκώς στη συγκεκριμένη διαδικασία, δείχνοντας εμπιστοσύνη τόσο στην κρίση όσο και την εντιμότητα των μελών του συλλόγου.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

Το «Συμβούλιο Σχολικής Κοινότητας», εισηγείται την αξιοποίηση και διάθεση πόρων της σχολικής μονάδας, πέραν αυτών που διαχειρίζεται η σχολική επιτροπή.

Καταγράψτε τυχόν προβλήματα ή μειονεκτήματα στην περίπτωση που υπάρχει δυνατότητα εξεύρεσης πόρων για τις ανάγκες του σχολείου (π.χ. χορηγία ή σύνδεση θεσμική ή άτυπη με ίδρυμα κοινωφελούς σκοπού).



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 2

Πριν προχωρήσεις στην μελέτη του 1^{ου} κεφαλαίου, προσπάθησε να συνοψίσεις σε ένα σύντομο κείμενο 50-80 λέξεων τις απόψεις σου σχετικά με το αν ο διευθυντής της

σχολικής μονάδας έχοντας τη σύμφωνη γνώμη της δημοτικής επιτροπής, θα μπορούσε να απευθυνθεί σε ιδιωτικούς φορείς προκειμένου να εξασφαλίσει σε περίοδο οικονομικής κρίσης τον απαραίτητο υλικοτεχνικό εξοπλισμό.

ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Σύμφωνα με απόφαση του υπουργού ΕΣΩΤΕΡΙΚΩΝ, ΑΠΟΚΕΝΤΡΩΣΗΣ & ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗΣ(Αθήνα, 24 Φεβρουαρίου 2011,Αριθμ. Πρωτ.: 8440 ΘΕΜΑ: Καθορισμός λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών και ρύθμιση οικονομικών θεμάτων αυτών) .

Τα έσοδα των Σχολικών Επιτροπών προέρχονται:

- α) Από τις επιχορηγήσεις των δήμων, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 6 περιπτ. (α) και (β) του άρθρου 113 του Ν.1892/1990 όπως ισχύει
- β) Από προσόδους της σχολικής περιουσίας.
- γ) Από εκποιήσεις περιουσιακών στοιχείων.
- δ) Από κάθε είδους εισφορές, δωρεές, κληρονομίες και κληροδοσίες.
- ε) Από κάθε άλλη νόμιμη πηγή.

Μελετήστε το σχετικό έγγραφο και προσδιορίστε ποιες θεωρούνται νόμιμες πηγές πέραν των προαναφερόμενων, παραλ. Κείμενα 1



ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 1

Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου σας επιθυμεί να οργανώσει Προγράμματα Δημιουργικής Απασχόλησης, συγκεκριμένα παραδοσιακών χορών για μαθητές του σχολείου. Υποβάλλει αίτημα στη σχολική επιτροπή για την παραχώρηση χώρων. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας δεν συναινεί στην παραχώρηση των χώρων διατυπώνοντας την ένσταση ότι το αντικείμενο αυτό προσφέρεται από το πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου. Ο Σχολικός Σύμβουλος στη γνωμοδότησή του δεν εισηγείται θετικά για Το Πρόγραμμα του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του Δημοτικού Σχολείου, προβάλλοντας ότι το πρόγραμμα δημιουργικής απασχόλησης:

1. παρεμβαίνει στην εκπαιδευτική διαδικασία για την οποία την κύρια ευθύνη έχει η πολιτεία
2. δεν απευθύνεται σε όλους τους μαθητές του σχολείου χωρίς κοινωνικοοικονομικά κριτήρια.

Υποθέστε ότι είστε Πρόεδρος της σχολικής επιτροπής και θέτετε την εισήγηση στην συνεδρίαση της σχολικής επιτροπής για το συγκεκριμένο θέμα στον άλλο διευθυντή που συμμετέχει στη σχολική επιτροπή.

Σχεδιάστε τα κύρια σημεία της εισήγησή σας και την πρότασή σας.

8.2. Εκσυγχρονισμός στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης

“Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενταγμένο απόλυτα μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο του οργανοδιοικητικού συστήματος του ελληνικού κράτους, παρουσιάζει τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά με αυτό, ιδιαίτερα όσον αφορά την οργάνωση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: υπερβολικό συγκεντρωτισμό, πληθωρισμό οργάνων και υπηρεσιών, νομοθετικό χάος και φυσικά νομικισμό και γραφειοκρατική νοοτροπία” (Κατσαρός & Τύπας, 2005:76). Η αναποτελεσματικότητα του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης ενισχύεται από την πεπαλαιωμένη αντίληψη για τον ρόλο της ηγεσίας και την επικράτηση μιας διεκπεραιωτικής αντίληψης για τον ρόλο των στελεχών και ιδιαίτερα των διευθυντών των σχολικών μονάδων, το γεγονός ότι οι δεσμευτικές κεντρικές αποφάσεις λειτουργούν κάποιες φορές ως άλλοθι αδράνειας στη διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, την έλλειψη κουλτούρας και μηχανισμών αξιολόγησης και κοινωνικής λογοδοσίας, την υποβάθμιση της συνεργασίας και την αδράνεια των συλλογικών οργάνων καθώς και την αναποτελεσματική παιδαγωγική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Τα αντίστοιχα προβλήματα στον χώρο της δημόσιας διοίκησης οδήγησαν παγκόσμια, αλλά και στην Ελλάδα σε προσπάθειες μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού της ΔΔ, με κύριες τάσεις: α) τον αναπροσδιορισμό των ορίων δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, β) την αναπροσαρμογή των διοικητικών δομών και γ) την αναπροσαρμογή

διοικητικών λειτουργιών και μεθόδων. Η κύρια έμφαση δόθηκε στην ενίσχυση του επιτελικού ρόλου του κράτους, στην αποκέντρωση, τη χρήση νέων τεχνολογιών, τη συνεργασία, τη διαφάνεια, την αξιοκρατία, την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την μέριμνα για τον πολίτη (Παπούλιας κ.ά., 2002: 329-335 Κατσαρός, 2008).

Παρακάτω θα παρουσιαστούν βασικές προσεγγίσεις και μεταρρυθμιστικές πολιτικές που έχουν προταθεί και στον χώρο της διοίκησης της εκπαίδευσης σε αυτήν την κατεύθυνση.

8.2.1. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στη ΔΕ

Ήδη από τη δεκαετία του '90, η έννοια της ποιότητας, η επιδίωξη της ποιότητας θεωρήθηκε απαραίτητη προϋπόθεση, προκειμένου τα εκπαιδευτικά συστήματα να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις ταχύτατα μεταβαλλόμενες συνθήκες που αναδύονταν στο παγκοσμιοποιημένο ανταγωνιστικό περιβάλλον. Στην κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκαν διάφορες προσπάθειες, που έδωσαν έμφαση σε έννοιες όπως η «διασφάλιση ποιότητας», η «λογοδοσία», η «αξιολόγηση ποιότητας», οι «δείκτες ποιότητας» και προωθήθηκαν οι αρχές του μοντέλου “Διοίκησης Ολικής Ποιότητας” (ΔΟΠ).

ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Η ΔΟΠ αποτελεί μια φιλοσοφία διοίκησης, που θέτει ως προτεραιότητα την ικανοποίηση ή και υπέρβαση των προσδοκιών και των αναγκών των εξυπηρετούμενων (πελατών), μέσα από μια συνεχή προσπάθεια βελτιωτικής αλλαγής και αυτομετασχηματισμού των εκπαιδευτικών οργανισμών, βελτίωσης των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκομένων και βελτιστοποίησης όλων των διαδικασιών και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται.

Επισήμανση



“Ο όρος «εξυπηρετούμενοι» προτιμάται, όταν αναφερόμαστε σε δημόσιες υπηρεσίες, αντί του όρου «πελάτες», που χρησιμοποιείται στις ιδιωτικές επιχειρήσεις. Στην εκπαίδευση εναλλακτικά χρησιμοποιείται ο όρος «αποδέκτες της εκπαιδευτικής προσφοράς ή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών». Ωστόσο, σε αρκετές περιπτώσεις χρησιμοποιείται ο όρος «πελάτες». Πρέπει να επισημανθεί ότι οι παραπάνω όροι δεν είναι ουδέτεροι και παραπέμπουν σε διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο του κράτους και της δημόσιας διοίκησης και για τις προτεραιότητες και τα κριτήρια λειτουργίας τους. Πρόκειται για μια συζήτηση που αφορά το κατά πόσον μπορεί να αποδίδεται στους πολίτες ενός κράτους η ιδιότητα του πελάτη, συζήτηση η οποία εντέλει ανάγεται στο κατά πόσον μπορούν να χρησιμοποιούνται ιδιωτικοοικονομικά κριτήρια στη λειτουργία της δημόσιας διοίκησης.” (Κατσαρός, 2008: 130)

Η συστημική προσέγγιση της ΔΟΠ, εξετάζοντας τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και το εκπαιδευτικό σύστημα ως παραγωγικά συστήματα, εστιάζει στην ανάγκη εξασφάλισης ποιοτικών εισροών (π.χ. προγράμματα σπουδών, εγκαταστάσεις και εξοπλισμός) και ποιοτικών διαδικασιών (π.χ. διδακτικής μεθοδολογίας, διοίκησης), ώστε να διασφαλίζονται ποιοτικές εκροές/αποτελέσματα (π.χ. εκπαίδευση, μαθητικές επιδόσεις).

Στο πλαίσιο της ΔΟΠ χρησιμοποιείται η έννοια της σχετικής ποιότητας, η οποία έχει να κάνει με τον βαθμό ανταπόκρισης ενός προϊόντος ή υπηρεσίας σε συγκεκριμένα πρότυπα. Στην περίπτωση που τα πρότυπα αυτά είναι οι προκαθορισμένες προδιαγραφές που θέτει ο οργανισμός κατά τη φάση του σχεδιασμού γίνεται λόγος για **εσωτερική ποιότητα**. Η διάσταση αυτή παρέχει σχετικά σταθερή βάση για την εκτίμηση της ποιότητας, αλλά δεν παρέχει πλήρη εκτίμησή της, αφού δε λαμβάνει υπόψη της τις προσδοκίες, τις επιθυμίες και την ικανοποίηση των απαιτήσεων των εξυπηρετούμενων. Στην εκπαίδευση αυτή η διάσταση της ποιότητας βρίσκεται πίσω από προσεγγίσεις οι οποίες:

α) εστιάζουν στον καθορισμό από ειδικούς (π.χ. ΥΠΠΕΘ, ΙΕΠ) πρότυπων διαδικασιών λειτουργίας (π.χ. οι προβλέψεις του θεσμικού πλαισίου για τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων) ή μετρήσιμων στόχων και κριτηρίων (π.χ. οι στόχοι που περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών ή οι στόχοι του Σχεδίου

Δράσης ενός σχολείου), με βάση τα οποία, ειδικά όργανα (π.χ. Σύλλογοι Διδασκόντων, Διευθυντές, Σχολικοί Σύμβουλοι) αξιολογούν την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου ή

β) εστιάζουν στον προσδιορισμό προτύπων ποιότητας (διαδικασιών, στόχων και κριτηρίων) στο εσωτερικό του οργανισμού με συμφωνία μεταξύ των εμπλεκόμενων στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού έργου (π.χ. μια σχολική μονάδα αναλαμβάνει την πρωτοβουλία σχεδιασμού και εκτέλεσης μιας καινοτόμου δράσης ή ενός πιλοτικού προγράμματος).

Για τον λόγο αυτό, ιδιαίτερα σημαντική για τη ΔΟΠ θεωρείται η διάσταση της **εξωτερικής ποιότητας**, η οποία «δεν περιορίζεται στο προϊόν ή στην υπηρεσία αυτή καθαυτή, αλλά ταυτόχρονα συμπεριλαμβάνει και το στοιχείο της εξυπηρέτησης των εξυπηρετούμενων» (Μπουραντάς, 2002: 514). Αυτή τη διάσταση έχουν στο επίκεντρό τους οι ορισμοί της ποιότητας που έχουν δοθεί από τους επονομαζόμενους «γκουρού» της ΔΟΠ. Για παράδειγμα, κατά τον Crosby «ποιότητα είναι η συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του πελάτη» (Ζαβλανός, 2003: 27). Στην εκπαίδευση αυτή η διάσταση της ποιότητας αποτελεί τη βάση για προσεγγίσεις που εστιάζουν στον προσδιορισμό της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου με γνώμονα τις εκ των προτέρων εκφρασμένες προσδοκίες των γονέων, των μαθητών ή της τοπικής κοινωνίας (π.χ. σχεδιασμός και προσδιορισμός των διαδικασιών και των κριτηρίων ποιότητας μιας καινοτόμου δράσης ή ενός πιλοτικού προγράμματος με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών, φορέων κτλ.). Η διάσταση αυτή καθιστά δύσκολο τον προσδιορισμό της ποιότητας, αφού εξαρτάται από περισσότερες υποκειμενικές απόψεις, οι οποίες αναπροσαρμόζονται ταχύτατα.

Πρέπει, ακόμα, να διευκρινιστεί στο πλαίσιο της ΔΟΠ ο προμηθευτής και ο εξυπηρετούμενος μπορεί να διακρίνονται σε εξωτερικούς ή εσωτερικούς/μέλη του οργανισμού. Στην εκπαίδευση ως εσωτερικοί/ές εξυπηρετούμενοι και προμηθευτές συνήθως θεωρούνται οι άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λειτουργία του σχολείου, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και τα διοικητικά στελέχη. Για παράδειγμα, ένας/μία εκπαιδευτικός που εκτελεί μια εργασία που του έχει ανατεθεί από τον/ην διευθυντή/ντρια είναι εσωτερικός προμηθευτής, και ο/η διευθυντής/ντρια είναι εσωτερικός εξυπηρετούμενος. Εσωτερικός εξυπηρετούμενος όμως θα πρέπει να θεωρείται και ο/η μαθητής/τρια, αφού και αυτός/ή εργάζεται στο σχολείο και είναι υπεύθυνος/η για τη δική του/της μάθηση. Ως εξωτερικοί εξυπηρετούμενοι μπορούν να

θεωρηθούν αφενός οι ίδιοι οι μαθητές/τριες και αφετέρου οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί των ανώτερων βαθμίδων και τα ΑΕΙ, οι μελλοντικοί εργοδότες, το κράτος και η κοινωνία (Κατσαρός, 2008).

Βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη ΔΕ

Οι βασικές αρχές για την αποτελεσματική εφαρμογή της ΔΟΠ είναι εφαρμόσιμες και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής (Σαΐτης, 1997: 29-31· Πετρίδου, 2002: 60· Ζαβλανός, 2003: 76-84):

- Η διαμόρφωση οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας.
- Η δέσμευση της διοίκησης του οργανισμού στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ.
- Η έμφαση στην ικανοποίηση των προσδοκιών και αναγκών των εξυπηρετούμενων. Πρώτη προτεραιότητα όμως πρέπει να είναι πάντα η εκπλήρωση των προσδοκιών του μαθητή.
- Η δέσμευση και η ενεργός συμμετοχή των εργαζομένων στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, η ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας.
- Η συνέχεια και η συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας συνολικά και κάθε παραμέτρου χωριστά.
- Η έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών, μέσω συντονισμού, ενδεδειγμένου σχεδιασμού, επικέντρωσης στο έργο και ανάπτυξη συμμετοχικών διαδικασιών.

Με βάση τις αρχές της ΔΟΠ, η Πετρίδου (2002: 58) έχει συγκεντρώσει σε πίνακα τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού, ο οποίος θα μπορούσε να θεωρηθεί οργανισμός ποιότητας. Τα χαρακτηριστικά του συγκρίνει με αυτά ενός συνήθους εκπαιδευτικού οργανισμού.

Πίνακας 1: Χαρακτηριστικά οργανισμού ποιότητας (πηγή: Πετρίδου, 2002: 58)

Εκπαιδευτικός οργανισμός ποιότητας	Συνήθης εκπαιδευτικός οργανισμός
Προσανατολισμός στην ικανοποίηση των	Προσανατολισμός στις εσωτερικές

αναγκών των μαθητών.	δυνατότητες του οργανισμού.
Προσανατολισμός στην πρόληψη των προβλημάτων.	Προσανατολισμός στην αντιμετώπιση προβλημάτων.
Στρατηγικό σχέδιο ποιότητας που περιλαμβάνει όραμα, αποστολή και πολιτικές ποιότητας.	Βραχυπρόθεσμες πολιτικές δράσης.
Προσδιορισμός προτύπων ποιότητας για όλες τις μονάδες του εκπαιδευτικού οργανισμού.	Ανυπαρξία προτύπων ποιότητας.
Αφοσίωση και δέσμευση του ανώτερου management στη φιλοσοφία της ποιότητας.	Το ανώτερο management εποπτεύει, ελέγχει τα αποτελέσματα της δράσης.
Επένδυση στην εκπαίδευση – ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού.	Η εκπαίδευση του ανθρώπινου δυναμικού υπολογίζεται ως κόστος.
Συμμετοχή όλων των ανθρώπινων πόρων στη βελτίωση της ποιότητας.	Διάκριση αυτών που αποφασίζουν και αυτών που εκτελούν.
Συνεχείς αξιολογήσεις, μετρήσεις και εκτιμήσεις των προσπαθειών βελτίωσης της ποιότητας.	Ελλιπείς διαδικασίες επαναπληροφόρησης.
Η ποιότητα θεωρείται στοιχείο της κουλτούρας του οργανισμού.	Η ποιότητα θεωρείται ως θετικό αποτέλεσμα της εκπ/κής διαδικασίας.
Αντιμετώπιση των εργαζομένων ως “πελατών” που πρέπει να ικανοποιούνται οι ανάγκες τους.	Αντιμετώπιση των εργαζομένων βάσει της ιεραρχικής δομής.

Εφαρμογή Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση αντιμετωπίζει σοβαρούς περιορισμούς που στη χώρα μας σχετίζονται με βασικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μας συστήματος, όπως:

- Τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του, που περιορίζει την αυτονομία και τη δυνατότητα αυθεντικής έκφρασης των προσδοκιών των «εξυπηρετούμενων» και δεν επιτρέπει τη συμμετοχή τους στον προσδιορισμό των πολιτικών για τη βελτίωση της ποιότητας.

- Την έλλειψη κουλτούρας αξιολόγησης και μετρήσεων και την έλλειψη εφαρμογής συστήματος αξιολόγησης και θεσμοθετημένων επιστημονικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης στοιχείων, καθώς και κριτηρίων ποιότητας.

- Δυσλειτουργίες που έχουν να κάνουν με το σύστημα στελέχωσης και με το σύστημα μεταθέσεων και αποσπάσεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες οδηγούν στην έλλειψη σταθερότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού και δεν επιτρέπουν τη διαμόρφωση ισχυρής κουλτούρας ποιότητας και την ανάπτυξη δέσμευσης του προσωπικού.

- Την έλλειψη -παρά τις εξαγγελίες- στρατηγικού σχεδίου ποιότητας, το οποίο να περιλαμβάνει το όραμα, την αποστολή και τις πολιτικές ποιότητας και μακροπρόθεσμης συναινετικής πολιτικής.

- Την έλλειψη ενός συστήματος επιμόρφωσης και ανάπτυξης των ηγετικών στελεχών και των εκπαιδευτικών (Ζαβλανός, 2003: 45).

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στο εκπαιδευτικό μας σύστημα προϋποθέτει την αναθεώρηση και τον μετασχηματισμό του ως προς τα βασικά χαρακτηριστικά που εντοπίστηκαν παραπάνω. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητη η αλλαγή βασικών διαδικασιών και η υιοθέτηση νέων πρότυπων διαδικασιών, οι οποίες «πρέπει να είναι αποδοτικές, τεκμηριωμένες, γνωστές σε όλους όσοι τις εφαρμόζουν και σε όσους επηρεάζονται από αυτές ... να εφαρμόζονται πράγματι ... να επιθεωρούνται και να ενημερώνονται τακτικά» (Everard & Morris, 1999: 225). Στις στρατηγικές για την εισαγωγή και εφαρμογή τέτοιων διαδικασιών και γενικότερα της ΔΟΠ στην εκπαίδευση μπορούμε να διακρίνουμε τα παρακάτω στάδια:

1) Υιοθέτηση της φιλοσοφίας της ΔΟΠ – Όραμα και αποστολή Ποιότητας

Στο στάδιο αυτό καθοριστική σημασία έχει η ανάπτυξη ενός ελκυστικού οράματος το οποίο θα περιγράφει ένα μέλλον επιθυμητό για τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, την κοινωνία κτλ. Προϋπόθεση αποτελεί βέβαια η αποδοχή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ από τη διοίκηση. Η διάδοση του οράματος δε σημαίνει απλή γνωστοποίηση, αλλά εμβάθυνση, που οδηγεί στον ενστερνισμό του οράματος και στη δέσμευση σε αυτό όλων των εμπλεκόμενων, αλλά κυρίως των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Είναι επομένως απαραίτητη η ενημέρωση όλων μέσα από επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με βασικές έννοιες της ΔΟΠ (ή της συγκεκριμένης διαδικασίας ποιότητας που εισάγεται), μέσα από απλά και σαφή μηνύματα, παραδειγματικές και συμβολικές συμπεριφορές, διάλογο, ανταλλαγή απόψεων, μελέτη περιπτώσεων κτλ. Η

επιμόρφωση αυτή πρέπει να στοχεύει στην άρση των εμποδίων, που σχετίζονται με άγνοια και έλλειψη ικανοτήτων, και στην ενδυνάμωση όλων των εμπλεκομένων για την ενεργό συμμετοχή τους.

2) Προσδιορισμός προσδοκιών – αδυναμιών του οργανισμού.

Πριν επιχειρηθεί οποιαδήποτε αλλαγή, θα πρέπει να προσδιοριστούν και να αποσαφηνιστούν οι προσδοκίες όλων των εξυπηρετούμενων και όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από το πρίσμα αυτών των προσδοκιών πρέπει να εξεταστούν ο τρόπος λειτουργίας, οι ακολουθούμενες μέθοδοι διοίκησης και διδασκαλίας, τα μέσα και οι πόροι που διατίθενται, προκειμένου να εντοπιστούν οι αδυναμίες. Στην προσπάθεια αυτή είναι απαραίτητη η συνεργασία των εκπαιδευτικών οργανισμών με τους εξυπηρετούμενους. Είναι επίσης απαραίτητη η αξιοποίηση μεθόδων που θα εξασφαλίσουν αξιόπιστα δεδομένα.

3) Επιλογή στόχων, μέτρων/δράσεων και διαδικασιών ποιότητας.

Με βάση τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν στο προηγούμενο στάδιο, επιλέγονται οι στόχοι, οι πολιτικές και τα συγκεκριμένα μέτρα/δράσεις που απαιτούνται για τη βελτίωση της ποιότητας και για τον μετασχηματισμό του ίδιου του οργανισμού, ώστε η κουλτούρα του, οι σκοποί του, ο τρόπος διοίκησής του και οι ακολουθούμενες διαδικασίες να συμφωνούν με τις αρχές της ΔΟΠ. Στο στάδιο αυτό είναι απαραίτητη η συγκριτική ανάλυση των ακολουθούμενων διαδικασιών, ώστε να επιλέγονται οι αποδοτικότερες και αυτές που συμβάλλουν περισσότερο στη βελτίωση της ποιότητας. Αυτές καταγράφονται και αποτελούν τις πρότυπες ακολουθητέες διαδικασίες. Ο πρότυπες διαδικασίες πρέπει να γνωστοποιούνται σε όλους, να γίνονται αντικείμενο εκπαίδευσης και επιμόρφωσης και να εφαρμόζονται με συνέπεια. Στην κατεύθυνση αυτή μπορούν να συμβάλλουν διάφορες πρακτικές, όπως, για παράδειγμα, η συστηματοποίησή τους σε εύχρηστα εγχειρίδια, τα οποία μπορούν να συμβουλευονται όλοι οι ενδιαφερόμενοι. Τέλος, η εφαρμογή τους πρέπει να παρακολουθείται, να στηρίζεται και να αξιολογείται, ώστε να επέρχονται οι απαραίτητες τροποποιήσεις.

4) Αξιολόγηση διαδικασιών και αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων πρέπει να γίνεται σε κάθε στάδιο και πρέπει να βασίζεται σε εκ των προτέρων καθορισμένα κριτήρια ποιότητας και στη χρήση στατιστικών μεθόδων και τεχνικών ανάλυσης. Τα θετικά αποτελέσματα πρέπει να αναγνωρίζονται και να αξιοποιούνται για τη δημιουργία αισιοδοξίας, την παρακίνηση και ενδυνάμωση όλων στην πορεία προς το όραμα της

ποιότητας, καθώς και για τη διεύρυνση της αποδοχής των πρότυπων διαδικασιών και την ενσωμάτωσή τους στην κουλτούρα του οργανισμού. Η διαπίστωση προβλημάτων πρέπει να αξιοποιείται για τη βελτίωση των διαδικασιών και για την πρόληψη των λαθών.

Ρόλος των στελεχών και των λοιπών συντελεστών στη ΔΟΠ στην Εκπαίδευση

Στην εκπαίδευση η εφαρμογή της ΔΟΠ απαιτεί τη δέσμευση της ηγεσίας τόσο στο κεντρικό επίπεδο που έχει την ευθύνη χάραξης και σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, όσο και στο επίπεδο των μεσαίων στελεχών της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι τα στελέχη της διοίκησης αναλαμβάνουν την ευθύνη να φροντίζουν συνεχώς με τη λήψη κατάλληλων μέτρων και με την παραδειγματική εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ να προωθούν και να υποστηρίζουν τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας σε κάθε πτυχή και στο σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Επίσης, απαιτείται η εγκαθίδρυση ανοιχτού συστήματος επικοινωνίας, ώστε αφενός να μεταφέρονται οι πληροφορίες από τους γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς και γενικά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία για τα προβλήματα που παρουσιάζονται και αφετέρου να εξασφαλίζεται η επαφή που απαιτείται για την παροχή της απαραίτητης καθοδήγησης και για την ενδυνάμωση όλων.

Παράλληλα, είναι απαραίτητη δέσμευση και η ενεργός συμμετοχή των εργαζομένων στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ. Στην κατεύθυνση αυτή απαραίτητη είναι η παροχή ευκαιριών συνεχούς επιμόρφωσης για την ανάπτυξη των εργαζομένων και για την καλλιέργεια της νοοτροπίας και της κουλτούρας της ΔΟΠ. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η ενθάρρυνση της συνεχούς αυτόνομης εκπαίδευσης και ανάπτυξης των εργαζομένων. Ακόμα προϋπόθεση αποτελεί η παροχή κατάλληλων κινήτρων, όπως είναι βέβαια η επιβράβευση όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τον ρόλο του καθενός ως προμηθευτή και εξυπηρετούμενου. Απαραίτητη είναι όμως πρώτιστα η εσωτερική παρακίνηση, που σχετίζεται με τα εσωτερικά πρότυπα που έχουν υιοθετήσει εκπαιδευτικοί και μαθητές. Τέλος, η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και εμπιστοσύνης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να συμβάλει στην αποσαφήνιση των προσδοκιών και στη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων τους.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Υποστηρίζεται η άποψη ότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ένα μοντέλο διοίκησης που αφορά μόνο τις επιχειρήσεις και δεν είναι εφαρμόσιμο στην εκπαίδευση και στο σχολείο.

Ποια είναι η άποψή σας; Καταγράψτε την σε ένα σύντομο κείμενο 150-180 λέξεων.

ΔΟΠ στην Εκπαίδευση, Αυτοαξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου και Λογοδοσία

Τις αρχές της ΔΟΠ υπηρετούν τόσο η Διοίκηση μέσω Στόχων, όσο και η Εσωτερική Αξιολόγηση (Σολομών, 1999) ή αλλιώς η Αυτοαξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου (ΑΕΕ). Ειδικά για την ΑΕΕ το μοντέλο που προτάθηκε για εφαρμογή στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, η φιλοσοφία του και ο τρόπος εισαγωγής του ακολούθησε όλες τις αρχές και τις στρατηγικές για την εισαγωγή και εφαρμογή διαδικασιών ΔΟΠ στην εκπαίδευση, όπως αναφέρθηκαν.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο εγχειρίδιο για το Βασικό Πλαίσιο της, η ΑΕΕ έχει γενικό σκοπό την “ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας” (ΑΕΕ, 2012: 13) και :

- θα προσφέρει στη βελτίωση, αν δεν πάρει τη μορφή μιας γραφειοκρατικής διαδικασίας που θα περιγράφει και θα αξιολογεί τη ρουτίνα του σχολείου, αλλά αν καταφέρει να “ενεργοποιήσει το σύνολο των παραγόντων της εκπαιδευτικής κοινότητας, να αξιοποιήσει τη φαντασία τους, να συμβάλει στην εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο, να αναδείξει σχεδιασμούς που θα ανοίγουν νέα πεδία και

θα κινητοποιούν δυνάμεις, καθώς και να ανοίξει το σχολείο στην κοινότητα και στην κοινωνία” (ΑΕΕ, 2012: 9).

- υπηρετεί την επιδίωξη διαμόρφωσης “κουλτούρας αξιολόγησης” στα σχολεία, η οποία στηρίζεται στην παραγωγή και αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεκμηρίων από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, συνδέεται με την εισαγωγή, την προώθηση και την εδραίωση ενός «πολιτισμού εμπιστοσύνης», που βασίζεται στην ανάπτυξη σχέσεων ευθύνης και συνεργασίας στο σχολείο και στην εκπαιδευτική κοινότητα” (ΑΕΕ, 2012: 11).

- προωθείται διότι “κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου τους εμπλέκει σε κοινά αποφασισμένες δράσεις τους δεσμεύει απέναντι σε δικούς τους σχεδιασμούς εμπεδώνει συνεργατικές συμπεριφορές, αποσαφηνίζει προβλήματα, υποδεικνύει πεδία για αυτομόρφωση και επιμόρφωση, ανατροφοδοτεί τον ετήσιο προγραμματισμό του σχολείου και ενισχύει την αποτελεσματικότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, δεν έχει στόχο τον έλεγχο, αλλά τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου (ΑΕΕ, 2012: 12).

- “αποτελεί μια συνεχή δυναμική διαδικασία αυτοαξιολόγησης ενσωματωμένη στη λειτουργία του σχολείου” και “αν το θελήσουν οι εκπαιδευτικοί, τα στελέχη της εκπαίδευσης και όλοι οι παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναγνωρίζοντας ότι αυτό αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του έργου τους, μπορούν να αλλάξουν την κουλτούρα του σχολείου, να κινητοποιήσουν το σύστημα συνολικά και, τελικά, να δημιουργήσουν ένα ποιοτικό και δημοκρατικό σχολείο” (ΑΕΕ, 2012: 10).

Η ΑΕΕ ταυτόχρονα προσφέρει ένα σύστημα **λογοδοσίας** (accountability) απόλυτα συμβατό με τη ΔΟΠ, αλλά και με την Εκπαίδευση, όπως αποδεικνύεται από τη συνεχώς διευρυνόμενη υιοθέτησή του από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα. Από τη δεκαετία του '90 που εμφανίστηκε η έννοια της λογοδοσίας, αναπτύχθηκαν ποικίλες προσεγγίσεις της: η γραφειοκρατική, η νομική, η επαγγελματική, η ηθική, η πολιτική. Για πολλά χρόνια επικράτησε μια αντίληψη ότι:

ΟΡΙΣΜΟΣ 2

Ως εκπαιδευτική λογοδοσία ορίζουμε ένα σύστημα το οποίο καθιστά μαθητές, σχολεία και τοπικές εκπαιδευτικές αρχές υπεύθυνους για τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Ellmore, 2002).

Η λογοδοσία εστίαζε στις επιδόσεις με βάση στοιχεία που συγκεντρώνονταν από κάθε σχολείο. Τα σχέδια λογοδοσίας γενικά περιλάμβαναν τρία στοιχεία: α) πρότυπα (standards) για τη διαπίστωση της γνώσης του αντικειμένου και των προς μάθηση ικανοτήτων, β) γραπτές δοκιμασίες (tests) ευθυγραμμισμένες με τα πρότυπα, γ) συνέπειες για την αναγνώριση των διαφορετικών επιπέδων της επίτευξης των στόχων (Hoy & Miskel, 2008: 308).

Η λογοδοσία με βάση τις επιδόσεις των μαθητών σε εξετάσεις και τεστ στο τέλος της σχολικής περιόδου ή και στο πλαίσιο διεθνών θεσμών (π.χ. PISA) δε μπορεί να στηρίξει την εφαρμογή του μοντέλου του ΔΟΠ. Για να υπάρξει δυνατότητα ουσιαστικής βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης, η αξιολόγηση πρέπει να είναι συνεχής και να γίνεται σε κάθε σημείο της διαδικασίας διδασκαλίας – μάθησης και με επιστημονικά τεκμηριωμένες στατιστικές μεθόδους. Με την ΑΕΕ, η λειτουργία του σχολείου και τα προβλήματά του παύουν να αποτελούν πεδίο άγονων αντιπαραθέσεων και μετάθεσης ευθυνών ανάμεσα σε Πολιτεία, Εκπαιδευτικούς, Μαθητές και Γονείς και γίνονται πεδίο συνεργασίας όλων με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας. Η συμμετοχή όλων καθιστά διαφανείς τους όρους λειτουργίας του σχολείου και άρα κοινωνικά ελέγξιμη την επίτευξη των στόχων που η λειτουργία αυτή θέτει. Η διαδικασία της κοινωνικής λογοδοσίας ξεκινά με πρωτοβουλία της σχολικής κοινότητας που δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα της δουλειάς της και συνεπικουρείται από τη λειτουργία των υπηρεσιών της εκπαίδευσης και της Τοπικής και Περιφερειακής Αυτοδιοίκησης (Δαμανάκη, Μ. κ.ά. (2006: 26-7).

Πρόσφατο μέτρο για την εξασφάλιση μηχανισμού λογοδοσίας στη δημόσια διοίκηση είναι η θεσμοθέτηση με το άρθρο 24 του ν.4369/16 “Λογοδοσίας και κοινωνικού ελέγχου” και η ανάπτυξη “Παρατηρητηρίου δημόσιας διοίκησης”.

8.2.2. Μεταφορά καλών πρακτικών από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους διεθνείς οργανισμούς

Η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) διαμορφώνει ένα πλαίσιο για τη σύγκλιση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών-μελών. Διαμορφώνει τις γενικές κατευθύνσεις με διακηρύξεις (Μπολόνια, Λισαβόνα) και με προώθηση κοινών στρατηγικών στόχων (π.χ. ατζέντα “Ευρώπη 2020”) και πλαισίων δεικτών προς επίτευξη (π.χ. “16 Δείκτες Ποιότητας στην Εκπαίδευση” (<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11063&from=EL>),

“Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων”, “Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Γλωσσομάθειας”). Διαδίδει και παροτρύνει τα μέλη της να εφαρμόσουν μεθόδους οργάνωσης και διοίκησης και καλές πρακτικές που επικράτησαν σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, όπως: α) σε επίπεδο σχολείων η ενίσχυση της αυτονομίας της σχολικής μονάδας, η αυτοαξιολόγηση, η ανάπτυξη προγραμμάτων ηγεσίας, η προώθηση συστημάτων μέτρησης και τεκμηρίωσης κλπ, β) σε επίπεδο διοικητικών υπηρεσιών η Διοίκηση μέσω Στόχων και η Απλούστευση Διαδικασιών ή το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης ως μορφή αυτοαξιολόγησης και η εισαγωγή μεθόδων ελέγχου υπό τη σκοπιά των «3 Es» — «Economy, Efficiency, Effective-ness» (οικονομία, αποτελεσματικότητα, αποδοτικότητα). Παρέχει ενημέρωση για τις σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις και συγκριτικές αναλύσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων μέσα από το Δίκτυο “Ευρυδίκη” (http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php).

Για την προώθηση της σύγκλισης αξιοποιείται η “**Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού**” (ΑΜΣ) που θεσπίστηκε τη δεκαετία του '90, ως εργαλείο της στρατηγικής της Λισαβόνας (2000) και μπορεί να περιγραφεί ως μια μορφή μη δεσμευτικού δικαίου.

ΟΡΙΣΜΟΣ 3

Η ΑΜΣ “είναι μια μορφή διαμόρφωσης διακυβερνητικής πολιτικής η οποία δεν απορρέει από δεσμευτικά νομοθετικά μέτρα της ΕΕ και δεν απαιτεί από τις χώρες της ΕΕ να προβλέψουν ή να τροποποιήσουν νομοθεσία τους.” (http://eur-lex.europa.eu/summary/glossary/open_method_coordination.html?locale=el)

Η ΑΜΣ παρείχε νέο πλαίσιο συνεργασίας ανάμεσα στις χώρες της ΕΕ, οι εθνικές πολιτικές των οποίων μπορούσαν, έτσι, να κατευθυνθούν προς ορισμένους κοινούς στόχους. Δυνάμει αυτής της διακυβερνητικής μεθόδου, οι χώρες της ΕΕ αξιολογούνται μεταξύ τους (άσκηση πίεσης από ομοτίμους(;), ενώ ο ρόλος της Επιτροπής περιορίζεται στην εποπτεία. Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Δικαστήριο δεν εμπλέκονται σχεδόν καθόλου στη διαδικασία της ΑΜΣ.

Η ΑΜΣ εφαρμόζεται σε τομείς που ανήκουν στην αρμοδιότητα των χωρών της ΕΕ, όπως η απασχόληση, η κοινωνική προστασία, η εκπαίδευση, η νεολαία και η επαγγελματική κατάρτιση.

Βασίζεται κατά κύριο λόγο:

- στον από κοινού προσδιορισμό των προς επίτευξη στόχων (αποφασίζονται από το Συμβούλιο)·

- σε μέσα μέτρησης που έχουν οριστεί από κοινού (στατιστικές, δείκτες, κατευθυντήριες γραμμές)·

-στη συγκριτική αξιολόγηση, στη σύγκριση δηλαδή των επιδόσεων των χωρών της ΕΕ και στην ανταλλαγή των βέλτιστων πρακτικών (εποπτεία που διενεργείται από την Επιτροπή)”. .

Βασίζεται τέλος, στην παροχή χρηματοδότησης για παρεμβάσεις σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις, μέσα από τη συγχρηματοδοτούμενα προγράμματα, όπως το ΕΣΠΑ και τα προγράμματα Erasmus+ (http://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus_en).

Σε ανάλογη κατεύθυνση προωθούνται καλές πρακτικές από τον ΟΟΣΑ, ο οποίος με την τακτική δημοσίευση των αποτελεσμάτων του PISA και με εκδόσεις συγκριτικών παρουσιάσεων/αναλύσεων παρέχει μια εικόνα για την εξέλιξη των επιδόσεων των εκπαιδευτικών συστημάτων, καθώς και καλών πρακτικών που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωσή τους. Ο ΟΟΣΑ επίσης, σε συνεργασία με τα κράτη λειτουργεί ως πάροχος συμβουλών για τις κατευθύνσεις των μεταρρυθμίσεων, μέσα από εκθέσεις του και εργαλειοθήκες (toolkit) (<http://www.oecd.org/greece/educationreformpriorityforabetterfuture.htm>).

8.2.3. Δημόσια Διοίκηση στην υπηρεσία του πολίτη

Τη δεκαετία του '90 αναπτύχθηκε έντονη κριτική της δημόσιας διοίκησης για αναποτελεσματικότητα, μειωμένη αποδοτικότητα, έλλειψη τακτικού και μεθοδευμένου στρατηγικού και επιχειρησιακού σχεδιασμού, υψηλό κόστος λειτουργίας, δαιδαλώδες νομικό και κανονιστικό πλαίσιο (ΥΠΕΣΔΔΑ, 2005). Τα στοιχεία αυτά θεωρήθηκαν υπεύθυνα για την ανάπτυξη αρνητικών συναισθημάτων και μιας μακροχρόνιας κρίσης εμπιστοσύνης των πολιτών απέναντι στη δημόσια διοίκηση. Την ανάπτυξη της παραπάνω κριτικής ενίσχυσε η ηγεμονία «ενός ρηματικού λόγου με νεοφιλελεύθερο πολιτικό περιεχόμενο για την απόδοση λόγου και ανάληψη ευθύνης», ο οποίος υπερτονίζει τη σχετική στενότητα πόρων και «την αναγκαιότητα για αποδοτικότητα» των μεγάλων ποσοτήτων χρηματικών και ανθρώπινων πόρων που επενδύονται στη δημόσια διοίκηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη και

Λαμπρόπουλος, 2006: 22· Μακρυδημήτρης, 2003: 19). Για την εκπαίδευση, σημείο εκκίνησης και βασική αιτία της οποίας γίνεται επίκληση για την ανάπτυξη αυτών των πολιτικών υπήρξε η συζήτηση για την αναποτελεσματικότητα της δημόσιας παιδείας και για την αποτυχία των αλληπάλληλων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αλλά και η κλιμακούμενη μέχρι τις μέρες μας μείωση της εμπιστοσύνης των πολιτών και της ικανοποίησης των μαθητών από τη δημόσια εκπαίδευση.

“Στο πλαίσιο αυτό ως βασική παράμετρος των απαιτούμενων αλλαγών αναγνωρίστηκε η ανάγκη μετακίνησης της δημόσιας διοίκησης από την αντίληψη του πολίτη ως δέσμιου και παθητικού αποδέκτη των μονοπωλιακά παρεχόμενων δημόσιων υπηρεσιών προς μια αντίληψη που του αποδίδει ενεργό ρόλο και αντιμετωπίζει με σεβασμό τις προσδοκίες και τις ανάγκες του. Πρόκειται για μια στροφή από την εσωστρέφεια και την αυτοαναφορικότητα της δημόσιας διοίκησης στην εξωστρέφεια και στην ανοικτή στον πολίτη διοίκηση. Πρακτικό αποτέλεσμα της αναγνώρισης αυτής της ανάγκης υπήρξε η ανάπτυξη τις δύο τελευταίες δεκαετίες διοικητικών μεταρρυθμίσεων στην κατεύθυνση της αναδιοργάνωσης της δημόσιας διοίκησης με βάση αρχές και πρακτικές – στόχους, που προέρχονται από το σύγχρονο μάνατζμεντ και ιδιαίτερα τη ΔΟΠ. Ανάμεσα σε αυτές τις αρχές και πρακτικές ξεχωρίζουν οι αρχές της διαφάνειας, της πληροφόρησης, της αξιοκρατίας, της ισότιμης αντιμετώπισης των πολιτών, της αξιοπιστίας, της επιλογής, της λογοδοσίας, της επιδίωξης διαρκούς βελτίωσης. Πρόκειται για αρχές οι οποίες είναι αλληλένδετες, έτσι που η επιδίωξη καθεμιάς από αυτές να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχή επιδίωξη των άλλων, αλλά και συνολικά για την επιτυχή εφαρμογή των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών που στοχεύουν στην αναβάθμιση της σχέσης κράτους – πολίτη. Για παράδειγμα, η εφαρμογή της αρχής της διαφάνειας σημαίνει ότι οι δημόσιες υπηρεσίες φροντίζουν για τον πολλαπλασιασμό των πηγών και των διαδικασιών πληροφόρησης των πολιτών και των υπαλλήλων σχετικά με τα δικαιώματα και τις δυνατότητες εναλλακτικών επιλογών που υπάρχουν. Η πληρέστερη πληροφόρηση σηματοδοτεί ενίσχυση της θέσης των πολιτών απέναντι στη διοίκηση, ενώ η γνώση των επιλογών αφενός διευκολύνει τους πολίτες και συμβάλλει στην ισότιμη πρόσβαση όλων, αφετέρου θέτει όρους ανάπτυξης ανταγωνισμού μεταξύ των υπηρεσιών για την παροχή των καλύτερων υπηρεσιών, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη ενός κλίματος που ευνοεί τη συνεχή βελτίωση, την αξιοκρατία και την αξιοπιστία προς όφελος των πολιτών. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι

ο επαναπροσδιορισμός της σχέσης κράτους πολίτη απαιτεί δυναμικές, πολυεπίπεδες, συνεκτικές και ολοκληρωμένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες” (Κατσαρός 2008: 140-5).

Αυτή η τάση υπηρέτηθηκε ήδη από το 1992 σε χώρες της Ευρώπης και στην Ελλάδα με «τους Χάρτες Δικαιωμάτων των Πολιτών», τα προγράμματα “Ποιότητα για τον Πολίτη” του ΥΠΕΣΔΔΑ (1998) και «Πολιτεία - Επανίδρυση της Δημόσιας Διοίκησης» του ΥΠΕΣΔΔΑ (2005), το πρόγραμμα «Διαύγεια» σχετικά με την ανάρτηση στο διαδίκτυο των αποφάσεων και όλων των διοικητικών πράξεων δημόσιων φορέων, τη διάδοση των αρχών όπως «Διαφάνεια και υπευθυνότητα», «Απλοποίηση και Προσβασιμότητα», την καθιέρωση των Κέντρων Εξυπηρέτησης Πολιτών (Κ.Ε.Π.) κ.ά. Στην εκπαίδευση έμφαση στην κατεύθυνση αυτή δόθηκε με το “σύνθημα” της μεταρρύθμισης του Νέου Σχολείου “Πρώτα ο Μαθητής”, το οποίο όμως προξένησε αντιπαραθέσεις και έφερε στο προσκήνιο μια συζήτηση για το αν οι Δημόσιες Υπηρεσίες υπάρχουν για τον εξυπηρετούμενο ή για τον υπάλληλο, με αντιπαραθέσεις σε πολιτικό και κοινοβουλευτικό επίπεδο, αναδεικνύοντας ότι οι συνθήκες δεν είναι ακόμα ώριμες και δεν έχει ακόμα υπάρξει πλήρης συνειδητοποίηση της ανάγκης.

Οι προτάσεις παρεμβάσεων συχνά τροφοδοτούνται από έρευνες κοινής γνώμης, αναφορές των ανεξάρτητων αρχών (Συνηγόρου του Πολίτη (ΣτΠ) και Συνηγόρου του Παιδιού, Σώματος Επιθεωρητών Ελεγκτών της Δημόσιας Διοίκησης Σ.Ε.Ε.Δ.Δ.), “επεξεργασίας των αιτήσεων θεραπείας και παραπόνων των πολιτών, εγγράφων και διαμαρτυριών των οργανωμένων ομάδων, όπως καταναλωτικές, περιβαλλοντικές ή ομάδες συμφερόντων —επαγγελματικοί Σύνδεσμοι ή Ενώσεις— που διερευνήθηκαν και οδηγούν στην υιοθέτηση νέων μεταρρυθμιστικών μέτρων (π.χ. επέκταση του ωραρίου των δημόσιων υπηρεσιών ώστε να εξυπηρετεί ευρύτερες ομάδες πολιτών και εργαζομένων, επέκταση της χρήσης νέων τεχνολογιών κατά την επεξεργασία αιτημάτων των πολιτών, απλούστευση της διαδικασίας έναρξης επιχειρήσεων, αντικατάσταση πολλαπλών εγγράφων με συναφές αντικείμενο με ένα (πιστοποιητικό γέννησης με ταυτότητα, άλλα έγγραφα με υπεύθυνη δήλωση), ψηφιοποίηση των εντύπων της δημόσιας διοίκησης κ.ά.” (Δουράνος, 2012: 228).

Πρόσφατο μέτρο σε αυτήν την κατεύθυνση είναι η θεσμοθέτηση με το άρθρο 24 του ν.4369/16 “διαδικασίας Ακρόασης Κοινωνικών Φορέων και Πολιτών, με σκοπό η διοίκηση να καταγράφει και να απαντά αμέσως στα προβλήματα εύρυθμης

λειτουργίας ή κακοδιοίκησης που εντοπίζουν οι πολίτες”. Για τον ίδιο σκοπό αξιοποιούνται “έρευνες, ηλεκτρονικές και μη, με τις οποίες οι πολίτες αξιολογούν τις υπηρεσίες τις οποίες χρησιμοποίησαν”, ενώ “με τη συνεργασία του Ε.Κ.Δ.Δ.Α., στις υπηρεσίες όπου προσέρχονται πολίτες αναπτύσσεται και εφαρμόζεται σύστημα διερεύνησης ικανοποίησης των πολιτών και υποβάλλονται παρατηρήσεις και προτάσεις για τη λειτουργία τους”.

8.2.4. Ηλεκτρονική διακυβέρνηση

Μεταξύ των πολιτικών που προωθούνται στην κατεύθυνση της βελτίωσης της ποιότητας της δημόσιας διοίκησης και των υπηρεσιών της προς τους πολίτες περιλαμβάνονται η διεύρυνση της χρήσης των νέων τεχνολογιών και η εισαγωγή της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (ΗΔ).

ΟΡΙΣΜΟΣ 4

Η ηλεκτρονική διακυβέρνηση (e-government), όπως ορίζεται από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, αφορά στην «αξιοποίηση των ΤΠΕ στις δημόσιες διοικήσεις, σε συνδυασμό με τις απαραίτητες οργανωτικές αλλαγές και νέες δεξιότητες, ώστε να βελτιωθούν η παροχή δημοσίων υπηρεσιών και οι δημοκρατικές διαδικασίες καθώς και να ενισχυθεί η υποστήριξη των πολιτικών που ασκεί το δημόσιο» (ΕΕ, COM (2003: 567).

Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, ο ρόλος της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (ΗΔ) αφορά: α) Τη βελτίωση της εξυπηρέτησης των πολιτών και των επιχειρήσεων, β) Τη βελτίωση των δημοκρατικών διαδικασιών, γ) Την υποστήριξη των πολιτικών που ασκεί το δημόσιο. Επίσης, απαιτούνται για τη μετάβαση σε ένα μοντέλο ηλεκτρονικής διακυβέρνησης οργανωτικές αλλαγές, νέες δεξιότητες και κατάλληλες τεχνολογίες. (Κατσαρός, 2008: 145-150).

Η σημασία της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών και των αρχών της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης στην εκπαίδευση και τη μάθηση αναγνωρίστηκε ήδη από το 1996, όταν η Επιτροπή των ΕΚ δημοσίευσε το σχέδιο δράσης «Η μάθηση στην Κοινωνία

των Πληροφοριών». Το σχέδιο είχε στόχους α) την επιτάχυνση του ρυθμού εισαγωγής των σχολείων στην κοινωνία της πληροφορίας, β) την ενθάρρυνση της γενικευμένης χρήσης των πολυμέσων στις παιδαγωγικές πρακτικές και γ) την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (Πασιάς, 2006: 450). Η ψηφιακή διάσταση αποτελεί διακριτό άξονα των μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων του Υπουργείου Παιδείας όλη την τελευταία δεκαετία, με αποτελέσματα που έχουν αρχίσει να αλλάζουν το τοπίο στις σχολικές αίθουσες.

Στη δημόσια διοίκηση εμβληματικές δράσεις είναι τα προγράμματα “TaxisNet”, “Διαύγεια” και “OpenGov”. Στον χώρο της διοίκησης εκπαίδευσης, ως σημαντικά βήματα στην προώθηση της ΗΔ θα μπορούσαν να θεωρηθούν:

- Το myschool, το ενιαίο πληροφοριακό σύστημα που έχει στόχο τη μηχανογραφική υποστήριξη των σχολικών μονάδων και των διοικητικών δομών της εκπαίδευσης στην Ελληνική επικράτεια.

- Το υψηλών ταχυτήτων Εθνικό Δίκτυο Έρευνας και Τεχνολογίας (ΕΔΕΤ-www.edet.gr), το οποίο διασυνδέει όλα τα ΑΕΙ, ΤΕΙ, ερευνητικά κέντρα.

- Το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο (www.sch.gr), το οποίο με τη συνεργασία του ΥΠΕΠΘ και 12 πανεπιστημιακών και ερευνητικών ιδρυμάτων διασυνδέει όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ένα εκπαιδευτικό ενδοδίκτυο και στο Διαδίκτυο.

- Η λειτουργία συστημάτων “Ηλεκτρονικής Πρωτοκόλλησης” και “Ηλεκτρονικής Εγγραφής Φοιτητών”, της “Ηλεκτρονικής Υπηρεσίας Ολοκληρωμένης Διαχείρισης Συγγραμμάτων”, η προώθηση των “Ψηφιακών Υπογραφών”, η θέσπιση “Ψηφιακής Αναζήτησης Δικαιολογητικών” και πολλές άλλες ψηφιακές εφαρμογές/υπηρεσίες έχουν διευκολύνει τους πολίτες και τα στελέχη της εκπαίδευσης και έχουν απλουστεύσει καθοριστικά τις διοικητικές διαδικασίες.

8.2.5. Υγεία και ασφάλεια στον χώρο εργασίας

Το θέμα της υγείας και ασφάλειας στον χώρο της εργασίας έχει αναδειχθεί τα τελευταία χρόνια σε βασικό άξονα μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας της δημόσιας διοίκησης.

Στην εκπαίδευση τα θέματα ασφάλειας και υγείας μέχρι πρότινος εστιάζονταν στους **κινδύνους** που διατρέχουν κυρίως οι μαθητές α) στον χώρο του σχολείου, β) κατά την καθημερινή προσέλευση και αποχώρηση από το σχολείο και γ) κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων εκτός σχολείου (π.χ. επισκέψεις, αθλητικές εκδηλώσεις). Οι αιτίες κινδύνου εντοπίζονταν i) σε υλικούς παράγοντες, όπως κακοσυντηρημένες εγκαταστάσεις και εξοπλισμός, γυμνά καλώδια, ολισθηρά δάπεδα, επικίνδυνα μέσα μεταφοράς ή επικίνδυνες ουσίες κ.ά ή ii) σε παράγοντες συμπεριφοράς, όπως απρόσεκτη κίνηση σε διαδρόμους, σκάλες και δρόμους, κακή χρήση εξοπλισμού, επιθετική και βίαιη συμπεριφορά μεταξύ μαθητών κλπ. (Everard & Morris, 1999: 230).



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Σύμφωνα με την κοινοτική οδηγία Council Directive 89/391/EEC της 12^{ης} Ιουνίου 1989 σχετικά με την εισαγωγή μέτρων για τη βελτίωση της ασφάλειας και υγείας των εργαζομένων στον χώρο εργασίας, η βασικότερη προϋπόθεση για την εφαρμογή «καλών πρακτικών» είναι η έγκυρη και αξιόπιστη αποτίμηση πιθανών κινδύνων. Στο κείμενο «Risk assessment in education» (αποτίμηση κινδύνου στην εκπαίδευση) του OSHA προτείνεται μια βήμα προς βήμα διαδικασία αποτίμησης κινδύνου. Παρόμοια διαδικασία προτείνουν και οι Everard & Morris (1999: 231), οι οποίοι προτείνουν τη συμπλήρωση και αρχειοθέτηση δελτίων αξιολόγησης κινδύνου για κάθε σοβαρό κίνδυνο.

Εντόπισε 2 κινδύνους στον χώρο του σχολείου σου και συμπλήρωσε αντίστοιχα δελτία, βαθμολογώντας στην κλίμακα 1 (χαμηλός) έως 10 (υψηλός) τις παρακάτω συγκεκριμένες παραμέτρους και καταγράφοντας τις προτάσεις σου για μέτρα και τις εκτιμήσεις για απαραίτητους πόρους:

Δελτίο Αξιολόγησης Κινδύνου:	
Τόπος (π.χ. τάξη, εργαστήριο) – συγκεκριμένη εργασία (π.χ. πείραμα):	
Κίνδυνος (π.χ. μαθητική βία, επικίνδυνη ουσία, ολισθηρό δάπεδο) :	
Ενδεχόμενες ή γνωστές συνέπειες (π.χ. μυοσκελετική πάθηση, έγκαυμα):	
Ποιος κινδυνεύει (π.χ. εκπαιδευτικός, μαθητής/ρια, καθαρίστρια/ής):	
Εκτίμηση βαθμού κινδύνου (συμβουλευτείτε το αρχείο, αν υπάρχει, ή ρωτήστε τους εργαζομένους)	Συχνότητα
	Σοβαρότητα

Υφιστάμενοι έλεγχοι:	
Προτεινόμενα περαιτέρω μέτρα (π.χ. προμήθεια προσωπικού προστατευτικού εξοπλισμού, απάλειψη της πηγής του κινδύνου):	
Απαραίτητοι πόροι και δαπάνη:	
Προσαρμογή από Κατσαρός, 2008: 157.	

Η προσέγγιση των θεμάτων υγείας και ασφάλειας εξαντλούνταν σε **απαραίτητες διαδικασίες και πρακτικές**, όπως: α) στη θεσμοθέτηση κανόνων υγιεινής και ασφάλειας (π.χ. προδιαγραφές σχολικών κτιρίων), β) στον προσδιορισμό των υπευθύνων για την ασφάλεια των μαθητών κατά τις διάφορες φάσεις της σχολικής ζωής (π.χ. για τα καθ' ημάς βλ. ΠΔ 201/1998/ΦΕΚ161), γ) στη θεσμοθέτηση οργάνων όπως οι σχολικοί τροχονόμοι, και δ) στην πρόβλεψη ασφαλών διαδικασιών για καταστάσεις έκτακτης ανάγκης και στη συγκέντρωση όλων των παραπάνω σε σχέδια διαχείρισης κρίσεων, όπως το σχέδιο εγκατάλειψης κτιρίου σε περίπτωση σεισμού.

Κείμενο Αναφοράς

“Προετοιμασία σχολείου για την αντιμετώπιση κρίσεων



- Ορισμός των καταστάσεων που μπορούν να θεωρηθούν κρίσεις.
- Καθορισμός των κατάλληλων επιπέδων αντιμετώπισης (ποιος έχει την ευθύνη, πόσοι μαθητές επηρεάζονται, μπορεί να την αντιμετωπίσει το σχολείο, σε ποιο βαθμό θα κινητοποιηθούν οι δυνάμεις της τοπικής κοινωνίας, τι θα γίνει με τα ΜΜΕ;).
- Καθορισμός βασικών στόχων για τη διαχείριση της κρίσης (π.χ. α) η σωματική ασφάλεια όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, β) η ελαχιστοποίηση των ψυχικών και συναισθηματικών τραυμάτων και γ) η διαχείριση της κρίσης με τρόπο που θα την καταστήσει ευκαιρία μάθησης, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών (Metzgar, 1994: 22).)
- Αξιολόγηση των πιθανών εστιών αντίστασης στις παρεμβάσεις που επιλέγονται.
- Προσαρμογή του σχεδίου στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της τοπικής κοινωνίας (π.χ. δημογραφικά, γεωγραφικά, πολιτισμικά, εθνοτικά, πολιτικο-κοινωνικά, θρησκευτικά, γλωσσικά, οικονομικά, διαθέσιμοι πόροι – πηγές στήριξης).
- Συγκέντρωση υπαρχόντων σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων και αναθεώρησή τους.
- Καθορισμός γραμμής διαβίβασης εντολών.
- Επιλογή των μελών της ομάδας διαχείρισης κρίσεων (ΟΔΚ) και ανάθεση ρόλων (εννοείται ότι ο/η διευθυντής/ρια και τα μέλη της ΕΔΣΑΚ μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν στην ΟΔΚ).

- Δημιουργία σχεδίου ενημέρωσης των μελών της σχολικής κοινότητας (δημιουργία τηλεφωνικού δέντρου, διαδικασίες ενημέρωσης, διαδικασία έκτακτης συγκέντρωσης του προσωπικού, σχέδιο ενημέρωσης μαθητών, οικογενειών και παραγόντων της τοπικής κοινωνίας, σχέδιο επαφής με τα ΜΜΕ).

- Προβλέψεις για τις πιθανές πηγές εξασφάλισης πρόσθετης βοήθειας και πληροφόρησης από το εξωτερικό περιβάλλον.

- Συγγραφή, διανομή και προώθηση του Σχεδίου Διαχείρισης Κρίσεων (ΣΔΚ).

- Σχεδιασμός για τη διενέργεια αξιολόγησης μετά την κρίση.

Πηγή: Stevenson, (1994: 200-1), Όπως παρατίθεται στο Κατσαρός, 2008: 174.



ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 2

“Εισαγγελέας για φυματίωση σε σχολείο. 21/11/2006, 15:17

Τη διενέργεια προκαταρκτικής εξέτασης με αφορμή δημοσιεύματα για κρούσμα φυματίωσης σε δημοτικό σχολείο διέταξε ο προϊστάμενος της Εισαγγελίας Εφετών κ.Χ. Ο κ. Χ ζητά να ερευνηθεί το σκέλος της υπόθεσης σύμφωνα με το οποίο δάσκαλος του σχολείου φέρεται να γνώριζε ότι έπασχε από φυματίωση και μάλιστα μεταδοτική. Στην περίπτωση που αποδειχτεί το γεγονός αυτό ο κ. Χ ζητά να ασκηθεί δίωξη σε βάρος του εκπαιδευτικού για απόπειρα ανθρωποκτονίας με ενδεχόμενο δόλο. Ο δάσκαλος του Δημοτικού στον ΆΔ είχε νοσήσει με φυματίωση στις αρχές Μαΐου. Από τον έλεγχο που είχε γίνει τότε, δέκα παιδιά είχαν βρεθεί θετικά στην εξέταση μαντού για τη φυματίωση και ορισμένα από αυτά είχαν λάβει προφυλακτική φαρμακευτική αγωγή, προκειμένου να μη νοσήσουν. Κατά τον επαναληπτικό έλεγχο που έγινε χθες σε όλο το προσωπικό και τους μαθητές του σχολείου, συνολικά 29 παρουσίασαν ενδείξεις για μόλυνση από τον βάκιλο που προκαλεί φυματίωση και παραπέμφθηκαν στο Αντιφυματικό του νοσοκομείου Παιδών. Σε 13 από αυτούς χορηγήθηκε προφυλακτική αγωγή, κανένας πάντως από τους μαθητές δεν έχει εκδηλώσει φυματίωση. Σύμφωνα με τη σχετική ανακοίνωση του υπουργείου Παιδείας, δεν υπάρχει λόγος ανησυχίας για τους υπόλοιπους μαθητές, και η λειτουργία του σχολείου συνεχίζεται κανονικά. (Πηγή: ΑΠΕ)”

Ο Νομάρχης Αθηνών δήλωσε: «Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων θα πρέπει να ενημερώνουν για τέτοια θέματα εγκαίρως τους αρμόδιους φορείς, ώστε να υπάρχει ταχύτερη και αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση. Ενώ το πρόβλημα υπήρχε από τον περασμένο Φεβρουάριο, η Διεύθυνση Υγείας της Νομαρχίας ενημερώθηκε τρεις μήνες μετά. Θα πρέπει, λοιπόν, όλοι να αντιδρούμε με υπευθυνότητα». (Δελτίο τύπου της Νομαρχίας, 20/11/06)

- α) Ποιες συγκεκριμένες δράσεις του σχολείου για την διαχείριση κρίσεων εντοπίζετε στη συγκεκριμένη περίπτωση;
- β) Πώς θα αξιολογούσατε το επίπεδο του σχεδιασμού και το επίπεδο ανταπόκρισης του συγκεκριμένου σχολείου στην αντιμετώπιση της κρίσης;

(Προσαρμογή από Κατσαρός, 2008: 157)

Τα τελευταία χρόνια έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και στην **υγεία και ασφάλεια** των εκπαιδευτικών, και γενικότερα των εργαζομένων στην εκπαίδευση. Αιτίες για αυτή την εξέλιξη υπήρξαν:

- η αναγνώριση του κινδύνου που διατρέχουν και οι εργαζόμενοι στην εκπαίδευση από ατυχήματα και ασθένειες.
- η αύξηση των κρουσμάτων επιθετικής συμπεριφοράς, εξύβρισης και άσκησης εκφοβισμού (bullying) και βίας σε βάρος των εργαζομένων στην εκπαίδευση, από τους ίδιους τους μαθητές ή σε άλλες περιπτώσεις από πρώην μαθητές, δυσανεσθημένους γονείς ή άλλους ενήλικες.
- η αναγνώριση του γεγονότος ότι οι εκπαιδευτικοί υπόκεινται σε συνθήκες έντονου εργασιακού άγχους (burnout, λόγω πίεσης χρόνου, απειθαρχίας των μαθητών, δυσκολίας συνεννόησης μεταξύ συναδέλφων και με γονείς, ελλείψεων) (Κατσαρός, 2008: 153-157).

Για την Ευρώπη, τα σχετικά στοιχεία στην έκδοση του Δικτύου “Ευρυδίκη” “Key Data on Teachers and School Leaders in Europe.2103” (European Commission, 2013: 72) αναφέρονται σε μέρη για “Στήριξη για εκπαιδευτικούς (που) είναι διαθέσιμη στις περισσότερες χώρες, αλλά συχνά καθορίζεται στο επίπεδο του σχολείου”. “Ο τίτλος αυτός προδιαγράφει το γεγονός ότι μεγάλη έμφαση δίνεται στην στήριξη και στην οπτική της υγείας και ασφάλειας στο χώρο εργασίας. Αυτό διατυπώνεται και ρητά παρακάτω στο κείμενο, όπου αναφέρεται ότι τα μέτρα στήριξης “εστιάζουν στην ευημερία, την προστασία της υγείας και την αντιμετώπιση θεμάτων ισορροπίας εργασίας-ζωής”. Η έκδοση αποφεύγει την υιοθέτηση κάποιου συγκεκριμένου όρου (χαρακτηρισμού) για τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που χρειάζονται στήριξη και αναφέρεται στο γεγονός ότι “οι εκπαιδευτικοί μπορεί σε κάθε στιγμή της καριέρας τους να έρθουν αντιμέτωποι με καταστάσεις που τους παρεμποδίζουν στην αποτελεσματική άσκηση των καθηκόντων τους”. Αναφέρεται επίσης σε τρεις περιοχές ανάπτυξης παρεμβάσεων στήριξης: 1) για προσωπικά ζητήματα (αναφορά σε ζητήματα ιδιωτικής ή ψυχολογικής φύσης, όπως καταστάσεις ζωής, burnout, κλπ.), 2) για διαπροσωπικές συγκρούσεις όπου εμπλέκονται μαθητές (π.χ. θέματα πειθαρχίας),

γονείς και/ή συνάδελφοι και 3) για την ανάπτυξη των επαγγελματικών ικανοτήτων” (Κατσαρός, 2014: 114-5).

Γενικότερα, για την ενημέρωση και προώθηση μέτρων αντιμετώπισης των προβλημάτων που αφορούν την υγεία και ασφάλεια των εργαζομένων, η ΕΕ έχει ιδρύσει τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για την Ασφάλεια και την Υγεία στην Εργασία (OSHA) με έδρα το Μπιλμπάο. Ο OSHA διαθέτει τη μεγαλύτερη, άμεσης πρόσβασης δικτυακή πύλη πληροφόρησης (on-line portal) σε θέματα και πρακτικές εργασιακής ασφάλειας και υγείας (EAY) στην Ευρώπη.

Η διαφορά των προσεγγίσεων των θεμάτων Εκπαίδευσης στην Ασφάλεια και Υγεία που υιοθετούνται στο πλαίσιο του OSHA βρίσκεται στην έμφαση που αποδίδεται στην προσπάθεια ενσωμάτωσης των βασικών αρχών ασφάλειας και υγείας στην εκπαίδευση και στην αγωγή υγείας, ώστε να διδαχτούν τα άτομα την ανθρώπινη και οικονομική αξία της ασφάλειας και της υγείας σε όσο το δυνατόν μικρότερη ηλικία. «Όπως τα παιδιά μαθαίνουν τους πίνακες πολλαπλασιασμού στο δημοτικό και αργότερα προχωρούν σε δυσκολότερες μαθηματικές ασκήσεις, έτσι θα έπρεπε να διδαχτούν και για την ασφάλεια και την υγεία, αρχίζοντας από τα βασικά και προχωρώντας αργότερα, καθώς μεγαλώνουν, σε πιο σύνθετα ζητήματα, όπως η διεξαγωγή εκτίμησης κινδύνων» (OSHA, 2007). Σε εκδόσεις του με θέμα την προώθηση στρατηγικής και μέτρων για την ασφάλεια και υγεία στην εκπαίδευση (OSHA, 2003 & 2013) παρέχει ολοκληρωμένη παρουσίαση παραδειγμάτων καλών πρακτικών από όλη την Ευρώπη, τα οποία κατανέμονται με βάση τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις: α) την «ολιστική» προσέγγιση, β) την προσέγγιση που βασίζεται στο πρόγραμμα σπουδών, γ) την προσέγγιση που βασίζεται που εστιάζει στη μετάβαση από το σχολείο στην επαγγελματική ζωή. Ως βασικά στάδια της διαδικασίας ενσωμάτωσης της EAY στην εκπαίδευση εντοπίζονται: 1) η διαμόρφωση νομικού πλαισίου και προτύπων, 2) η συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων, 3) η αντίληψη της EAY ως τμήματος της διά βίου μάθησης, 4) η διαμόρφωση ασφαλούς και υγιούς περιβάλλοντος μάθησης και εργασίας, 5) η κατάρτιση των εκπαιδευτικών 6) η υιοθέτηση αλληλεπιδραστικών και ευέλικτων μεθόδων εκπαίδευσης, 7) η άμεση σχέση με τον χώρο εργασίας και 8) η αξιολόγηση/ ανατροφοδότηση του προγράμματος (Κατσαρός, 2008: 155-6).

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να μελετήσετε περαιτέρω θέματα που σχετίζονται με στρατηγικές επιλογές και πρακτικές που ακολουθούνται στην ΕΕ για την Ασφάλεια και Υγεία στον χώρο της Εκπαίδευσης μπορείτε να ανατρέξετε στα κείμενα: α) “πρόληψη βίας εναντίον του προσωπικού που εργάζεται στον κλάδο της Εκπαίδευσης”, β) “Στρατηγικές για την Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της διαχείρισης των κινδύνων”, γ) “Η ΕΑΥ στο Πογραμμα Σπουδών του σχολείου- Δραστηριότητες κρατών μελών. Περίληψη έκθεσης”, δ) “Occupational safety and health and education:ole school approach” στα Παράλληλα Κείμενα της συνεδρίας.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 3

Συχνά σε συζητήσεις εκπαιδευτικών και στελεχών αναφέρεται η άποψη ότι όλες αυτές οι παρεμβάσεις εκσυγχρονισμού της διοίκησης στην εκπαίδευση, όπως η λειτουργία ηλεκτρονικών συστημάτων (myschool), η διαφάνεια, το “πρώτα ο μαθητής” και η ενθάρρυνση των γονέων για συμμετοχή, η λογοδοσία και η εισαγωγή της Αυτοαξιολόγησης, έχουν συσσωρεύσει γραφειοκρατικό φόρτο και προβλήματα στη λειτουργία των σχολείων και των εκπαιδευτικών και καθόλου ή ελάχιστα έχουν συνεισφέρει στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Ποια είναι η άποψή σου; Προσπάθησε να τη συνοψίσεις σε ένα σύντομο κείμενο 120-150 λέξεων.

Κατάγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων.

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση

Στην παρούσα συνεδρία παρουσιάστηκαν οι αρχές που διέπουν τα οικονομικά της εκπαίδευσης, τις αρχές της δημοσιονομικής διαχείρισης, τις Πηγές και Διαδικασίες Χρηματοδότησης καθώς και για τη λειτουργία των σχολικών επιτροπών.

Επιπροσθέτως παρουσιάστηκαν βασικές έννοιες, αρχές, πτυχές και πρακτικές που αφορούν την μεταρρυθμιστική προσπάθεια εκσυγχρονισμού της Δημόσιας Διοίκησης και της Διοίκησης στην Εκπαίδευση. Αναδείχθηκε ιδιαίτερα η σημασία των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, οι οποίες έχουν επηρεάσει καθοριστικά το εκσυγχρονιστικό εγχείρημα, καθώς και μέτρα και πρακτικές που υπηρετούν τη ΔΟΠ και προωθούν τη λογική της Δημόσιας Διοίκησης για τον Πολίτη, όπως η αυτοαξιολόγηση και κοινωνική λογοδοσία, η ηλεκτρονική διακυβέρνηση, η στρατηγική και οι πρακτικές για την υγεία και ασφάλεια στον χώρο εργασίας. Αναδείχτηκε τέλος ο επιδραστικός ρόλος της ΕΕ, η οποία αξιοποιώντας την ανοικτή μέθοδο συντονισμού προωθεί καλές πρακτικές στην κατεύθυνση του εκσυγχρονισμού της δημόσιας διοίκησης.

Βιβλιογραφία

ΑΕΕ, 2012: 19) *Διαδικασία Αυτοαξιολόγησης στη Σχολική Μονάδα. Βασικό πλαίσιο.*

Αθήνα: ΙΕΠ.

Ανδρης, Ε.(2016) *Επιχειρησιακή ηθική και δομές Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αναστασίου.

Γιαννάκος, Ι. (2008). *Οργάνωση – Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Θέματα Πειθαρχικού Δικαίου.* Αθήνα: Κλειδάς & ΣΙΑ Ε.Ε.

Δαμανάκη, Μ. κ.ά. (2006). *Ανοικτό στην Κοινωνία Σχολείο.* Αθήνα.

Δεγερμεντζίδης Σ,. Προς τη συγκρότηση Διευθυντών- Μάνατζερ σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: κίνδυνοι και προοπτικές, 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Διοίκηση Α΄θμιας και Β.θμιας Εκπαίδευσης, τόμος 1,σσ. 41- 53 Πάτρα 2005.

Δόκου, Μ.(2011). *Οικονομική διαχείριση σε εκπαιδευτικές μονάδες.* Σημειώσεις για το επιμορφωτικό πρόγραμμα του ΕΚΔΔΑ ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’.

Δρούλια, Θ,Πολίτης, Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δουράνος, Δ.Γ. (2012). *Ο εκσυγχρονισμός της Δημόσιας Διοίκησης: οι πυλώνες που γενικά στηρίζουν και διασφαλίζουν ένα λειτουργικό και αποδοτικό- εκσυγχρονιστικό πλαίσιο*. Εργασία υποβληθείσα στο πλαίσιο μεταπτυχιακού του ΠΑΠΕΙ. Ανακτήθηκε στις 8/6/2016 από https://www.google.gr/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi4vP3wpZrNAhXMVhoKHfhLCBgQFgggMAE&url=http%3A%2F%2Fdocplayer.gr%2F6015591-O-eksyghronismos-tis-dimosias-dioikisis-oi-pylo-nes-poy-genika-stirizoyn-kai-diasfalizoyn-ena-leitoyrgiko-kai-apodotiko-eksyghronistiko-plaisio.html&usg=AFQjCNE14ZFBjKKNEHINCv4JDkbTIMYA4w&sig2=FQxcG33o0qbe_dMH2Jc0fw&bvm=bv.124088155,d.d2s).

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Κανελλόπουλος, Χ. (1990). *Μάνατζμεντ. Αποτελεσματική Διοίκηση*. (γ' έκδοση) Αθήνα: International Publishing.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. και Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση Αποτελεσματικότητας και Ποιότητας στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (1999). *Σχολική αποτελεσματικότητα - Μια συγκριτική Οικονομική Προσέγγιση. Μέντορας*, 1, 49-76.

Κατσαρός, Ι. (2006). *Σχολική μονάδα και τοπική αυτοδιοίκηση: ένα νέο πλαίσιο δράσης για το διευθυντή σύγχρονο ηγέτη*. Διδακτορική διατριβή: Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουνίου 2016 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/13575#page/2/mode/2up>

Κατσαρός, Ι. & Τύπας, Γ. (2005). *Αποκεντρωτικές τάσεις στην Παιδεία: Πώς διαμορφώνεται ο παρεμβατικός ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης*. Διοικητική Ενημέρωση, τ. 34, Αθήνα 2005. Ανακτήθηκε στις 19 Φεβρουαρίου 2016 από http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_34/kats_typ.pdf

- Κατσαρός, Ι. (2008). Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 9:88-108.
- Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανάκτηση 12/6/2016 από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf
- Κατσαρός, Ι. (2014). Πολιτικές για την υγεία στο χώρο εργασίας: Αντιμετώπιση θεμάτων εκπαιδευτικών με προβλήματα που τους παρεμποδίζουν στην αποτελεσματική άσκηση του εκπαιδευτικού έργου. Στο Κασσιμάτη, Κ.& Αργυρίου, Μ.(Επιμ.)(2014). *Διεθνείς και Ευρωπαϊκές Τάσεις στην Εκπαίδευση: Οι επιρροές τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Πρακτικά 5ου Διεθνούς Συνεδρίου (Τόμος Α), 26-28 Σεπτεμβρίου 2014, Εκπαιδευτήρια Λαμπίρη, Μοσχάτο. Αθήνα: ΑΣΠΑΙΤΕ – ΕΕΜΑΠΕ (ISBN SET: 978-618-81528-2-3, τομ.Α: 978-618-81528-3-0, e book:978-618-81528-6-1).
- Κώτσης,Κ.(1996). Εκπαίδευση και Νομοθεσία. Εκδ. Κλειδας Αθήνα
- Μακρυδημήτρης, Α. (2003). Πρόλογος στο Ν. Μιχαλόπουλος, *Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου.
- Ντάφου,Ε.(2012) Επιμορφωτικό υλικό για το σεμινάριο του ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’ «Οικονομική διαχείριση σε εκπαιδευτικές μονάδες»
- Παπαγεωργίου, Π.,Χατζηδήμα, Σ.(2003). *Εισαγωγή στην Οικονομική των Ανθρώπινων πόρων και της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Παπούλιας, Δ., Σωτηρόπουλος, Α.Δ., Οικονόμου, Χ. (2002). *Το Εκκρεμές της Διοικητικής Μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Ποταμός.
- Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-99)*. Αθήνα: Gutenberg.

- Πετρίδου, Ε. (2002). Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση. *Διοικητική ενημέρωση*, 22: 55-60.
- Σαΐτης Χ.(2002) *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*, Αθήνα: : Αυτοέκδοση
- Σαΐτης Χ.(2008) *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*, Αθήνα: : Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.3^οΚ.Π.Σ\2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.\ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1. στο «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης»
- Σαΐτης, Χ., (1997). Management ολικής ποιότητας: μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική ενημέρωση*, 9: 21-51.
- Σαΐτης,Χ.(1992). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σολομών, Ι. (επ. – εισαγ.) (1999). *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΥΠΕΣΔΔΑ, (2005). *Πολιτεία - Η Επανάδρυση της Δημόσιας Διοίκησης*. Αθήνα.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2013). Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Λουξεμβούργο: Γραφείο εκδόσεων Δικτύου Ευρυδίκη/ ΕΕ. Ανακτήθηκε στις 1/6/2016, από http://bookshop.europa.eu/is-bin/INTERSHOP.enfinity/WFS/EU-Bookshop-Site/el_GR/-/EUR/ViewPublication-Start?PublicationKey=EC3213158
- ΕΕ, COM (2003). Ο Ρόλος της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (eGovernment) για το μέλλον της Ευρώπης. Ανακοίνωση της Επιτροπής, της 26ης Σεπτεμβρίου 2003, [[COM\(2003\) 567](#) τελικό - Δεν έχει δημοσιευτεί στην Επίσημη Εφημερίδα].
- Elmore, R.F., (2002). Bridging the gap between Standards and Achievement. Washington, DC: Albert Shanker Institute.
- Everard, K.B.& Morris, G., (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφρ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

- Hoy, W.K. & Miskel, C.G., (2008). Educational Administration: theory, research and practice. NY: McGraw and Hill.
- Metzgar, M. (1994). Preparing schools for crisis management. In R.G. Stevenson, (ed.) *What will we do? Preparing a school community to cope with crises*. NY, Amityville: Baywood Publishing Company, Inc.
- OSHA, (2003). Issue 47 - Πρόληψη της βίας εναντίον του προσωπικού που εργάζεται στον κλάδο της εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://osha.europa.eu/publications/factsheets/47/index.htm?set_language=el.
- OSHA, (2003α). Ενσωμάτωση των θεμάτων που αφορούν την επαγγελματική ασφάλεια και υγεία στην εκπαίδευση: Καλή πρακτική στη γενική και επαγγελματική εκπαίδευση. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://agency.osha.eu.int> Facts.
- OSHA, (2013). Occupational safety and health and education: a whole school approach. Ανακτήθηκε στις 15 Ιουνίου 2016 από: <https://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwimxvyH66vNAhVGKMAKHW30D10QFggaMAA&url=https%3A%2F%2Fosha.europa.eu%2Fen%2Ftools-and-publications%2Fpublications%2Freports%2Foccupational-safety-and-health-and-education-a-whole-school-approach&usq=AFQjCNEZma2GuPXNvSrtGrUUAfUHY1a0tA&sig2=11b0by1ovv59TYSKBLqsIw>
- OSHA, (2007). *Ασφαλέστερα σχολεία*. Διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: osha.europa.eu/good_practice/sector/education/education_article.stm?set_language=el.
- Stevenson, R.G., (1994). Schools and crises. In R.G. Stevenson, (ed.) *What will we do? Preparing a school community to cope with crises*. NY, Amityville: Baywood Publishing Company, Inc.

Ν. 2690, ΦΕΚ 45 Α'/1999. Κύρωση του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας και άλλες διατάξεις, όπως τροποποιήθηκε με τους Ν. 2880/2001, 3230/2004, 3242/2004 και 3242/2005.

Ν. 3528, ΦΕΚ 26 Α'/2007. Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών και Διοικητικών Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.

Υ.Α. 64321/Δ4, Φ.Ε.Κ. 1003 Β'/2008. Λειτουργία κυλικείων δημοσίων σχολείων.

Υ.Α. 8440, Φ.Ε.Κ. 318 Β'/2011. Καθορισμός λειτουργίας των Σχολικών Επιτροπών και ρύθμιση οικονομικών θεμάτων αυτών.

9^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

9.1 ΚΑΝΟΝΕΣ ΝΟΜΙΜΟΤΗΤΑΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ- ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑ / 9.2, 9.3 ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΞΕΙΣ & ΚΩΔΙΚΑΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ /9.4 ΚΑΝΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΓΓΡΑΦΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ

Εισαγωγή



Στη χώρα μας η διοικητική οργάνωση της εκπαίδευσης, ενταγμένη απόλυτα στο ευρύτερο πλαίσιο του οργανοδιοικητικού συστήματος του ελληνικού κράτους, παρουσιάζει τα ίδια βασικά χαρακτηριστικά με αυτό: υπερβολικό συγκεντρωτισμό, πληθωρισμό οργάνων και υπηρεσιών, επικάλυψη και σύγκρουση αρμοδιοτήτων μεταξύ μονομελών και συλλογικών οργάνων, νομοθετικό χάος και ανυπαρξία κωδικοποίησης των κανόνων δικαίου. Στις δύο πρώτες βαθμίδες τη εκπαίδευσης η κατανομή της εξουσίας και των ευθυνών ακολουθεί την πυραμιδική και γραφειοκρατική οργάνωση, η οποία στοχεύει στην εξασφάλιση ομοιομορφίας όσον αφορά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής και διαδικασίας, καθώς και στον αποτελεσματικότερο συντονισμό και έλεγχο στην άσκηση της διοικητικής δραστηριότητας. Η όλη οργάνωση δομή και λειτουργία η διοίκηση, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προσδιορίζονται από τις αποφάσεις του ΥΠΠΕΘ και από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων καθώς επίσης υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων που καθορίζουν ως και στην τελευταία τους λεπτομέρεια όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρός,2008). Καθίσταται, επομένως, ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική η προσπάθεια των διοικητικών στελεχών εκπαίδευσης να ανταποκριθούν στους ρόλους τους καθώς έχει διαμορφωθεί τα τελευταία χρόνια μια καθαρά νομικίστικη αντίληψη όσον αφορά τη θέση και το ρόλο των στελεχών ως απλών εκτελεστικών οργάνων χωρίς δυνατότητα άσκησης ηγεσίας. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ο ρόλος των στελεχών περιορίζεται στην καλή γνώση και απαρέγκλιτη εφαρμογή των νόμων και των εγκυκλίων του κράτους.



Σκοπός: Σκοπός της παρούσας συνεδρίας είναι η ενημέρωση των επιμορφούμενων στους κανόνες διοικητικού δικαίου του ελληνικού κράτους.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- ✓ Να ενημερωθούν οι επιμορφούμενοι για τους κανόνες διοικητικού δικαίου
- ✓ Να ενημερωθούν οι επιμορφούμενοι για την ιεραρχία των κανόνων δικαίου
- ✓ Να ενημερωθούν οι επιμορφούμενοι για το είδος, τη δομή και τη διακίνηση των δημόσιων εγγράφων



Έννοιες κλειδιά: διοικητικό δίκαιο, νόμοι, εγκύκλιοι, έγγραφα

9.1- 9.2 -9.3 ΕΛΕΓΧΟΣ ΕΠΟΠΤΕΙΑ-ΚΑΝΟΝΕΣ ΝΟΜΙΜΟΤΗΤΑΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ-ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΕΣ ΠΡΑΞΕΙΣ-ΚΩΔΙΚΑΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Διοικητικό Δίκαιο είναι το σύστημα των κανόνων βάσει των οποίων ρυθμίζονται η οργάνωση και η λειτουργία της Δημόσιας Διοίκησης, δηλαδή του συνόλου των δημοσίων υπηρεσιών του κράτους και των νομικών προσώπων εκείνων που διακρίνονται ως φορείς άσκησης δημοσίας εξουσίας καθώς και τις σχέσεις αυτών προς τους πολίτες και τα διοικητικά όργανα. Με βάση το άρθρο 26 του ελληνικού Συντάγματος, καθορίζονται τα όργανα τα οποία αποτελούν κάθε εξουσία και προσδιορίζεται η αρμοδιότητά τους, δηλαδή η εξουσία να δρουν με βάση τους κανόνες του διοικητικού δικαίου. Η Διοίκηση οφείλει να προβαίνει μόνο σε ενέργειες που προβλέπονται, επιβάλλονται ή επιτρέπονται από το νόμο. Η νομιμότητα της διοικητικής δράσης κρίνεται με βάση τους κανόνες δικαίου με τους οποίους πρέπει να είναι σύμφωνη.

ΟΡΙΣΜΟΣ

Κανόνες δικαίου – Ορισμοί

Τυπικοί νόμοι είναι οι νόμοι που ψηφίζονται από τη Βουλή.

Ουσιαστικοί νόμοι είναι νόμοι που περιέχουν και κανόνα δικαίου, δηλαδή που μεταβάλλουν ισχύοντες νόμους.

Διοικητικές Πράξεις: Κατόπιν ειδικής εξουσιοδότησης νόμου και εντός των ορίων αυτής, η διοίκηση μπορεί να «νομοθετεί», να παρεμβαίνει δηλαδή και να ρυθμίζει με διοικητικές πράξεις διάφορους τομείς της δημόσιας ζωής. Διακρίνονται σε κανονιστικές, όταν θεσπίζονται απρόσωποι και γενικοί κανόνες δικαίου με εφαρμογή σε κάθε πρόσωπο και ατομικές, όταν θεσπίζονται ατομικοί κανόνες που αφορούν συγκεκριμένα άτομα και ρυθμίζουν συγκεκριμένες περιπτώσεις. Οι ατομικές διοικητικές πράξεις κοινοποιούνται πάντα στον ενδιαφερόμενο και, αν ο νόμος το επιβάλλει, απαιτείται δημοσίευσή τους στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Κανονιστικές διοικητικές πράξεις είναι νομοθετικές αρμοδιότητες της εκτελεστικής εξουσίας (διοίκησης) που προβλέπονται από κάποιο τυπικό νόμο, ο οποίος δίνει και τη σχετική εξουσιοδότηση για ρύθμιση ζητημάτων που δεν ρυθμίζονται από τυπικούς νόμους. Οι κανονιστικές πράξεις αποτελούν ουσιαστικούς νόμους και όχι τυπικούς, καθώς στην κατάρτισή τους δε συμμετέχει η Βουλή αλλά η διοίκηση. Το περιεχόμενό τους είναι γενικό και αφηρημένο, καθώς αναφέρεται σε απροσδιόριστο αριθμό συγκεκριμένων περιπτώσεων. Δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

Οι διοικητικές πράξεις ονομάζονται μονομερείς, όταν με αυτές τις νομικές πράξεις εκδηλώνεται μόνο η βούληση των διοικητικών οργάνων και συμβάσεις, όταν αποτελούν προϊόν της βούλησης τόσο των διοικητικών οργάνων όσο και ιδιωτών ή νομικών προσώπων.

Διακρίνονται σε εκτελεστές διοικητικές πράξεις, όταν παράγουν έννομα αποτελέσματα από μόνες τους και μη εκτελεστές, όταν είτε προπαρασκευάζουν εκτελεστή πράξη είτε εκτελούν το περιεχόμενό της.

Ιεραρχία των κανόνων δικαίου

Οι κανόνες δικαίου έχουν στόχο την τήρηση της νομιμότητας και την εποπτεία. Το κράτος, ως νομικό πρόσωπο, είναι οργανωμένο στη βάση ενός συστήματος κανόνων δικαίου, οι οποίοι μπορούν να ταξινομηθούν ιεραρχικά με βάση την τυπική τους ισχύ και το όργανο που τους θεσπίζει.

- Κανόνες του Ευρωπαϊκού Κοινοτικού Δικαίου με άμεση εφαρμογή. Η νομοθεσία αυτή μπορεί να έχει τις εξής μορφές: α)Κανονισμός: Επιβάλλεται αμέσως στα μέλη χωρίς να απαιτείται άλλη διαδικασία από το κράτος-μέλος. β)Οδηγία: Τα κράτη-μέλη δεσμεύονται ως προς το αποτέλεσμα που επιδιώκεται και υποχρεούνται στην έκδοση νόμου για εναρμόνιση της εσωτερικής νομοθεσίας με την εν λόγω οδηγία.
- Συνταγματικές διατάξεις: Το Σύνταγμα είναι ο θεμελιώδης νόμος του κράτους. Ισχύον σύνταγμα είναι του 1975 με τις αναθεωρήσεις του 1986 και 2001.

Επιγραμματικά: 1975/1986/2001. Η βασικότερη αναφορά στην εκπαίδευση είναι το άρθρο 16.

- Γενικώς παραδεκτοί κανόνες του διεθνούς δικαίου που έχουν θεσπιστεί με διεθνείς συμβάσεις και έχουν κυρωθεί με νόμο στη Βουλή, σύμφωνα με το άρθρο 28, παρ.1 του Συντάγματος (όπως η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού).
- Νόμοι: Πράξεις της νομοθετικής εξουσίας, όπως ορίζει το Σύνταγμα (άρθρο 73), ψηφίζονται από τη Βουλή, εκδίδονται από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας και δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
- Προεδρικά Διατάγματα: Κανονιστικές πράξεις του Προέδρου της Δημοκρατίας βάσει αρμοδιότητας που του παρέχεται από το Σύνταγμα για την έκδοση διαταγμάτων ως μέσα εξειδίκευσης και υλοποίησης των νόμων. Συμπράττει και προσυπογράφει ο καθ' ύλη αρμόδιος υπουργός.
- Υπουργικές Αποφάσεις: Κανονιστικές πράξεις της Κυβέρνησης βάσει νομοθετικής εξουσιοδότησης. Αποτελούν ουσιαστικούς νόμους που βασίζονται σε κάποιο τυπικό νόμο.
- Άλλες κανονιστικές διοικητικές πράξεις: Πράξεις Υπουργικού Συμβουλίου, Πράξεις Γενικών Γραμματέων Περιφερειών, Πράξεις Νομαρχών, Πράξεις Διευθυντών Εκπαίδευσης, κ.λπ..
- Κείμενα Διοικητικού Δικαίου: Κείμενα που εκδίδονται από διοικητικές αρχές που δεν περιέχουν κανόνες δικαίου –αφού δεν μεταβάλλουν τους αντίστοιχους νόμους- αλλά αναφέρονται σε αυτούς. Μπορεί να είναι α) Εγκύκλιοι: απευθύνονται προς το σύνολο των υπηρεσιών κάποιου κλάδου της διοίκησης και στοχεύουν στην ομοιόμορφη ερμηνεία των νόμων και των κανονιστικών διαταγμάτων, ώστε να επιτυγχάνεται η ενότητα της διοικητικής δράσης. Εκτελούνται υποχρεωτικά, ακόμη και αν υπάρχουν βάσιμες αντιρρήσεις για το περιεχόμενό τους, και β) Οδηγίες: αφορούν κυρίως στον τεχνικό τρόπο εφαρμογής των νόμων και διαταγμάτων, κάνοντας υποδείξεις στα διοικητικά όργανα ως προς τη μέθοδο εκτέλεσης των καθηκόντων τους.

- Νομολογία: Το σύνολο των κανόνων δικαίου και των αποφάσεων δικαστηρίων για συγκεκριμένο θέμα αποτελεί πηγή δικαίου κατά την εξέταση συναφών θεμάτων (Ντάφου, 2012),.

Ιεράρχηση κανόνων δικαίου

Το Σύνταγμα υπερισχύει έναντι όλων των εθνικών νομικών πράξεων, και ακολουθούν ο νόμος, το προεδρικό διάταγμα και εν συνεχεία οι διοικητικές πράξεις. Οι ιδρυτικές συνθήκες της Ευρωπαϊκής Ένωσης κατατάσσονται στο ίδιο τυπικό επίπεδο με το Σύνταγμα, ενώ οι υπόλοιπες διεθνείς νομικές πράξεις υπερισχύουν των εθνικών νομικών πράξεων, εξαιρουμένου του Συντάγματος.

Όργανα αρμόδια για τη θέσπιση κανόνων διοικητικού δικαίου

Όταν ανακύπτει ανάγκη τροποποίησης ή συμπλήρωσης της ισχύουσας νομοθεσίας ή θέσπισης νέων κανόνων δικαίου ή ενσωμάτωσης κανόνων του διεθνούς δικαίου στην εθνική νομοθεσία: Ο αρμόδιος υπουργός αναθέτει την κατάρτιση σχεδίου νόμου σε ειδική νομοπαρασκευαστική επιτροπή.

Γενικές αρχές των διοικητικών πράξεων

Ως δημόσια υπηρεσία, η σχολική μονάδα διέπεται από τις αρχές διοικητικού δικαίου. Πρόκειται για άγραφους κανόνες δικαίου, οι οποίοι όμως απορρέουν από το ισχύον γραπτό δίκαιο. Οι κυριότερες είναι:

- 1. Η αρχή της νομιμότητας**, με βάση την οποία, η διοίκηση προβαίνει στις ενέργειες εκείνες που της επιτρέπουν οι κανόνες δικαίου.
- 2. Η αρχή της χρηστής διοίκησης**, σύμφωνα με την οποία τα όργανα της διοίκησης οφείλουν να ενεργούν με αίσθημα δικαίου.
- 3. Η αρχή της ισότητας ή της ίσης μεταχείρισης** αναφέρεται στην ισότητα των πολιτών απέναντι στο νόμο, αλλά και την ισότητα του νόμου απέναντι στους πολίτες.

4. Η αρχή της δημοσιότητας σύμφωνα με την οποία η διοίκηση πρέπει να ασκείται κατά τρόπο που όλοι οι ενδιαφερόμενοι να μπορούν να πληροφορούνται τις αποφάσεις της. Ικανοποιείται με:

- τη δημοσίευση των πηγών του διοικητικού δικαίου στην ΕτΚ.
- Το πρόγραμμα **Διαύγεια** (Ν. 3861/2010). Ενίσχυση της διαφάνειας με την υποχρεωτική ανάρτηση νόμων και πράξεων των κυβερνητικών, διοικητικών και αυτοδιοικητικών οργάνων στο διαδίκτυο. Περιλαμβάνει όλο το εύρος της δημόσιας διοίκησης: διορισμούς, υπηρεσιακές μεταβολές, προκηρύξεις θέσεων, εγκυκλίους, συμβάσεις, προϋπολογισμούς, απολογισμούς.

5. Η αρχή της αυτεπάγγελτης δράσης: το διοικητικό όργανο, εάν διαπιστώσει ότι συντρέχουν οι προϋποθέσεις έκδοσης διοικητικής πράξης, έχει τη δυνατότητα αυτεπαγγέλτως να προβεί στην έκδοσή της αρκεί να μην υπάρχει ρητή αντίθετη διάταξη.

6. Η αρχή της εκτελεστότητας των διοικητικών πράξεων, σημαίνει ότι οι ρυθμίσεις που περιέχονται σε αυτή είναι υποχρεωτικές. Σε περίπτωση μη συμμόρφωσης μπορούν να επιβληθούν ποινές, όπως προβλέπονται από τη νομοθεσία. Η **τυπική ισχύς** ενός νόμου ισχύει με τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως (ΕτΚ). Η ουσιαστική ισχύς συνίσταται στην υποχρεωτική εφαρμογή των διατάξεών του, η οποία –αν δεν ορίζεται αλλιώς- αρχίζει δέκα μέρες μετά τη δημοσίευσή του στην ΕτΚ. Με την έναρξη της ουσιαστικής ισχύος ενός νόμου δεν επιτρέπεται άγνοια των διατάξεών του.

7. Η αρχή της ισότητας εξουσίας και ευθύνης: Υπαγορεύει ότι η ευθύνη ενός στελέχους δεν μπορεί να είναι ούτε μεγαλύτερη ούτε μικρότερη από την εκχωρημένη σε αυτό εξουσία. Εξουσία χωρίς την ανάλογη ευθύνη αποτελεί αυθαιρεσία, ευθύνη χωρίς την ανάλογη εξουσία οδηγεί σε ανευθυνότητα.

8. Αρχή της ιεραρχικής σχέσης: Η ιεραρχία αποτελεί συνταγματική αρχή, στη βάση της οποίας ασκείται η εκτελεστική λειτουργία. Τα όργανα που είναι ενταγμένα στην ίδια μονάδα, όπως ένα Υπουργείο, βρίσκονται μεταξύ τους σε ιεραρχική σχέση, από την οποία προκύπτει και ο ιεραρχικός έλεγχος. Ο **ιεραρχικός έλεγχος** είναι η

αρμοδιότητα που έχει το ανώτερο ιεραρχικά όργανο να δίνει οδηγίες και διαταγές προς το ιεραρχικά υφιστάμενο σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων του καθώς και να ασκεί έλεγχο στις πράξεις του κατωτέρω οργάνου. Διακρίνεται σε:

- **έλεγχο νομιμότητας**, ο οποίος αποβλέπει στην ορθή ερμηνεία και εφαρμογή των κανόνων δικαίου και
- **έλεγχο σκοπιμότητας**, ο οποίος εξετάζει τη σκοπιμότητα ή μη της ρύθμισης που έχει θεσπιστεί με τις πράξεις των οργάνων.

9. Αρχή της διακριτικής ευχέρειας: Διακριτική ευχέρεια υπάρχει όταν οι κανόνες που καθορίζουν την αρμοδιότητα δεν προκαθορίζουν ακριβώς την ενέργειά της, δηλαδή, όταν το διοικητικό όργανο έχει ελευθερία δράσης.

10. Η αρχή της αιτιολόγησης των διοικητικών πράξεων: Αποσκοπεί στη διασφάλιση της αμεροληψίας. Η υποχρέωση της αιτιολόγησης ικανοποιείται με τη συμπλήρωση αιτιολογικών εκθέσεων. Τα στοιχεία που καθιστούν την αιτιολογία πλήρη, είναι: η **νομιμότητα**, η **σκοπιμότητα** της πράξης και η **μνεία των πραγματικών στοιχείων** στα οποία στηρίχθηκε η πράξη. Ελαττωματική, ελλιπής ή γενική και αόριστη αιτιολογία καθιστά την πράξη άκυρη.

11. Η αρχή της αναδρομικότητας: Η **μη αναδρομική ισχύς** των νόμων αποτελεί γενική αρχή του δικαίου, αν και το Σύνταγμα επιτρέπει την αναδρομικότητα αλλά με περιορισμούς αναφερόμενους στους ποινικούς νόμους και στους νόμους που επιβάλλουν οικονομικά βάρη.

12. Η αρχή της προηγούμενης ακρόασης

13. Η αρχή της προστασίας του δημόσιου συμφέροντος, κ.ά.

Η ανάκληση των διοικητικών πράξεων: Κάθε διοικητική πράξη παράγει έννομα αποτελέσματα, μέχρι να ακυρωθεί δικαστικά ή να ανακληθεί διοικητικά. Η ανάκληση των νόμιμων πράξεων ενεργεί μόνο για το μέλλον ενώ η ανάκληση παράνομων πράξεων ενεργεί αναδρομικά από το χρόνο έκδοσής τους και τις εξαφανίζει πλήρως. Οι κανονιστικές πράξεις της διοίκησης καταργούνται ή τροποποιούνται όπως

οι νόμοι ενώ οι ατομικές διοικητικές πράξεις μπορούν να ανακληθούν ή να τροποποιηθούν υποβάλλοντας **αίτηση θεραπείας** με απλή διοικητική προσφυγή, στην αρχή που εξέδωσε την πράξη ή στην ιεραρχικά προϊσταμένη αρχή.

Αρμοδιότητα

Αρμοδιότητα ονομάζεται η ικανότητα που έχει το διοικητικό όργανο να προβαίνει με πράξεις στη θέσπιση κανόνων δικαίου, μονομερώς ή με συμβάσεις και προκύπτει από την αρχή της νομιμότητας. Οι αρμοδιότητες διακρίνονται σε:

■ Καθ' ύλη αρμοδιότητα, δηλαδή, η άσκηση συγκεκριμένης αρμοδιότητας (διοικητικής, εποπτικής-πειθαρχικής, συμβουλευτικής-καθοδηγητικής, κ.ά.). Διακρίνεται σε:

Δέσμια αρμοδιότητα (περιπτώσεις όπου η νομοθεσία δεσμεύει πλήρως τη διοίκηση)

Διακριτική ευχέρεια (περιπτώσεις όπου η νομοθεσία παρέχει στη διοίκηση δυνατότητα ευελιξίας)

■ Κατά κλάδο αρμοδιότητα, η οποία αναφέρεται σε ένα τομέα του διοικητικού έργου

■ Κατά τόπο αρμοδιότητα, η οποία αναφέρεται στην εκπαιδευτική περιφέρεια στην οποία και για την οποία λαμβάνουν αποφάσεις και έχουν την ευθύνη.

Μεταβίβαση αρμοδιότητας

Είναι η παραχώρηση αρμοδιότητας από ένα διοικητικό όργανο σε ένα άλλο, το οποίο είναι πλέον αποκλειστικά υπεύθυνο για την άσκησή της. Διαφέρει από την **εξουσιοδότηση υπογραφής**, κατά την οποία παρέχεται εξουσιοδότηση από ένα ιεραρχικά ανώτερο όργανο σε ένα υφιστάμενο να υπογράψει με εντολή του ορισμένα έγγραφα αρμοδιότητάς του.

Συμμόρφωση υπαλλήλου προς εντολή της οποίας αμφισβητεί τη νομιμότητα

Ο υπάλληλος οφείλει να εκτελέσει άμεσα εντολή προϊσταμένου του αλλά, αν τη θεωρεί παράνομη, πριν την εκτελέσει, οφείλει να αναφέρει εγγράφως την αντίθετη γνώμη την οποία έχει. Εάν η εντολή είναι προφανώς παράνομη, οφείλει να μην την εκτελέσει και να αναφέρει εγγράφως αμέσως. Αν διατυπώνονται επείγοντες λόγοι γενικότερου

συμφέροντος ο υπάλληλος οφείλει να εκτελέσει την εντολή και να αναφέρει συγχρόνως στην προϊσταμένη αρχή του ατόμου που έδωσε την εντολή (Ντάφου, 2012),.

Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας

Ο Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας καταρτίστηκε με το Ν.2690/1999 με στόχο να βελτιωθούν και να εκσυγχρονιστούν οι σχέσεις κράτους-πολίτη. Οι βασικές διατάξεις του είναι οι παρακάτω:

Γενικές διατάξεις (άρθρα 1-12)

Πεδίο εφαρμογής του Κ.Δ.Δ.: Δημόσιο, ΟΤΑ & ΝΠΔΔ

Αυτεπάγγελτη ενέργεια της διοίκησης: Τα διοικητικά όργανα οφείλουν να προβαίνουν αυτεπαγγέλτως στις προβλεπόμενες από τις ισχύουσες διατάξεις ενέργειες μέσα στις νόμιμες προθεσμίες.

Αιτήσεις προς τη διοίκηση: Οι δημόσιες αρχές χορηγούν έντυπα αιτήσεων για όλα τα θέματα που εμπίπτουν στην αρμοδιότητά τους. Αν ο ενδιαφερόμενος δηλώσει προφορικά ότι δεν μπορεί να γράψει, συντάσσει την αίτηση ο υπάλληλος.

Διεκπεραίωση υποθέσεων: Η διοίκηση οφείλει να απαντά σε αίτηση του ενδιαφερόμενου μέσα στην προθεσμία που τυχόν ορίζεται ειδικώς, διαφορετικά, μέσα σε 50 ημέρες (Ν.3230/2004).

Πιστοποιητικά και βεβαιώσεις χορηγούνται άμεσα ή αποστέλλονται ταχυδρομικά μέσα σε 10 ημέρες.

Πρόσβαση σε έγγραφα: Κάθε ενδιαφερόμενος έχει δικαίωμα, με γραπτή αίτησή του, να λαμβάνει γνώση των διοικητικών εγγράφων, εκτός αν το έγγραφο αφορά την ιδιωτική ζωή τρίτου ή παραβλάπτεται απόρρητο που προβλέπεται από ειδικές διατάξεις.

Προηγούμενη ακρόαση του ενδιαφερομένου: Οι διοικητικές αρχές, πριν από κάθε ενέργεια σε βάρος συμφερόντων συγκεκριμένου προσώπου, οφείλουν να καλούν τον ενδιαφερόμενο να εκφράσει τις απόψεις του.

Αμεροληψία των διοικητικών οργάνων: Τα διοικητικά όργανα, μονομελή ή συλλογικά, πρέπει να παρέχουν εγγυήσεις αμερόληπτης κρίσης κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους.

Προθεσμίες προς ενέργεια: Προθεσμίες για υποβολή αίτησης, αναφοράς, δήλωσης ή άλλου εγγράφου του ενδιαφερόμενου είναι αποκλειστικές, εκτός αν χαρακτηρίζονται ενδεικτικές από τις διατάξεις που τις προβλέπουν. Για τη Διοίκηση, είναι ενδεικτικές, εκτός αν ορίζονται ως αποκλειστικές από σχετικές διατάξεις.

Ο ενδιαφερόμενος μπορεί, μέσα στην προβλεπόμενη προθεσμία, να υποβάλει αίτηση ή άλλο έγγραφο με κάθε μηχανικό μέσο που πληροί τις τεχνικές προϋποθέσεις εξασφάλισης της γνησιότητας προέλευσης και περιεχομένου του μηνύματος, με την υποχρέωση υποβολής, μέσα σε 5 ημέρες από τη λήξη της προθεσμίας, εγγράφου όμοιου περιεχομένου με ιδιόχειρη υπογραφή.

Βεβαίωση του γνησίου της υπογραφής: Η βεβαίωση του γνησίου της υπογραφής ενδιαφερόμενου γίνεται από οποιαδήποτε διοικητική αρχή, βάσει του δελτίου ταυτότητας, διαβατηρίου και (για αλλοδαπούς) εγγράφου με το οποίο επιτρέπεται η είσοδος στη χώρα.

Επικύρωση αντιγράφων: Επικύρωση αντιγράφου από το πρωτότυπο γίνεται από οποιαδήποτε διοικητική αρχή με αντιπαραβολή με το πρωτότυπο ή ακριβές αντίγραφο της αρχής που εξέδωσε το πρωτότυπο. Δεν απαιτείται επικύρωση, αν το αντίγραφο συνοδεύεται από υπεύθυνη δήλωση, στην οποία ο ενδιαφερόμενος βεβαιώνει την ακρίβεια των στοιχείων.

Τήρηση πρωτοκόλλου: Κάθε έγγραφο που περιέρχεται στην υπηρεσία με οποιοδήποτε μέσο, καταχωρίζεται αυθημερόν στο βιβλίο εισερχομένων, κατ' αύξοντα αριθμό, με ημερομηνία εισόδου, όργανο στο οποίο απευθύνεται, μνεία του θέματος και αριθμού συνοδευτικών. Η υπηρεσία οφείλει να χορηγεί βεβαίωση καταχώρισης με τα ανωτέρω στοιχεία. Έγγραφα που εστάλησαν με τηλεομοιοτυπία ή ηλεκτρονικό ταχυδρομείο μετά το πέρας του ωραρίου, θεωρούνται ότι ελήφθησαν την επομένη.

Συλλογικά όργανα της Διοίκησης (άρθρα 13-15)

Σύσταση και συγκρότηση συλλογικού οργάνου: Η **σύσταση** αποτελεί την πρόβλεψη (ίδρυση) του συλλογικού οργάνου από τις σχετικές διατάξεις ενώ η **συγκρότηση** αποτελεί το λεπτομερή καθορισμό των φυσικών προσώπων και της ιδιότητας των μελών του. Η σύσταση γίνεται με νομοθετική ή κανονιστική πράξη που δημοσιεύεται στην ΕτΚ, ύστερα από νομοθετική εξουσιοδότηση.

Η συγκρότηση συλλογικού οργάνου αποτελεί ατομική διοικητική πράξη, καθώς πρέπει να αναφέρει τα ονόματα των διοριζόμενων μελών. Δεν απαιτείται η δημοσίευση της ατομικής διοικητικής πράξης στην ΕτΚ, εκτός αν αυτό ορίζεται από τη νομοθεσία. Για τη **νόμιμη συγκρότηση** συλλογικού οργάνου απαιτείται ο ορισμός, με πράξη, όλων των μελών (τακτικών και αναπληρωματικών) που προβλέπει ο νόμος. Δεν επιτρέπεται ο ορισμός προσώπου με περισσότερες από μία ιδιότητες.

Τα συλλογικά όργανα, αν στο νόμο δεν ορίζεται διαφορετικά, συγκροτούνται από τρία τουλάχιστο μέλη. Το συλλογικό όργανο μπορεί να λειτουργήσει, αλλά όχι πέραν του τριμήνου, κι αν κάποια από τα μέλη του εκλείψουν, εφόσον τα λοιπά μέλη επαρκούν για απαρτία.

Στα υπηρεσιακά συμβούλια των δημοσίων οργανισμών και των ΟΤΑ, καθιερώθηκε η ισόρροπη συμμετοχή ανδρών και γυναικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, με ελάχιστη συμμετοχή 1/3 για κάθε φύλο, εφόσον στην οικεία υπηρεσία υπηρετεί επαρκής αριθμός υπαλλήλων που ικανοποιεί τις νόμιμες προϋποθέσεις για ορισμό και εφόσον τα μέλη που ορίζονται είναι πάνω από ένα (Ν.2839/2000).

Το συλλογικό όργανο **συνεδριάζει νομίμως** όταν έχει απαρτία, δηλαδή, όταν στη σύνθεσή του μετέχουν ως τακτικά ή αναπληρωματικά μέλη, περισσότερα από τα μισά των διορισμένων τακτικών μελών. Σε έλλειψη απαρτίας, το όργανο καλείται εκ νέου σε συνεδρίαση που πραγματοποιείται το νωρίτερο σε 24 ώρες. Για απαρτία, τότε, απαιτείται το ένα τρίτο των τακτικών μελών και όχι λιγότερα από τρία.

Ο πρόεδρος καθορίζει ημέρα, ώρα, τόπο συνεδρίασης και ημερήσια διάταξη. Η πρόσκληση με την ημερήσια διάταξη γνωστοποιείται από το γραμματέα στα μέλη τουλάχιστο 48 ώρες πριν τη συνεδρίαση με μέσο που πιστοποιεί το χρόνο ειδοποίησης. Σε περίπτωση κατεπείγοντος, η προθεσμία μπορεί να συντμηθεί, αλλά στην πρόσκληση

αναφέρονται οι λόγοι επίσπευσης. Πρόσκληση δεν απαιτείται για τις τακτικές συνεδριάσεις. Σύγκληση συλλογικού οργάνου γίνεται και αν το ένα τρίτο των τακτικών μελών το ζητήσει εγγράφως, προσδιορίζοντας το θέμα.

Αντικείμενο της συνεδρίασης είναι μόνο τα θέματα που περιλαμβάνονται στην ημερήσια διάταξη. Μπορούν να συζητηθούν και θέματα εκτός ημερήσιας διάταξης αν είναι παρόντα όλα τα τακτικά μέλη και συμφωνούν για τη συζήτησή τους. Η ψηφοφορία είναι φανερή εκτός αν ορίζεται διαφορετικά από το νόμο.

Η κατά τη συζήτηση παρουσία άλλων προσώπων πλην του γραμματέα δεν επιτρέπεται. Υπηρεσιακά ή άλλα πρόσωπα που έχουν τυχόν προσκληθεί για παροχή στοιχείων, αποχωρούν πριν την έναρξη της συζήτησης.

Μέλη συλλογικού οργάνου που συνδέονται μεταξύ τους με συγγένεια έως και τετάρτου βαθμού εξ' αίματος ή αγχιστείας, δεν επιτρέπεται να μετάσχουν στην ίδια συνεδρίαση. Αν κατά τη συνεδρίαση απουσιάσει τακτικό μέλος που δεν έχει προσκληθεί, η συνεδρίαση είναι παράνομη. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση που είχε μετάσχει το αντίστοιχο αναπληρωματικό μέλος.

Αποφάσεις: Οι αποφάσεις λαμβάνονται με απόλυτη πλειοψηφία των παρόντων μελών, εκτός αν ο νόμος ορίζει διαφορετικά. Αν δεν επιτευχθεί, η ψηφοφορία επαναλαμβάνεται με την υποχρέωση προσχώρησης, κάθε φορά, της ασθενέστερης γνώμης σε μία από τις επικρατέστερες. Σε περίπτωση ισοψηφίας, υπερισχύει η ψήφος του προέδρου. Αν η ψηφοφορία είναι μυστική, επαναλαμβάνεται και τυχόν νέα ισοψηφία ισοδυναμεί με απόρριψη.

Για τις συνεδριάσεις συντάσσεται πρακτικό, στο οποίο μνημονεύονται τα ονόματα και η ιδιότητα των παριστάμενων μελών, ο τόπος και ο χρόνος της συνεδρίασης, συνοπτική αναφορά στα θέματα που συζητήθηκαν, η μορφή και τα αποτελέσματα της ψηφοφορίας και οι αποφάσεις που λήφθηκαν. Στο πρακτικό καταχωρίζονται οι γνώμες των μελών που μειοψήφησαν, σε περίπτωση φανερής ψηφοφορίας, και τα ονόματά τους.

Το μέλος που απέχει από την ψηφοφορία ή δίνει λευκή ψήφο θεωρείται απόν, με συνέπεια να μπορεί να τεθεί θέμα απαρτίας. Έτσι αποκλείεται η περίπτωση να λαμβάνεται απόφαση από μειοψηφίες.



1. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας του ΚΕΔΔΥ «Οι μαθητές που παραπέμπονται από σχολικές μονάδες με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα, καλό είναι να συνοδεύονται από: α) αντίγραφο πρακτικού της παιδαγωγικής συνεδρίας, με αναφορά του εκπαιδευτικού για τις ενδείξεις που έχει καταγράψει για το συγκεκριμένο μαθητή, β) Το βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης καθώς και τα αποτελέσματα της παρέμβασης, γ) αντίγραφο πρακτικού με τη υπόδειξη του γονέα για την παραπομπή του μαθητή στο ΚΕΔΔΥ». Σχεδιάστε τα παραπάνω πρακτικά και αιτιολογήστε αν τα συγκεκριμένα θα πρέπει να αποσταλούν ηλεκτρονικά στο ΚΕΔΔΥ.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

Σύμφωνα με εγκυκλίους του ΥΠΠΕΘ, σε περίπτωση διεξυγμένων γονέων δικαίωμα έγγραφης ενημέρωσης για οτιδήποτε σχετίζεται με τη φοίτηση του μαθητή, έχει ο γονέας που του έχει ανατεθεί η νόμιμη επιμέλεια. Θεωρείς ότι προφορική πληροφόρηση για την επίδοση και συμπεριφορά του μαθητή στον γονέα που δεν έχει επιμέλεια παραβαίνει τις αρχές της διοικητικής νομιμότητας.

Γράψε σε ένα κείμενο 150-200 λέξεις την άποψη σου

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 2



Σύμφωνα με τον ΚΔΔ η δημόσια διοίκηση οφείλει να απαντά σε αίτηση του ενδιαφερόμενου μέσα στην προθεσμία που τυχόν ορίζεται ειδικώς, διαφορετικά, μέσα σε 50 ημέρες. Πολλές φορές σύλλογοι γονέων υποβάλλουν αιτήματα και ζητούν από υπηρεσίες του ΥΠΠΕΘ να αναλάβουν δράσεις σχετικά με την παραβατική συμπεριφορά μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Γράψε σε ένα κείμενο 150-200 λέξεις την άποψη σου για το πως οι υπηρεσίες του ΥΠΠΕΘ θα προστατεύουν τα προσωπικά δεδομένα του μαθητή, χωρίς παράλληλα να παραβούν τον ΚΔΔ.



2. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Η αρχή της ισότητας καθιερώνεται στο άρθρο 4 § 1 του Συντάγματος το οποίο ορίζει ότι, «Οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του νόμου». Η ισότητα αυτή ωστόσο γίνεται κατανοητή τόσο ως ισότητα εντός του νόμου και ως ισότητα έναντι του νόμου. Η ισότητα εντός του νόμου δεσμεύει τον νομοθέτη, ο οποίος κατά την θέσπιση νομοθετικών ρυθμίσεων πρέπει να θεσπίζει κανόνες οι οποίοι δεν παραβιάζουν την αρχή της ισότητας, ενώ η ισότητα έναντι του νόμου δεσμεύει την διοίκηση και τα δικαστήρια τα οποία υποχρεούνται να εφαρμόζουν τον νόμο προστατεύοντας την ισότητα ανάμεσα στους πολίτες. Έτσι είναι για παράδειγμα ανεκτή συνταγματικά και σε κάποιες περιπτώσεις επιβεβλημένη, η προνομιακή μεταχείριση ειδικών ευπαθών κοινωνικά ομάδων, όπως για παράδειγμα οι πολύτεκνοι, τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή οι ανύπαντρες μητέρες (άρθρο 21 § 2 Σ). Κατέγραψε τις απόψεις σου σχετικά με την ύπαρξη αυτών των ομάδων στο χώρο της εκπαίδευσης και κατά πόσο η προνομιακή μεταχείριση αυτών των ομάδων ενίοτε προκαλεί δυσχέρειες στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Αναφέρετε Προεδρικά Διατάγματα που σχετίζονται με διευκολύνσεις εκπαιδευτικών με ειδικές ανάγκες και πολυτέκνων εκπαιδευτικών .



ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 1

Σε μία σχολική μονάδα ο διευθυντής ασκεί συνεχώς πίεση στους ωρομίσθιους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ένα σημαντικό μέρος των εφημεριών αν και ο νόμος δεν αναφέρει εμπλέκονται στην υποχρέωση των εφημεριών. Οι ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν εγγράφως με τη διεύθυνση διοικητικών θεμάτων της αντίστοιχης διεύθυνσης εκπαίδευσης, η οποία τους ενημερώνει για τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως ωρομίσθιοι. Θεωρείτε ότι η ενέργεια των ωρομίσθιων εκπαιδευτικών αποτελεί υπέρβαση του ιεραρχικού ελέγχου.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Δημιουργείστε ένα έγγραφο προς το διευθυντή εκπαίδευσης, όπου εκπαιδευτικός σχολικής μονάδας αρνείται να συμμορφωθεί με εντολή διευθυντή, επειδή θεωρεί ότι η συγκεκριμένη εντολή αντίκειται στις αρχές της νομιμότητας

9.4 ΚΑΝΟΝΕΣ ΚΑΙ ΕΓΓΡΑΦΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ

Τα δημόσια έγγραφα αποτελούν το βασικότερο τρόπο επικοινωνίας μεταξύ Δημοσίων Υπηρεσιών και Πολιτών και μεταξύ των διάφορων Δημοσίων Υπηρεσιών. Κάθε ενδιαφερόμενος έχει το δικαίωμα, ύστερα από γραπτή αίτησή του, να λαμβάνει γνώση των διοικητικών εγγράφων. Ως διοικητικά έγγραφα νοούνται όσα συντάσσονται από τις δημόσιες υπηρεσίες, όπως εκθέσεις, μελέτες, πρακτικά, στατιστικά στοιχεία, εγκύκλιοι οδηγίες, απαντήσεις της Διοίκησης, γνωμοδοτήσεις και αποφάσεις (αρθρ. 5 Ν. 2690/1999, ΚΔΔ). Σύμφωνα με το άρθρο Αρθρο 438 ΚΠολΔ, έγγραφα που έχουν συνταχθεί κατά τους νόμιμους τύπους από δημόσιο υπάλληλο ή λειτουργό ή πρόσωπο που ασκεί δημόσια υπηρεσία ή λειτουργία αποτελούν πλήρη απόδειξη για όλους ως προς όσα βεβαιώνονται στο έγγραφο ότι έγιναν από το πρόσωπο που συνέταξε το έγγραφο ή ότι έγιναν ενώπιόν του, αν το πρόσωπο αυτό είναι καθ' ύλην και κατά τόπον αρμόδιο να κάνει αυτή τη βεβαίωση. Ανταπόδειξη επιτρέπεται μόνον με προσβολή του εγγράφου ως πλαστού.

Δομή Διοικητικών Εγγράφων

Προμετωπίδα

- *Στοιχεία Επικοινωνίας Εκδότη*

Εθνόσημο

Πλήρες όνομα της υπηρεσίας του αποστολέα (πάνω αριστερά)

Ελληνική Δημοκρατία

Υπουργείο

Γενική Διεύθυνση

Διεύθυνση

Τμήμα

- Πλήρης ταχυδρομική διεύθυνση αποστολέα
- Όνομα συντάκτη για πληροφορίες
- Αριθμό τηλεφώνου συντάκτη
- Αριθμό fax συντάκτη ή υπηρεσίας
- Διεύθυνση email συντάκτη ή υπηρεσίας
- Βαθμό Ασφάλειας
- Βαθμό προτεραιότητας

Κάποια έγγραφα χρειάζεται να διαβαθμίζονται με ένα βαθμό ασφαλείας και ένα βαθμό προτεραιότητας. **Βαθμός ασφαλείας** δίνεται σε έγγραφα που αφορούν προσωπικά στοιχεία μελών του οργανισμού (π.χ. έγγραφα σχετικά με ένορκη διοικητική εξέταση) και μπορούν να χαρακτηρίζονται **άκρως απόρρητα, απόρρητα και εμπιστευτικά**. Η ιδιότητα του εμπιστευτικού ή του απόρρητου παύει μετά από κάποιο χρονικό διάστημα, όταν τα έγγραφα αρχειοθετούνται. **Βαθμός προτεραιότητας** δίνεται σε έγγραφα ανάλογα με τη φύση του μηνύματος και τις προθεσμίες που υπάρχουν για τις απαραίτητες υπηρεσιακές ενέργειες και διακρίνονται σε **εξαιρετικά επείγοντα, επείγοντα και κοινά**.

- Χρόνο διατήρησης εγγράφου
- Τόπο και χρονολογία έκδοσης εγγράφου
- Αριθμό Πρωτοκόλλου

Αποδέκτες

- Αποδέκτες προς Ενέργεια (επάνω δεξί μέρος εγγράφου)
- Αποδέκτες προς Κοινοποίηση

- *Εσωτερική Διανομή (εντός υπηρεσίας)*
- *Πίνακας Διανομής (αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του εγγράφου και πρωταρχική ευθύνη συντάκτη)*

Προμετωπίδα

- *Περιγραφή Θέματος (η οποία διατυπώνεται με σαφήνεια και περίληψη)*
- *Αναφορά σχετικών(θεωρείται ως το τελευταίο έγγραφο σχετικό με το έγγραφο που συντάσσεται -εκδότης, αριθμός πρωτοκόλλου, χρονολογία έκδοσης, θέμα- σε εισαγωγικά)*

Κύριο Κείμενο

- *Εισαγωγή(ενημέρωση για υφιστάμενη κατάσταση)*
- *Κύριο Θέμα(απαιτούμενα στοιχεία, γεγονότα, επιχειρήματα)*
- *Συμπεράσματα(λογική συνέπεια κύριου θέματος)*
- *Προτάσεις(συγκεκριμένες προτάσεις, αιτήματα, εντολές)*
- *Υπογραφές (ο έχων σύμφωνα με το νόμο δικαίωμα υπογραφής (ιδιόχειρη), ή ο αναπληρωτής αυτού με ένδειξη εξουσιοδότησης και τίτλος εξουσιοδοτούντος)*
- *Σφραγίδες (σε κάθε πρωτότυπο και ακριβές αντίγραφο)*
- *Συνημμένα*
- *Αρίθμηση συναποστελλόμενων ή «Επισυνάπτονται»*
- *Παραρτήματα (είναι τα στοιχεία που δεν μπορούν να συμπεριληφθούν στο κείμενο (π.χ. πίνακες οργανόγραμμα), διαφορετικός βαθμός ασφάλειας)*

Διακίνηση Διοικητικών Εγγράφων

Ως διακίνηση Διοικητικών Εγγράφων θεωρείται κάθε ενέργεια με την οποία επιτυγχάνεται η ασφαλής και ταχεία προώθηση της αλληλογραφίας στους αποδέκτες.

- *Πρόγραμμα Ηλεκτρονικού Πρωτοκόλλου*

Ηλεκτρονικό Πρωτόκολλο: αυτοματοποίηση δραστηριοτήτων που αφορούν συλλογή, καταγραφή και διανομή δημοσίων εγγράφων

Αριθμός Πρωτοκόλλου

Εισερχόμενο Έγγραφο

Εξερχόμενο Έγγραφο

Οίκοθεν Ενέργεια (έγγραφο που εκδίδεται με πρωτοβουλία της υπηρεσίας χωρία να υπάρχει σχετικό έγγραφο άλλης υπηρεσίας)

- *Διακίνηση Εισερχομένων Εγγράφων*

Παραλαβή

Άνοιγμα

Αποσφράγιση

Πρωτοκόλληση

Χρέωση

Αναγραφή ημερομηνίας εισόδου

Διαλογή κατά διεύθυνση ή αυτοτελές τμήμα

Καταχώρηση και ενημέρωση σε ευρετήρια

Παραλαβή με υπογραφή από αρμόδια διεύθυνση ή αυτοτελές γραφείο

Εκτύπωση

Ηλεκτρονικός χειρισμός

- *Διακίνηση Εξερχομένων Εγγράφων*

Παραλαβή εγγράφου και αντιγράφων για διεκπεραίωση

Έλεγχος περιεχομένου αντιγράφων ως προς περιεχόμενο σχεδίου

Υπογραφή και σφράγιση αντιγράφων για το «ακριβές αντίγραφο» από αρμόδιο

Σφράγιση σχεδίου (ΕΞΗΛΘΕ ή ΔΙΕΚΠΕΡΑΙΩΘΗΚΕ)

Ενημέρωση ηλεκτρονικού πρωτοκόλλου σε στήλη εξερχομένων

Ενημέρωση σε ευρετήρια

Καταχώρηση σε βιβλίο Αποστολής

Αποστολή σε Αποδέκτες (και με fax ή email)

- *Ηλεκτρονικό Πρωτόκολλο*

- *Διαφάνεια*
- *Διευκόλυνση εργασίας εργαζομένων στο Πρωτόκολλο*
- *Διευκόλυνση χρηστών*
- *Δημιουργία υποδομής για ηλεκτρονική διακυβέρνηση*
- *Τεχνική υποστήριξη, εκπαίδευση*
- *Ασφάλεια Δεδομένων*

Πιστοποίηση χειριστών

Αντίγραφα ασφαλείας

Αντιμετώπιση κυβερνοεπιθέσεων

Καταχώρηση και χορήγηση βεβαίωσης

Διακίνηση Εγγράφων με Ηλεκτρονικά Μέσα (άρθρ. 14 Ν. 2672/1998)

- Ως τηλεομοιοτυπία, η πιστή αναπαραγωγή από απόσταση εγγράφων με τη βοήθεια κατάλληλων τερματικών συσκευών.
- Ως τηλεομοιότυπο, το λαμβανόμενο αντίγραφο στην τερματική συσκευή λήψης.
- Ως ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το σύστημα αποστολής και λήψης μηνυμάτων μέσω δικτύου, από και προς την ηλεκτρονική διεύθυνση των χρηστών.
- Ως μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, η πληροφορία, το κείμενο ή αρχείο δεδομένων ή άλλο έγγραφο, που μεταδίδεται με σύστημα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.
- Ως ψηφιακή υπογραφή, η ψηφιακής μορφής υπογραφή σε δεδομένα ή συνημμένη σε δεδομένα ή λογικά συσχετιζόμενη με αυτά, που χρησιμοποιείται από τον υπογράφο ως ένδειξη αποδοχής του περιεχομένου των δεδομένων αυτών, εφόσον η εν λόγω υπογραφή :

1. συνδέεται μονοσήμαντα με τον υπογράφο,

2. ταυτοποιεί τον υπογράφο,

3. δημιουργείται με μέσα τα οποία ο υπογράφων μπορεί να διατηρήσει υπό τον έλεγχό του

4. συνδέεται με τα δεδομένα στα οποία αναφέρεται κατά τρόπο ώστε να μπορεί να αποκαλυφθεί οποιαδήποτε επακόλουθη αλλοίωση των εν λόγω δεδομένων.

- Έγγραφα με fax: Μεταξύ δημοσίων υπηρεσιών ή μεταξύ αυτών και φυσικών ή νομικών προσώπων ιδιωτικού δικαίου και ενώσεις προσώπων. Τα έγγραφα που διακινούνται με fax είναι αποφάσεις,

γνωμοδοτήσεις, πιστοποιητικά, βεβαιώσεις, ερωτήματα, αιτήσεις, εγκυκλίους, οδηγίες, εκθέσεις, μελέτες, πρακτικά, στατιστικά στοιχεία, υπηρεσιακά σημειώματα, έγγραφες εισηγήσεις, καθώς και απαντήσεις

- Έγγραφα με email: Μεταξύ δημόσιων υπηρεσιών. Τα έγγραφα που διακινούνται με email είναι γνωμοδοτήσεις, ερωτήματα, αιτήσεις, απαντήσεις, εγκυκλίους, οδηγίες, εκθέσεις, μελέτες, πρακτικά, στατιστικά στοιχεία, υπηρεσιακά σημειώματα και έγγραφες εισηγήσεις
- Δεν διακινούνται με fax και email

1. απόρρητα έγγραφα και εκείνα των οποίων κωλύεται η χορήγηση αντιγράφων

2. έγγραφα τα οποία περιέχουν ευαίσθητα δεδομένα προσωπικού χαρακτήρα

3. αιτήσεις, προσφορές και δικαιολογητικά συμμετοχής στις διαδικασίες πρόσληψης προσωπικού με οποιαδήποτε σχέση, στους διαγωνισμούς ή διαδικασίες ανάθεσης δημόσιων έργων, μελετών, προμηθειών, παροχής υπηρεσιών ή σε άλλους δημόσιους διαγωνισμούς, οι οποίοι πραγματοποιούνται βάσει προκήρυξης, εκτός αν ορίζεται από ειδικές διατάξεις, ή την οικεία προκήρυξη ή πρόσκληση συμμετοχής με βάση ειδική αιτιολογία

4. έγγραφα για τα οποία προβλέπεται από τις κείμενες διατάξεις η υποβολή τους σε πρωτότυπα ή επικυρωμένα αντίγραφα, καθώς και έγγραφα που χρησιμοποιούνται ως δικαιολογητικά για την εξόφληση τίτλων πληρωμής

5. πάσης φύσεως αποδεικτικά είσπραξης

Προϋποθέσεις για την ηλεκτρονική διακίνηση εγγράφων

Οι αιτήσεις που υποβάλλονται με τηλεομοιοτυπία δεν χαρτοσημαίνονται. Αν για τη χορήγηση πιστοποιητικού ή άλλου είδους βεβαίωσης απαιτείται η καταβολή παραβόλου, τέλους ή άλλου ποσού υπέρ του Δημοσίου ή τρίτων, τα σχετικά παραστατικά πρέπει να προσκομίζονται κατά την παραλαβή του. Στην περίπτωση αυτή

δεν είναι δυνατή η αποστολή του πιστοποιητικού ή της βεβαίωσης με τηλεομοιοτυπία. Το fax με το οποίο μεταβιβάζεται το έγγραφο, πρέπει να αφήνει ευκρινές αποτύπωμα, ώστε να είναι δυνατή η αναγνώριση της συσκευής αποστολής. Το αποτύπωμα αυτό περιλαμβάνει τον αριθμό κλήσης του fax του αποστολέα και του παραλήπτη, την ημερομηνία και την ώρα αποστολής, καθώς και τον αριθμό της τρέχουσας σελίδας. Τα έγγραφα που αποστέλλονται από τις δημόσιες υπηρεσίες και τους ιδιώτες, φυσικά ή νομικά πρόσωπα, με fax, πρέπει, απαραίτητως, να συνοδεύονται από φύλλο αποστολής.

Το φύλλο αποστολής από δημόσιες υπηρεσίες πρέπει να περιέχει :

- α. τον πλήρη τίτλο και τη διεύθυνση της αποστέλλουσας υπηρεσίας,
- β. τα στοιχεία προσδιορισμού της ταυτότητας του αποστελλόμενου εγγράφου, όπως τον πλήρη τίτλο της εκδούσας υπηρεσίας, τον αριθμό πρωτοκόλλου και την ημερομηνία έκδοσης,
- γ. τον αριθμό σελίδων του αποστελλόμενου εγγράφου και
- δ. το ονοματεπώνυμο, την ιδιότητα, τον αριθμό τηλεφώνου και τηλεομοιοτυπικής συσκευής, καθώς και την υπογραφή του χειριστή

Το φύλλο αποστολής από ιδιώτη πρέπει να περιέχει :

- α. το ονοματεπώνυμο ή την επωνυμία, τη διεύθυνση, τον αριθμό τηλεφώνου και, εφόσον υπάρχει, της τηλεομοιοτυπικής συσκευής του φυσικού ή νομικού προσώπου που υπογράφει το έγγραφο και την ημερομηνία έκδοσης,
- β. τον αριθμό των σελίδων του αποστελλόμενου εγγράφου και
- γ. την υπογραφή του αποστολέα

Αν το έγγραφο αποστέλλεται από νομικό πρόσωπο, το φύλλο αποστολής πρέπει να περιέχει και εκτός από την επωνυμία, το ονοματεπώνυμο, την ιδιότητα, τον αριθμό τηλεφώνου και fax, καθώς και την υπογραφή του χειριστή. Τα εισερχόμενα με fax έγγραφα στις δημόσιες υπηρεσίες πρωτοκολλούνται με την ημερομηνία και κατά τη σειρά λήψης τους. Με απόφαση του Υπουργού Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και

Αποκέντρωσης καθορίζεται ο τρόπος συγκρότησης και τήρησης ενιαίου πρωτοκόλλου για τα έγγραφα που περιέχονται στην υπηρεσία, είτε κατατίθενται σε αυτήν είτε αποστέλλονται με το ταχυδρομείο ή fax

Κάθε μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μεταξύ των δημοσίων υπηρεσιών του πρέπει να περιέχουν, τουλάχιστον, τη διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου αποστολέα και λήπτη, τον πλήρη τίτλο της αποστέλλουσας υπηρεσίας, τα στοιχεία προσδιορισμού της ταυτότητας του αποστελλόμενου μηνύματος, το ονοματεπώνυμο, την ιδιότητα και τον αριθμό τηλεφώνου και χειριστή. Αν στο μήνυμα προσαρτώνται αρχεία δεδομένων, αναγράφεται ο χαρακτήρας και τα στοιχεία προσδιορισμού της ταυτότητας των δεδομένων αυτών.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 2

Σε μία σχολική μονάδα ο διευθυντής ορίζεται από τον Δήμο, Πρόεδρος μιας επιτροπής που αξιολογήσει και θα επιλέξει ανάδοχο για την αναβάθμιση του συστήματος θέρμανσης του σχολικού συγκροτήματος. Κατατέθηκαν τα δικαιολογητικά από τους υποψηφίους, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνεται και το Αντίγραφο Ποινικού Μητρώου. Ορισμένοι υποψήφιοι το έχουν προσκομίσει, ενώ άλλοι υποστηρίζουν ότι θα το αναζητήσει η υπηρεσία αυτεπάγγελτα, δημιουργώντας θέμα με τους πρώτους για το πώς το εξέδωσαν. Αν οριζόσουν Πρόεδρος της Επιτροπής, πως θα ενεργήσεις και τι θα εισηγηθείς στα μέλη της Επιτροπής;

Ηλεκτρονικό Αρχείο

Με την τήρηση ηλεκτρονικού αρχείου επιτυγχάνεται :

- Ελαχιστοποίηση διακίνησης έντυπου υλικού
- Αυτοματοποίηση της διακίνησης εγγράφου
- Βελτίωση της ταχύτητας αναζήτησης εγγράφων

- Ασφαλέστερη αποθήκευση και διασφάλιση περιεχομένου σημαντικών εγγράφων
- Μείωση χώρων αποθήκευσης
- Αποδοτικότερη και ευέλικτη πρόσβαση σε αποθηκευμένα έγγραφα
- Αυτοματοποιημένη παρακολούθηση εργασιών δημοσίων υπηρεσιών
- Ποιοτική αναβάθμιση δημόσιων υπηρεσιών

Κατάργηση υποβολής επικυρωμένων αντιγράφων εγγράφων αρθρ. 1 Ν. 4250/2014

Σε κάθε συναλλαγή των πολιτών με το Δημόσιο οι υπόχρεοι φορείς υποχρεούνται να αποδέχονται απλά, ευανάγνωστα αντίγραφα των πρωτοτύπων εγγράφων που έχουν εκδώσει οι υπηρεσίες και φορείς που εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής της ρύθμισης ή των ακριβών αντιγράφων τους. Οι υπόχρεοι φορείς υποχρεούνται να αποδέχονται, πλέον, τα απλά, ευανάγνωστα αντίγραφα των ιδιωτικών και αλλοδαπών εγγράφων, εφόσον τα έγγραφα αυτά έχουν επικυρωθεί προηγουμένως από δικηγόρο. Εναπόκειται στη διακριτική ευχέρεια κάθε Υπηρεσίας να εφαρμόσει τη νέα ρύθμιση αναλογικά και στα ιδιωτικά ημεδαπά και αλλοδαπά έγγραφα και να κάνει αποδεκτά τα απλά αντίγραφα τους από το πρωτότυπο, χωρίς να έχουν επικυρωθεί προηγουμένως από δικηγόρο. Οι υπόχρεοι φορείς υποχρεούνται να αποδέχονται, πλέον, τα απλά, ευανάγνωστα αντίγραφα από τα πρωτότυπα όσων ιδιωτικών εγγράφων φέρουν θεώρηση από τις υπηρεσίες και τους φορείς που εμπίπτουν στο πεδίο εφαρμογής της ρύθμισης (λ.χ. άδεια οικοδομής που φέρει θεώρηση από αστυνομική αρχή, απολυτήριο ιδιωτικού λυκείου που έχει θεωρηθεί από την οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπ. Παιδείας και Θρησκευμάτων, ιατρική γνωμάτευση ιδιώτη ιατρού που φέρει θεώρηση από αρμόδιο ελεγκτή ιατρό). Οι διοικητικές αρχές και τα ΚΕΠ εξακολουθούν να επικυρώνουν αντίγραφα από το πρωτότυπο ή από το ακριβές αντίγραφο της διοικητικής αρχής που το εξέδωσε, μόνο στην περίπτωση που αυτά υποβάλλονται από τον ενδιαφερόμενο σε φορείς που δεν εμπίπτουν στις διατάξεις της εν λόγω ρύθμισης (λ.χ. πολίτης ζητά την επικύρωση αντιγράφου του δελτίου αστυνομικής ταυτότητας προκειμένου να το υποβάλει σε: α. τράπεζα, β ιδιωτική

εταιρεία, γ. συμβολαιογράφο). Οι υπάλληλοι των Διοικητικών Αρχών και των ΚΕΠ που έχουν στην αρμοδιότητά τους τη διαδικασία της επικύρωσης αντιγράφων εγγράφων, θα πρέπει να ρωτούν τον ενδιαφερόμενο πού θα υποβάλει το εν λόγω αντίγραφο, προκειμένου, εν συνεχεία, να προβούν στην επικύρωση ή μη του προσκομιζόμενου αντιγράφου, με βάση τη νέα ρύθμιση. Ο υπάλληλος θα αρκείται στην προφορική δήλωση του πολίτη. Ο αρμόδιος υπάλληλος δεν θα προβαίνει στην επικύρωση αντιγράφου εγγράφου, στην περίπτωση που ο πολίτης δηλώσει ότι το «θέλει για το αρχείο του» .

Τα έγγραφα που διακινούνται με fax μεταξύ των Υπηρεσιών του Δημοσίου, των Ν.Π.Δ.Δ. και των Ο.Τ.Α. α΄ και β΄ βαθμού, δεν επικυρώνονται από τον εξουσιοδοτημένο υπάλληλο της Υπηρεσίας προς την οποία αποστέλλονται είτε αυτά πρόκειται να χρησιμοποιηθούν από την ίδια την παραλαμβάνουσα Υπηρεσία είτε αυτά πρόκειται να χορηγηθούν στον ενδιαφερόμενο πολίτη, ο οποίος στη συνέχεια θα τα προσκομίσει σε υπηρεσίες και φορείς που υπάγονται στο ρυθμιστικό πεδίο του ν. 4250/2014. Τα έγγραφα που διακινούνται με fax μεταξύ των Υπηρεσιών του Δημοσίου, των Ν.Π.Δ.Δ. και των Ο.Τ.Α. α΄ και β΄ βαθμού επικυρώνονται από τον εξουσιοδοτημένο υπάλληλο της Υπηρεσίας προς την οποία αποστέλλονται μόνο στην περίπτωση που αυτά θα χορηγηθούν σε πολίτη, ο οποίος ακολούθως θα τα υποβάλει σε ιδιωτικούς φορείς που δεν εμπίπτουν στους αναφερόμενους στην προαναφερθείσα περίπτωση.

Αρχείο σχολείου

Τα επίσημα υπηρεσιακά βιβλία και έντυπα που τηρούνται στα σχολεία είναι:

1. Βιβλίο Μητρώου και Προόδου μαθητών
2. Βιβλίο πιστοποιητικών Σπουδής
3. Ημερολόγιο Σχολικής Ζωής
4. Μητρώο προσωπικού υπηρετούντος στο σχολείο
5. Βιβλίο Πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων
6. Πρωτόκολλο
7. Πρωτόκολλο εμπιστευτικό
8. Βιβλίο Βιβλιοθήκης

9. Βιβλία υλικού του σχολείου
10. Αλφαβητικό ευρετήριο των μαθητών (προαιρετικά).

Τα απαιτούμενα έντυπα είναι τα εξής:

1. Φύλλα ημερησίου ελέγχου μαθητών
2. Έλεγχοι επίδοσης μαθητών
3. Έντυπα πιστοποιητικών σπουδών
4. Έντυπα μετεγγραφών
5. Έντυπα αιτήσεων
6. Διαβιβαστικά και κάθε έντυπο που κατά τη γνώμη του Δ/ντή απλοποιεί τη γραφειοκρατική διαδικασία, όπως:
7. Βεβαίωση φοίτησης μαθητών,
8. Βεβαίωση ενημέρωσης γονέα, κλπ.

Όλα τα βιβλία είναι σελιδομετρημένα και στην τελευταία σελίδα φέρουν τη θεώρηση του διευθυντή του σχολείου. Τα έγγραφα ταξινομούνται σε φακέλους. Μπορεί να γίνει 'εξαντλητική' ταξινόμηση ανά θεματική κατηγορία, μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί μικρός αριθμός γενικών φακέλων. Προτείνεται να κρατούνται οι παρακάτω φάκελοι:

1. Εισερχόμενα
2. Εξερχόμενα
3. Σχολικός Σύμβουλος
4. Πιστοποιητικά Α' εγγραφής
5. Μετεγγραφές
6. Σύλλογος γονέων
7. Σχολική Επιτροπή
8. Φάκελος Δ/ντή (Εκπαιδευτική Νομοθεσία).

Με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων μπορεί να ανατίθεται η τήρηση ορισμένων βιβλίων στον Υποδιευθυντή ή σε άλλον εκπαιδευτικό, η ευθύνη της σωστής τήρησης και αυτών των βιβλίων παραμένει στο Δ/ντή.

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 3

Σε μία σχολική μονάδα ο διευθυντής δέχεται τα δικαιολογητικά των παιδιών που θα εγγραφούν για πρώτη φορά και πρόκειται να φοιτήσουν στην Α΄ τάξη. Ένας γονιός που δεν μένει στην περιοχή που ανήκει το σχολείο, προσέρχεται και κάνει αίτηση εγγραφής για το παιδί του που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα, υποστηρίζοντας ότι το σχολείο αυτό προσφέρεται για την περίπτωση του παιδιού του, εφόσον οι τουαλέτες είναι στο ισόγειο καθώς και οι περισσότερες αίθουσες διδασκαλίας, σε αντίθεση με τα γειτονικά σχολεία που είναι στην καλύτερη περίπτωση υπερυψωμένα. Εν τω μεταξύ, δεδομένου του γεγονότος ότι κινδυνεύει να κλείσει ο αριθμός των μαθητών της Α΄ τάξης ανά τμήμα, πώς θα αντιμετωπίσεις το πρόβλημα αν ήσουν εσύ Διευθυντής του σχολείου;

3. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Σύμφωνα με τον κανονισμό λειτουργίας του ΚΕΔΔΥ «Οι μαθητές που παραπέμπονται από σχολικές μονάδες με τη σύμφωνη γνώμη του γονέα, καλό είναι να συνοδεύονται από: α) αντίγραφο πρακτικού της παιδαγωγικής συνεδρίας, με αναφορά του εκπαιδευτικού για τις ενδείξεις που έχει καταγράψει για το συγκεκριμένο μαθητή, β) Το βραχυχρόνιο πρόγραμμα παρέμβασης καθώς και τα αποτελέσματα της παρέμβασης, γ) αντίγραφο πρακτικού με τη υπόδειξη του γονέα για την παραπομπή του μαθητή στο ΚΕΔΔΥ». Σχεδιάστε τα παραπάνω πρακτικά και αιτιολογήστε αν τα συγκεκριμένα θα πρέπει να αποσταλούν ηλεκτρονικά στο ΚΕΔΔΥ.

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση

Στην παρούσα συνεδρία παρουσιάστηκαν οι κανόνες δικαίου που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης και ο τρόπος σύνταξης και διακίνησης των δημόσιων εγγράφων. Έγινε μια προσπάθεια οι επιμορφούμενοι να γνωρίσουν τις βασικές διοικητικές αρχές ώστε να συμβάλουν στη δημιουργία των προϋποθέσεων που θα διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρουσιάστηκαν οι βασικές λειτουργίες της δημόσιας διοίκησης και ειδικότερη η οργάνωση, ο έλεγχος και η νομιμότητα.

Βιβλιογραφία

Γιαννάκος, Ι. (2008). *Οργάνωση – Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Θέματα Πειθαρχικού Δικαίου*. Αθήνα: Κλειδάς & ΣΙΑ Ε.Ε.

Δρούλια,Θ., Πολίτης,Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.3^οΚ.Π.Σ \2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.\ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1. στο «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Κώτσης, Κ. (2000). *Νομοθεσία για τη Διοίκηση και Λειτουργία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κλειδάς & ΣΙΑ Ε.Ε.

Ντάφου, Ε. (2012). Επιμορφωτικό υλικό για το σεμινάριο του ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ ‘*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*’.

Ν. 2690, ΦΕΚ 45 Α’/1999. Κύρωση του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας και άλλες διατάξεις, όπως τροποποιήθηκε με τους Ν. 2880/2001, 3230/2004, 3242/2004 και 3242/2005.

10^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή

Τα σχολεία όλων των βαθμίδων καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν μία πληθώρα στρατηγικών και οργανωτικών θεμάτων, όπως τη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικής φύσης θέματα, τη βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, τη συνεργασία με τις προϊστάμενες αρχές, με τους γονείς και την ευρύτερη τοπική κοινότητα, την ένταξη των Νέων Τεχνολογιών. Οι νέες αυτές συνθήκες προϋποθέτουν στελέχη εκπαίδευσης με εφόδια όπως ισχυρή προσωπικότητα, ηγετικές ικανότητες, αλλά κυρίως απαιτούν άριστη γνώση του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων. Στη χώρα μας το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, ενταγμένο απόλυτα στο ευρύτερο πλαίσιο του οργανοδιοικητικού συστήματος του ελληνικού κράτους, επιδεικνύει νομοθετικό χάος και ανυπαρξία κωδικοποίησης των κανόνων δικαίου. Στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης η όλη οργανωτική δομή και λειτουργία, η διοίκηση, η εποπτεία και η παιδαγωγική καθοδήγηση προσδιορίζονται από τις αποφάσεις του ΥΠΠΕΘ και από ένα πλέγμα νόμων, προεδρικών διαταγμάτων, καθώς επίσης υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων, που καθορίζουν ως και τη τελευταία λεπτομέρεια όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κατσαρός, 2008).

Μέσα στο πλαίσιο της γνώσης και της σωστής λειτουργίας του εκπαιδευτικού θεσμικού πλαισίου εντάσσεται και η γνώση αλλά προπάντων τήρηση όλων των πειθαρχικών διαδικασιών. Η επιτάχυνση των διαδικασιών απονομής της πειθαρχικής δικαιοσύνης αποτελεί βασική προϋπόθεση για την ενίσχυση της έννοιας της πειθαρχικής ευθύνης, αλλά παράλληλα και υποχρέωση της διοίκησης απέναντι στους πολίτες και τους ίδιους τους ελεγχόμενους δημοσίους υπαλλήλους. Είναι αναγκαίο να αποσαφηνιστεί ότι η πειθαρχική ευθύνη και, συνεπώς, και η πειθαρχική διαδικασία, είναι διοικητική διαδικασία, που δεν ταυτίζεται με την ποινική και δεν επηρεάζεται από αυτή.

Σκοπός:

Σκοπός της παρούσας συνεδρίας είναι η επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα θεσμικού πλαισίου. Η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι μια συνεχής και διαρκής διαδικασία συντονισμού ανθρώπων και νομικού πλαισίου με στόχο τη παροχή εκπαιδευτικού έργου με τον αποτελεσματικότερο τρόπο. Η καθημερινή ομαλή συνύπαρξη των θεσμικών δεδομένων και του ανθρώπινου παράγοντα είναι η αφετηρία της όλης διαδικασίας και η βασικότερη από όλες τις λειτουργίες της διοίκησης. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν είναι προφανές ότι δεν μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη χρήση της λογικής ή τη συναισθηματική στάση που στηρίζονται στις αρχές της παιδαγωγικής επιστήμης, αλλά απαιτείται ταυτόχρονη προσφυγή στην ισχύουσα νομοθεσία με την εφαρμογή της οποίας επιτυγχάνεται η ισότιμη αντιμετώπιση και η απόδοση δικαιοσύνης.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- ✓ Η γνώση που θα αποκτηθεί σε θέματα νομοθετικού πλαισίου αποτελεί ασπίδα προστασίας του στελέχους εκπαίδευσης και εξασφαλίζει τη δικαιότερη και αποτελεσματικότερη επίλυση των παρουσιαζομένων προβλημάτων.
- ✓ Ο προσδιορισμός των πειθαρχικών παραπτώματων και των ποινών που μπορούν να επιβληθούν όπως και η επεξήγηση της πειθαρχικής διαδικασίας και των ποινών που μπορούν να επιβληθούν.

Έννοιες κλειδιά: Δικαιώματα-Υποχρεώσεις Εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική νομοθεσία, καθηκοντολόγιο, πειθαρχικό δίκαιο, πειθαρχικά όργανα, πειθαρχικά παραπτώματα, αρμοδιότητες των πειθαρχικών οργάνων.

10.1 ΘΕΣΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ Α/ΘΜΙΑΣ ΚΑΙ Β/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Εκπαιδευτική Νομοθεσία - Σχολική Νομοθεσία

Οι συναφείς όροι «σχολική νομοθεσία» και «εκπαιδευτική νομοθεσία», παρότι δε φαίνεται να απασχολούν τη βιβλιογραφία, εκτιμούμε ότι δεν είναι ταυτόσημοι και ότι πιθανόν ο πρώτος αποτελεί μέρος του δεύτερου. Π.χ. τα νομοθετήματα που αναφέρονται στις μεταθέσεις των εκπαιδευτικών αφορούν κυρίως την εκπαιδευτική νομοθεσία, ενώ τα νομοθετήματα που αναφέρονται στις μετεγγραφές μαθητών αφορούν τη σχολική νομοθεσία. Όμως τα νομοθετήματα περί αξιολόγησης μπορούν να αγγίζουν και τους δύο όρους.

Παράλληλα, το σύνολο των νομοθετημάτων μπορεί να ταξινομηθεί με διάφορους τρόπους, όπως με βάση το πεδίο εφαρμογής (Π.Ε. ή Δ.Ε.) με βάση το θέμα (εγγραφές, μετεγγραφές, αξιολόγηση μαθητή, κλπ) ή με βάση τη μορφή (νόμος, Π.Δ., Υ.Α.).

Συνολικά όμως, οποιαδήποτε ταξινόμηση και αν ακολουθηθεί, αυτό που έχει μεγάλη σημασία είναι η ιεράρχηση των νομοθετημάτων. Δηλ. πάνω απ' όλα είναι το Σύνταγμα, κατόπιν οι νόμοι που ψηφίζονται από τη Βουλή των Ελλήνων, στη συνέχεια οι Κοινές Υπουργικές Αποφάσεις (Κ.Υ.Α.), έπονται τα Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.), κατόπιν οι Υπουργικές Αποφάσεις (Υ.Α.), και, τέλος, οι εγκύκλιοι των διοικητικών αρχών.

Η βασική συνταγματική επιταγή στην οποία στηρίζονται όλα τα νομοθετήματα της σχολικής - εκπαιδευτικής νομοθεσίας είναι το άρθρο 16.

Σύνταγμα 2001, Άρθρο 16

- 1. Η τέχνη και η επιστήμη, η έρευνα και η διδασκαλία είναι ελεύθερες· η ανάπτυξη και η προαγωγή τους αποτελεί υποχρέωση του Κράτους. Η ακαδημαϊκή ελευθερία και η ελευθερία της διδασκαλίας δεν απαλλάσσουν από το καθήκον της υπακοής στο Σύνταγμα.*
- 2. Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.*
- 3. Τα έτη υποχρεωτικής φοίτησης δεν μπορεί να είναι λιγότερα από εννέα.*

4. Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το Κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται, καθώς και αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις ικανότητές τους.

Στο επίπεδο των νόμων αφετηρία όλων είναι ο Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ167, Τ Α, 30-9-1985), στον οποίο γίνεται περιγραφή της Δομής και Λειτουργίας της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και στο άρθρο ορίζεται :«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».

Νόμοι:

Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», (ΦΕΚ167, Τεύχος Α, 30 Σεπτεμβρίου 1985).

Ν. 2525/1997 (Ενιαίο Λύκειο, Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Ολοήμερο Νηπιαγωγείο και Δημοτικό)

Νόμος 1824/1998 Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις

Νόμος 2640/1998 Δευτεροβάθμια Τεχνικό-επαγγελματική Εκπαίδευση.

Νόμος 2817/2000 Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις [Άρθρο 8: Σχολικοί Σύμβουλοι ειδικοτήτων στην Αθμια].

Νόμος 2916/ 2001 «Διάρθρωση της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ρύθμιση θεμάτων

Νόμος 2986/2002, «Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3027/2002: «Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων Ανώτατης Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3194/2003, «Ρύθμιση εκπαιδευτικών θεμάτων και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3255/2004, «Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων [*Άρθρο 7: κατάργηση εξετάσεων Β' Λυκείου σε εθνικό επίπεδο σε κοινά θέματα*].

Νόμος 3369/2005: «Συστηματοποίηση της Δια Βίου Μάθησης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3467/2005: «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3475/2006 Οργάνωση και λειτουργία Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης [*Άρθρο 21: εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων από Αθμία σε Βθμία και αντιστρόφως*].

Νόμος 3549/2007: «Μεταρρύθμιση του θεσμικού πλαισίου για τη δομή και λειτουργία των Α.Ε.Ι.».

Νόμος 3699/2008 Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Νόμος 3653/2008: «Θεσμικό πλαίσιο έρευνας και τεχνολογίας και άλλες διατάξεις».

Νόμος 3848/2010 Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

Νόμος 4327/2015: «Επείγοντα μέτρα για την πρωτοβάθμια , δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ 50, Τεύχος πρώτο 15/5/2015.

Νόμος 4351/2015: «Βοσκήσιμες γαίες Ελλάδας και άλλες διατάξεις» ΦΕΚ164, Τεύχος πρώτο 4/12/2015.

Προεδρικά διατάγματα

Π.Δ. 8/1995 Αξιολόγηση Μαθητών **Π.Δ. 121/1997** Συμπλήρωση διατάξεων για την αξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου

Π.Δ. 200/1998 Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων.

Π.Δ. 201/1998 Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών σχολείων.

Π.Δ. 60/2006 Αξιολόγηση των μαθητών Ενιαίου Λυκείου.

Π.Δ. 48/2012 (Τροποποίηση Π.Δ. 60/2006).

Π.Δ.61/2012 Τροποποίηση διατάξεων του Π.Δ. 50/2008 «Φοίτηση και Αξιολόγηση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.)», όπως τροποποιήθηκε και

συμπληρώθηκε από το Π.Δ. 43/2010 «Τροποποίηση και συμπλήρωση του Π.Δ. 50/2008 (ΦΕΚ 81 Α΄) “Φοίτηση και Αξιολόγηση των μαθητών του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ.)”».

Π.Δ. 603/1982 Οργάνωση και Λειτουργία των μονάδων Ειδικής Αγωγής.

Υπουργικές αποφάσεις

Υπουργική Απόφαση Φ.353.1./324/105657/Δ1/8 Οκτωβρίου 2002 «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων» (ΦΕΚ 1340, Τεύχος Β, 16-10-2002) ,

Υπουργική Απόφαση Φ.27922/Γ6/08 -03 2007 (ΦΕΚ 449/03/04/2007) με Θέμα: «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων: α)του εκπαιδευτικού προσωπικού, που υπηρετεί σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής(ΣΜΕΑ)της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης) , και σε προγράμματα παράλληλης στήριξης και παροχή διδασκαλίας στο σπίτι).

Θεμελιώδεις Αρχές της Εκπαίδευσης

Τα Στελέχη της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι επιφορτισμένα :

- για την πιστή τήρηση των νομοθετημάτων (Νόμων, Προεδρικών Διαταγμάτων, Υπουργικών Αποφάσεων, Εγκυκλίων), που εκδίδουν οι ανώτερες προϊστάμενες αρχές.
- με την ευθύνη για τη σωστή διεκπεραίωση όλων των υπηρεσιακών εγγράφων,
- Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανήκουν στο γενικότερο σώμα των δημόσιων υπαλλήλων , σύμφωνα με το άρθρο. 53 Ν. 2721/99.

«Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάγονται στις διατάξεις του Ν. 2683/99..», όπως αντικαταστάθηκε από το Ν. 3528/07 « Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημόσιων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων

ΝΠΔΔ και άλλες διατάξεις»). Εκτός από τις γενικές διατάξεις για τους εκπαιδευτικούς ισχύουν και ειδικές διατάξεις που αφορούν τον κλάδο τους, όπως ο Ν. 1566/85.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

Πριν προχωρήσεις στην μελέτη του αντίστοιχου κεφαλαίου, προσπάθησε να συνοψίσεις σε ένα σύντομο κείμενο 50-80 λέξεων σχετικά με το ζήτημα της μονιμότητας των εκπαιδευτικών που βρίσκεται στο επίκεντρο των διαφωνιών. Ωφελεί ή όχι την εκπαίδευση στην περίοδο της οικονομικής κρίσης;

Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle

1. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566

Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Κυρώνουμε και εκδίδουμε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

η Βουλή:

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α΄

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Άρθρο 1

Σκοπός – Γλώσσα

1. Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά....

.....

Υποχρεώσεις εκπαιδευτικών

Υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών είναι :

Ορκωμοσία - Ανάληψη Υπηρεσίας:

Άρθρο 19 του ΥΚ. Ο όρκος δίνεται ενώπιον του οργάνου που έχει εκδώσει την πράξη διορισμού ή του οργάνου που ορίζεται στο έγγραφο της κοινοποίησης. Ο όρκος έχει ως

εξής: «*Ορκίζομαι να φυλάττω πίστη στην πατρίδα, υπακοή στο Σύνταγμα και τους νόμους και να εκπληρώνω τιμίως και ευσυνειδήτως τα καθήκοντα μου.*».

Πίστη στο Σύνταγμα:

Άρθρο 103 του Συντάγματος, άρθρο 24 του ΥΚ άρ.107 του Ν. 4057/2012 (*Πειθαρχικό Δίκαιο Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου*).

«Ο υπάλληλος είναι εκτελεστής της θέλησης του κράτους, υπηρετεί μόνο το Λαό και οφείλει πίστη στο Σύνταγμα και αφοσίωση στην Πατρίδα και τη Δημοκρατία».

Οι πράξεις με τις οποίες εκδηλώνεται άρνηση αναγνώρισης του Συντάγματος ή έλλειψη αφοσίωσης στην Πατρίδα και τη Δημοκρατία θεωρούνται πειθαρχικό παράπτωμα.

Νομιμότητα υπηρεσιακών ενεργειών :

Άρθρο 25 του ΥΚ, άρ.107 του Ν. 4057/2012 (*Πειθαρχικό Δίκαιο Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου*).

«Ο υπάλληλος είναι υπεύθυνος για την εκτέλεση των καθηκόντων του και τη νομιμότητα των υπηρεσιακών του ενεργειών».

Εχεμύθεια:

Άρθρο 26 του ΥΚ, άρ.107 του Ν. 4057/2012 (*Πειθαρχικό Δίκαιο Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου*). «*Ο υπάλληλος οφείλει να τηρεί εχεμύθεια για θέματα που χαρακτηρίζονται ως απόρρητα από τις κείμενες διατάξεις. Οφείλει επίσης να τηρεί εχεμύθεια σε κάθε περίπτωση που αυτό επιβάλλεται.....*».

Συμπεριφορά υπαλλήλου:

Άρθρο 27 του ΥΚ, άρ.107 του Ν. 4057/2012 (*Πειθαρχικό Δίκαιο Δημοσίων Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου*).

«Ο υπάλληλος οφείλει να συμπεριφέρεται εντός και εκτός της υπηρεσίας κατά τρόπο ώστε να καθίσταται άξιος της κοινής εμπιστοσύνης και να συμπεριφέρεται με ευπρέπεια στους διοικούμενους εξυπηρετώντας τους κατά τη διεκπεραίωση των υποθέσεων τους».

Περιουσιακή κατάσταση :

Άρθρο 28 του ΥΚ «Ο υπάλληλος υποχρεούται να δηλώσει εγγράφως, κατά το διορισμό του, την περιουσιακή κατάσταση του ίδιου, συζύγου και παιδιών του, εφόσον συνοικούν με αυτόν, καθώς και κάθε μεταγενέστερη ουσιώδη μεταβολή της».

Χρόνος παροχής εργασίας:

Άρθρο 29 του ΥΚ :«Ο υπάλληλος παρέχει την εργασία του μέσα στον οριζόμενο από τις κείμενες γενικές ή ειδικές διατάξεις χρόνο».

Καθήκοντα Υπαλλήλου:

Άρθρο 30 του ΥΚ «Ο υπάλληλος εκτελεί τα καθήκοντα του κλάδου ή της ειδικότητας του». Τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών της Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης καθορίζονται από το:

Ν. 1566/1985 για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»,

Ν. 1340/2002 «Περί καθορισμού των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων διδασκόντων», Ν. 1180/2010 τροποποίηση άρθρων 19, 24, 28 του Ν. 1340/2002.

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Το Σύνταγμα στο άρθρο 5 παρ.1 ορίζει ότι : «ο καθένας μπορεί να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή της χώρας». Ο ΥΚ όμως επιβάλλει περιορισμούς στην οικονομική ελευθερία των δημόσιων υπαλλήλων και κατά συνέπεια των εκπαιδευτικών. Τέτοιοι περιορισμοί είναι οι παρακάτω :

Άσκηση ιδιωτικού έργου με αμοιβή :

Άρθρο 31 ΥΚ «Μετά από άδεια ο υπάλληλος μπορεί να ασκεί ιδιωτικό έργο ή εργασία με αμοιβή, εφόσον συμβιβάζεται με τα καθήκοντα της θέσης του και δεν παρεμποδίζει την ομαλή εκτέλεση της υπηρεσίας του. Η άδεια χορηγείται για συγκεκριμένο έργο ή εργασία μετά από σύμφωνη αιτιολογημένη γνώμη του υπηρεσιακού συμβουλίου και μπορεί να ανακαλείται με τον ίδιο τρόπο».

Η παράδοση ιδιαίτερων μαθημάτων από εκπαιδευτικούς απαγορεύεται άρθρο 13 παρ.9 Ν. 1566/1985 .

Η παράβαση της διάταξης

- α) επισύρει φυλάκιση μέχρι τρία (3) έτη,
- β) συνιστά πειθαρχικό αδίκημα, για το οποίο μπορεί να επιβληθεί και η ποινή της οριστικής παύσης.

Ειδικότερα

Άσκηση Ιδιωτικού έργου σε *Ιδιωτικά ΙΕΚ* (Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ, αρ.Πρωτ. Δ2/26341, 10-1-96)

Οι εκπαιδευτικοί της Δημόσιας Β΄βαθμιας Εκπ/σης μπορούν να διδάσκουν σε ιδιωτικά ΙΕΚ , ύστερα βεβαίως από άδεια που χορηγείται από το οικείο ΠΥΣΔΕ. Θα πρέπει να συνεκτιμηθούν τα εξής :

- η απασχόληση τους στα ιδιωτικά ΙΕΚ να είναι εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου που υπηρετούν
- Αυτή να μην αποβαίνει σε βάρος της εκπ/κης δραστηριότητας στην υπηρεσία τους και
- Η απασχόληση τους στα ιδιωτικά ΙΕΚ να μην υπερβαίνει τις 10 ώρες την εβδομάδα

Έργο από εκπαιδευτικούς Ξένων Γλωσσών και Φυσικής Αγωγής.

Τα φροντιστήρια Ξένων Γλωσσών περιλαμβάνονται στην περιοριστική απαρίθμηση των φροντιστηρίων (παρ.2 του άρθρου 63 του ΑΝ.2545/1940) επομένως δεν είναι κατά νόμο δυνατή η χορήγηση άδειας ιδιωτικού έργου με αμοιβή στους εκπαιδευτικούς Αγγλικών.

Είναι δυνατή η χορήγηση άδειας σε *εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής*, προκειμένου να διδάξουν σε Αθλητικά Σωματεία, εφόσον αυτά δεν περιλαμβάνονται στην περιοριστική απαρίθμηση των φροντιστηρίων, ενώ το μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν είναι διδασκόμενο σε φροντιστήρια (Σχετ. 5/1998 γνωμ. ΝΣΚ).

Έργο από εκπαιδευτικούς της Μουσικής

Στους εκπαιδευτικούς *Κλάδου ΠΕ16-Μουσικής* είναι δυνατή η χορήγηση άδειας ιδιωτικού έργου προκειμένου να διδάξουν σε ωδεία των οποίων η ίδρυση προβλέπεται από τις διατάξεις του Β.Δ. 16 της 23-12-65/15-1-66 (τ.Α΄/7) «Προς διάκρισιν των

φροντιστηρίων μουσικής» δεδομένου ότι ρητά στην παρ. 5 του αρθρ.63 του ΑΝ2545/1940 « δε θεωρούνται ως φροντιστήρια μουσικής τα Ωδεία και οι Φιλαρμονικά Μουσικά»(γνωμοδότηση ΝΣΚ 251/98).

Κατοχή δεύτερης θέσης:

Άρθρο 35 του ΥΚ

Απαγορεύεται ο διορισμός υπαλλήλου, με οποιαδήποτε σχέση, σε δεύτερη θέση:

- α) δημοσίων υπηρεσιών,
- β) νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου,
- γ) Ο.Τ.Α., συμπεριλαμβανομένων και των ενώσεων αυτών,
- δ) δημοσίων επιχειρήσεων και δημοσίων οργανισμών,
- ε) νομικών προσώπων ιδιωτικού δικαίου.

Κώλυμα συμφέροντος:

Άρθρο 36 του ΥΚ. «Υπάλληλος δεν επιτρέπεται είτε ατομικώς είτε ως μέλος συλλογικού οργάνου να αναλαμβάνει την επίλυση ζητήματος ή να συμπράττει στην έκδοση πράξεων, εάν ο ίδιος ή σύζυγος του ή συγγενής του εξ αίματος ή εξ αγχιστείας έως και τον τρίτο βαθμό ή πρόσωπο με το οποίο τελεί σε σχέση ιδιαίτερης φιλίας ή έχθρας έχει πρόδηλο συμφέρον στην έκβαση της υπόθεσης».

Κώλυμα εντοπιότητας :

Άρθρο 37 παρ.1 ΥΚ. Με προεδρικά διατάγματα είναι δυνατόν να ορίζεται ότι οι προϊστάμενοι των υπηρεσιών δεν μπορούν να υπηρετούν στον τόπο καταγωγής των ίδιων ή των συζύγων τους

Αστική ευθύνη :

Άρθρο 38 παρ. 1 του ΥΚ «ο υπάλληλος ευθύνεται έναντι του Δημοσίου για κάθε ζημιά την οποία προξένησε σε αυτό από δόλο ή αμέλεια κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του».

ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μονιμότητα- Δοκιμαστική Υπηρεσία- Μονιμοποίηση:

Άρθρο 103 παρ. 4 του Συντάγματος : «Οι δημόσιοι υπάλληλοι που κατέχουν οργανικές θέσεις είναι μόνιμοι εφόσον αυτές οι θέσεις υπάρχουν».

άρθρο 39 του ΥΚ: « Οι δημόσιοι υπάλληλοι και οι υπάλληλοι των νομικών προσώπων δημοσίου δικαίου, που κατέχουν οργανικές θέσεις, είναι μόνιμοι εφόσον αυτές οι θέσεις υπάρχουν».

Στο Π.Δ 140/1998 , άρθρο 1, αναφέρονται οι όροι και η διαδικασία:

- μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- η υπηρεσιακή τους εξέλιξη,
- οι παρεχόμενες εγγυήσεις στους αξιολογούμενους,
- η διαδικασία οριστικοποίησης των εκθέσεων αξιολόγησης.

Μισθός :

Άρθρο 41 του ΥΚ «Ο υπάλληλος έχει δικαίωμα σε μισθό. Ο μισθός καθορίζεται σε μηνιαία βάση και έχει σκοπό την αξιοπρεπή διαβίωση του υπαλλήλου. Η αξίωση του υπαλλήλου για το μισθό αρχίζει από την ανάληψη υπηρεσίας».

Όροι υγιεινής και ασφάλειας :

Άρθρο 44 του ΥΚ «Οι δημόσιοι υπάλληλοι έχουν δικαίωμα στη διασφάλιση συνθηκών υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας τους».

Ελευθερία της έκφρασης :

Άρθρο 45 παρ.1 του ΥΚ «Η ελευθερία της έκφρασης των πολιτικών, φιλοσοφικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων, όπως και των επιστημονικών απόψεων και της υπηρεσιακής κριτικής των πράξεων της προϊσταμένης αρχής αποτελεί δικαίωμα των υπαλλήλων και τελεί υπό την εγγύηση του κράτους» .

Συνδικαλιστική ελευθερία και δικαίωμα απεργίας

Σύνταγμα στο άρθρο 23 παρ. 1 και 2: «Η απεργία αποτελεί δικαίωμα και από τις νόμιμα συστημένες συνδικαλιστικές οργανώσεις για τη διαφύλαξη και προαγωγή των οικονομικών και εργασιακών γενικά συμφερόντων των εργαζομένων».

άρθρο 46 ΥΚ «Η συνδικαλιστική ελευθερία και η ανεμπόδιστη άσκηση των συναφών με αυτήν δικαιωμάτων διασφαλίζονται στους υπαλλήλους».

Κανονικές άδειες

«Οι δημόσιοι υπάλληλοι δικαιούνται κανονική άδεια με αποδοχές δύο (2) μήνες μετά το διορισμό τους. Η άδεια που δικαιούνται να λάβουν οι υπάλληλοι ορίζεται σε δύο (2) ημέρες για κάθε μήνα υπηρεσίας και δεν μπορεί να υπερβεί συνολικά τον αριθμό των ημερών κανονικής άδειας που δικαιούνται με τη συμπλήρωση ενός (1) έτους δημόσιας πραγματικής υπηρεσίας».

Για τους εκπαιδευτικούς που είναι αποσπασμένοι σε πολιτικά γραφεία, στο ΥΠΕΘ και στις υπηρεσίες του ισχύει το άρθρο 48, παρ.1 του ΥΚ .

Ειδικές άδειες

Για συμμετοχή σε δίκη :

άρθρο 50,παρ.1 του ΥΚ .Στους εκπαιδευτικούς χορηγείται ειδική άδεια μετά αποδοχών από μία(1) έως τρεις(3) ημέρες μετά από αίτησή τους για συμμετοχή σε δίκη ενώπιον οποιουδήποτε δικαστηρίου, με οποιαδήποτε ιδιότητα .

Για γάμο:

άρθρο 50, παρ.1 του ΥΚ .Οι υπάλληλοι έχουν δικαίωμα άδειας απουσίας με αποδοχές πέντε (5) εργάσιμων ημερών σε περίπτωση γάμου η οποία δύναται να χορηγηθεί αμέσως πριν ή αμέσως μετά την τέλεση του γάμου και όχι σε άλλη χρονική περίοδο εντός του ημερολογιακού έτους.

Εκλογική άδεια

άρθρο 50, παρ.1 του ΥΚ .Οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται ειδική άδεια με αποδοχές διάρκεια

Μηχανογραφική άδεια :

άρθρο 50 παρ.6 του ΥΚ .«Υπάλληλος ο οποίος χειρίζεται ηλεκτρονικό υπολογιστή και απασχολείται μπροστά σε οθόνη οπτικής καταγραφής για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των πέντε (5) ωρών του ημερήσιου ωραρίου εργασίας δικαιούται μηχανογραφική άδεια, μετά πλήρων αποδοχών, μίας (1) ημέρας ανά δίμηνο».

Για γέννηση τέκνου :

άρθρο 18 παρ.2 Ν.3801/09 .Στον πατέρα υπάλληλο χορηγείται άδεια δύο (2) ημερών σε περίπτωση γέννησης τέκνου. Η άδεια αυτή χορηγείται και στην περίπτωση υιοθεσίας, εφόσον το υιοθετηθέν δεν έχει υπερβεί το 2ο έτος της ηλικίας του.

Για θάνατο συζύγου ή συγγενούς έως β΄ βαθμού :

άρθρο 50 παρ.1 του ΥΚ. Οι υπάλληλοι έχουν δικαίωμα άδειας απουσίας με αποδοχές τριών (3) εργασίμων ημερών σε περίπτωση θανάτου συζύγου τους ή και συγγενούς έως και β΄ βαθμού δηλαδή γονέων, τέκνων, αδελφών, εγγονών τόσο εξ αίματος όσο και εξ αγχιστείας.

Αιμοδοτική άδεια:

άρθρο 50 παρ.5 του ΥΚ .«Ο υπάλληλος ο οποίος ανταποκρίνεται σε πρόσκληση από υπηρεσία αιμοληψίας για κάλυψη έκτακτης ανάγκης, καθώς και υπάλληλος ο οποίος μετέχει σε οργανωμένη ομαδική αιμοληψία δικαιούται ειδικής άδειας απουσίας, με πλήρεις αποδοχές, δύο (2) ημερών».

Άδεια απουσίας εκπαιδευτικών που πάσχουν οι ίδιοι ή έχουν σύζυγο ή τέκνο που πάσχει από νόσημα οποίο απαιτεί τακτικές μεταγίσεις αίματος ή χρήζει περιοδικής νοσηλείας : άρθρο 50 παρ. 2 του ΥΚ

Άδειες για επιστημονικούς ή επιμορφωτικούς λόγους:

άρθρο 59 του ΥΚ Άδειες μικρής χρονικής διάρκειας χορηγούνται, μετά από αίτησή τους, στους εκπαιδευτικούς για συμμετοχή σε συνέδρια, συνδιασκέψεις, σεμινάρια και κάθε είδους συναντήσεις επιστημονικού χαρακτήρα, στο εσωτερικό ή το εξωτερικό διεξαγωγής .

Άδειες κύησης, λοχείας και υιοθεσίας

Άδειες μητρότητας

Η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του Συντάγματος (άρθρο 21 παρ.1 του Συντάγματος).

Για προγεννητικό έλεγχο :

άρθρο 9 του ΠΔ 176/97 .Οι έγκυοι εργαζόμενες απαλλάσσονται από την εργασία χωρίς περικοπή αποδοχών, για να υποβάλλονται σε εξετάσεις προγεννητικού ελέγχου, εφόσον αυτές οι εξετάσεις πρέπει να γίνουν κατά τη διάρκεια του χρόνου εργασίας.

Επαπειλούμενη κύηση : Ν. 3205/03

Χορηγείται αναρρωτική άδεια με πλήρεις αποδοχές ύστερα από βεβαίωση δημόσιου νοσοκομείου ή ιδιωτικής κλινικής, εφόσον έχει προηγηθεί νοσηλεία που αποδεικνύεται με σχετικά παραστατικά στοιχεία (εισαγωγή, εξιτήριο κ.ά.).Σε κυοφορούσες υπαλλήλους που έχουν ανάγκη ειδικής θεραπείας, μετά την εξάντληση της

αναρρωτικής άδειας με αποδοχές, χορηγείται κανονική άδεια κυοφορίας με αποδοχές (άρθρο 52 παρ.3 του ΥΚ).

Ανατροφής παιδιού : άρθρο 53, παρ.2 του ΥΚ

Ο εκπαιδευτικός δικαιούται εννέα (9) μήνες άδεια με αποδοχές για ανατροφή παιδιού, εφόσον δεν κάνει χρήση του μειωμένου ωραρίου. Αν και οι δύο γονείς είναι υπάλληλοι, με κοινή τους δήλωση που κατατίθεται στις υπηρεσίες τους καθορίζεται ποιος από τους

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ 2

άρθρο 41 του ΥΚ

«Ο υπάλληλος έχει δικαίωμα σε μισθό. Ο μισθός καθορίζεται σε μηνιαία βάση και έχει σκοπό την αξιοπρεπή διαβίωση του υπαλλήλου. Η αξίωση του υπαλλήλου για το μισθό αρχίζει από την ανάληψη υπηρεσίας».

Διαβάστε το άρθρο 41 του ΥΚ σε συνάρτηση με το ενιαίο μισθολόγιο

δύο

θα κάνει χρήση της άδειας ανατροφής ή του μειωμένου ωραρίου, εκτός αν με την ανωτέρω κοινή τους δήλωση καθορίσουν χρονικά διαστήματα που ο καθένας θα κάνει χρήση, αλλά πάντοτε διαδοχικώς και μέσα στα χρονικά όρια που ορίζει το άρθρο 53, παρ.2 του ΥΚ. Σε περίπτωση διάστασης, διαζυγίου, χηρείας ή γέννησης τέκνου χωρίς γάμο των γονέων του, την άδεια ή τις διευκολύνσεις δικαιούται ο γονέας που ασκεί την επιμέλεια.

Άδειες εξετάσεων :

άρθρο 60 του ΥΚ Στους υπαλλήλους που είναι μαθητές, σπουδαστές ή φοιτητές, προπτυχιακοί ή μεταπτυχιακοί, σε σχολεία και ιδρύματα και των τριών βαθμίδων εκπαίδευσης, χορηγείται άδεια εξετάσεων με αποδοχές Για κάθε ημέρα εξετάσεων χορηγείται άδεια δύο (2) ημερών

Άδεια άνευ αποδοχών

Προσωπικοί λόγοι :Δύναται η χορήγηση στον υπάλληλο, μετά από αίτηση του, άδειας χωρίς αποδοχές, εφόσον οι ανάγκες της υπηρεσίας το επιτρέπουν. Η άδεια αυτή δεν μπορεί να υπερβεί τον ένα (1) μήνα_εντός του ίδιου ημερολογιακού έτους (άρθρο 51 παρ.1 του ΥΚ).

Για σοβαρούς ιδιωτικούς λόγους

Στους υπαλλήλους επιτρέπεται η χορήγηση άδειας χωρίς αποδοχές συνολικής διάρκειας έως δύο (2) ετών, ύστερα από αίτηση τους και γνώμη του υπηρεσιακού συμβουλίου, για σοβαρούς ιδιωτικούς λόγους (άρθρο 51 παρ.2 ΥΚ).

Για οικογενειακούς λόγους

Υπάλληλος, του οποίου σύζυγος υπηρετεί στο εξωτερικό σε ελληνική υπηρεσία του Δημοσίου, νομικού προσώπου δημοσίου δικαίου ή άλλου φορέα του δημόσιου τομέα ή σε υπηρεσία ή φορέα της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή σε διεθνή οργανισμό, στον οποίο μετέχει και η Ελλάδα, δικαιούται να πάρει άδεια χωρίς αποδοχές μέχρι έξι (6) έτη συνεχώς ή και τμηματικά, εφόσον έχει συμπληρώσει διετή πραγματική υπηρεσία (άρθρο 51 παρ.3 ΥΚ).

Δικαίωμα αναρρωτικής άδειας

Η αναγνώριση συνεχόμενης ή τμηματικής προϋπηρεσίας, στον ίδιο ή άλλο φορέα του Δημοσίου, ΝΠΔΔ ή σε ΟΤΑ, ως χρόνου πραγματικής Δημόσιας υπηρεσίας, κατοχυρώνει δικαίωμα λήψης αναρρωτικής άδειας αμέσως μετά το διορισμό (ΔΙΔΑΔ/Φ.51/590/οικ.14346, εγκύκλιος του ΥΠ.ΕΣ.).

Χορηγείται αναρρωτική άδεια με αποδοχές τόσων μηνών όσα είναι τα έτη της υπηρεσίας του, από την οποία αφαιρείται το σύνολο των αναρρωτικών αδειών που τυχόν έχει λάβει μέσα στην προηγούμενη πενταετία. Αναρρωτική άδεια χορηγούμενη χωρίς διακοπή δεν μπορεί να υπερβεί τους δώδεκα (12) μήνες. Χρόνος υπηρεσίας τουλάχιστον έξι (6) μηνών θεωρείται ως πλήρες έτος (άρθρο 54 του Ν. 3528/07).

Χορήγηση βραχυχρόνιας αναρρωτικής άδειας

άρθρο 55 του Ν. 3528/07 Με υπεύθυνη δήλωση του υπαλλήλου ή γνωμάτευση θεράποντος ιατρού έως δύο (2) ημέρες κάθε φορά και όχι περισσότερες από τέσσερις (4) κατ' έτος. Με γνωμάτευση ιατρού έως τρεις (3) ημέρες_κάθε φορά και όχι περισσότερες από έξι (6) κατ' έτος. Με γνωμάτευση διευθυντή κλινικής δημόσιου νοσοκομείου έως πέντε (5) ημέρες κάθε φορά και όχι περισσότερες από δέκα (10) κατ' έτος.

Αναρρωτική άδεια :

άρθρο 56 του ΥΚ .Ο υπάλληλος που κωλύεται να προσέλθει στην εργασία του λόγω ασθένειας ενημερώνει την υπηρεσία την ίδια ημέρα. Η υπηρεσία χορηγεί την

αναρρωτική άδεια ύστερα από αίτηση του υπαλλήλου. Αναρρωτική άδεια πέραν των δέκα (10) ημερών κατ' έτος χορηγείται ύστερα από γνωμάτευση της οικείας υγειονομικής επιτροπής, με εξαίρεση την περίπτωση που η άδεια χορηγείται βάσει γνωμάτευσης του Διευθυντή κλινικής δημόσιου νοσοκομείου (άρθρο 56 παρ.3 ΥΚ).

Για συμμετοχή σε εθνικούς αγώνες

Στο άρθρο 5 του Ν. 665/1977 ορίζεται ότι σε εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν ως αθλητές , προπονητές, συνοδοί ή διαιτητές σε αγώνες εθνικών ομάδων δικαιούνται σχετική άδεια.

Άδεια παρακολούθησης επίδοσης τέκνου

Οι εκπαιδευτικοί δικαιούνται να απουσιάζουν ορισμένες ώρες ή ολόκληρη την ημέρα από την εργασία τους, μέχρι τη συμπλήρωση τεσσάρων (4) συνολικά εργασίμων ημερών, μέσα στο ημερολογιακό έτος, για να επισκεφθούν το δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των παιδιών τους και να ενημερωθούν για την επίδοσή τους (άρθρο 53, παρ. 7 του ΥΚ).

ΟΡΙΣΜΟΙ Σκοπός της Παιδείας. (Σύνταγμα 2001, Άρθρο 16). *Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης(άρθρο 1 του Ν. 1566/1985)«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά».*

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 1

Διευθυντής σχολικής μονάδας δέχεται γραπτή Αναφορά-Καταγγελία γονέα για περιστατικό ενδοσχολικής βίας στο σχολείο. Ο διευθυντής πρωτοκολλεί την αναφορά – καταγγελία του γονέα και προχωρεί στη διερεύνησή της. Διαπιστώνει ο ίδιος ότι η παραπάνω αναφορά-καταγγελία δεν είναι βάσιμη και καλεί τον γονέα και του δίδει προφορικά τις ανάλογες διευκρινήσεις. Σχολιάστε την ενέργεια του Διευθυντή της σχολικής μονάδας έχοντας υπόψη: Το άρθρο 25 του ΥΚ σε συνδυασμό με το άρ.107 του Ν. 4057/2012, «Ο υπάλληλος είναι υπεύθυνος για την εκτέλεση των καθηκόντων του και τη νομιμότητα των υπηρεσιακών του ενεργειών», καθώς και το άρθρο 4 του Ν. 2690/1999 : Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας και άλλες διατάξεις «Οι διοικητικές αρχές, όταν υποβάλλονται αιτήσεις, οφείλουν να διεκπεραιώνουν τις υποθέσεις των ενδιαφερομένων και να αποφαινόμενοι για τα αιτήματά τους μέσα στην προθεσμία που τυχόν καθορίζεται από τις σχετικές ειδικές διατάξεις , αλλιώς μέσα σε προθεσμία εξήντα (60) ημερών».

ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Εκπαιδευτικός σε σχολείο της περιφέρειάς σας λαμβάνει με διάφορες αιτιολογίες άδειες –αναρρωτικές, αιμοδοσίας κλπ-, οι οποίες τα τελευταία 3 έτη έχουν υπερβεί τους δύο μήνες ανά σχολικό έτος. Ο Διευθυντής του σχολείου προωθεί τις άδειες διότι εκτιμά ότι λαμβάνονται στα πλαίσια των νόμιμων διαδικασιών. Ποιες διατάξεις του νομικού πλαισίου έχει παραβιάσει ο εκπαιδευτικός; Ποια πιθανά συμπεράσματα εξάγετε για τον διευθυντή και το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο; Πως θα αντιμετωπίσετε το πρόβλημα;

ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Πολλοί Διευθυντές Γυμνασίων και Λυκείων αλλά και Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων για «κοινωνικούς λόγους» αποδέχονται να υπηρετούν στο σχολείο τους μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών από όσοι πραγματικά χρειάζονται. Το γεγονός αυτό σε μικρή ή μεγάλη κλίμακα έχει γίνει αποδεκτό και από τους Περιφερειακούς Διευθυντές, τους Σχολικούς Συμβούλους, τους Διευθυντές Εκπαίδευσης.

Για να καλυφθεί το τυπικό μέρος του νόμου, έχει προβλεφθεί στη νομοθεσία διάταξη, όπου διδακτικές ώρες εκπαιδευτικών που πλεονάζουν μπορεί να διατίθενται για Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας ή για Έργο σε Υπηρεσίες Διοίκησης. Για το

λόγο αυτό ο Σύλλογος Διδασκόντων, ο Διευθυντής της Σχολικής μονάδας σχεδιάζουν ένα Πρόγραμμα Ενισχυτικής Διδασκαλίας το οποίο καλύπτει το πλεονάζον προσωπικό και το οποίο υποβάλλουν για έγκριση στον οικείο Σχολικό Σύμβουλο και στη συνέχεια στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και στις Περιφερειακές Διευθύνσεις για έγκριση από τα αρμόδια συλλογικά όργανα (ΑΠΥΣΔΕ/ΑΠΥΣΠΕ). Εκτός από τις περιπτώσεις που πραγματικά η διαδικασία αυτή λειτουργεί, πιστεύετε ότι μπορεί να ισχυριστεί κάποιος «ότι γίνεται διασπάθιση των διαθέσιμων πόρων για την παιδεία;».

1. Η διαδικασία αυτή έγκρισης των ωρών των εκπαιδευτικών που πλεονάζουν για Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας ή για έργο σε υπηρεσίες Διοίκησης, πρέπει να συνεχίσει να υπάρχει;

2. Να προτείνετε τρόπους αντιμετώπισης κατάχρησης αυτής της διαδικασίας.

3. Πιστεύετε ότι η διαφάνεια που προσφέρει η δημοσίευση στο διαδίκτυο όλων των στοιχείων μπορεί να συμβάλει στην αποτροπή παρόμοιων φαινομένων κατάχρησης ;

Δραστηριότητα πρόκλησης δημόσιου διαλόγου 2

Εκπαιδευτικός ΠΕ11(Φυσικής Αγωγής) διορισμένος σε σχολική μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διδάσκει σε Προγράμματα Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων τρεις φορές την εβδομάδα από τέσσερις (4) ώρες. Διδάσκει επίσης χορό στο χορευτικό σύλλογο «ΕΙΡΗΝΗ» κάθε Σάββατο για έξι (6) ώρες.

1. Το άρθρο 31 ΥΚ :Άσκηση ιδιωτικού έργου με αμοιβή :

α «Μετά από άδεια ο υπάλληλος μπορεί να ασκεί ιδιωτικό έργο ή εργασία με αμοιβή, εφόσον συμβιβάζεται με τα καθήκοντα της θέσης του και δεν παρεμποδίζει την ομαλή εκτέλεση της υπηρεσίας του.

β. Η άδεια χορηγείται για συγκεκριμένο έργο ή εργασία μετά από σύμφωνη αιτιολογημένη γνώμη του υπηρεσιακού συμβουλίου και μπορεί να ανακαλείται με τον ίδιο τρόπο».

2. Είναι δυνατή η χορήγηση άδειας σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής προκειμένου να διδάξουν σε Αθλητικά Σωματεία, εφόσον αυτά δεν περιλαμβάνονται στην περιοριστική απαρίθμηση των φροντιστηρίων, ενώ το μάθημα της Φυσικής Αγωγής δεν είναι διδασκόμενο σε φροντιστήρια (Σχετ. 5/1998 γνωμ. ΝΣΚ).

3. Ιδιωτικά ΙΕΚ :Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ, αρ.Πρωτ. Δ2/26341, 10-1-96)

Οι εκπαιδευτικοί της Δημόσιας Β'βαθμιας Εκπ/σης μπορούν να διδάσκουν σε ιδιωτικά ΙΕΚ, ύστερα βεβαίως από άδεια που χορηγείται από το οικείο ΠΥΣΔΕ. Θα πρέπει να συνεκτιμηθούν τα εξής :

Α) η απασχόληση τους στα ιδιωτικά ΙΕΚ να είναι εκτός ωραρίου λειτουργίας του σχολείου που υπηρετούν

Β) Αυτή να μην αποβαίνει σε βάρος της εκπ/κης δραστηριότητας στην υπηρεσία τους

Σχολιάστε την ενασχόληση του Εκπαιδευτικού ΠΕ11 (Φυσικής αγωγής) έχοντας υπόψη τα παραπάνω.

Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle

10.2 ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΑ ΠΑΡΑΠΤΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΕΙΘΑΡΧΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Πειθαρχικό παράπτωμα αποτελεί κάθε παράβαση υπαλληλικού καθήκοντος που συντελείται με υπαίτια πράξη ή παράλειψη. Το υπαλληλικό καθήκον προσδιορίζεται από τις υποχρεώσεις που επιβάλλουν στον υπάλληλο οι ισχύουσες διατάξεις, οι εντολές και οδηγίες καθώς και η συμπεριφορά που πρέπει να τηρεί ο υπάλληλος.

«Το πειθαρχικό παράπτωμα συντελείται με υπαίτια πράξη ή παράλειψη του υπαλλήλου που μπορεί να του καταλογισθεί» (άρθρο 106 ΥΚ) . Σύμφωνα με το άρθρο 106 ΥΚ έχουμε ευρύτερη αναφορά σε κάθε παράβαση του υπαλληλικού καθήκοντος και οποιαδήποτε «παραβατική» συμπεριφορά μπορεί να υπαχθεί στην έννοια του πειθαρχικού παραπτώματος και που μπορεί να περιλαμβάνει:

- Την Άσκηση καθηκόντων
- Τη Συμπεριφορά προς τους πολίτες
- Τη Συμπεριφορά του υπαλλήλου εκτός υπηρεσίας

Η βλαπτική συμπεριφορά του δημοσίου υπαλλήλου μπορεί να εκδηλωθεί με πολλές μορφές:

- Δόλος ή Αμέλεια
- Πράξη ή Παράλειψη
- Ικανότητα Καταλογισμού

Πειθαρχικά παραπτώματα

Τα **πειθαρχικά παραπτώματα** απαριθμούνται περιοριστικά στο άρθρο 107 ΥΚ και είναι:

1. Πράξεις με τις οποίες εκδηλώνεται άρνηση αναγνώρισης του Συντάγματος ή έλλειψη αφοσίωσης στην Πατρίδα και τη Δημοκρατία. (Για τις διατάξεις που προσδιορίζουν το πολιτειακό καθεστώς επιτρέπεται η υπό όρους, διατύπωση προσωπικών απόψεων).
2. Παράβαση καθήκοντος κατά τον Ποινικό Κώδικα ή άλλους ειδικούς ποινικούς νόμους
3. Η παράβαση της αρχής της αμεροληψίας(Υποχρεωτική δήλωση κωλύματος, ακόμα και για συμβουλευτικής φύσης καθήκοντα).

4. Η αδικαιολόγητη αποχή από την εκτέλεση των καθηκόντων(Απομάκρυνση ή άρνηση εκτέλεσης υπηρεσίας χωρίς νόμιμο λόγο)
5. Άρνηση ή παρέλκυση εκτέλεσης υπηρεσίας(Ρητή ή έμμεση -Να έχει παρασχεθεί επαρκής χρόνος προετοιμασίας)
6. Η αμέλεια, καθώς και η ατελής ή μη έγκαιρη εκπλήρωση του καθήκοντος (Απαιτείται υπαιτιότητα (διαφορετικά αναίτια ανεπάρκεια)).
7. Η παράβαση της υποχρέωσης εχεμύθειας, με την επιφύλαξη των διατάξεων του αρ. 26
8. Η άσκηση κριτικής των πράξεων της προϊσταμένης αρχής που γίνεται δημοσίως, γραπτώς ή προφορικά, με σκόπιμη χρησιμοποίηση εκδήλων ανακριβών στοιχείων ή με προδήλως απρεπείς εκφράσεις(Προϋποθέτει δημοσιότητα της κριτικής-Σύγκρουση μεταξύ ελευθερίας έκφρασης και υποχρέωσης υπακοής των δημοσίων υπαλλήλων).
9. Η αδικαιολόγητη άρνηση προσέλευσης για ιατρική εξέταση(Για αναρρωτική άδεια κατ' αίτηση του υπαλλήλου ή της υπηρεσίας.-Απαιτείται υπαιτιότητα).
10. Η αδικαιολόγητη μη έγκαιρη σύνταξη ή η σύνταξη μεροληπτικής έκθεσης αξιολόγησης ή η σύνταξη έκθεσης με κρίσεις ή χαρακτηρισμούς που δεν εξειδικεύονται με αναφορά συγκεκριμένων στοιχείων(Ως εκθέσεις νοούνται και οι αναφορές που σκοπό έχουν την πειθαρχική δίωξη)
11. Η αναξιοπρεπής ή ανάρμοστη ή ανάξια για υπάλληλο συμπεριφορά εντός ή εκτός υπηρεσίας
12. Η αδικαιολόγητη, μη έγκαιρη απάντηση σε αναφορές πολιτών(Εγγραφή αναφορά με συγκεκριμένο αίτημα που εμπίπτει στην αρμοδιότητα του υπαλλήλου-Υποχρέωση συνοπτικής ενημέρωσης για το θέμα)
13. Η παράβαση των υποχρεώσεων του άρθρου 27, καθώς και η αδικαιολόγητη προτίμηση νεότερων υποθέσεων με παραμέληση παλαιότερων (Συνυπολογίζονται : ο βαθμός του επείγοντος, -η ωριμότητα των προς επίλυση θεμάτων και αποτρεπτικές ενδοϋπηρεσιακές συνθήκες)
14. Η άμεση ή μέσω τρίτου προσώπου συμμετοχή σε δημοπρασία την οποία διενεργεί επιτροπή, μέλος της οποίας είναι ο υπάλληλος ή η αρχή στην οποία

- αυτός ανήκει(Συμμετοχή στην επιτροπή ως μέλος (όχι π.χ. ως γραμματέας-Ανεξάρτητα από την επιτευχθείσα ωφέλεια για τον υπάλληλο ή τρίτους
15. Η χρησιμοποίηση της δημοσιούπαλληλικής ιδιότητας ή πληροφοριών που κατέχει ο υπάλληλος λόγω της υπηρεσίας ή της θέσης του, για εξυπηρέτηση ιδιωτικών συμφερόντων του ίδιου ή τρίτων προσώπων (Δεν ενδιαφέρει το αποτέλεσμα-Δεν στοιχειοθετείται για απλή συμβουλή ή γνώμη-Δεν στοιχειοθετείται για επανάληψη/επισημάνση γνωστής σε τρίτους πληροφορίας-Και ως παράλειψη ενέργειας).
16. Η απόκτηση οικονομικού οφέλους ή ανταλλάγματος προς όφελος του ίδιου υπαλλήλου ή τρίτου προσώπου, κατά την άσκηση των καθηκόντων του ή εξ αφορμής αυτών (Σημαντικός παράγοντας το ποσοτικό στοιχείο.-Όχι για πράξεις εκτός των υπηρεσιακών καθηκόντων εκτός εάν ενεργεί προπαρασκευαστικά πράξεων/ αποφάσεων άλλου υπαλλήλου)
17. Η χρησιμοποίηση τρίτων προσώπων για την απόκτηση υπηρεσιακής εύνοιας ή την πρόκληση ή ματαίωση διαταγής της υπηρεσίας.(Χρησιμοποίηση υπηρεσιακών ή εκτός υπηρεσίας παραγόντων-Με σκοπό την προσπόριση πλεονεκτημάτων νομίμων ή μη-Απαιτούνται πρόθεση ή ανοχή υπαλλήλου).
18. Η σύναψη στενών κοινωνικών σχέσεων με πρόσωπα, με αφορμή τον χειρισμό θεμάτων αρμοδιότητας του υπαλλήλου από την αντιμετώπιση των οποίων εξαρτώνται ουσιώδη συμφέροντα των προσώπων αυτών (Αρκεί και μόνο το γεγονός των σχέσεων. -Η υπαιτιότητα ως γνώση αλλά και ως εξ' αμελείας άγνοια.
19. Η φθορά λόγω ασυνήθιστης χρήσης, η εγκατάλειψη και η παράνομη χρήση πράγματος το οποίο ανήκει στην υπηρεσία (Χρήση υπερβολική/διαφορετική από την προβλεπόμενη-Ανεξάρτητα από το αν επήλθαν φθορές/απώλειες-Χωρίς άδεια. Ανεξάρτητα από το σκοπό)
20. Η παράλειψη δίωξης και τιμωρίας πειθαρχικού παραπτώματος με την επιφύλαξη των διατάξεων του άρθρου 110 παρ. 2 (Εκτός από τα παραπτώματα που θα επέσυραν την ποινή της έγγραφης επίπληξης, οπότε διακριτική ευχέρεια των πειθαρχικών οργάνων)

21. Η άρνηση παροχής πληροφόρησης στους πολίτες.
22. Η άρνηση σύμπραξης, συνεργασίας και χορήγησης στοιχείων ή εγγράφων κατά τη διεξαγωγή έρευνας, επιθεώρησης ή ελέγχου από το Γενικό Επιθεωρητή Δημόσιας Διοίκησης και τα ιδιαίτερα σώματα και υπηρεσίες επιθεώρησης και ελέγχου.
23. Κάθε παράβαση υπαλληλικού καθήκοντος που προσδιορίζεται από τις υποχρεώσεις που επιβάλλουν στον υπάλληλο οι κείμενες διατάξεις, εντολές και οδηγίες. Το υπαλληλικό καθήκον σε καμία περίπτωση δεν επιβάλλει στον υπάλληλο πράξη ή παράλειψη που να αντίκειται προς τις διατάξεις του Συντάγματος και των νόμων, υπό τις προϋποθέσεις του άρθρου 25 του παρόντος.
24. Η άσκηση εργασίας ή έργου με αμοιβή χωρίς προηγούμενη άδεια της υπηρεσίας
25. Η απλή απείθεια
26. Η μη τήρηση του ωραρίου από τον υπάλληλο και η παράλειψη του προϊσταμένου να ελέγχει την τήρησή του

Τα Πειθαρχικά όργανα

Τα πειθαρχικά όργανα είναι είτε **μονομελή** είτε **πολυμελή**.

Μονομελή πειθαρχικά όργανα είναι :

- Οι Πειθαρχικώς Προϊστάμενοι
- Ο Γενικός Επιθεωρητής Δημόσιας Διοίκησης
- Ο Υπουργός Διοικητικής Μεταρρύθμισης

Πολυμελή πειθαρχικά όργανα είναι:

- Τα Διοικητικά Συμβούλια (ΔΣ) των Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου(ΝΠΔΔ)
- Τα Πειθαρχικά Συμβούλια

- Το Δευτεροβάθμιο Πειθαρχικό Συμβούλιο
- Τα Διοικητικά Εφετεία
- Το Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ)

Αρμοδιότητα των μονομελών πειθαρχικών οργάνων:

Αρμοδιότητα των Πειθαρχικών Προϊσταμένων

Οι Πειθαρχικώς Προϊστάμενοι έχουν ως προς την εξουσία επιβολή ποινής τις παρακάτω αρμοδιότητες:

- Ο υπουργός έχει την αρμοδιότητα να επιβάλλει ποινή έως και τις αποδοχές 3 μηνών
- Ο γενικός/ειδικός γραμματέας έχει την αρμοδιότητα να επιβάλλει ποινή έως και τις αποδοχές 2 μηνών
- Ο Γενικός Γραμματέας Αποκεντρωμένης Διοίκησης έχει την αρμοδιότητα να επιβάλλει ποινή έως και τις αποδοχές 2 μηνών
- Ο Ελεγκτής Νομιμότητας έχει την αρμοδιότητα να επιβάλλει ποινή έως και τις αποδοχές 2 μηνών
- Ο Προϊστάμενος Γενικής Διεύθυνσης έχει την αρμοδιότητα να επιβάλλει ποινή έως και τα 2/3 των μηνιαίων αποδοχών
- Ο Προϊστάμενος Διεύθυνσης έχει την αρμοδιότητα να επιβάλλει ποινή έως και το 1/4 των μηνιαίων αποδοχών

Αρμοδιότητα του Γενικού Επιθεωρητή Δημόσιας Διοίκησης

Ο Γενικός Επιθεωρητής Δημόσιας Διοίκησης έχει τη δυνατότητα :

- Να διεξάγει ΕΔΕ & να διατάσσει την άσκηση πειθαρχικής δίωξης
- χρήσης ένδικων μέσων: Παραπομπή υπόθεσης στο αμέσως ανώτερο / οικείο δευτεροβάθμιο πειθαρχικό όργανο

- Να ασκεί πειθαρχική αρμοδιότητα σχεδόν στο σύνολο των δημοσίων υπαλλήλων
- Να ασκεί ένσταση μόνο στις περιπτώσεις που ο ίδιος έχει ασκήσει πειθαρχική δίωξη κατά υπαλλήλου

Αρμοδιότητα του Υπουργού Διοικητικής Μεταρρύθμισης

Ο Υπουργός Διοικητικής Μεταρρύθμισης ασκεί πειθαρχική εξουσία:

στους υπαλλήλους των ΚΕΠ για οποιοδήποτε πειθαρχικό παράπτωμα

σε όλους τους υπαλλήλους του Δημοσίου και των ΝΠΔΔ , για :

- ανάρμοστη συμπεριφορά προς τους πολίτες,
- μη εξυπηρέτησή τους,
- άρνηση συνεργασίας με τα ΚΕΠ
- μη εφαρμογή των διατάξεων περί απλούστευσης των διαδικασιών και καταπολέμησης της γραφειοκρατίας

Αρμοδιότητα των πολυμελών πειθαρχικών οργάνων:

1. Αρμοδιότητα Των Διοικητικών Συμβούλιων των Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ)

Τα Διοικητικά Συμβούλια (ΔΣ) των Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου (ΝΠΔΔ) έχουν περιορισμένη πειθαρχική εξουσία ως προς την εξουσία επιβολή ποινής.

«Νοούνται υπό την ευρεία έννοια ως πειθαρχικώς προϊστάμενοι» και μπορούν να επιβάλλουν είτε Έγγραφο επίπληξη είτε πρόστιμο έως τις αποδοχές 3 μηνών.

2.Αρμοδιότητα Των Πειθαρχικών Συμβουλίων

Τα Πειθαρχικά Συμβούλια έχουν Εξουσία επιβολής οποιασδήποτε πειθαρχικής ποινής, ξεκινώντας από την έγγραφη επίπληξη ως τη οριστική παύση.

Είδη Πειθαρχικών Συμβουλίων

- Πειθαρχικό Συμβούλιο: Συνιστώνται ένα ή περισσότερα Πειθαρχικά Συμβούλια (ΠΣ) σε Υπουργεία, Αποκεντρωμένες Διοικήσεις, Περιφέρειες ή Ν.Π.Δ.Δ.
- Κοινά Πειθαρχικά Συμβούλια: Συνιστώνται με Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ)
- Δευτεροβάθμιο Πειθαρχικό Συμβούλιο :Αρμόδιο και για τα πειθαρχικά παραπτώματα ανωτάτων υπαλλήλων του Δημοσίου και των Ν.Π.Δ.Δ.

Το Πειθαρχικό Συμβούλιο

Ένα, κατά κανόνα, σε κάθε δημόσια υπηρεσία και ΝΠΔΔ. Αποτελείται από 5 μέλη :δύο (2) Πάρεδρους ΕΣ και 3 Προϊσταμένους Διευθύνσεων με τους αναπληρωτές τους. Οι Προϊστάμενοι Διευθύνσεων υποδεικνύονται από τον πρόεδρο του ΔΠΣ ύστερα από κλήρωση για μία διετία. Το Πειθαρχικό Συμβούλιο κρίνει:

- **σε πρώτο βαθμό** κατόπιν παραπομπής της υπόθεσης σε αυτό.
- **σε δεύτερο βαθμό** μετά από άσκηση ένστασης κατά αποφάσεως πειθαρχικώς προϊσταμένου

Το Δευτεροβάθμιο Πειθαρχικό συμβούλιο

Είναι ένα και έχει τρία(3) πενταμελή τμήματα. Κρίνει:

- **σε δεύτερο βαθμό** κατά το νόμο και την ουσία, ύστερα από **ένσταση**, κατά αποφάσεων των πειθαρχικών συμβουλίων
- **σε πρώτο και τελευταίο βαθμό** για παραπτώματα των ανωτάτων υπαλλήλων του Δημοσίου και των Ν.Π.Δ.Δ

Διοικητικά Εφετεία / Συμβούλιο της Επικρατείας

- Επιλαμβάνονται προσφύγων
- Δικάζουν, ως δικαστήρια ουσίας
- Δύνανται να τροποποιήσουν κατά την ελεύθερη κρίση τους τις ποινές, οι οποίες επιβλήθηκαν.

Άσκηση Πειθαρχικής Δίωξης

Η Άσκηση Πειθαρχικής Δίωξης είναι δέσμια αρμοδιότητα του μονομελούς ή του πολυμελούς πειθαρχικού οργάνου, με τα εξής χαρακτηριστικά:

- Αυτεπάγγελτη δίωξη (μονομελές πειθαρχικό όργανο)
- Υποχρέωση αιτιολογίας
- Σύμφωνη με αρχή ποινικού δικαίου (non bis in idem (ου δις επί τω αυτώ)
- Χρονικό σημείο έναρξης εξαρτάται από το **ποιος** διαθέτει την πειθαρχική δικαιοδοσία:

Ο Πειθαρχικώς προϊστάμενος από την κλήση σε απολογία

Το Πειθαρχικό Συμβούλιο από την παραπομπή του υπαλλήλου

Ανακριτικές μέθοδοι

Προκαταρκτική Έρευνα

Η προκαταρκτική έρευνα ενεργείται όταν υπάρχει **αμφιβολία** για το αν τελέστηκε ή όχι πειθαρχικό παράπτωμα και συνίσταται σε άτυπη συλλογή και καταγραφή στοιχείων και πληροφοριών για το εικαζόμενο πειθαρχικό παράπτωμα και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες έχει τελεσθεί. Μπορεί να γίνει από κάθε πειθαρχικώς προϊστάμενο του υπαλλήλου.

Η προκαταρκτική έρευνα είναι :

- Άτυπη συγκέντρωση στοιχείων αναφορικά με:
 - Εικαζόμενο πειθαρχικό παράπτωμα

- Συνθήκες υπό τις οποίες διαπράχθηκε
- Διενεργείται αυτεπάγγελτα από κάθε πειθαρχικώς προϊστάμενο
- Ερεθίσματα για τη διεξαγωγή της:
 - Αναφορά ή καταγγελία
 - Ανώνυμα τηλεφωνήματα ή επιστολές
 - Δημοσιεύματα τύπου
- Δεν συνιστά έναρξη πειθαρχικής δίωξης

Ένορκη Διοικητική Εξέταση (Ε.Δ.Ε.)

Η Ένορκη Διοικητική Εξέταση (Ε.Δ.Ε.) ενεργείται όταν η υπηρεσία έχει **σοβαρές υπόνοιες ή σαφείς ενδείξεις** για τη διάπραξη πειθαρχικού παραπτώματος. Διατάσσεται από οποιονδήποτε πειθαρχικώς προϊστάμενο και ενεργείται από μόνιμο υπάλληλο με βαθμό Α΄ του ίδιου Υπουργείου. Καλείται οπωσδήποτε ο υπάλληλος που μπορεί να συνοδεύεται από δικηγόρο. Εξετάζεται ανωμοτί, ώστε να μπορεί να προτείνει την εξέταση μαρτύρων. Η μη προσέλευσή του δεν εμποδίζει την πρόοδο της διαδικασίας. Η διενέργεια της ΕΔΕ είναι μυστική και μπορεί να επεκταθεί και στην έρευνα άλλων παραπτωμάτων του ίδιου υπαλλήλου, εφόσον υπάρχουν στοιχεία. Η ένορκη διοικητική εξέταση δε συνιστά έναρξη πειθαρχικής δίωξης.

Η Ένορκη Διοικητική Εξέταση (Ε.Δ.Ε.) έχει τα εξής χαρακτηριστικά :

- Υπάρχουν Υπόνοιες ή σαφείς ενδείξεις για τέλεση πειθαρχικού παραπτώματος
- Είναι μυστική
- Μπορεί να επεκταθεί και σε άλλα παραπτώματα
- Υποχρεωτική κλήση διωκόμενου – εξέταση ανωμοτί

Η διατύπωση του πορίσματος πρέπει να είναι πλήρως αιτιολογημένη και σ' αυτό ο ενεργών την εξέταση, να αποφαινεται κατηγορηματικά και χωρίς καμία επιφύλαξη. Η πορισματική έκθεση της Ε.Δ.Ε. διαιρείται σε τρία μέρη:

- (1) το ιστορικό,
- (2) το σκεπτικό ή αιτιολογικό και

(3) το αποφαιτικό ή συμπέρασμα.

Το ιστορικό περιλαμβάνει κατά τρόπο περιληπτικό, περιεκτικό και σαφή, την αιτία που έδωσε την αφορμή για τη διενέργεια της Ε.Δ.Ε. και το περιεχόμενο των καταθέσεων των μαρτύρων κατά χρονολογική σειρά.

Το σκεπτικό (αιτιολογικό) πρέπει να είναι πλήρες και διεξοδικό, να αναλύει όχι μόνο τα στοιχεία της κατηγορίας αλλά και αυτά της υπεράσπισης του κατηγορουμένου. Ειδικότερα πρέπει σ' αυτό να αναφέρονται οι ενέργειες που έγιναν από τον ενεργούντα την Ε.Δ.Ε. (π.χ. αυτοψίες, πραγματογνωμοσύνες κ.λπ), εκείνες που παραλείφθηκαν και για ποιο λόγο, τι προκύπτει από τις μαρτυρικές καταθέσεις και την απολογία του εγκαλούμενου, τη γνώμη του ενεργούντα την Ε.Δ.Ε. καθώς και τους λόγους που στηρίζουν τη γνώμη του αυτή (π.χ. αξιοπιστία, η αναξιπιστία μάρτυρα, συμπέρασμα από αυτοψία ή πραγματογνωμοσύνη, βασιμότητα ή όχι των ισχυρισμών του εγκαλούμενου κ.λπ.) με παραπομπές σε κάθε κατάθεση και όταν είναι σκόπιμο και σε διατάξεις Νόμων, Διαταγμάτων κ.λπ. τις οποίες έχει παραβεί εκείνος κατά του οποίου ενεργείται η Ε.Δ.Ε..

Το πόρισμα ή συμπέρασμα πρέπει να είναι σαφές, να αναφέρει αν αποδείχθηκε βάσιμη ή όχι η κατηγορία, χωρίς ενδοιασμούς ή εικασίες και να μνημονεύονται απαραίτητα οι διατάξεις Νόμων, Διαταγμάτων κ.λπ. που παραβιάστηκαν και συνιστούν το πειθαρχικό αδίκημα ή άλλα εξακριβωτέα ζητήματα και στοιχεία μαζί με πρόταση για την ποινή που πρέπει να επιβληθεί (*κατώτερη πειθαρχική ποινή ή παραπομπή στο πειθαρχικό Συμβούλιο*) όταν πρόκειται για πειθαρχικό παράπτωμα. Στο συμπέρασμα, ο ενεργών την Ε.Δ.Ε., πρέπει να περιορίζεται στη έκθεση των στοιχείων, τα οποία προκύπτουν από έγγραφα του φακέλου της Ε.Δ.Ε. και να αποφεύγει τη διατύπωση ατομικών σκέψεων και γνωμών που δεν έχουν καμία σχέση με τα στοιχεία που προέκυψαν από την εξέταση.

Διαδικασία Ενώπιον του Πειθαρχικώς Προϊσταμένου

Η Διαδικασία Ενώπιον του Πειθαρχικώς Προϊσταμένου περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια:

- Κλήση σε απολογία
- Υποβολή απολογίας
- Έκδοση πειθαρχικής απόφασης με δύο ενδεχόμενα:
Είτε απαλλαγή του υπαλλήλου και η υπόθεση αρχειοθετείται
Είτε έχουμε Πειθαρχική Απόφαση και Επιβολή πειθαρχικής ποινής

Η Κλήση σε απολογία:

- Πρέπει να είναι: «**προηγούμενη**» και **έγκαιρη**
- **Έγγραφη**, καθορίζει λεπτομερώς αποδιδόμενο αδίκημα, τάσσει εύλογη προθεσμία για απολογία (όχι < 2 ή 3 ημέρες)
- Προϋποθέτει ότι ο διωκόμενος έχει λάβει γνώση του πειθαρχικού φακέλου
- Αιτιολογημένη
- Παράλειψη υποβολής αποτελεί μορφή του **δικαιώματος σιωπής**

Η Πειθαρχική Απόφαση έχει τα εξής χαρακτηριστικά :

Εκτίμηση της αξίας των αποδείξεων

Απαιτείται κοινοποίηση:

- Διωκόμενος (ενημέρωση & για ένδικα μέσα)
- Υπουργός – Γ.Ε.Δ.Δ.

Απαγορεύεται η ανάκληση (εξάιρεση σε πρόδηλη παρανομία)

- Αρμόδιο για να αποφασίσει το ΠΣ
- Μετά έγγραφο αίτημα υπαλλήλου, εντός τριμήνου

Πειθαρχικές ποινές

Πειθαρχικές ποινές είναι οι εξής :

- Η έγγραφη επίπληξη
- Το πρόστιμο έως τις αποδοχές τριών μηνών
- Η στέρηση του δικαιώματος για προαγωγή από
- ένα έως πέντε έτη
- Ο υποβιβασμός κατά ένα βαθμό
- Η προσωρινή παύση από τρεις έως έξι μήνες με
- πλήρη στέρηση των αποδοχών
- Η οριστική παύση.

Διαδικασία ενώπιον του Πειθαρχικού Συμβουλίου

Παραπεμπτήριο έγγραφο

Το παραπεμπτήριο έγγραφο έχει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Μνημονεύονται (επί ποινή ακυρότητας):
 - Πραγματικά περιστατικά (τόπος – χρόνος) πειθαρχικού παραπτώματος
 - Διωκόμενος υπάλληλος
- Κοινοποίηση αποτελεί ουσιώδη τύπο (αλλιώς παράβαση «προηγούμενης ακρόασης»)
- Ατέλεια αυτού καλύπτεται με απολογία υπαλλήλου
- Απαγορεύεται η ανάκλησή του

Πειθαρχική ανάκριση

Η πειθαρχική ανάκριση αποσκοπεί στην πλήρη και λεπτομερή εξακρίβωση:

- των πραγματικών περιστατικών
- Των συνθηκών τέλεσης του παραπτώματος
- Του βαθμού ενοχής του διωκόμενου

- Διατάσσεται υποχρεωτικά από το ΠΣ
- Διενεργείται από μόνιμο δημόσιο υπάλληλο, τουλάχιστον ομοιόβαθμο του διωκομένου (μπορεί να είναι μέλος του ΠΣ)
- Είναι μυστική - Τηρούνται τύποι ανακριτικής διαδικασίας

Δικάσιμος Πειθαρχικής Υπόθεσης

- Αφορά τον σαφή προσδιορισμό της ημέρας, της ώρας και του τόπου διεξαγωγής της πειθαρχικής δίκης (Πρόεδρος ΠΣ)
- Υποχρεωτική η έγγραφη γνωστοποίηση στον εγκαλούμενο υπάλληλο
- Αυτοπρόσωπη παράσταση ή δια πληρεξούσιου δικηγόρου

Ένδικα μέσα

Μετά την έκδοση της πειθαρχικής απόφασης, ο εκπαιδευτικός δικαιούται να υπερασπιστεί τον εαυτό του χρησιμοποιώντας ένδικα μέσα, τα οποία διακρίνονται σε :

Τακτικά ένδικα μέσα»

- ⇒ ένσταση
- ⇒ υπαλληλική προσφυγή

«έκτακτο ένδικο μέσο»

- ⇒ επανάληψη πειθαρχικής διαδικασίας

1. Η Ένσταση ασκείται από τον εκπαιδευτικό ή και από τη Διοίκηση (υπέρ ή κατά του εκπαιδευτικού) ενώπιον των αρμόδιων Πρωτοβάθμιων Πειθαρχικών Συμβουλίων κατά αποφάσεων των Πειθαρχικώς Προϊσταμένων, εκτός των αποφάσεων Υπουργού, και ενώπιον του Δευτεροβάθμιου Πειθαρχικού Συμβουλίου κατά αποφάσεων των

Πρωτοβάθμιων Πειθαρχικών Συμβουλίων από εκπαιδευτικό που τιμωρήθηκε με ποινή μεγαλύτερη του προστίμου αποδοχών δύο μηνών.

2. Η Υπαλληλική Προσφυγή ασκείται από τον εκπαιδευτικό (όχι και από τη διοίκηση όπως στην περίπτωση της έφεσης) ενώπιον του ΣτΕ κατά των αποφάσεων του Δευτεροβάθμιου Πειθαρχικού Συμβουλίου που επιβάλλει τις ποινές του υποβιβασμού ή της οριστικής παύσης και ενώπιον του Διοικητικού Εφετείου κατά πειθαρχικών αποφάσεων Υπουργού ή κατά αποφάσεων του Δευτεροβάθμιου Πειθαρχικού Συμβουλίου για ποινή μεγαλύτερη του προστίμου αποδοχών ενός μήνα ή κατά αποφάσεων συλλογικών οργάνων, διοικητικών συμβουλίων Ν.Π.Δ.Δ.

Χαρακτηριστικά εκδίκασης των προσφυγών

- ① ΣτΕ και ΔΕ εκδικάζουν την υπόθεση ως δικαστήρια ουσίας
- ② αυτοδίκαιη αναστολή των βαρύτερων πειθαρχικών ποινών
- ③ δυνατότητα αναστολής των ελαφρύτερων πειθαρχικών ποινών (λόγω πρόκλησης ανεπανόρθωτης βλάβης ή ευδοκίμησης της προσφυγής)
- ④ **μη δυνατότητα χειροτέρευσης** της θέσης του υπαλλήλου

3. Αίτηση ακύρωσης δικαιούται να υποβάλει ο εκπαιδευτικός στο Διοικητικό Εφετείο ή στο ΣτΕ κατά πάσης φύσης διοικητικών πράξεων και παραλήψεων οφειλόμενης ενέργειας. Το Διοικητικό Εφετείο, αν κρίνει ότι η υπόθεση υπάγεται στο ΣτΕ, την παραπέμπει σε αυτό και αντίστοιχα πράττει και το ΣτΕ.

Εκδίκαση από το Συμβούλιο Επικρατείας κατά των αποφάσεων δευτεροβάθμιου συμβουλίου για τις ποινές του υποβιβασμού ή της οριστικής παύσης

Εκδίκαση από το Διοικητικό Εφετείο

- κατά των αποφάσεων δευτεροβάθμιου συμβουλίου για τις ποινές **εκτός** του υποβιβασμού και της οριστικής παύσης

- κατά των αποφάσεων των ανώτατων πειθαρχικώς προϊσταμένων (π.χ Υπουργός, Διοικητής Αγίου Όρους)

4. Αγωγή μπορεί να υποβάλλει ο εκπαιδευτικός στο Διοικητικό Πρωτοδικείο, στην περίπτωση μη καταβολής παροχών που δικαιούται. Κατά των αποφάσεων του Διοικητικού Πρωτοδικείου μπορεί να ασκήσει **έφεση** στο Διοικητικό Εφετείο.

Έκτακτο Ένδικο Μέσο -Επανάληψη πειθαρχικής διαδικασίας

Νομιμοποιούνται να ζητήσουν επανάληψη μέσα σε ένα έτος:

Ο υπάλληλος για αθωωτική ποινική απόφαση

Ο Υπουργός για καταδικαστική ποινική απόφαση

Η πειθαρχική ποινή μετά την επανάληψη **μπορεί** να είναι ελαφρύτερη για αθωωτική ποινική απόφαση λόγω αμφιβολιών ή παραγραφής και ανώτερη για καταδικαστική ποινική απόφαση.

Περιπτώσεις επανάληψης πειθαρχικής διαδικασίας:

- ✓ Τα πραγματικά περιστατικά που εξακριβώνονται στην ποινική απόφαση δικαιολογούν την οριστική παύση, που δεν έχει επιβληθεί από το πειθαρχικό όργανο
- ✓ Η ποινική απόφαση είναι αθωωτική αλλά η πειθαρχική καταδικαστική
- ✓ Καταδικαστική πειθαρχική απόφαση που δεν έχει λάβει υπόψη προγενέστερη αθωωτική ποινική απόφαση

Παραγραφή Πειθαρχικών Παραπτωμάτων

- 5 έτη από την τέλεση
- 7 έτη για παραπτώματα που μπορούν να επισύρουν την ποινή της οριστικής παύσης

- μέχρι 7 έτη σε περίπτωση διακοπής της παραγραφής

Λόγοι διακοπής της παραγραφής:

- ✓ Έναρξη πειθαρχικής δίωξης
- ✓ Διενέργεια οποιασδήποτε πράξης της ποινικής διαδικασίας
- ✓ Τέλεση νέου πειθαρχικού παραπτώματος

Διαγραφή πειθαρχικών ποινών

Ποινή:	Διαγραφή ποινής μετά από*:
Επίπληξη	3 έτη
Πρόστιμο	8 έτη
Λοιπές ποινές, εκτός από την ποινή οριστικής παύσης	10 έτη

Προϋπόθεση: να μην τιμωρηθεί ο υπάλληλος με οποιαδήποτε ποινή στο εν λόγω διάστημα

Λήξη πειθαρχικής ευθύνης

Όταν ο υπάλληλος απωλέσει την υπαλληλική ιδιότητα, δε διώκεται πειθαρχικά

Εξαιρέση: εάν έχει ήδη ξεκινήσει η πειθαρχική διαδικασία

Λύση υπαλληλικής σχέσης

Αποκλειστικοί λόγοι:

- Θάνατος,
- Αποδοχή παραίτησης,
- Έκπτωση,
- Απόλυση

Παράιτηση

- Έγγραφο, χωρίς πρόσθετους ορισμούς, σαφής
- Να μην εκκρεμεί ποινική ή πειθαρχική δίωξη
- Πάροδος 15 ημερών από την υποβολή της
- Περιπτώσεις αυτοδίκαιης αποδοχής
- Δικαίωμα ανάκλησης

Έκπτωση

- Καταδίκη με αμετάκλητη δικαστική απόφαση σε:
 - ποινή πρόσκαιρης κάθειρξης,
 - ποινή για πλημμέλημα (άρθρο 8 ΥΚ)
 - ποινή για λιποταξία
- Επιβολή στέρησης πολιτικών δικαιωμάτων
- Απώλεια ελληνικής ιθαγένειας ή ιθαγένειας Ε.Ε.
- Στενά ερμηνευτέες διατάξεις
- Δυνατότητα επανόδου στην υπηρεσία ύστερα από έκδοση ΠΔ που αίρει τις συνέπειες της ποινής

Απόλυση

- πειθαρχική ποινή οριστικής παύσης,
- σωματική ή πνευματική ανικανότητα,
- κατάργηση θέσης,

- συμπλήρωση ορίου ηλικίας και 35ετίας,
- ακαταλληλότητα λόγω μη προαγωγής κατά το άρθρο 95

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 2

Διευθυντής σχολικής μονάδας σε συνάντησή του με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων κάνει γνωστό ότι στο σχολείο τους τοποθετήθηκε πρόσφατα εκπαιδευτικός για το πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης, υποστηρίζοντας τους μαθητές Ν. Γ. & Α. Π. , οι οποίοι έχουν αυτισμό.

Σχολιάστε την ενέργεια του Διευθυντή της σχολικής μονάδας έχοντας υπόψη:

Το άρθρο 26 του ΥΚ, σε συνδυασμό με το άρθρο 107 του Ν. 4057/2012 (Πειθαρχικό Δίκαιο Δημοσίων, Πολιτικών Διοικητικών Υπαλλήλων και Υπαλλήλων Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου).

«Ο υπάλληλος οφείλει να τηρεί εχεμύθεια για θέματα που χαρακτηρίζονται ως απόρρητα από τις κείμενες διατάξεις. Οφείλει επίσης να τηρεί εχεμύθεια σε κάθε περίπτωση που αυτό επιβάλλεται.....».

ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Διευθυντής σχολικής μονάδας ασκεί κριτική των πράξεων του Διευθυντή Εκπαίδευσης ότι δεν έχει αναρτήσει στην ιστοσελίδα της Διεύθυνσης τα κενά του σχολείου του και ότι μεροληπτεί στις τοποθετήσεις των εκπαιδευτικών εξυπηρετώντας κομματικούς του φίλους.

Ο Διευθυντής Εκπαίδευσης μαθαίνει την ενέργεια του διευθυντή και τον εγκυβεί για παράβαση του πειθαρχικού δικαίου και συγκεκριμένα του Ν. 4057/2012, άρθρο 107 παρ. 1ιζ .

Σχολιάστε την ενέργεια του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του Διευθυντή Εκπαίδευσης έχοντας υπόψη:

Το άρθρο 45 παρ.1 του ΥΚ: Ελευθερία της έκφρασης

«Η ελευθερία της έκφρασης των πολιτικών, φιλοσοφικών και θρησκευτικών πεποιθήσεων, όπως και των επιστημονικών απόψεων και της υπηρεσιακής κριτικής των πράξεων της προϊσταμένης αρχής αποτελεί δικαίωμα των υπαλλήλων και τελεί υπό την εγγύηση του κράτους» .

Το άρθρο 107 παρ. 1ιζ του Ν. 4057/2012 :ιζ.« η άσκηση κριτικής των πράξεων της προϊσταμένης αρχής που γίνεται δημοσίως , γραπτώς ή προφορικώς με σκόπιμη χρήση εν γνώσει εκδήλων ανακριβών στοιχείων ή με χαρακτηριστικά απρεπείς εκφράσεις» .

«Ο υπάλληλος οφείλει να τηρεί εχεμύθεια για θέματα που χαρακτηρίζονται ως απόρρητα από τις κείμενες διατάξεις. Οφείλει επίσης να τηρεί εχεμύθεια σε κάθε περίπτωση που αυτό επιβάλλεται.....».

ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ 3

Εκπαιδευτικός σχολικής μονάδας ζητά με αίτησή του να ακυρωθεί η τοποθέτησή του στη σχολική μονάδα Χ και να τοποθετηθεί στη σχολική μονάδα της πρώτης προτίμησής του Α γιατί στο ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ, συμμετείχε ο αιρετός, ο οποίος είναι πρώτος ξάδερφος (από τη μεριά της γυναίκας του) του εκπαιδευτικού Β.Γ. και αναφέρει ότι το συμβούλιο μερολήπτησε και τοποθέτησε τον ξάδερφο του αιρετού Β.Γ. στο σχολείο Α .

Σχολιάστε την ενέργεια του ΠΥΣΔΕ/ΠΥΣΠΕ έχοντας υπόψη:

1. Το άρθρο 36 παρ.1 του ΥΚ: Κώλυμα συμφέροντος

«Υπάλληλος δεν επιτρέπεται είτε ατομικώς είτε ως μέλος συλλογικού οργάνου να αναλαμβάνει την επίλυση ζητήματος ή να συμπράττει στην έκδοση πράξεων, εάν ο ίδιος ή σύζυγος του ή συγγενής του εξ αίματος ή εξ αγχιστείας έως και τον τρίτο βαθμό ή πρόσωπο με το οποίο τελεί σε σχέση ιδιαίτερης φιλίας ή έχθρας έχει πρόδηλο συμφέρον στην έκβαση της υπόθεσης».

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση

Στη παρούσα συνεδρία παρουσιάστηκε το ισχύον θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει τη λειτουργία της Α/Βάθμιας και Δ/Βάθμιας εκπαίδευσης και ιδιαίτερα έγιναν εμπειριστατωμένες αναφορές στα καθήκοντα και στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών ως δημόσιοι λειτουργοί και ως υπερασπιστές του δημοσίου συμφέροντος. Η γνώση

των υποχρεώσεων και των καθηκόντων όπως ορίζει η νομοθεσία είναι αυτή που προστατεύει και τον εκπαιδευτικό αλλά και το στέλεχος εκπαίδευσης από πιθανά πειθαρχικά παραπτώματα.

Βιβλιογραφία

Γιαννάκος,Ι.(2008). *Οργάνωση – Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Θέματα Πειθαρχικού Δικαίου*. Αθήνα: Κλειδάς & ΣΙΑ Ε.Ε.

Δρούλια,Θ.,Πολίτης,Φ. (2008). *Δημόσια Διοίκηση και Στελέχη Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κώτσης,Κ.(2000). *Νομοθεσία για τη Διοίκηση και Λειτουργία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κλειδάς & ΣΙΑ Ε.Ε.

Ντάφου,Ε.(2012) Επιμορφωτικό υλικό για το σεμινάριο του ΙΝΕΠ-ΕΚΔΔΑ ‘Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων’

«Κώδικας Διοικητικής Διαδικασίας και άλλες διατάξεις» (Ν.2690/1999 - ΦΕΚ Α' 45/9.3.1999) Κύρωση του Κώδικα Διοικητικής Διαδικασίας και άλλες διατάξεις, όπως τροποποιήθηκε με τους Ν. 2880/2001, 3230/2004, 3242/2004 .3242/2005 και με το **Νόμο 4325/2015**.

Ν. 3528/2007(ΦΕΚ 26/Α/09-02-2007 «Κύρωση του Κώδικα Κατάστασης Δημοσίων Πολιτικών και Διοικητικών Υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ»,

Ν. 4057/2012 «Πειθαρχικό δίκαιο δημοσίων πολιτικών υπαλλήλων και υπαλλήλων Ν.Π.Δ.Δ.» (ΦΕΚ 54/Α' /14-3-2012)

Κώδικας Επικοινωνίας Δημοσίων Υπηρεσιών (ΚΕΔΥ)-Διεύθυνση Απλούστευσης Διαδικασιών & Παραγωγικότητας ΥΠΕΣΔΑ 2003

11^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή

Είναι κοινώς παραδεκτό τις τελευταίες δεκαετίες ότι οι οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές εξελίξεις υπερβαίνουν τα σύνορα των εθνικών κρατών και αφορούν όλο και μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού. Μέσα σε αυτό το σύγχρονο περιβάλλον της «παγκοσμιοποίησης», η εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο διεθνών διεργασιών, αφού θεωρείται από τους θεμελιώδεις παράγοντες για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή και ευημερία. Μέσα σε μια νέα πολιτική πραγματικότητα που έχει δημιουργηθεί, η μελέτη των διεθνών εκπαιδευτικών εξελίξεων είναι δυνατό να συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση και ανάλυση των ζητημάτων που απασχολούν την εκπαίδευση σε μία χώρα, προσθέτοντας στην εμπειρογνωμοσύνη και διευρύνοντας την ανάλυση των ζητημάτων που αφορούν την εκπαίδευση κάθε κράτους. Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελεί σημαντικό φορέα εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών που επηρεάζουν τις πολιτικές και δράσεις για την εκπαίδευση όλων των κρατών μελών (Γκοβαρης & Ρουσάκης, 2008). Μέσα σε αυτό το πολύπλοκο πολιτικό και εκπαιδευτικό πλέγμα τα στελέχη εκπαίδευσης αποτελούν το συνδετικό κρίκο μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής -όπως προσδιορίζεται σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο- και εκπαιδευτικής πράξης. Καλούνται λόγω του θεσμικού τους ρόλου να κατανοήσουν εκπαιδευτικές πολιτικές που πηγάζουν από μια φαραωνική πυραμίδα λήψης αποφάσεων και δεσμεύονται για την υλοποίησή τους. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η ενημέρωση των στελεχών εκπαίδευσης στις γενικές κατευθύνσεις και τάσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης.

Σκοπός:

Σκοπός της παρούσας συνεδρίας αποτελεί η ποιοτική επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τις πολιτικές και δράσεις για την εκπαίδευση και ειδικότερα εντός του πλαισίου των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα:

- ✓ Να κατανοήσουν οι επιμορφούμενοι της γενικές τάσεις και κατευθύνσεις των ευρωπαϊκών πολιτικών στον τομέα της εκπαίδευσης - κατάρτισης
- ✓ Η παροχή των γνωστικών εφοδίων και των κινήτρων για την ανάπτυξη δράσεων, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, που θα στηρίξουν την οργάνωση και λειτουργία του Ευρωπαϊκού Οικοδομήματος.
- ✓ Η δημιουργία στα στελέχη εκπαίδευσης μίας ισχυρής Ευρωπαϊκής ταυτότητας, η οποία θα δημιουργήσει «ευρωπαίους πολίτες» με συνείδηση και συμμετοχικότητα στα όργανα και τα δρώμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Έννοιες κλειδιά: Συνθήκη του Μάαστριχ, Λισσαβόνα 2000, δείκτες ποιότητας, επιδόσεις σε Μαθήματα, επιτυχία και μετάβαση, παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης, εθνική παιδεία, ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, ευρωπαϊκή ταυτότητα και συνείδηση, πρόγραμμα Comenius, [πρόγραμμα Erasmus](#), [πρόγραμμα Leonardo da Vinci](#), [πρόγραμμα Grundtvig](#), πρόγραμμα ARION, δια βίου μάθηση, Συνθήκη του Μάαστριχ,

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Η Ε.Ε., με τη Συνθήκη του Μάαστριχ 1992 και κατόπιν του Άμστερνταμ και της Νίκαιας, απέκτησε πολιτική και κοινωνική διάσταση με τη θέσπιση κοινής εξωτερικής πολιτικής και ασφάλειας, τη θέσπιση της ευρωπαϊκής ιθαγένειας και την καθιέρωση της αρχής της επικουρικότητας. Ένας από τους νέους τομείς που καθιερώθηκε ήταν η σύμπλευση των κρατών μελών σε θέματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Η υλοποίηση των θέσεων αυτών σήμαινε ότι πλέον η Ε.Ε. θεσμικά καθορίζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών (επιδεικνύοντας πάντα σεβασμό στις

εθνικές-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες) με στόχο την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική ευημερία των αυριανών ευρωπαϊών πολιτών.

Η απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Λισσαβόνα 2000) ότι «η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταβολή η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις της νέας οικονομίας της γνώσης» συνέβαλε στη χάραξη μιας στρατηγικής εκπαιδευτικής πολιτικής, καθοριστικός σκοπός της οποίας υπήρξε «να γίνει η Ε.Ε. η πιο ανταγωνιστική και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης στην υφήλιο, ικανή για βιώσιμη ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή».

Το πρώτο ευρωπαϊκό έγγραφο που αναφέρεται στη σύγκληση των ευρωπαϊκών πολιτικών εκπαίδευσης εγκρίθηκε το 2001 και αναφερόταν σε δείκτες ποιότητας σύμφωνα με τους οποίους θα πραγματοποιούνταν αξιολόγηση και σύγκριση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Ο προσδιορισμός των δεικτών ποιότητας προάγει τη σύγκριση στοιχείων ως προς τη λειτουργία της εκπαίδευσης ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες. Τα τέσσερα επίπεδα και οι δεκαέξι δείκτες είναι οι εξής :

1^ο επίπεδο « Επιδόσεις σε Μαθήματα »

Δείκτες: Αναγνωστικές ικανότητες/Μαθηματικά/Θετικές Επιστήμες/Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας/Ξένες Γλώσσες/Ικανότητα για Μάθηση/Αγωγή του Πολίτη

2^ο επίπεδο «Επιτυχία και μετάβαση»

Δείκτες :Ποσοστά εγκατάλειψης του Σχολείου/Ολοκλήρωση του δεύτερου κύκλου της Δ/Βάθμιας Εκπαίδευσης/Συμμετοχή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

3^ο επίπεδο «Παρακολούθηση της σχολικής εκπαίδευσης»

Δείκτες :Αξιολόγηση και Οργάνωση της Σχολικής Εκπαίδευσης/Συμμετοχή των Γονέων

4^ο επίπεδο «Πόροι και Δομές»

Δείκτες :Εκπαίδευση και Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών/Ποσοστά Συμμετοχής στη Προσχολική Εκπαίδευση/Αριθμός Μαθητών ανά Η/Υ/ Εκπαιδευτική Δαπάνη ανά Μαθητή.

Η αποφάσεις αυτές και όλες οι μετέπειτα πράξεις της Ε.Ε. σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση έχουν θέσει ως προτεραιότητα των επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων με γνώμονα τις ευρωπαϊκές πολιτισμικές και πολιτικές αξίες πάντα μέσα από το πρίσμα του σεβασμού των εθνικών ιδιαιτεροτήτων. Ο επαναπροσδιορισμός του προσανατολισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων έχει διαρθρωθεί γύρω από δύο κεφαλαιώδεις άξονες :

4. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης
5. Εκπαίδευση για όλους τους ευρωπαίους πολίτες και προαγωγή της Διά Βίου Μάθησης

Αυτοί οι γενικοί στόχοι εξειδικεύονται σε επιμέρους που αναφέρονται :

1. Στη Βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών μέσω της ανάπτυξης δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, της εξασφάλισης της πρόσβασης στις ΤΠΕ για όλους, της αύξησης της προσέλευσης στις επιστημονικές και τεχνολογικές σπουδές και στη βέλτιστη χρήση των πόρων.
2. Στη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής μέσα από ένα ανοικτό περιβάλλον μάθησης, της δημιουργίας ελκυστικού τρόπου μάθησης, της υποστήριξης της ενεργοποίησης του πολίτη, της ισότητας των ευκαιριών και της κοινωνικής συνοχής.
3. Σε συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ανοικτά στον ευρύτερο κόσμο μέσα από την ενίσχυση των δεσμών με τον κόσμο της εργασίας και την έρευνας, την ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος, τη βελτίωση της διδασκαλίας ξένων

γλωσσών, την αύξηση της κινητικότητας και των ανταλλαγών και την ενίσχυση

1. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ε. Ε., Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 13^{ης} Ιουλίου 2001 σχετικά με τις επακόλουθες εργασίες μετά την Έκθεση περί συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, Ε. Ε. C204/3, 13.07.2001, επισημαίνονται τα παρακάτω:

Β. γ. Τα Επίπεδα Αναφοράς μέσω των ευρωπαϊκών επιδόσεων στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση (benchmarks).

Το Μάιο του 2003 το Συμβούλιο Παιδείας προσδιορίζει τα Επίπεδα αναφοράς μέσω των ευρωπαϊκών επιδόσεων (benchmarks), που αποτελούν για πέντε συγκεκριμένους δείκτες, τις επιδιωκόμενες ευρωπαϊκές επιδόσεις μέχρι το 2010¹.

....

της ευρωπαϊκής συνεργασίας.

...

ΟΡΙΣΜΟΙ

ΕΘΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ: έργο της εθνικής παιδείας είναι να μυήσει το νέο στη γλώσσα, στην ιστορία και στις παραδόσεις της πατρίδας του, στην πίστη, στις τέχνες και στα γράμματα και γενικότερα στον πολιτισμό, που προσδιορίζει την εθνική του ταυτότητα, την εθνική φυσιογνωμία της χώρας του, και την εθνική ιδιοπροσωπία του λαού στον οποίο ανήκει.

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: η διάχυση γνώσεων μέσω ποικίλων μαθημάτων (ιστορία, λογοτεχνία, γεωγραφία, πολιτικές επιστήμες) σχετικών με την Ευρωπαϊκή Ένωση, τις κοινές ευρωπαϊκές ρίζες, την ευρωπαϊκή ταυτότητα, τον ευρωπαϊκό πολιτισμό.

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ: το κοινό αίσθημα, η κοινή συνείδηση ότι ανήκουμε στην ίδια κοινότητα και μοιραζόμαστε την ίδια κοινή ιστορική πορεία στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού πολιτισμού.

ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΣΗ : οι πολίτες κάθε χώρας αποκτούν πέρα από την εθνική και ευρωπαϊκή συνείδηση η οποία βασίζεται: α) στην επίγνωση των κοινών πολιτισμικών καταβολών, β) στη συνειδητοποίηση των κοινών στόχων και προβλημάτων και γ) στην επίγνωση των κοινών τους αξιών και δεσμών.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΕΥΡΩΠΑΙΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ : α) ετερογενές σύνολο κρατών με διαφοροποιήσεις στη γλώσσα, στις παραδόσεις, τις αντιλήψεις και τις νοοτροπίες, β) πολιτική υπεροχή των κεντροευρωπαίων και γ) οικονομική διαφορά βορρά- νότου

ΚΟΙΝΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΥΡΩΠΑΙΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ :

κοινές πολιτισμικές καταβολές : αρχαίος ελληνικός πολιτισμός, ρωμαϊκός πολιτισμός, χριστιανισμός, αναγέννηση, διαφωτισμός

κοινές ευρωπαϊκές αξίες : δημοκρατία, ελευθερία, κοινωνική δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα, κράτος δικαίου, κράτος πρόνοιας

1. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Στο σχολείο που υπηρετείς ως Διευθυντής έχεις το 50% του εκπαιδευτικού δυναμικού χωρίς να έχουν ιδιαίτερη γνώση και δεξιότητα αξιοποίησης των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, όμως, δεν επιδεικνύουν ενδιαφέρον να ενταχθούν στο Π1 (Πρόγραμμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ) με το αιτιολογικό ότι είναι ένα βήμα πριν τη σύνταξη. Πώς θα τους ενθαρρύνεις προκειμένου να ενταχθούν στην όλη διαδικασία επιμόρφωσής τους και ποια επιχειρήματα θα προβάλλεις, λαμβάνοντας υπόψη σου τα παραπάνω σχετικά άρθρα της Συνθήκης της Λισσαβόνας;

Ευρωπαϊκά προγράμματα δράσης

Στο παραπάνω πλαίσιο αναφοράς σχεδιάσθηκαν τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προγράμματα δράσης έχουν ως στόχο να προάγουν τους παραπάνω στόχους. Το πρόγραμμα Comenius συγκεκριμένα αναφέρεται στην προσχολική και τη σχολική εκπαίδευση έως το τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που σχετίζονται με την εκπαίδευση αυτή. Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος είναι να καλλιεργηθεί στους μαθητές και εκπαιδευτικούς η κατανόηση της ποικιλομορφίας των ευρωπαϊκών πολιτισμών και γλωσσών. Ταυτόχρονα, μία άλλη παράμετρος είναι δημιουργία των προϋποθέσεων ώστε οι νέοι να αποκτήσουν τις βασικές δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την προσωπική τους επαγγελματική και επιστημονική ανάπτυξη και να γίνουν ενεργοί ευρωπαίοι πολίτες. Μέσω του Comenius ενισχύθηκε η διασχολική επικοινωνία και αλληλεπίδραση τριών εκατομμυρίων μαθητών

Το [πρόγραμμα Erasmus](#) αφορά την επίσημη τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε τριτοβάθμιο επίπεδο, ανεξάρτητα από τη

διάρκεια του κύκλου σπουδών, περιλαμβανομένου του διδακτορικού. Οι στόχοι του προγράμματος Erasmus στοχεύουν στην προαγωγή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εντός του ευρωπαϊκού χώρου και στην ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από ένα πλαίσιο επιστημονικής και τεχνολογικής της καινοτομίας. Το συμπληρωματικό πρόγραμμα Erasmus Mundus στοχεύει στην ενίσχυση της ποιότητας στην ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση και στην προώθηση της διαπολιτισμικής κατανόησης μέσω της συνεργασίας με έξω- ευρωπαϊκές χώρες.

Το [πρόγραμμα Leonardo da Vinci](#) αφορά αποκλειστικά την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε δευτεροβάθμιο επίπεδο. Στοχεύει στην υποστήριξη των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες κατάρτισης για την απόκτηση και τη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων που διευκολύνουν την προσωπική εξέλιξη, την απασχολησιμότητα και τη συμμετοχή στην ανοικτή αγορά εργασίας· μέσα από ποιοτικές βελτιώσεις και τεχνολογικές καινοτομίες· Μέσω του προγράμματος αυτού κατέστη προσπάθεια να γίνει ελκυστικότερη η επαγγελματικής εκπαίδευση και κατάρτιση καθώς και να ενισχυθεί η κινητικότητα στην αγορά εργασίας. Το Leonardo κατάφερε να προωθήσει 80.000 άτομα σε ευρωπαϊκές επιχειρήσεις.

Το [πρόγραμμα Grundtvig](#) στοχεύει στην πολύπλευρη εκπαίδευση ενηλίκων. Βασικός στόχος του είναι η παροχή δυνατοτήτων στους ενήλικους για συνεχή εκπαίδευση και βελτίωση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους με σκοπό τη καλύτερη επαγγελματική τους εξέλιξη . Το Grundtvig ενίσχυσε την κινητικότητα 7.000 ενηλίκων που ενδιαφέρονταν για την εκπαίδευσή τους (ΕΚΚΔΑ,2012).

Οι δικαιούχοι του προγράμματος της διά βίου μάθησης είναι:

- μαθητές, σπουδαστές, εκπαιδευόμενοι και ενήλικοι διδασκόμενοι·
- κάθε κατηγορία εκπαιδευτικού προσωπικού·
- άτομα από την αγορά εργασίας·
- ιδρύματα και οργανισμοί που υποβάλλουν προσφορές στο πλαίσιο του προγράμματος·
- άτομα και οργανισμοί αρμόδιοι για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις εκπαιδευτικές πολιτικές σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο·
- επιχειρήσεις, κοινωνικοί εταίροι και οι οργανώσεις τους σε όλα τα επίπεδα, περιλαμβανομένων των επαγγελματικών οργανώσεων και των εμπορικών και βιομηχανικών επιμελητηρίων·

- φορείς που παρέχουν υπηρεσίες προσανατολισμού, συμβουλευτικής και πληροφόρησης·
- ενώσεις συμμετεχόντων, γονείς ή εκπαιδευτικοί·
- ερευνητικά κέντρα και οργανισμοί·
- μη κερδοσκοπικοί οργανισμοί, οργανισμοί εθελοντικών δραστηριοτήτων και μη κυβερνητικές οργανώσεις (ΜΚΟ).

Η πολιτική που επηρεάζει περισσότερο τη στρατηγική της Δια Βίου Μάθησης και επηρεάζεται σημαντικά από αυτήν είναι ην απασχόληση. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι στις κατευθυντήριες γραμμές για τις πολιτικές απασχόλησης περιόδου 2005-2008 που παρουσιάστηκαν κατά την αναθεώρηση της στρατηγικής της Λισσαβόνας, η Διά Βίου Μάθηση κατέχει εξέχουσα θέση στις δράσεις που αφορούν την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου: «Η Ευρώπη είναι απαραίτητο να επενδύσει περισσότερο σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Ένας πολύ μεγάλος αριθμός ατόμων δεν καταφέρνει να εισέλθει ή να παραμείνει στην αγορά εργασίας λόγω έλλειψης ή αναντιστοιχιών δεξιοτήτων μεταξύ προσφοράς και ζήτησης. Για να διευκολυνθεί η είσοδος στην απασχόληση για όλες τις ηλικίες, να αυξηθούν τα επίπεδα παραγωγικότητας και η ποιότητα απασχόλησης, η Ε.Ε. πρέπει να επενδύσει επιπλέον και αποτελεσματικότερα σε ανθρώπινο κεφάλαιο και στη Διά Βίου Μάθηση προς όφελος των ατόμων, των επιχειρήσεων, της οικονομίας και της κοινωνίας. Οι οικονομίες που βασίζονται στη γνώση και στις υπηρεσίες απαιτούν διαφορετικές δεξιότητες από εκείνες των παραδοσιακών βιομηχανιών. Επιπλέον, οι δεξιότητες χρειάζονται διαρκώς ενημέρωση ενόψει των τεχνολογικών αλλαγών και της καινοτομίας. Οι κυβερνήσεις πρέπει να διασφαλίσουν ότι θα βελτιώσουν το εκπαιδευτικό επίπεδο και ότι οι νέοι θα αποκτήσουν τα απαιτούμενα βασικά προσόντα, σύμφωνα με το ευρωπαϊκό σύμφωνο για τη Νεολαία. Όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη πρέπει να κινητοποιηθούν για την ανάπτυξη και την ενίσχυση μιας πραγματικής νοοτροπίας δια βίου μάθησης από την πιο νεαρή ηλικία»(Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης).

Η υιοθέτηση μιας στρατηγικής δια βίου μάθησης σημαίνει ότι θα πρέπει να αναπροσαρμοστούν οι στόχοι και η λειτουργία της σχολικής εκπαίδευσης. Σε ένα

σύστημα δια βίου μάθησης η αποφοίτηση ενός μαθητή από το σχολείο, ακόμα και αν δεν προχωρήσει τις σπουδές του σε ανώτερο επίπεδο δε σημαίνει το τέλος της εκπαίδευσης και της μαθησιακής διαδικασίας. Η θέση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η σχολική εκπαίδευση δεν πρέπει να είναι περιχαρακωμένη, αλλά το όλο εκπαιδευτικό πρόγραμμα να προάγει γνώσεις και δεξιότητες που θα αποτελέσουν εργαλεία για τη Δια Βίου Μάθηση. Από μια άλλη θεώρηση οι στόχοι της δια βίου μάθησης ξεπερνούν τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών συστημάτων και αποβλέπουν σε δράσεις και ενέργειες που προάγουν στη μάθηση ατόμων και κοινωνικών ομάδων (Γκοβαρης & Ρουσσάκης, 2008)

1.ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ Η «Συνθήκη του Μάαστριχτ» έχει ως *αφετηρία* την πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία που επικρατεί στους κόλπους της Ε.Ε και ως *στόχο* τη διατήρηση αυτής της πολυμορφίας. Από την άλλη πλευρά η διατήρηση της πολιτιστικής πολυμορφίας συνοδεύεται, σύμφωνα πάντα με τη συνθήκη, από την προβολή της «κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς» ή αλλιώς από τη «διατήρηση και προστασία της πολιτιστικής κληρονομιάς ευρωπαϊκής σημασίας» (άρθρο 128). Το πρόβλημα της πολιτισμικής πολυμορφίας συνδέεται βέβαια άμεσα με το πρόβλημα της οικονομικής ενοποίησης της Ευρώπης. Κοινός στόχος όλων ευρωπαϊκών συνθηκών (από τη συνθήκη της Ρώμης μέχρι τη συνθήκη του Μάαστριχτ) είναι η σύγκλιση και η ενιαιοποίηση των οικονομικών συστημάτων των κρατών-μελών. Αν δεχτούμε ότι μεταξύ οικονομικού και πολιτισμικού συστήματος υπάρχει μια σχέση εξάρτησης -με τη Μαρξιστική έννοια του όρου εξάρτηση (δηλ. η βάση καθορίζει το εποικοδόμημα)- ή έστω μια σχέση αλληλεξάρτησης - αλληλεπίδρασης, τότε γεννάται το εξής ερώτημα: Πώς είναι δυνατόν από τη μια να θέτουμε ως κύριο στόχο την άρνηση των οικονομικών αποκλίσεων και την ενιαιοποίηση των οικονομικών συστημάτων και από την άλλη να επιδιώκουμε τη διατήρηση των πολιτισμικών αποκλίσεων; *Μ' άλλα λόγια, είναι δυνατή η διατήρηση της ευρωπαϊκής πολιτισμικής πολυμορφίας, και κατά συνέπεια των πολιτισμικών αποκλίσεων, στα πλαίσια ενός ενιαίου ευρωπαϊκού οικονομικού συστήματος, του οποίου κύριο χαρακτηριστικό είναι η οικονομική σύγκλιση;*
Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Το [πρόγραμμα «Νεολαία εν δράσει»](#) με άξονα πέντε κατευθύνσεις, βασικές όλων των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και αναφέρονται στην κατάρτιση, στον πολιτισμό, στον αθλητισμό και στην απασχόληση. Οι γενικοί στόχοι του προγράμματος είναι: (α) η προώθηση της ενεργού συμμετοχής των νέων ως πολιτών γενικότερα και ως ευρωπαίων πολιτών ειδικότερα· (β) η ανάπτυξη της αλληλεγγύης και της ανεκτικότητας μεταξύ των νέων, ιδίως με σκοπό να ενισχυθεί η κοινωνική συνοχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης· (γ) η ενίσχυση της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ των νέων σε διάφορες χώρες· (δ) η βελτίωση της ποιότητας των συστημάτων που υποστηρίζουν τις δραστηριότητες των νέων και ανάπτυξη των δυνατοτήτων των οργανώσεων της κοινωνίας των πολιτών στον τομέα της νεολαίας· και (ε) η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας . Το πρόγραμμα υποστηρίζει σχέδια μικρής κλίμακας με ενεργό συμμετοχή των νέων.

Το [πρόγραμμα «Νεολαία εν δράσει» προβλέπει πέντε δράσεις](#) που έχουν σκοπό την υλοποίηση των γενικών και ειδικών του στόχων.

1. Η δράση «Νεολαία για την Ευρώπη» αποβλέπει κυρίως στην ενίσχυση των ανταλλαγών μεταξύ νέων μέσα στην προοπτική αύξησης της κινητικότητάς τους ενδυναμώνοντας την αίσθησή τους ότι είναι Ευρωπαίοι πολίτες.
2. Η δράση [«ευρωπαϊκή εθελοντική υπηρεσία»](#) αποσκοπεί στην ενίσχυση της συμμετοχής των νέων σε διάφορες μορφές εθελοντικών δραστηριοτήτων, εντός και εκτός της ΕΕ, στο πλαίσιο της προοπτικής για ανάπτυξη της αλληλεγγύης μεταξύ των νέων, της προαγωγής της ενεργού συμμετοχής τους ως πολιτών και της αύξησης της αμοιβαίας κατανόησής τους.
3. Η δράση [«Νεολαία στον κόσμο»](#) συμβάλλει στην ανάπτυξη της αμοιβαίας κατανόησης και στην ενεργό δέσμευση σε ένα πνεύμα ανοίγματος στον κόσμο.
4. Η δράση [«Συστήματα υποστήριξης των νέων»](#) υποστηρίζει: οργανισμούς που δραστηριοποιούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μη κυβερνητικές οργανώσεις που επιδιώκουν στόχους γενικού ευρωπαϊκού συμφέροντος και το ευρωπαϊκό φόρουμ νεολαίας και τις δραστηριότητές του.

5. Η δράση «[Υποστήριξη της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της νεολαίας](#)» αποσκοπεί στη διοργάνωση ενός οργανωμένου διαλόγου μεταξύ των διαφόρων παραγόντων του κόσμου της νεολαίας (ΕΚΔΔΑ,2012).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο διαμορφώνεται ένα νέο προφίλ αυριανού ευρωπαίου πολίτη, με δεξιότητες, στάσεις και γνώσεις που πρέπει να οικοδομηθούν στους παρακάτω άξονες:

-Απόκτηση εγκύκλιας εκπαίδευσης με τεχνολογικό γλωσσικό μαθηματικό και επιστημονικό περιβαλλοντικό αλφαριθμητισμό

-Μάθηση δια βίου ώστε να είναι δυνατή η συμμετοχή σε κάθε νέα εξέλιξη

-Πράξη, συνεργασία και ενέργεια σε νέο περιβάλλον, συνδυάζοντας την έρευνα, το επιχειρησιακό πνεύμα, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία (Νικολάου,2008)

2. ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας (23 και 24 Μαρτίου 2000), επισήμανε ότι «η Ευρωπαϊκή Ένωση βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μεγάλη ποιοτική μεταλλαγή, η οποία προκύπτει από την παγκοσμιοποίηση και τις προκλήσεις μιας νέας οικονομίας καθοδηγούμενης από τη γνώση... Γι' αυτό, η Ένωση απαιτείται να θέσει έναν σαφή στρατηγικό στόχο και να συμφωνήσει για ένα τολμηρό πρόγραμμα για την ανάπτυξη γνωστικών υποδομών, την ενίσχυση της καινοτομίας και της οικονομικής μεταρρύθμισης και τον εκσυγχρονισμό των συστημάτων κοινωνικής πρόνοιας και εκπαίδευσης». Με βάση το παραπάνω πλαίσιο οι ηγέτες των τότε 15 κρατών μελών της ΕΕ καθόρισαν ως νέο στρατηγικό στόχο για την Ευρωπαϊκή Ένωση στη δεκαετία του 2000: «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο κάλεσε το Συμβούλιο Παιδείας «να επιδοθεί σε γενικότερο προβληματισμό σχετικά με τους συγκεκριμένους μελλοντικούς στόχους των εκπαιδευτικών συστημάτων, επικεντρωμένο σε κοινά μελήματα και προτεραιότητες, αλλά σεβόμενο παράλληλα την εθνική ποικιλομορφία» και προσδιόρισε ως διαδικασία υλοποίησης του στρατηγικού στόχου την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (ΑΜΣ) ως μέσο «διάδοσης βέλτιστων πρακτικών και επίτευξης μεγαλύτερης σύγκλισης προς τους κύριους στόχους της ΕΕ».

...

- Αρμονική συνύπαρξη της εθνικής και προσωπικής συνείδησης με τη συνείδηση του Ευρωπαίου πολίτη στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Λόγω των παραπάνω το εκπαιδευτικό σύστημα αναλαμβάνει μέσα στην Ε.Ε. ένα κατ'εξοχήν αναδιαμορφωτικό ρόλο. Επιδιώκει να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας ευρωπαϊκής πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτή η τάση θεμελιώνεται σε μια δύσκολη ισορροπία της αποκέντρωσης και συγκέντρωσης, του συντονισμού και της αυτονομίας, της συμβατότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και της ενίσχυσης τοπικών προτεραιοτήτων. Επομένως προκύπτει το βασικό ερώτημα ποιος εκπαιδευτικός θα διαμορφώσει τον πολίτη της κοινωνίας της πληροφορίας, τον Ευρωπαίο πολίτη.

Ένας εκπαιδευτικός για να ανταποκριθεί στις νέες ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές προκλήσεις οφείλει :

A. ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

- Να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά την κοινωνική, πολιτιστική εθνική και εκπαιδευτική απόκλιση των μαθητών
- Να οργανώνει δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να διευκολύνει τη μάθηση για όλους τους μαθητές
- Να ενσωματώνει την τεχνολογία στη διδακτική διαδικασία
- Να εργάζεται σε ομάδες με όλους τους εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες που είναι αναμειγμένοι στη μαθησιακή διαδικασία των ίδιων μαθητών
- Να συνεργάζεται με τους γονείς και τους άλλους κοινωνικούς εταίρους
- Να δρα με διαδικασίες διερεύνησης και λύσης προβλήματος
- Να προωθεί την επαγγελματική του ανάπτυξη δια-βίου

B. ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

α) Να συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολιτότητας (**citizenship**) των μαθητών

-να ζουν σε πολυπολιτισμική ανεκτική και μη αποκλειστική κοινωνία

-να αναπτύξουν θετική στάση και δράση για περιβαλλοντικά θέματα

-να εργάζονται για την ισότητα των φύλων στην οικογένεια, την εργασία και την κοινωνία

-να ζουν ως Ευρωπαίοι πολίτες

-να οργανώνουν την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους στα πλαίσια μιας αυξανόμενα διεθνοποιημένης αγοράς εργασίας

β) Να προωθεί την ανάπτυξη των ικανοτήτων των μαθητών για την κοινωνία της γνώσης ούτως ώστε ο μαθητής

-να αναπτύξει κίνητρο για μάθηση πέρα από την υποχρεωτική εκπαίδευση

-να μαθαίνει πώς να μαθαίνει ανεξάρτητη μάθηση

-να επεξεργάζεται πληροφορίες με κριτικό βλέμμα

-να αλφαριθμητιστεί τεχνολογικά

-να αναπτύξει δημιουργικότητα και καινοτομική ικανότητα

να επιλύει προβλήματα και να χρησιμοποιεί αποτελεσματικά διαδικασίες λύσης προβλήματος

-να αναπτύξει επιχειρησιακό πνεύμα

-να εργάζεται και να συνεργάζεται με άλλους

-να επικοινωνεί αποτελεσματικά

γ)Να συνδέει την ανάπτυξη της διδασκαλίας του με την ανάπτυξη προγραμμάτων σε μικρο-επίπεδο

Γ. ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗΣ ΔΙΑΣΤΑΣΗΣ

-Ανάπτυξη ευρωπαϊκής ταυτότητας

Ο εκπαιδευτικός έχει τις στάσεις και τις γνώσεις να εργάζεται πέρα από το αναλυτικό πρόγραμμα και συνδυάζει αρμονικά την εθνική με την ευρωπαϊκή ταυτότητα

-Ευρωπαϊκή πολυπολιτισμικότητα

Ο ευρωπαίος εκπαιδευτικός έχει θετική σχέση με την κουλτούρα της χώρας του, είναι ανοιχτός απέναντι στις άλλες κουλτούρες και γνωρίζει πώς να συμπεριφέρεται σε άλλες κουλτούρες με μη κυριαρχικό τρόπο

-Ξένες γλώσσες

Ο Ευρωπαίος εκπαιδευτικός μιλά περισσότερες από μια ευρωπαϊκές γλώσσες και μπορεί να διδάσκει σε μια γλώσσα άλλη από τη μητρική του ενώ είναι σε θέση να ζει και να συνεννοείται σε χώρα με διαφορετική γλώσσα από τη δική του

-Ευρωπαϊκή επαγγελματοποίηση

Οι ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί έχουν την εκπαίδευση που τους καθιστά ικανούς να διδάσκουν σε οποιαδήποτε ευρωπαϊκή χώρα και είναι ικανοί να διδάσκουν διαθεματικά σε ευρωπαϊκή προοπτική. Χρησιμοποιούν ερευνητικά δεδομένα για να εξηγήσουν επαγγελματικά θέματα και να διδάξουν και χρησιμοποιούν την τεχνολογία για να παρακολουθήσουν προγράμματα κοινά σε ευρωπαϊκά κράτη

-Ευρωπαϊκή πολιτότητα

Ο ευρωπαίος εκπαιδευτικός συμπεριφέρεται ως ευρωπαίος πολίτης, δηλαδή επιδεικνύει αλληλεγγύη προς τους πολίτες άλλων χωρών και μοιράζεται αξίες, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας και της ελευθερίας

-Ευρωπαϊκά μέτρα ποιότητας

Με βάση τη διαδικασία της Μπολόνια επιζητείται η εναρμόνιση των προσόντων των εκπαιδευτικών και η κινητικότητά τους, τόσο σε συστήματα επιμόρφωσης άλλων χωρών όσο και για διδασκαλία σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.

Η επαγγελματοποίηση του εκπαιδευτικού μέσα στο κοινό ευρωπαϊκό πλαίσιο συνδέεται ολόενα και περισσότερο με την ανάπτυξη της στάσης και της ικανότητας του εκπαιδευτικού να ασκεί την παιδαγωγική του αυτονομία για να βελτιώσει τη σχολική παιδαγωγική με τρόπο που κανένας ευρωπαίος να μην πηγαίνει χαμένος. Αυτό προϋποθέτει ικανότητα ανάλυσης της μαθησιακής κατάστασης με τη διαδικασία λύσης προβλήματος, την ικανότητα για εκπαιδευτική παρέμβαση εναλλακτικούς τρόπους αξιολόγησης του μαθητή, της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου.

3.ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αυτά, άλλωστε, συμπεριλαμβάνονται και στα κείμενα του ΟΟΣΑ.
Για περισσότερα στο Παράλληλα κείμενα, 3....

2. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Με αφορμή το πρόσφατο δημοψήφισμα στην Βρετανία, στο σχολείο που υπηρετείς ως Διευθυντής/τρια δυο συνάδελφοι άρχισαν να επικροτούν την κίνηση των Βρεττανών και να θέτουν ζητήματα ότι μέσα από την παραμονή της χώρας μας στην ΕΕ τίθεται κίνδυνος αλλοίωσης της εθνικής ταυτότητας και εθνικής συνείδησης. Αυτό το γεγονός έφερε προστριβές με άλλους συναδέλφους που είναι υπέρμαχοι της ευρωπαϊκής προοπτικής της χώρας.

Ως πρόσωπο που ασκεί ηγεσία στο σχολείο τι θα κάνεις προκειμένου να εξομαλυνθούν τα πράγματα;

Οι προηγούμενες προϋποθέσεις μπορούν να επιτευχθούν δίνοντας κίνητρα στον εκπαιδευτικό, όπως ανοικτό σύστημα συντονισμού με ευκαιρίες ανταλλαγής επισκέψεων και συνεργασίας σε ευρωπαϊκές χώρες σύνδεση της επιμόρφωσης με την ανάπτυξη σταδιοδρομίας, αύξηση αμοιβής και ανάληψη νέων ρόλων στη σχολική μονάδα, απόκτηση ευρωπαϊκών πιστοποιητικών προσόντων. Επίσης συνδέοντας την επιμόρφωση με τα πραγματικά προβλήματα της σχολικής μονάδας και της τάξης. Χρειάζονται γι'αυτό σεμινάρια και βιωματικά εργαστήρια σε νέα θέματα, όπως πολυπολιτισμικότητα, πολιτότητα, ευρωπαϊκή διάσταση, διαθεματικότητα. Ακόμα απαιτούνται δεξιότητες αυτομόρφωσης των εκπαιδευτικών με επίκεντρο τη χρησιμοποίηση και τη διεξαγωγή εκπαιδευτικής έρευνας σε μακρο- και μικρο- επίπεδο. Τέλος, είναι αναγκαίες ευκαιρίες επιμόρφωσης προσαρμοσμένες στις ατομικές ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και το διαθέσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών με εξ αποστάσεως επιμόρφωση μέσω της τεχνολογίας και των ανοικτών πανεπιστημίων (Καρράς,2007) .

1. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Το **Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση»** (έγκριση με την αρ. Ε(2007)546534/16-11-07 Απόφαση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής), στοχεύει στον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας μας και στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα. Βασικός στρατηγικός στόχος αποτελεί η : «Αναβάθμιση των συστημάτων αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης και επαγγελματικής εκπαίδευσης και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας».

Η επαγγελματική εκπαίδευση όμως στη χώρα μας συνεχώς υποβαθμίζεται και απαξιώνεται και από τους μαθητές (ακόμα και αυτούς που αντιμετωπίζουν σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες) και από ευρύτερες κοινωνικές ομάδες. Κατέγραψε τους λόγους που κατά τη γνώμη σου η επαγγελματική εκπαίδευση δεν έχει την πρέπουσα απήχηση στην ελληνική κοινωνία και εξακολουθούν να υφίστανται (παρά τα ευρωπαϊκά προγράμματα) οι παγιωμένες πεποιθήσεις και αντιλήψεις της ελληνικής κοινωνίας για την ανώτερη κοινωνική διάσταση της πανεπιστημιακής μόρφωσης έναντι της τεχνικής επαγγελματικής κατάρτισης.

2. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Στο πλαίσιο της κινητικότητας, οι αυριανοί ευρωπαίοι πολίτες θα πρέπει, εκτός των άλλων, να διαθέτουν αυξημένες δεξιότητες προσαρμογής στα εκάστοτε κοινωνικά συγκείμενα. Ενδεικτικά αναφέρεται η δυνατότητα εκμάθησης δυο ξένων γλωσσών εκτός της μητρικής ή η ψηφιακή εγγραμματοσύνη, ώστε να αξιοποιούνται στο μέγιστο βαθμό οι ΤΠΕ.

Εμείς ως έλληνες ποιες άλλες δεξιότητες θεωρείτε ότι πρέπει να κατακτήσουμε κατά προτεραιότητα και έχουμε άραγε εστιάσει το εκπαιδευτικό μας σύστημα προς αυτήν την κατεύθυνση;

Κατέγραψε τις απόψεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

ΕΥΡΩΠΗ ΚΑΙ ΣΤΕΛΕΧΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Οι θέσεις της Ε.Ε. σε ζητήματα που αφορούν τα στελέχη εκπαίδευσης υλοποιείται μέσα από τρεις τρόπους :

Α. Με την υποστήριξη των πολιτικών και πρακτικών των κρατών μελών που εντάσσονται στην υλοποίηση του 1^{ου} από τους τρεις «Μελλοντικούς Στόχους των Εκπαιδευτικών Συστημάτων»(Ευρωπαϊκή Επιτροπή,2001), ο οποίος αναφέρεται στη «Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ε.Ε.» και ιδιαίτερα στη «Βελτίωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης εκπαιδευτικών και εκπαιδευτών».

Β. Με την ανταλλαγή εμπειριών, πληροφοριών και τη δημοσιοποίηση καλών πρακτικών και εκπαιδευτικών δομών, μέσα από το Δίκτυο Eurydice αλλά και τους διαύλους επικοινωνίας που ανοίγει η Ανοικτή Μέθοδος Συντονισμού, της «Ομάδας Εργασίας για τη Βελτίωση της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευτών» που λειτουργεί στα πλαίσια του προγράμματος Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010».

Γ. Με την υλοποίηση συγκεκριμένων προγραμμάτων δράσης με κύριο μέσο την κινητικότητα και τις ανταλλαγές στελεχών εκπαίδευσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως είναι το πρόγραμμα ARION και συγκεκριμένες πρωτοβουλίες του Προγράμματος Comenius 2.

Σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ε.Ε. υπάρχει συγκεκριμένο ρυθμιστικό/νομοθετικό πλαίσιο το οποίο οριοθετεί τα προσόντα και τις διαδικασίες επιλογής των στελεχών εκπαίδευσης. Τα προσόντα που απαιτούνται στις περισσότερες περιπτώσεις είναι : α) η

επαγγελματική εκπαιδευτική εμπειρία, β) η διοικητική διαχειριστική ικανότητα και εμπειρία γ) η επαρκής προσωπική συγκρότηση και η επιστημονική εμπειρογνωμοσύνη στον τομέα ευθύνης, που θα επιτρέπει στα στελέχη εκπαίδευσης τη συνεργασία με τους υφιστάμενους και την υπόλοιπη εκπαιδευτική διοίκηση και δ) η ηθική ακεραιότητα και η καλή υγεία για τη διαφύλαξη του κύρους της θέσης που καταλαμβάνεται και την εύρυθμη εκτέλεση των καθηκόντων του στελέχους. Η εξειδικευμένη γνώση διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου είναι μία ακόμη από τις προϋποθέσεις για την κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης στον τομέα της εποπτείας της εκπαίδευσης αλλά και στην εκπαιδευτική διοίκηση. Η ύπαρξη εξωτερικής αξιολόγησης σημαίνει την ύπαρξη ενός σώματος αξιολογητών /εποπτών εκπαίδευσης που επιλέγονται και αναφέρονται στην κεντρική διοίκηση.

Σε πάρα πολλές περιπτώσεις η κατάληψη θέσης στελέχους εκπαίδευσης συνεπάγεται τη συμμετοχή σε ειδικά προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης /επιμόρφωσης για το αντικείμενο της θέσης, για την ενίσχυση ή την πιστοποίηση των προσόντων που απαιτούνται για την επιτυχή άσκηση του έργου του στελέχους. Οι διαδικασίες επιλογής στελεχών εκκινούνται, επιβλέπονται και επικυρώνονται από τη δημόσια αρχή που έχει την ευθύνη του συγκεκριμένου επιπέδου εκπαίδευσης. Οι θέσεις των στελεχών υπόκεινται στις περισσότερες περιπτώσεις σε αξιολόγηση και επανάκριση. Τα στελέχη ενθαρρύνονται να συνεχίσουν την επιμόρφωση και επαγγελματική τους ανάπτυξη και κατά τη διάρκεια της θητείας τους ώστε να είναι πάντα σε θέση να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις των θεσεών τους. Η επιλογή σε θέση στελέχους συνεπάγεται στις περισσότερες περιπτώσεις και ανάλογη μισθολογική αναβάθμιση. Η μισθολογική διαφοροποίηση των στελεχών χρησιμοποιήθηκε από πολλές χώρες ως κίνητρο προσέλκυσης ικανών και καταρτισμένων ατόμων για την ανάληψη θέσεων ευθύνης (Γκόβαρης & Ρουσάκης, 2008).

2. ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες δε τίθεται ως ρητή προϋπόθεση για την κατάληψη θέσης διευθυντή σχολικής μονάδας η εκπαιδευτική προϋπηρεσία, η οποία συνεκτιμάται κατά τη διαδικασία επιλογής. Σε κάθε περίπτωση όμως ο αριθμός των ετών που απαιτείται να έχει ο υποψήφιος διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα και κυμαίνεται από ένα χρόνο στην περίπτωση της Τσεχίας έως τα δέκα τρία χρόνια στην περίπτωση της Κύπρου.

Θεωρείς ότι ο καθορισμός συγκεκριμένης πολυετούς προϋπηρεσίας ως βασική προϋπόθεση αντίκειται στη θεμελιώδη αρχή του management (που πρεσβεύει και η Ε.Ε) για βέλτιστη χρήση των ανθρώπινων πόρων, δεδομένου ότι νεότερης ηλικίας άτομα είναι καλύτεροι χρήστες των Τ.Π.Ε. έχουν συνήθως περισσότερους τίτλους σπουδών και έμφυτη τάση να υπερβαίνουν εργασιακά εαυτόν.

4.ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Όλες οι παραπάνω πολιτικές για την εκπαίδευση εντάσσονται σε ένα ευρύτερο σημείο αναφοράς που είναι το σύνολο των πολιτικών που καλείται να εφαρμοσθούν στην Ε.Ε. στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής σύγκλισης.

Ενδεικτικά στην Πράσινη βίβλο γίνεται μια αδρομερής προσέγγιση αυτών.

Για περισσότερα στο Παράλληλα κείμενα, 4....

Ένας βασικός στόχος της κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής για τα στελέχη εκπαίδευσης αποτελεί η ενδο -υπηρεσιακή επιμόρφωση με τη μορφή της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Στόχος των παραπάνω ενεργειών είναι η βελτίωση και αύξηση των προσόντων και των ικανοτήτων των στελεχών εκπαίδευσης για την επαρκέστερη και αποτελεσματικότερη άσκηση των αρμοδιοτήτων τους. Σημαντικό πρόγραμμα δράσης με αντικείμενο μεταξύ άλλων, την επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης είναι τα ARION, Comenius και Grundtvig.

Το πρόγραμμα ARION είναι ένα πρόγραμμα επισκέψεων στελεχών εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στελεχών που συμμετέχουν στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων στο

εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας τους. Τα στελέχη εκπαίδευσης με το συγκεκριμένο πρόγραμμα μπορούν να πραγματοποιήσουν επισκέψεις μελέτης με αντικείμενα ζητήματα που άπτονται των αρμοδιοτήτων τους. Όταν επιστρέψουν στους τομείς ευθύνης τους καλούνται να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές, οργανώνοντας διαδικασίες διάχυσης των εμπειριών που απέκτησαν προς όφελος του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας που υπηρετούν.

Το πρόγραμμα Comenius μέσω επιμορφωτικών δραστηριοτήτων βοηθά τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες και να διευρύνουν την αντίληψή τους σχετικά με την έννοια της ευρωπαϊκής διάστασης στη σχολική εκπαίδευση. Η επιμόρφωση αναφέρεται κυρίως σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου, ζητήματα μάθησης, επαγγελματικής ανάπτυξης και εκπαιδευτικής ηγεσίας και στις σχέσεις με την ευρύτερη κοινότητα. Εξέχον τομέας του προγράμματος αποτελούν οι «Ατομικές Υποτροφίες» που δίνονται για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες ενδουπηρεσιακής κατάρτισης. Οι υποτροφίες δίνουν τη δυνατότητα στο εκπαιδευτικό προσωπικό να συμμετάσχει σε επιμορφωτικές δραστηριότητες οι οποίες πραγματοποιούνται σε διαφορετική χώρα από εκείνη στην οποία εργάζονται και μπορούν να συμμετέχουν όλα τα στελέχη εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων είναι και το γεγονός ότι μερικές έχουν ως αποκλειστικό στόχο την προετοιμασία για την ανάληψη θέσης ευθύνης.

Το πρόγραμμα Grundtvig σχετίζεται με την εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς και τα ιδρύματα και τους οργανισμούς που παρέχουν ή διευκολύνουν αυτή την εκπαίδευση. Βασικός στόχος του προγράμματος είναι «η βελτίωση της ποιότητας και η ποσοτική αύξηση της συνεργασίας μεταξύ οργανισμών που ασχολούνται με την εκπαίδευση των ενηλίκων σε όλη την Ευρώπη» περιλαμβάνοντας και τους οργανισμούς που έχουν ως αντικείμενο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, και «η υποστήριξη της ανάπτυξης καινοτόμου περιεχομένου υπηρεσιών, παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικής για τη δια βίου μάθηση με βάση τις τεχνολογίες της πληροφορικής και επικοινωνίας» (Ο.Ε.Π.Ε.Κ, 2008)

3.ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Ένας από τους στόχους της συνθήκης του Μάαστριχτ είναι η προβολή της «κοινής πολιτιστικής κληρονομιάς», από τη μια, και διατήρηση της «πολιτιστικής πολυμορφίας», από την άλλη. Εκείνο που «κατοχυρώνεται» λεκτικά στη συνθήκη του Μάαστριχτ είναι η διατήρηση της «πολυπολιτισμικότητας». Βέβαια η «πολυπολιτισμικότητα» και η «πολυγλωσσία», όπως νοούνται στη συνθήκη, έχουν ένα ευρωκεντρικό χαρακτήρα, με την έννοια ότι αναφέρονται στους εθνικούς πολιτισμούς και στις εθνικές γλώσσες των χωρών-μελών της Κοινότητας. Το φαινόμενο της «πολυπολιτισμικότητας» στους κόλπους της Κοινότητας σήμερα είναι όμως πιο σύνθετο, επειδή - πέρα από τις διάφορες αυτόχθονες μειονότητες καταφεύγουν σ' όλες τις χώρες-μέλη εκατοντάδες χιλιάδες άτομα από τρίτες χώρες. Μετά μάλιστα από τις ιστορικές ανακατατάξεις στις χώρες της Μέσης Ανατολής πολλοί διατείνονται ότι η Ευρώπη αποκτά πια μία άλλη φυσιογνωμία. Θεωρείς ότι η ευρωπαϊκή εκπαίδευση οφείλει να αποκτήσει και μία άλλη διάσταση προσηλωμένη περισσότερο στην ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας;

4.ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ

Κάθε χώρα μέλος καλείται να εργασθεί για την υλοποίηση των στόχων λαμβάνοντας υπόψη τόσο το πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και τις ιδιομορφίες του εκπαιδευτικού της συστήματος και τις ιδιαίτερες ανάγκες και επιδιώξεις της. Η υποχρέωση αυτή καθιστά επιτακτική την ανάγκη συστηματικής ενημέρωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και του ευρύτερου κοινού για τις υποχρεώσεις των χωρών μελών της Ε.Ε. που απορρέουν από τις αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου καθώς και τη λήψη ποικίλων μέτρων σε διάφορα επίπεδα και τομείς τα οποία απαιτούνται για την υλοποίηση των στόχων. Υπάρχουν οι μηχανισμοί και τα κατάλληλα πρόσωπα για την παρακολούθηση και αξιολόγηση της πορείας εκσυγχρονισμού των εκπαιδευτικών συστημάτων και επίτευξης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών στόχων στην Ελλάδα ;

Τι έχει γίνει μέχρι σήμερα και τι υπολείπεται να γίνει στον τομέα αυτό;

Τι σημαίνει ουσιαστική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση;

3. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Αναφέρθηκαν στην παρούσα συνεδρία αρκετά επιχειρησιακά προγράμματα που χρηματοδότησαν δράσεις για επιμόρφωση στελεχών εκπαίδευσης. Από την προσωπική σου εμπειρία θεωρείς ότι όλα αυτά βρήκαν απήχηση στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική; Αν ναι, μπορείς να περιγράψεις μια δράση που συμμετείχες και να αξιολογήσεις τα αποτελέσματα σε προσωπικό επίπεδο;

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση

Η Ε.Ε. λειτουργεί με συγκεκριμένες οδηγίες και χωρίς να επιβάλλει εκπαιδευτικές πολιτικές στα εθνικά κράτη επηρεάζει σημαντικά τις ενέργειες κάθε κράτους μέλους στην εκπαίδευση. Προκειμένου τα κράτη μέλη να ανταποκριθούν στις νέες ανάγκες και συνθήκες που δημιουργούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο ακολουθούν την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Με αυτό τον τρόπο κάθε κράτος-μέλος εντάσσει στους δικούς του ιδιαίτερους στόχους και τους ευρωπαϊκούς γιατί έτσι μπορεί να κάνει χρήση των ευκαιριών και των παροχών που του δίνει η Ε.Ε. ώστε στο τέλος να εξυπηρετήσει και τους εθνικούς του στόχους. Όπως αναφέρθηκε οι δράσεις της Ε.Ε. στον τομέα της εκπαίδευσης αποσκοπούν κυρίως στο να καταστήσουν τους ευρωπαίους πολίτες ικανούς ώστε να ανταπεξέλθουν στην ανταγωνιστικότητα, στην καινοτομία, την κοινωνική συνοχή και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία της γνώσης. Η κυριότερη πρόκληση που καλείται να αντιμετωπίσει η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική είναι η δημιουργία ευέλικτων οδών μάθησης και η προαγωγή της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι ευρωπαϊκοί εκπαιδευτικοί στόχοι είναι ζωτικής σημασίας για την οικονομική και κοινωνική ευημερία ιδιαίτερα την τελευταία περίοδο που η Ε.Ε κλονίζεται από το καθοριστικής σημασίας οικονομικό-πολιτικό και κοινωνικής φύσεως προσφυγικό θέμα. Οι διαφορετικές απόψεις, οι διχογνωμίες, και η άσκηση βέτο σε θέματα προσφυγικού από μερικές ευρωπαϊκές χώρες, αναδεικνύει την έλλειψη ευρωπαϊκής διάστασης στην εκπαίδευση και κουλτούρα των κρατών αυτών.

Βιβλιογραφία

Γκόβαρης,Χ.,Ρουσάκης,Γ.(2008) Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.3^οΚ.Π.Σ \2^ο Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.\ ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 2.1.1. στο «Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης

Καρράς, Κ.(2007) *Ευρωπαϊοί Εκπαιδευτικοί ως κρίσιμοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής πολιτικής χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Εκδόσεις Σιδέρη

Νικολάου,Σ.Μ.(2008) *Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας(200-2008)* εκδ.Gutenberg

Ο.ΕΠ.ΕΚ(2008) «**ΠΑΡΟΧΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΟΝΗΣΗ ΜΕΛΕΤΩΝ**» στο πλαίσιο της Πράξης «Οργάνωση και Λειτουργία Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» της κατηγορίας πράξεων 2.1.1.α: Ενίσχυση Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών της ενέργειας 2.1.1: Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

ΕΚΚΛΑ(2012) ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ«**ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΤΙΚΟΥ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**» ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ - Η ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ «Οργάνωση και Θεσμοί της ΕΕ – Ευρωπαϊκές Πολιτικές και Προγράμματα»

Λάβδας,Κ.Α.(2002) *Δημιουργία και Εξέλιξη των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ.(2009) *Για μια καλύτερη ζωή: η Ευρωπαϊκή Ένωση επενδύει στο ανθρώπινο δυναμικό μέσω του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου*. Λουξεμβούργο: EUR-OP

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ (2009) Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση (ΕΠΕΠ). Λουξεμβούργο: EUR-OP

ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ(2010). *"Τι υπάρχει για μένα;": Ευκαιρίες που προσφέρει η ΕΕ στην εκπαίδευση, στον πολιτισμό και τη νεολαία.* Λουξεμβούργο: EUR-OP

Συμβούλιο της Ε. Ε. (2001). *Συμπεράσματα του Συμβουλίου της 13ης Ιουλίου 2001 σχετικά με τις επακόλουθες εργασίες μετά την Έκθεση περί συγκεκριμένων μελλοντικών στόχων των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, Ε. Ε. C204/3, 13.07.2001.*

12^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ



Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ «Οι εκπαιδευτικοί είναι η καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όσο μεγαλύτερη σπουδαιότητα δίδεται στην εκπαίδευση συνολικά είτε ως μέσο μετάδοσης του πολιτισμού, είτε ως μέσο εξασφάλισης της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, είτε ως μέσο ανάπτυξης του ανθρώπινου δυναμικού, πράγμα ιδιαίτερα σημαντικό για τις σύγχρονες οικονομίες που βασίζονται στην τεχνολογία-τόσο μεγαλύτερη είναι η προτεραιότητα που πρέπει να δίδεται στα θέματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση» (OECD, 1989). Το ίδιο φυσικά ισχύει και για τα στελέχη της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικούς δηλαδή που ανελίχθηκαν στην ιεραρχία και ανέλαβαν θέσεις ευθύνης είτε ως διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων, είτε ως σχολικοί σύμβουλοι, είτε ως στελέχη εκπαιδευτικών δράσεων. Το σχολείο από την άλλη παραμένει βασικό κύτταρο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Αυτό σηματοδοτεί, ότι τόσο το σχολείο ως θεσμός όσο και τα μέλη που το στελεχώνουν νοιάζονται ή θα πρέπει να νοιάζονται τόσο για την ανάπτυξη και ευημερία των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και για το θεσμό τον ίδιο, για να παρέχουν το καλύτερο μαθησιακό αποτέλεσμα στους /στις μαθητές/τριες, για τους οποίους άλλωστε και υφίστανται τα σχολεία. Άρα λοιπόν στο σχολείο γίνεται η μέθεξη για πολλά πράγματα. Μεταξύ αυτών στην ενότητα τούτη θα εστιάσουμε στο γίνεσθαι της επιμόρφωσης και της συμβουλευτικής στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Έτσι θα έχουμε την ευκαιρία να συζητήσουμε αρκετά θέματα σχετικά με την επιμόρφωση και κυρίως τις επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα που γίνονται από το ίδιο το σχολείο «σχολιοκεντρικά» (Schoolbased), αλλά και θέματα που άπτονται της Συμβουλευτικής διαδικασίας που έχει ανάγκη το σχολείο. Εδώ θα ξεκινήσουμε από την μεντορική σχέση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και θα φτάσουμε μέχρι τη δια βίου συμβουλευτική στήριξη του ανθρώπινου δυναμικού (εκπαιδευτικών και μαθητών). Γνωρίζουμε δε πολύ καλά ότι ο δικός μας δρόμος δεν είναι ο μοναδικός για να αναπτύξουμε όλα τούτα, γιατί οι δρόμοι προς την σοφία είναι πολλοί, και με αυτή την επίγνωση θεωρούμε ότι οι όποιες

παραλείψεις ή και ελλείψεις ακόμη του παρόντος υλικού θα τύχουν της επιείκειας αλλά και της αναδίφησης των χρηστών του, προσθέτοντας το δικό τους πλούτο .



Σκοπός:

Σκοπός της παρούσας ενότητας είναι να αναπτύξει θέματα που σχετίζονται με την επιμορφωτική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Να δώσει έμφαση και να αναδείξει «σχολιοκεντρικά» (Schoolbased) προγράμματα και επιμορφωτικές δράσεις. Να τονίσει τη σημασία του θεσμού του μέντορα. Να καταγράψει τις θεωρητικές προσεγγίσεις και στρατηγικές της εκπαίδευσης ενηλίκων. Να περιγράψει τις βασικές αρχές Συμβουλευτικής και διαχείρισης ομάδων και τον καθοδηγητικό & συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και τη συνεργασία τους με εκπαιδευτικούς και γονείς.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Μετά το τέλος της παρούσας ενότητας οι επιμορφούμενοι θα είναι σε θέση να: .

- ✓ διαχειρίζονται αποτελεσματικά θέματα σχετικά με την οργάνωση Επιμορφωτικών δράσεων στους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς (ΕΟ) που εργάζονται.
- ✓ διερευνούν τις επιμορφωτικές ανάγκες στον Ε.Ο.
- ✓ διοργανώνουν αποτελεσματικές επιμορφωτικές δράσεις για την κάλυψη αναγκών που προσδιορίζονται από “σχολιοκεντρικά” προγράμματα και δράσεις
- ✓ μεριμνούν για την επαγγελματική τους ανάπτυξη με βάση δράσεις που προέρχονται από τη σχολική μονάδα (Schoolbased)
- ✓ αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των δικτύων επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών.
- ✓ Περιγράφουν το έργο του/της μέντορα (mentor) και τη σχέση του με τον/την επωφελούμενο (mentee-μεντορευόμενο).
- ✓ Διακρίνουν τους ρόλους του μέντορα (mentor) και του διευκολυντή (coach).
- ✓ Καταγράφουν και αναλύουν τις θεωρητικές προσεγγίσεις και στρατηγικές της εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- ✓ Επεξηγούν και περιγράφουν τις Βασικές αρχές Συμβουλευτικής και διαχείρισης Ομάδων
- ✓ Αναλύουν και επεξηγούν τον καθηγητικό και συμβουλευτικό ρόλο των στελεχών της εκπαίδευσης
- ✓ Συνεργάζονται αρμονικά με Εκπαιδευτικούς/Γονείς & κοινωνικούς φορείς.



Έννοιες κλειδιά: επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, μέντορας, επαγγελματικά δίκτυα εκπαιδευτικών, «σχολειοκεντρικές» επιμορφωτικές δράσεις, συμβουλευτική, εκπαίδευση ενηλίκων, στελέχη εκπαίδευσης.

12.1 ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Εισαγωγικά

Η ταχύτητα με την οποία η γνώση παράγεται, εξελίσσεται, διαχέεται, απαξιώνεται, συμπληρώνεται και αντικαθίσταται από άλλη, αλλά και η ανάγκη διατήρησης της ανταγωνιστικότητας δημιουργούν ένα γρήγορα μεταλλασσόμενο οικονομικό, πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον. Το περιβάλλον αυτό θέτει νέες προκλήσεις αλλά και δυσκολίες, που θα πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα και αποτελεσματικά. Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι αδύνατον να καλύψει όλο το φάσμα των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται ώστε οι εκπαιδευτικοί να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Για τούτο είναι εξαιρετικά σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξής τους μέσα από πλουραλισμό φορέων, προγραμμάτων και δράσεων. Πριν προχωρήσουμε λοιπόν στην ανίχνευση του πεδίου της επιμόρφωσης ας δούμε τους σχετικούς ορισμούς τόσο για αυτή, όσο και για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (α). Ως επιμόρφωση ορίζεται: «η διαδικασία που στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Ανδρέου, 1992).



ΟΡΙΣΜΟΣ 2

ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ (β). Ως επιμόρφωση μπορούμε να ορίζουμε «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999 σ.101)



ΟΡΙΣΜΟΣ 3

ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ.

Ως επαγγελματική ανάπτυξη ορίζεται η διαδικασία που περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούρια θέματα, την συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Fullan & Hargreaves, 1992).

Όπως προκύπτει από τους ανωτέρω ορισμούς οι εκπαιδευτικοί για να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους θα πρέπει και να ενημερώνονται έγκαιρα και έγκυρα και να είναι προετοιμασμένοι για το νέο και το άγνωστο που ενδεχομένως μπορεί να προκύψει.

Επισήμανση



Η αναγκαιότητα για την επαγγελματική ανάπτυξη και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπαγορεύεται: 1. Από τις ραγδαίες εξελίξεις της σύγχρονης κοινωνίας που έχουν επιφέρει τόσο η επιστήμη όσο και η τεχνολογία. 2. Από το γεγονός ότι οι σύγχρονες κοινωνίες είναι πλουραλιστικές και πολυπολιτισμικές και όπως φαίνεται στην Ελλάδα το φαινόμενο θα ενταθεί. 3. Από την αλλαγή της ηλικιακής σύνθεσης του πληθυσμού και 4. Από το γεγονός ότι οι σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες επιφέρουν αλλαγές στην παραδοσιακή σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή/τριας.

Με βάση τις παραδοχές αυτές και τη δυναμική του περιβάλλοντος, δεν θα ήταν υπερβολή να πει κανείς ότι χρειάζεται η καθιέρωση μιας δια βίου επιμορφωτικής διαδικασίας, από την είσοδο του/της εκπαιδευτικού στο επάγγελμα έως την αφυπηρέτησή του. Μια διαδικασία που όπως θα δούμε στη συνέχεια θα μπορεί να πλαισιωθεί και από μια δια βίου συμβουλευτική στήριξη. Με την έννοια αυτή η διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευτικών καλό είναι να είναι συνεχής και δυναμική για να αποτυπώνει όσο πιο πολύ γίνεται την σύγχρονη πραγματικότητα. Αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα να ενισχύεται περισσότερο το μοντέλο της εξυπηρέτησης

των προσωπικών μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευτικών και όχι το μοντέλο της εξυπηρέτησης του των αναγκών του εκπαιδευτικού συστήματος.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Ποια είναι η δική σας άποψη σχετικά με την επιμόρφωση ως ουσιαστικό στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού;

Μοντέλα επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Στη γενική βιβλιογραφία συναντώνται 3 μοντέλα Επαγγελματικής Ανάπτυξης και Επιμόρφωσης:

1. Το Τεχνοκρατικό Μοντέλο

- Το απασχολεί μόνο η μεθοδολογία της εκπαιδευτικής πράξης.
- Ο «τεχνοκρατικός εκπαιδευτικός» έχει ως κύριο μέλημα του το τι θα διδάξει, το πώς θα το διδάξει και με ποιο τρόπο θα αποκτήσει τον έλεγχο της τάξης.

2. Ερμηνευτικό Μοντέλο

- Εστιάζεται στην υποκειμενική προσέγγιση της εκπαίδευσης
- Ο εκπαιδευτικός του μοντέλου αυτού αναρωτιέται συνήθως γιατί να διδάξει τις συγκεκριμένες γνώσεις και όχι άλλες, ποιες αξίες πραγματικά προωθεί το σχολείο, ποιο είναι το «νόημα» της εκπαιδευτικής εργασίας αλλά και πώς αυτή διαμορφώνει τους ίδιους ως προσωπικότητες.

3. Το Στοχαστικό-Κριτικό Μοντέλο

- Επικεντρώνεται στην ηθική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης.

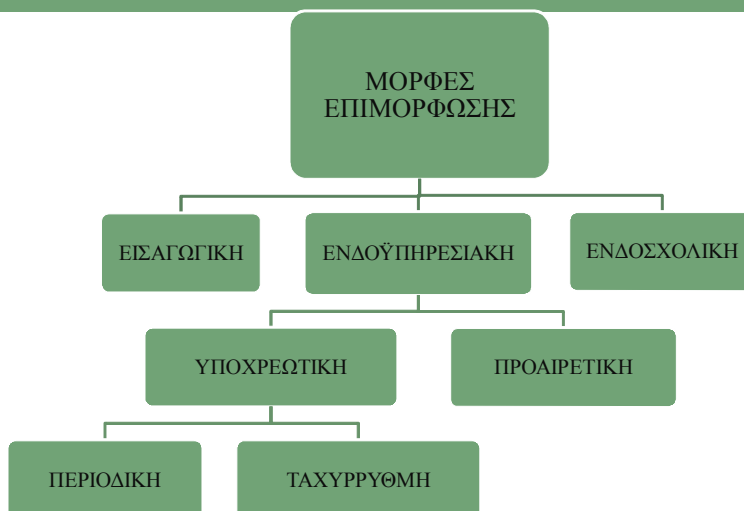
- Αναδεικνύει μέσα από τη στοχαστικό-κριτική ανάλυση τα διλήμματα των εκπαιδευτικών καταστάσεων.
- Αναζητά τις παραδοχές και τις συνεπαγωγές των εναλλακτικών διδακτικών επιλογών.
- Το «στοχαστικό-κριτικό» εκπαιδευτικό τον απασχολούν ερωτήματα όπως: υπέρ ποιού διδάσκει και ποιος πραγματικά ωφελείται από τις κοινωνικές λειτουργίες του σχολείου

Τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης

Η κατάταξη των μορφών επιμόρφωσης μπορεί να γίνει με κριτήριο, το περιεχόμενο, το στόχο, το σχήμα με κριτήριο το σχήμα (σύντομες ή μακράς διάρκειας, υποχρεωτική ή προαιρετική κ.ά.) και με κριτήριο το χώρο διεξαγωγής (στο σχολείο- ενδοσχολική, έξω από το σχολείο- εξωσχολική κ.ά.).

Σχήμα 1.

ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ



Πηγή: Χατζηπαναγιώτου, 2001

Τα πιο διαδεδομένα μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι:

α) Το μοντέλο της μαθητείας:

Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει για τον επαγγελματικό του ρόλο και αποκτά τις σχετικές δεξιότητες δουλεύοντας μαζί «δίπλα-δίπλα» με άλλους εκπαιδευτικούς. Εστιάζει μόνο στις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών χωρίς να ασχολείται με την ανάπτυξη στο σύνολο της.

β) Το μοντέλο «με βάση το σχολείο»:

Συνδέει την καθημερινή σχολική πράξη και την επιμορφωτική διαδικασία. Συμβάλει στην ενεργό ανάμειξη του εκπαιδευτικού στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Δεν δίνεται έμφαση στις ατομικές επαγγελματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Σχήμα 2. Μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης



Πηγή: Χατζηπαναγιώτου, 2001



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

Πριν προχωρήσετε στη μελέτη σας θα σας παρακαλούσαμε να γράψετε ένα κείμενο 50-80 λέξεων, στο οποίο θα σχολιάζετε τα τέσσερα μοντέλα ενδοσχολικής επιμόρφωσης ως προς τα οφέλη τους στον επιμορφούμενο.. Κατάγραψε τις απόψεις σας στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle. Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.ekkda.gr>

γ) Το μοντέλο «με επίκεντρο το σχολείο»:

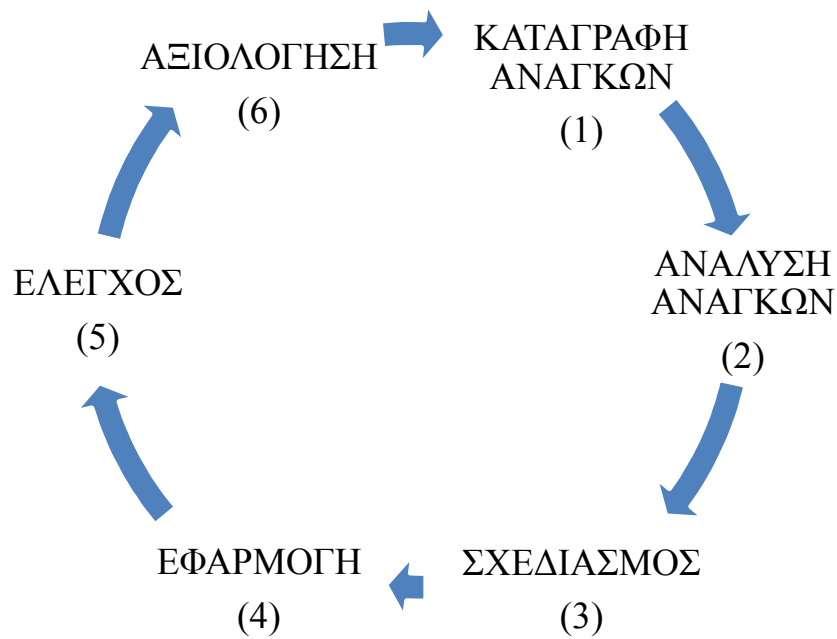
Θεραπεύει τις ατέλειες του προηγούμενου μοντέλου αφού έχει ως βασικό του στόχο την αντιμετώπιση των αναγκών της σχολικής μονάδας αλλά και την ικανοποίηση των ατομικών και ομαδικών επαγγελματικών αναγκών.

δ) Το μοντέλο της επιμόρφωσης «ως ανάπτυξης προσωπικού»:

Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στις δυνατότητες κάθε σχολείου και στο συστηματικό και στο μακροπρόθεσμο σχεδιασμό, τόσο της επιμορφωτικής πολιτικής, όσο και της ευρύτερης ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.

Η ανάπτυξη προσωπικού αντιμετωπίζεται ως μια κυκλική και συνεχιζόμενη διαδικασία.

Σχήμα 3



Πηγή: Χατζηπαναγιώτου, 2001



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2 Πώς αντιλαμβάνεστε την κυκλική και συνεχιζόμενη διαδικασία ανάπτυξης προσωπικού σύμφωνα και με το σχήμα 3; Σκεφτείτε πόσο διευκολύνει και πώς την επαγγελματική σας ανάπτυξη η υιοθέτηση του μοντέλου αυτού στην επιμορφωτική σας διαδικασία.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ & ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η Επαγγελματική Ανάπτυξη και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βρίσκεται στο επίκεντρο των ευρωπαϊκών χωρών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι απόλυτα συνδεδεμένη με τη δια βίου μάθηση και στις σημαντικές τάσεις είναι η προσπάθεια ένταξης της επιμόρφωσης σε ένα ευρύτερο σχήμα διά βίου μάθησης.

Το ευρύτερο σχήμα διά βίου μάθησης αφορά :

- (α) την επιστημονική κατάρτιση των νεοδιόριστων ή των ήδη υπηρετούντων/-υπηρετουσών εκπαιδευτικών σε όλες τις βασικές πτυχές της σχολικής πράξης
- (β) τη συστηματική ενημέρωση και εκπαίδευσή τους σε νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις
- γ) την εξοικειώσή τους με τις νέες εκπαιδευτικές τεχνολογίες
- (δ) τη συστηματική πληροφόρηση και εκπαίδευσή τους σχετικά με τα νέα εκπαιδευτικά αντικείμενα που εντάσσονται στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ή το διαποτίζουν
- ε) την επαγγελματική επιμόρφωσή τους με στόχο την επαγγελματική τους εξέλιξη σε θέσεις διοίκησης ή ηγεσίας της εκπαίδευσης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας ή της εκπαιδευτικής διοίκησης (Schratz, 2005)

Πρακτικές Χωρών – Μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

- (α) Η σύνδεση μεταξύ βασικής κατάρτισης και διαρκούς επιμόρφωσης.
- (β) Η ενίσχυση της ευελιξίας των υπαρχόντων εκπαιδευτικών μηχανισμών και θεσμών και η σύνδεση τους με τις σχολικές μονάδες. Ιδιαίτερα τονίζεται η στροφή της επιμόρφωσης στη σχολική μονάδα . (Ξωχέλης-Παπαναούμ, 2000)
- (γ) Η αποκέντρωση των κεντρικών δομών και δραστηριοτήτων.
- (δ) Η εξεύρεση, κατανομή και αξιοποίηση πόρων.

Τα «ανοιχτά» προβλήματα που διαπιστώνεται να υπάρχουν είναι:

- (α) Η σχέση διαρκούς επιμόρφωσης και νέων επαγγελματικών εφαρμογών
- (β) Η αξιολόγηση της μέχρι τώρα εμπειρίας και το γεγονός ότι η αξιολόγηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων βρίσκεται σε «εμβρυακό» επίπεδο.
- (γ) Η διάρκεια της επιμόρφωσης ώστε αυτή να είναι αποτελεσματική.
- (δ) Η σταθερότητα των δομών της επιμόρφωσης.
- (ε) Το γεγονός ότι δεν έχει ικανοποιητικά αναπτυχθεί η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης . (Ανδρέου- Μαντζούφας, 1999, σ 251-267)

Τα πεδία στα οποία αναπτύσσονται οι πολιτικές για τη επιμόρφωση που ασκούνται στα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι: (α) Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. (β) Βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και των διδακτικών μεθόδων. (γ) Παιδαγωγικές, κοινωνιολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις, (δ) Γνώση του κοινωνικού περιβάλλοντος.



ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να δείτε περισσότερα στοιχεία για τις θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης και την αναζήτηση καλών πρακτικών, μπορείτε να μελετήσετε το βιβλίο που επιμελήθηκε ο κ. Μπαγάκης με τον ίδιο τίτλο στο σύνδεσμο: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Οι στόχοι των επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορούν να κωδικοποιηθούν στους ακόλουθους.

- (α) Ενημέρωση των βασικών προσόντων και των διδακτικών και επιστημονικών γνώσεων. (β) Απόκτηση νέων προσόντων. (γ) Κατάρτιση των εκπαιδευτικών

στη διδακτική για συγκεκριμένους τομείς σπουδών. (δ) Μύηση των εκπαιδευτικών σε νέες μεθόδους και εκπαιδευτικά υλικά. (ε) Βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων. (στ) Βελτίωση των διδακτικών μεθόδων. (ζ) Προώθηση της διεπιστημονικότητας και την ανάπτυξη της συλλογικής εργασίας. (η) Ενθάρρυνση των καινοτομιών και Εφαρμογή εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών προτεραιοτήτων. (θ) Κατάρτιση στη διοίκηση, διαχείριση των σχολικών μονάδων και την επίλυση προβλημάτων και ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης των ανθρωπίνων σχέσεων. (ι) Προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος και του οικονομικού συστήματος, με ιδιαίτερη έμφαση στις επιχειρήσεις. (ια) Μελέτη των οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τη στάση και τις επιλογές των νέων. (ιβ) Προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στις κοινωνικές και πολιτιστικές μεταβολές και αλλαγές (Βουλτίδης 2013).

Από τη γενική επισκόπηση θα μπορούσαμε να πούμε ότι στις περισσότερες περιπτώσεις, ο σχεδιασμός της επιμορφωτικής πολιτικής και ο καθορισμός των στόχων των επιμορφωτικών δράσεων πραγματοποιείται σε κεντρικό επίπεδο όπου καθορίζεται η εθνική στρατηγική σε θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Παράλληλα ενισχύεται η αποκέντρωση του σχεδιασμού επιμορφωτικών προγραμμάτων μέσα στο πλαίσιο που καθορίζει η εθνική στρατηγική. Με τον τρόπο αυτό αποκτούν αρμοδιότητες φορείς και οργανισμοί περιφερειακού ή/και τοπικού επιπέδου με καλύτερη γνώση των αναγκών του πληθυσμού- στόχου.

Ενδυναμώνεται ο ρόλος της σχολικής μονάδας στην επιμορφωτική διαδικασία. Η σχολική μονάδα πλέον, καταρτίζει τα επιμορφωτικά προγράμματα για τις επιμορφωτικές ανάγκες του προσωπικού της, διαχειρίζεται τα σχετικά κονδύλια και επιλέγει τον φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων αυτών.

Είναι φανερό η αναγνώριση της ανάγκης διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η τάση ενίσχυσης κάθε επιμορφωτικής δράσης και η αύξηση της παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων σε περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, ανάλογα με την πολιτική κάθε χώρας.

Τα επιμορφωτικά προγράμματα υλοποιούνται από πλήθος διαφορετικών φορέων που δραστηριοποιούνται στο χώρο της παροχής δια βίου μάθησης (βλ αναλυτικά για την Ελλάδα, τόσο για τα προγράμματα όσα και για το θεσμικό πλαίσιο. Βουλτσίδης, 2013) .



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Επίλεξε δύο από τα πορίσματα των διεθνών ερευνών για τις νέες τάσεις στην επιμόρφωση και σχολίασέ τα. Πώς ενισχύουν την επαγγελματική ανάπτυξη τα στοιχεία τούτα;

ΔΙΚΤΥΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Όπως αναφέρεται από τον Βουλτσίδα (2013) ένα από τα συνεργατικά σχήματα, που εφαρμόζεται σε διάφορες χώρες και ιδιαίτερα στη Μεγάλη Βρετανία, είναι τα δίκτυα «κοινοτήτων μάθησης». Οι κοινότητες αυτές παρέχουν στους εκπαιδευτικούς το πλαίσιο να προβληματιστούν, να ανταλλάξουν εμπειρίες, να μοιραστούν τα ενδιαφέροντα και τις αγωνίες τους και να αναλύσουν σε βάθος ψυχοπαιδαγωγικά θέματα, καθώς και προβλήματα της καθημερινής διδακτικομαθησιακής πράξης. Αρκετά από τα δίκτυα αυτά προσανατολίζονται στη σύνδεση θεωρίας και πράξης και διαμορφώνουν πρακτικές συμμετοχικής-συνεργατικής έρευνας (Elliott, 2005: 42-61). (περισσότερα για τα δίκτυα μάθησης δεξ Μπαγάλης 2005 και Χ' παναγιώτου Μαρμαρά http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/88-odigos-chatzipan?showall=1,



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 2

Αφού γράψετε τις απόψεις σας για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των δικτύων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών σε περίπου 100 λέξεις, συζητήστε στη συνέχεια στο φόρουμ γύρω από αυτά. Καταγράψτε τις απόψεις σας στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle. Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.ekkda.gr>

ΜΕΙΖΟΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ, ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ – ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ

Από τις τελευταίες προσπάθειες που έγιναν στην Ελλάδα για την επιμόρφωση ήταν αυτή που περιλαμβανόταν στο Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών(βλ. αναλυτική περιγραφή Αναστασιάδης, <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=642>) . Το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών» όπως αναφέρουν οι σχεδιαστές του προσπάθησε να ανταποκριθεί στους στόχους του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων για την αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης. Συνδέθηκε με τη λογική και τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου καθώς και με τον γενικότερο σχεδιασμό για τη συνεχιζόμενη Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, που θα τους έδινε τη δυνατότητα να συγχρονίζονται με τις κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, αναστοχαζόμενοι κριτικά πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική πρακτική με στόχο τον μετασχηματισμό τους σε δημιουργούς/συνδημιουργούς καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων καθώς και πολυτροπικού εκπαιδευτικού υλικού. (Στους παρακάτω συνδέσμους: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs/plaisio_diavoulesis_100604.pdf, και <http://www.epimorfosi.edu.gr> Μπορεί να δει κανείς αντίστοιχα τη διαβούλευση για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης καθώς και το υλικό που παρήχθη για τις ανάγκες του).

Το σχολείο είναι η βάση στην οποία μπορούν αν στηριχθούν πολλά προγράμματα για την ενδοσχολική κυρίως επιμόρφωση, περιλαμβάνοντας ένα εξαιρετικά ευρύ πεδίο, από τα απλά επιμορφωτικά προγράμματα γενικού παιδαγωγικού προβληματισμού, μέχρι και την αυτό-αξιολόγηση της σχολικής μονάδας. (βλ. αναλυτικά Μπαγάκης 2005, και η αυτοαξιολόγηση με μια ματιά της ΑΕΕ στον παρακάτω σύνδεσμο: http://aee.iep.edu.gr/sites/default/files/iep_files/%CE%91%CE%95%CE%95%20%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%AC/%CE%97%20AEE%20%20%CE%BC%CE%B9%CE%B1%20%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%AC_%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf

Οι βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων στα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί όταν μετέχουν της επιμορφωτικής διαδικασίας έχουν τα χαρακτήρα του ενήλικα εκπαιδευόμενου. Το θέμα που έχει συζητηθεί ευρύτατα στους κύκλους των παιδαγωγών και των ειδικών στην εκπαίδευση ενηλίκων είναι η ιδιαιτερότητα της μάθησης των ενηλίκων. Λαμβάνοντας υπόψη το έργο πέντε μεγάλων μελετητών της μάθησης των ενηλίκων, και συγκεκριμένα των P. Freire, R. Gagne, M. Knowles, J. Mezirow και C. Rogers μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η μάθηση των ενηλίκων χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες οι οποίες μας οδηγούν να μελετήσουμε το πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων από διαφορετική θεώρηση σε σχέση με το πεδίο εκπαίδευσης των νέων ατόμων ή των παιδιών. Η εκπαίδευση ενηλίκων διαφέρει από την εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων σε πολλά σημεία, με πιο κεντρικά τα τρία χαρακτηριστικά του/της ενήλικου, τα οποία τον διακρίνουν από το μη ενήλικο άτομο: την πλήρη ανάπτυξη, την προοπτική και την αυτονομία (Rogers 1999: 62 & 110). Οι ενήλικες κατά τη μάθηση συναντούν εμπόδια που είναι συνυφασμένα με τη φύση τους. Ο P. Jarvis (2004: 155), αναλύοντας τις θεωρίες των επιστημόνων που αναφέρθηκαν παραπάνω, καταλήγει στα ακόλουθα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τη μάθηση των ενηλίκων αλλά και το πεδίο εκπαίδευσής τους :

Οι ενήλικοι/ες εκπαιδευόμενοι/ες

- επιθυμούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία
- θέλουν να αισθάνονται ότι αντιμετωπίζονται ως ενήλικοι στο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας
- φέρνουν τις δικές τους εμπειρίες, αντιλήψεις εννοιών και ανάγκες στη μαθησιακή διαδικασία
- φέρνουν στη μαθησιακή κατάσταση τη δική τους αυτοπεποίθηση, αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη
- μαθαίνουν καλύτερα, όταν δεν απειλείται το εγώ τους
- έχουν αναπτύξει τους δικούς τους τρόπους μάθησης
- μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς

- προσέρχονται στη μαθησιακή διαδικασία με διαφορετική φυσική κατάσταση

Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν διαμορφώνουν ανάλογες προσεγγίσεις της διδασκαλίας των ενηλίκων, υπαγορεύουν δηλαδή τους τρόπους προσέγγισης και συμπεριφοράς από την πλευρά των εκπαιδευτών ενηλίκων. Ως εκ τούτου, ο/η εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων καλείται να παίζει έναν πολυδιάστατο ρόλο, του/της οδηγού της ομάδας, του/της εμπνευστή/τριας, του/της συμβούλου, του/της δασκάλου, του μέντορα, του/της συνεργάτη/τιδος. (βλ. αναλυτικά Βουλτίσης, 2013).



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 3

Με βάση την εμπειρία σας από τα επιμορφωτικά προγράμματα που συμμετέχετε γράψτε τις απόψεις σας σε 150 λέξεις σχετικά με το πώς νοιώθετε ως ενήλικος εκπαιδευόμενος όταν ο/η επιμορφωτής/τρια σας αντιμετωπίζει όπως τους μαθητές/τριες του με ό,τι αυτό σημαίνει. Πώς θα θέλατε να σας αντιμετωπίζει; Γράψτε μερικά στοιχεία για τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιεί και για τη γλώσσα του σώματος. Καταγράψτε τις απόψεις σας στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle. Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.ekkda.gr>

12.2. Η ΜΕΝΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πρώτη αναφορά στον γενικό ορισμό της έννοιας του μέντορα βρίσκεται στην “Οδύσσεια” του Ομήρου, όπου ο Μέντωρ ήταν ο πιστός, πατρικός φίλος του Οδυσσέα, ο οποίος ανέλαβε το ρόλο του εμπνευστή, καθοδηγητή και συμβούλου του νεαρού και αδύναμου γιου του Οδυσσέα, Τηλέμαχου.



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Μέντωρ (ο) {Μέντορ-ος, -α| 1. μυθολ. πιστός φίλος τού Οδυσσέα τού οποίου τη μορφή έπαιρνε η Αθηνά για να βοηθήσει τον ίδιο ή τον Τηλέμαχο 2. (μετωνυμ.) για πρόσωπο που καθοδηγεί και συμβουλεύει κάποιον, ώστε να κάνει σωστές επιλογές. (Μπαμπινιώτης 1998: 1078)

Στη σύγχρονη και σχετική με την εκπαίδευση βιβλιογραφία συναντούμε ποικιλία ορισμών, με διαφορετική έμφαση στις πολλαπλές ιδιότητες του μεντορικού ρόλου, όπως αυτός εφαρμόζεται στο σχολικό περιβάλλον.

Ο Andrews (1987) ορίζει το μέντορα ως:



ΟΡΙΣΜΟΣ 2 Έναν έμπειρο εκπαιδευτικό ο οποίος ορίζεται ή, κατά προτίμηση, προσφέρεται εθελοντικά να αναλάβει τον **εποπτικό**, το **συμβουλευτικό**, και μερικές φορές **αξιολογικό ρόλο** για το νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.

Εντούτοις, η μελέτη του APEC (1997) για την εισαγωγική επιμόρφωση υποστηρίζει τη διαφοροποιημένη άποψη ότι ο μέντορας είναι:



ΟΡΙΣΜΟΣ 3 Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός ο οποίος αναλαμβάνει το ρόλο να προσφέρει **καθοδήγηση** και **στήριξη** σε έναν νεοδιόριστο εκπαιδευτικό.

Επισήμανση



Είναι προφανές ότι υπάρχει μια διαφωνία ή μια διαφορετική άποψη για το ρόλο του μέντορα μεταξύ των δύο ορισμών. Ο Andrews αναφέρει τον αξιολογικό ρόλο των μεντόρων ενώ η μελέτη του APEC εστιάζεται στον ενθαρρυντικό ρόλο. Και οι δύο ορισμοί όμως σημειώνουν ότι ο μέντορας πρέπει να είναι πεπειραμένος εκπαιδευτικός. Επιπλέον, ο ορισμός της Coleman (1997) εστιάζει στη βοήθεια που παρέχεται στον νεοεισερχόμενο εκπαιδευτικό στα επιμέρους μαθήματα, αφού υποστηρίζει ότι:



ΟΡΙΣΜΟΣ 4 Ο μέντορας μπορεί να είναι σύμβουλος **συγκεκριμένου μαθήματος** και να στοχεύει στην αύξηση της επαγγελματικής ικανότητας, ή μπορεί να επικεντρωθεί σε έναν ευρύτερο ρόλο, τονίζοντας τις διαδικασίες της κοινωνικοποίησης και της ενσωμάτωσης.

Ο ορισμός της Coleman παραπέμπει σε μια διττή ιδιότητα του μέντορα αυτή του μέντορα συμβούλου και αυτή του διευκολυντή «προπονητή» (Coach). Υπονοεί δηλαδή ότι ο μέντορας μπορεί να αναλάβει το ρόλο της ανάπτυξης του αυτοσεβασμού και της αυτάρκειας των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών ή μπορεί να αναλάβει το ρόλο του προσώπου που θα βοηθήσει τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη σχολική κουλτούρα και να ενσωματωθούν σε αυτή και να τους βοηθήσει να προσανατολιστούν στον οργανισμό και το επάγγελμα. Από την ποικιλία των ορισμών και του έργου των μεντόρων προκύπτει ότι το έργο τους είναι πολυδιάστατο και μπορούν να το ασκήσουν αυτοί και αυτές που διαθέτουν τις σχετικές δεξιότητες και την προθυμία. Οι Brock και Grady (1998, p 182) υποστηρίζουν ότι “δεν μπορούν όλοι οι εκπαιδευτικοί να έχουν τις ικανότητες ή δεξιότητες για να γίνουν αποτελεσματικοί μέντορες”.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Με βάση τα στοιχεία των ορισμών που μελετήσατε για τον μέντορα και τον βοηθούμενο τι γνώμη σχηματίζετε για την μεντορική σχέση; Είναι ή θα πρέπει να είναι μόνο «προνόμιο» των νεοδιόριστων ή μπορεί να λειτουργήσει και με μεγαλύτερους σε υπηρεσιακή ηλικία εκπαιδευτικούς;

Στη διεθνή βιβλιογραφία ο θεσμός του μέντορα τονίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός καθώς είναι μία από τις πιο διαδεδομένες στρατηγικές παροχής ατομικής καθοδήγησης και στήριξης (APEC, 1997 και θεωρείται μία αποτελεσματική μέθοδος για στήριξη και κοινωνικοποίηση των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών και προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή οποιουδήποτε προγράμματος εισαγωγικής επιμόρφωσης σε σχολική βάση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διεθνών ερευνών, όλα τα

αποτελεσματικά προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης είχαν ως κοινό στοιχείο, μεταξύ άλλων, την ύπαρξη μεντόρων οι οποίοι συνεργάζονταν και και στήριζαν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς (Καλογήρου, Σπυροπούλου, Παντελής 2010)

Η μεντορική σχέση πρέπει να χαρακτηρίζεται από **ειλικρίνεια** και **εμπιστευτικότητα**. Ο/η μέντορας δεν επιλύει προβλήματα αλλά είναι μάλλον ένας καλός ακροατής ο οποίος ενθαρρύνει και προκαλεί τις σκέψεις των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών. Μαθαίνει και εκείνος από τους επωφελούμενους. Στην πιο αποτελεσματική της μορφή η μεντορική σχέση θεωρείται ότι προσφέρει μία αμοιβαία επικοινωνιακή επαγγελματική ανάπτυξη για μέντορες και νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς. Για τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς η μεντορική σχέση παρέχει τη δυνατότητα αναστοχασμού για τη δουλειά τους, εξέτασης των πρακτικών τους και αντιμετώπισης των προκλήσεων που παρουσιάζονται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Για τους μέντορες, το όφελος από τη μεντορική σχέση, το οποίο αναφέρεται πιο συχνά, είναι το γεγονός ότι η μεντορική σχέση προσφέρει τη δυνατότητα στο μέντορα να αναστοχαστεί τις δικές του επαγγελματικές γνώσεις, πεποιθήσεις και πρακτικές (Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2002, όπως αναφέρεται από τους Καλογήρου, Σπυροπούλου, Παντελής 2010).

Μεγάλη έμφαση δίνεται από πλήθος μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία για την ποιότητα της σχέσης μεταξύ μέντορα και νεοδιόριστου και σημειώνεται ότι η πιο επιθυμητή σχέση είναι αυτή που συνδυάζει τις αλληλεπιδράσεις για την εκπλήρωση διαδικαστικών αναγκών αναπτύσσοντας μια γνήσια συνεργασία βασισμένη στην επαγγελματική και διαπροσωπική σχέση (Rippon and Martin 2003).

Ένα άλλο στοιχείο που μας δίνουν οι έρευνες είναι το γεγονός ότι είναι καλύτερο να συνεργαστούν μέντορες και νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί του ίδιου φύλου, οι οποίοι διδάσκουν στην ίδια τάξη και τις ίδιες θεματικές περιοχές. Οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί χρειάζονται καθημερινή, έγκαιρη και σχετική καθοδήγηση, που σημαίνει ότι μέντορες και οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν καθημερινή επαφή, να διδάσκουν στις ίδιες θεματικές περιοχές και στην ίδια τάξη.

Με αυτό τον τρόπο, όπως αναφέρουν οι Hargreaves and Fullan, (2000) ακυρώθηκε το παλιό μοντέλο που ήθελε το μέντορα αυθεντία.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Ποια θα πρέπει να είναι η προϋπόθεση για να λειτουργήσει η μεντορική σχέση; Μπορεί να επιλέγει μόνος του τον μέντορα ο διεθυντής /ντρια για τον νεοδιοριζόμενο;

Νέες προσεγγίσεις στη μεντορική σχέση.

Σύμφωνα με τους Hargreaves and Fullan (2000): χρειάζεται να επανασχεδιαστούν τα προγράμματα της μεντορικής σχέσης ως εργαλεία επαναπροσδιορισμού της σχολικής κουλτούρας. Η μεντορική σχέση πρέπει να συνδεθεί με άλλα στοιχεία που αφορούν το μετασχηματισμό του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και κυρίως πρέπει να λάβει υπόψη τις ανάγκες όλων των νέων εκπαιδευτικών στο σχολείο, όχι μόνο των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών. (Εμείς θα προσθέταμε γιατί όχι και όλων των εκπαιδευτικών σε μια δια βίου διαδικασία μεντορικής υποστήριξης). Τέλος, τονίζουν οι δύο ερευνητές, θα πρέπει όλοι εκείνοι οι οποίοι σχετίζονται άμεσα και έμμεσα με τη μεντορική σχέση να συνειδητοποιήσουν ότι ανοίγουν ένα ζωτικής σημασίας παράθυρο ευκαιρίας για την αναδημιουργία του επαγγέλματος.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Σχολιάστε τις νέες προσεγγίσεις που προτείνονται για την μεντορική σχέση.

Κριτήρια επιλογής και εκπαίδευση/κατάρτιση μεντόρων

Η σημαντικότητα του θεσμού της μεντορικής σχέσης υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για εκπαίδευση και προετοιμασία των μεντόρων (Cameron, 2007; Coleman, 1997;) καθώς δεν κατέχουν αυτόματα τις δεξιότητες τις οποίες χρειάζονται για να στηρίξουν αποτελεσματικά τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, και συνηγορούν υπέρ «μίας κουλτούρας μεντορικής σχέσης» όπου οι μέντορες μαθαίνουν νέες δεξιότητες και συνεργάζονται με άλλους μέντορες για να βελτιώσουν τη διδασκαλία και τις πρακτικές τους. Ο Cullingford (2006) αναφέρει ότι: Οι Μέντορες χρειάζονται εκπαίδευση και κατάρτιση σχετικά με τους στόχους των προγραμμάτων εισαγωγικής επιμόρφωσης, τη

συνεργασία με τον ενήλικα αρχάριο, τα στάδια ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, τις ανησυχίες και τις ανάγκες των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών, την παρατήρηση στην τάξη, τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη του αυτοσεβασμού και της αυτάρκειας του νεοεισερχόμενου εκπαιδευτικού.

Οι Μέντορες θα μπορούσαν επίσης να επωφεληθούν από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στο πώς να συζητούν θέματα του αναλυτικού προγράμματος με τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, να παρέχουν διαγνωστική και εποικοδομητική ανατροφοδότηση και να βοηθούν τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς να θέτουν τους δικούς τους στόχους. Καταληκτικά, είναι φανερό πως τόσο η προσωπικότητα του μέντορα όσο και η δυνατότητά του/της να καθοδηγήσει το νεοεισερχόμενο καθορίζουν την ποιότητα της μεντορικής σχέσης (Καλογήρου, Σπυροπούλου, Παντελής 2010).



Κείμενο Αναφοράς

Feiman-Nemser et al (1993) προτείνουν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης μεντόρων βασισμένο στους εξής τομείς:

-*προσανατολισμός στο ρόλο*, όπου οι υποψήφιοι μέντορες γνωρίζουν τις νέες αρμοδιότητες και ενημερώνονται για την πολύ σημαντική δουλειά που αναλαμβάνουν. Μαθαίνουν επίσης πώς να ισορροπούν ανάμεσα στη διδασκαλία της πράξης και τις αρμοδιότητες του ρόλου τους.

-*βοήθεια προς το νέο εκπαιδευτικό*, όπου ενημερώνονται για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νεοδιόριστοι ακούγοντας προτάσεις σχετικά με τρόπους που θα χρησιμοποιήσουν, ώστε να είναι βοηθητικοί και να συζητούν το θέμα της ανάπτυξης των σχέσεων με τους νέους εκπαιδευτικούς.

-*οργάνωση της τάξης και θέματα διοίκησης*, όπου αποκτούν γνώσεις βασισμένες σε ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την αποτελεσματική διοίκηση όπως την οργάνωση της τάξης, τον καθορισμό πραγματοποιήσιμων κανόνων και το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.

-*παρατήρηση και συζήτηση* όπου μαθαίνουν δοκιμασμένες τεχνικές παρατήρησης της διδασκαλίας στην τάξη καθώς και τεχνικές ανατροφοδότησης. Οι εκπαιδευτικοί και οι

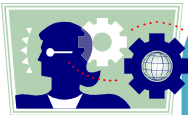
μέντορες θα πρέπει να βλέπουν ο ένας τον άλλον, να δουλεύουν σε τάξεις με μαθητές για να μπορούν να είναι βοηθητικοί.

Όπως προκύπτει από το πρόγραμμα που προτείνουν οι συγγραφείς οι μέντορες θα πρέπει πριν αναλάβουν το ρόλο τους να έχουν εκπαιδευτεί αρκετά καλά σε σημαντικούς τομείς του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι, ώστε να είναι αποτελεσματικοί στο έργο τους.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 4

Το 2010 επιχειρήθηκε η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά δεν ευοδώθηκε η ανάπτυξή του. Ειπώθηκε πως τα αίτια ήταν : Εκπαιδευτικός Δανεισμός, Ελλειπής ενημέρωση . Γράψτε τη δική σας άποψη σε ένα κείμενο των 80-100 λέξεων και αναρτήστε το στην *στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle*. Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.ekkda.gr>



ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να δείτε περισσότερα στοιχεία για το θεσμό του μέντορα πρόγραμμα στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα μπορείτε να ανατρέξετε στην ηλεκτρονική διεύθυνση

<https://www.google.gr/#q=%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%84%CE%BF%CF%81%CE%B1%CF%82+%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7>

Ο καθοδηγητικός και συμβουλευτικός ρόλος των εκπαιδευτικών και στελεχών και η συνεργασία τους με του γονείς και τους κοινωνικούς φορείς.

Συμβουλευτική είναι η διαδικασία εκείνη που ένας ειδικός, που υπό ορισμένες προϋποθέσεις, ονομάζεται σύμβουλος, συνεξετάζει (συν- βούλεται) ατομικά ή ομαδικά θέματα ή προβλήματα, που απασχολούν το άτομο ή τα άτομα και διευκολύνει τη λύση

τους. Επομένως η Συμβουλευτική είναι ευρύτερη έννοια από τη μεντορική σχέση και αφορά γενικότερα προβλήματα και όχι μόνο επαγγελματικά.

Επισήμανση



Θα πρέπει να διακρίνουμε μεταξύ της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας και της Συμβουλευτικής διαδικασίας. Στη μια περίπτωση μιλούμε για ειδικό επιστημονικό κλάδο της Ψυχολογίας και στην άλλη για διαδικασία στήριξης και διευκόλυνσης επίλυσης προβλημάτων που προάγουν την ευμερία. (βλ. αναλυτικά Μαλικιώση – Λοΐζου 2009)

Το σχολείο, εκτός από εκπαιδευτικός οργανισμός, είναι ταυτόχρονα και χώρος συνύπαρξης, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανθρώπων διαφορετικών ηλικιών και ιδιοτήτων, εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων, οι οποίοι και απαρτίζουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών και τα ποικίλα συναισθήματα που βιώνονται στους κόλπους της κοινότητας επιδρούν καθοριστικά στην διαμόρφωση των ανθρωπίνων σχέσεων μέσα στο σχολείο. Ο Εκπαιδευτικός και τα στελέχη του σχολείου θα πρέπει να λειτουργούν ως συμπαραστάτες και ως βοηθοί – διευκολυντές της ανάπτυξης τόσο των παιδιών όσο και του προσωπικού και των γονιών. Να εμπνέουν, να αποτελούν πρότυπο, να οδηγούν τους μαθητές στην αυτονομία.

Είναι σαφές όμως ότι για να τα καταφέρουν και ο εκπαιδευτικός και τα στελέχη να ανταποκριθούν στις ανάγκες και απαιτήσεις του ρόλου τους είναι ανάγκη να ασκήσουν και να χρησιμοποιήσουν τις συμβουλευτικές δεξιότητες που έχουν και τις οποίες εμπειρικά και άτυπα ασκεί.

Όμως ο Εκπαιδευτικός και τα στελέχη θα πρέπει να λειτουργήσουν και ως Σύμβουλοι και στη σχέση τους με τους γονείς. Αρκετές έρευνες αναφέρονται στη σχέση της οικογένειας με το σχολείο και αναδεικνύουν το ρόλο και τη σημασία του μορφωτικού, οικονομικού επιπέδου και γενικότερα των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τονίζουν επίσης ότι η σχέση τους κυριαρχείται από πολλά στερεότυπα. Αναφέρονται επίσης σε εμπόδια στην επικοινωνία

και συνεργασία των γονέων με το σχολείο τα οποία αποδίδονται είτε στους γονείς είτε στους εκπαιδευτικούς.

Κριτική δέχονται οι έρευνες που υποστηρίζουν ότι είναι εφικτή η συνεργασία, επειδή αναφέρονται γενικά σε «γονείς» χωρίς να παίρνουν υπόψη τους χαρακτηριστικά των γονέων, όπως η κοινωνική τάξη, η εθνικότητα, και το φύλο. Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι οι γονείς δεν έχουν όλοι τις ίδιες σχέσεις με το σχολείο, το οποίο ούτε το αντιλαμβάνονται ούτε το αναπαριστούν με όμοιο τρόπο. Δεν αναπτύσσουν τις ίδιες στάσεις έναντι της εκπαίδευσης των παιδιών τους και δεν εμπλέκονται στον ίδιο βαθμό όσον αφορά το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου και την προετοιμασία του παιδιού στο σπίτι. Ωστόσο, τα σχολεία είναι ανάγκη να εμπλέξουν και να βοηθήσουν όλους τους γονείς και τα παιδιά τους, αφού η εκπαίδευση είναι ζήτημα που δεν αφορά μόνον το σχολείο, αλλά επίσης την οικογένεια και την κοινότητα. Δεν μπορούν χωρίς τη συνεργασία της οικογένειας να είναι αποτελεσματικά για όλους τους μαθητές τους.

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. αλλά και τις απόψεις των γονέων καθημερινά φαίνεται ότι ο Εκπαιδευτικός και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης, είναι αναγκαίο να αντιληφθούν ότι ο ρόλος αλλάζει και δεν είναι μόνο αίτημα αλλά και ανάγκη να λειτουργήσουν ως Σύμβουλοι, τουλάχιστον μέχρι τη στιγμή που οι εξειδικευμένοι επιστήμονες θα αναλάβουν το συγκεκριμένο ρόλο στο σχολείο. Χρειάζεται κατά τη διάρκεια των σπουδών του, αλλά κι αργότερα κατά τη συμμετοχή του σε επιμορφωτικές ημερίδες, και σεμινάρια να ασκηθεί σε δεξιότητες όπως η προσεκτική ακρόαση των μαθητών, η εμπαθητική κατανόηση, η βλεμματική επαφή, η ενσυναίσθηση, η οικοδόμηση πάνω στα θετικά στοιχεία, η εξοικείωση με τη γλώσσα του σώματος, η αποδοχή και κατανόηση του άλλου, η έκφραση συναισθημάτων. Με τη γνώση και χρήση αυτών των δεξιοτήτων θα προσπαθήσει να ικανοποιήσει τις βασικές ανάγκες των μαθητών για ασφάλεια, αγάπη, ταύτιση, δύναμη, ανεξαρτησία, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αυτοτέλεια, στοχεύοντας επίσης στην μεγιστοποίηση της μαθησιακής επιτυχίας και στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών.

Δεν θα πρέπει όμως να μας διαφεύγει της προσοχής ότι και ο εκπαιδευτικός και το στέλεχος έχουν ανάγκη ως άτομα στήριξης και βελτίωσης των συνθηκών εργασίας τους

και τόνωσης του ηθικού τους για να μπορούν να αποδίδουν καλύτερα, όταν έχουν φόρτο εργασίας, στρες, κάποιο δυσάρεστο γεγονός (π.χ πένθος, ασθένεια κλπ), δυσαρέσκεια από την εργασία ή όποιο άλλο πρόβλημα που μπορεί να εκδηλωθεί στο χώρο του σχολείου και για το οποίο θα πρέπει αν ληφθούν έμμεσα ή άμεσα μέτρα.



Κείμενο Αναφοράς

Η Καλούρη (1993) παρατηρεί ότι στο χώρο της σχολικής συμβουλευτικής δεν χρειάζεται μόνο ο μαθητής συμβουλευτική παρέμβαση και ψυχολογική στήριξη, χρειάζεται ίσως και ορισμένες φορές περισσότερο και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός υποστήριξη και συμπαράσταση. Ιδίως όταν βρίσκονται σε κατάσταση ψυχολογικής έντασης και ψυχολογικού άγχους ή ακόμη και σε πιο δύσκολη ψυχολογική κατάσταση, φαινόμενο που δεν σπανίζει μεταξύ των εκπαιδευτικών, χρειάζονται συμβουλευτική παρέμβαση και υποστήριξη.

Τα μέτρα που μπορεί να ληφθούν μπορεί να έχουν ως κεντρικό κριτήριο την αμεσότητα της σχέσης του μέτρου με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Έτσι μιλούμε για :

1. Μέτρα Έμμεσης Παρέμβασης, τα οποία απευθύνονται στο εξωτερικό περιβάλλον που ζει ή εργάζεται ο εκπαιδευτικός, και κυρίως στις εστίες που προκαλούν τη δυσαρέσκεια ή είναι εξωτερικές πηγές άγχους για τον εκπαιδευτικό. Τέτοια μέτρα μπορεί να είναι, η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής, ο εκσυγχρονισμός των προγραμμάτων σπουδών και των διδακτικών εγχειριδίων ή η αναβάθμιση του κύρους της εκπαίδευσης.
2. Μέτρα Άμεσης Παρέμβασης τα οποία αφορούν απευθείας τον εκπαιδευτικό. Τέτοια μέτρα μπορεί να είναι η αύξηση των αποδοχών, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού (πριν την είσοδο στο επάγγελμα, με την είσοδο και κατά τη διάρκεια της θητείας του) σε πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας, σε δεξιότητες επικοινωνίας, στις διαπροσωπικές σχέσεις/ στη συμβουλευτική σχέση και την αντιμετώπιση δυσκολιών / προβλημάτων με μαθητές, γονείς, συναδέλφους κ.λπ.

Με τις σύντομες αυτές αναφορές που έγιναν σε όλα τα θέματα της παρούσας ενότητας

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Αν επιθυμείτε να δείτε περισσότερα στοιχεία για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας με βάση και τα θεωρητικά μοντέλα μελετήστε το άρθρο της Κιρκιγιάννη στον ακόλουθο σύνδεσμο:

http://www.taekpaideutika.gr/ekp_103-104/09.pdf

φτάσαμε στο τέλος της ανάλυσής της γνωρίζοντας ότι υπάρχει χώρος για αυτοεπιμορφωση σε όλα τα επί μέρους γνωστικά αντικείμενά της.

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας



Στην παρούσα ενότητα συζητήσαμε για αρκετά θέματα σχετικά με την επιμόρφωση και κυρίως τις επιμορφωτικές δράσεις και προγράμματα που γίνονται από το ίδιο το σχολείο «σχολειοκεντρικά» (Schoolbased), αλλά και θέματα που άπτονται της Συμβουλευτικής διαδικασίας που έχει ανάγκη το σχολείο. Μιλήσαμε για τη μεντορική σχέση του νεοδιόριστου εκπαιδευτικού και τονίσαμε την αναγκαιότητα μιας δια βίου συμβουλευτικής ετοιμότητας για παρέμβαση και στους εκπαιδευτικούς κάτω από ορισμένες συνθήκες και κλείσαμε τη συζήτηση με την αναφορά στη συνεργασία σχολείου και γονέων.

Βιβλιογραφία

- Andrews, I. (1987). *Induction programmes: staff development opportunities for beginning and experienced teachers*, in Wideen, M.F., Andrews, I., Staff development for school Improvement-A focus on the teacher, Sussex, The Falmer Press.
- APEC (1997) *From Students of Teaching to Teachers of Students: Teacher Induction around the Pacific Rim*, U.S. Department of Education, Available from: <http://www.ed.gov/pubs/APEC/>, (Accessed 01 October 2005)
- Brock και Grady (1998, p 182) Brock, B.L., Grady, M.L. (1998). Beginning teacher induction programs: The role of the principal, *Clearing House*, Vol. 71, January/February, Issue 3, pp 179-183
- Cameron, M. (2007). *Learning to Teach: A Literature Review of Induction Theory and Practice*, New Zealand Teachers Council, Available from: <http://www.teacherscouncil.govt.nz/communication/publications/research0009.pdf> (Accessed 9 April 2008).
- Coleman, M. (1997). Managing induction and mentoring, in Bush, T. and Middlewood, D. (eds), *Managing people in education*, London, Paul Chapman, 155-168.

- Commonwealth Department of Education, Science and Training (2002). *An Ethic of Care. Effective Programmes for Beginning Teachers*, Available from: <http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2003/BeginningTeachers.pdf>, (Accessed 5 February 2006).
- Feiman Nemser, S., Parker, M. B. (1992). *Mentoring in context: A comparison of two U.S. programs for beginning teachers*. Διαθέσιμο στο <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/SpecialReports/spring92.pdf> (τελευταία πρόσβαση 21/6/2016)
- Hargreaves and Fullan, (2000) Hargreaves, A. and Fullan, M. (2000). Mentoring in the New Millenium, *Theory into Practice*, Vol. 39, No 1, pp 50-56.
- Hargreaves, A., & Fullan, M.G. (1992). *Understanding teachers development*. London: Cassell.
- Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη (μτφρ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rippon, J., Martin, M. (2003). Supporting induction: Relationships count, *Mentoring and Tutoring*, Vol. 11, No 2, pp 211–226.
- Rogers 1999: 62 & 110). Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφρ. Μ.Κ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Schratz, M (2005): “What is a ‘European Teacher’? A Discussion Paper”, <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/prospelp;asthke thn 15h/7/2007>. Α
- Αναστασιάδης, Π. (2013) Μείζον Προγραμμα επιμόρφωσης <http://cretaadulthoodeduc.gr/blog/?p=642>
- Ανδρέου- Μαντζούφας, 1999, σ 251-267) Ανδρέου, Απ. – (συνεργασία Π. Μαντζούφας) (1999): *Θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης και της σχολικής μονάδας*, «Νέα σύνορα»- Α.Α. Λιβάνη, Αθήνα, σ. 142-144.
- Ανδρέου, Α. (1992). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: προς την πολυτυπία και πολυμορφία, στο: Ανδρέου, Α. (εισαγωγή-επιμέλεια): *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου-Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*, Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, Αθήνα, : 208-228.
- Βουλτσίδης, Π. (2013) «Η Εφαρμογή Αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών» αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα επιστημών προσχολικής αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Παν. Αιγαίου

- Καλογήρου, Χ., Σπυροπούλου, Α., Παντελή, Μ.(2010) Ο Θεσμός του Μέντορα - Παράμετροι του μεντορικού έργου Π.Ι.Κ., Λευκωσία
- Καλούρη (1993) Καλούρη-Αντωνοπούλου Ρ. (1993). Η Συμβουλευτική στην εκπαίδευση, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, τ.τ. 24-25, , σ.σ. 41-49*
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2009) Πρόλογος στο βιβλίο του Richard – Nelson Jones, *Βασικές Δεξιότητες Συμβουλευτικής* εκδ.Πεδίο
- Μαυρογιώργος Γ., (1996β): «Σχέδιο πρότασης για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» Σύγχρονη Εκπαίδευση
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. et al.: *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων , τόμ. Β΄ Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού*, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σ. 93-135.
- Μπαγάκης, Γ. (επ.) (2005) Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας Μεταίχμιο
- Μπαμπινιώτης 1998: 1078 *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας* Κέντρο Λεξικογραφίας
- Ξωχέλης, Π. - Παπαναούμ, Ζ. (2000): Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1977-2000, ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ, Θεσσαλονίκη
- Χατζηπαναγιώτου, Π.& Μαρμαρά, Χ. πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών.
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-05-15-40-12/2014-09-05-15-45-43/88-odigos-chatzipan?showall=1
- Χατζηπαναγιώτου, 2001Χατζηπαναγιώτου Π., (2001): *Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*, εκδ. τυπωθήτω – ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, Αθήνα,.

13^η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ

Εισαγωγή



Κύριο μέλημα της ερευνητικής μεθοδολογίας αποτελεί ο μετασχηματισμός ενός ερωτήματος ή μιας προσωπικής άποψης αντίστοιχα σε επιστημονικό εύρημα ή μια επιστημονικά τεκμηριωμένη θέση. Η μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας ορίζεται ως η «συλλογή των μεθόδων ή κανόνων με τους οποίους κάνουμε μια έρευνα, καθώς και οι υποκείμενες αρχές, θεωρίες και αξίες κάθε ειδικής ερευνητικής προσέγγισης» (Somekh & Lewin στο Κασιμάτη, 2008, σελ. 98). Σε μια πιο ελεύθερη επιλογή διατυπώσεων, θα μπορούσε να προσεγγιστεί η επιστημονική έρευνα ως ένα ταξίδι από έναν τόπο σε έναν άλλο. Η μεθοδολογία συζητάει τον τρόπο μετάβασης. Είναι σαφές ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι μετάβασης από έναν τόπο σε έναν άλλο, η επιλογή των οποίων εξαρτάται από πολλά αντικειμενικά και υποκειμενικά κριτήρια. Αντίστοιχα, υπάρχουν συνήθως περισσότερες από μια επιλογές μεθοδολογίας για να απαντηθεί το ερώτημα μια επιστημονικής έρευνας. Εντούτοις, οι θεωρητικές δεσμεύσεις, αλλά και οι περιορισμοί πόρων (χρόνου, χρημάτων κτλ), πρόσβασης κ.ά. περιορίζουν αρκετά τις επιλογές μας.

Στην παρούσα ενότητα, αρχικά θα επικεντρωθούμε στο υπάρχον επιστημονικό έργο και στους τρόπους με τους οποίους αναζητούμε, διαβάζουμε, αρχειοθετούμε και αναφέρουμε επιστημονικές έρευνες. Είναι σημαντικό να έχουμε πρόσβαση στη

υπάρχον επιστημονικό έργο, καθώς όλες οι ερευνητικές προσπάθειες τεκμηριώνονται και βασίζονται –ακόμη και μέσω της εναντίωσης ή της μη συμβατότητας– από τη χαρτογράφηση των επιστημονικών εργασιών με τρόπους που να αποκαλύπτει και να τεκμηριώνει τις ερευνητικές επιλογές που υιοθετούνται ή εισάγονται στην δική μας προσέγγιση.

Αρχικά θα παρουσιαστούν τόποι και τρόποι αναζήτησης βιβλιογραφίας, στη συνέχεια θα συζητηθούν τρόποι ανάγνωσης – αποτίμησης των αποτελεσμάτων της αναζήτησής μας, καθώς και τρόποι αρχειοθέτησης των άρθρων που κρίθηκαν σχετικά με τα ενδιαφέροντά μας, τα οποία θα μάθουμε να τα επικοινωνούμε με επιστημονικά αναγνωρισμένους τρόπους αναφορών.

Η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, δηλαδή ερωτημάτων που είναι δυνατό να απαντηθούν με επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο, είναι το αντικείμενο της επόμενης υποενότητας. Στην ίδια υποενότητα θα συζητηθούν ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας της εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς και δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα της εκπαιδευτικής έρευνας.

Στις επόμενες τέσσερις υποενότητες, θα επικεντρωθούμε σε τρεις συνήθως εμφανιζόμενες και χρησιμοποιούμενες ερευνητικές προσεγγίσεις – ερευνητικά εργαλεία: ερωματολόγιο, συνέντευξη και η παρατήρηση.

Η διδακτική ενότητα θα ολοκληρωθεί με τη σύνθεση όλων των υποενοτήτων με στόχο τη διατύπωση μιας ερευνητικής επιστημονικά τεκμηριωμένης πρότασης.



Σκοπός:

Σκοπός της ενότητας είναι η συστηματική αναζήτηση, ανάγνωση, αρχειοθέτηση και επικοινωνία επιστημονικών εργασιών, η διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, η αναγνώριση βασικών διαστάσεων και χαρακτηριστικών επιστημονικής έρευνας (ποιοτική, ποσοτική, αξιοπιστία, εγκυρότητα, ερευνητική ηθική και δεοντολογία), καθώς και η δυνατότητα διατύπωσης ερευνητικών ερωτημάτων, της συλλογής εμπειρικών ή θεωρητικών ευρημάτων για την απάντησή τους.



Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: Μετά την ολοκλήρωση τη συνεδρίας οι επιμορφούμενοι/ες θα μπορούν:

- ✓ να αναζητούν επιστημονικές έρευνες και να αξιολογούν επιστημονικές έρευνες,
- ✓ να αρχειοθετούν τις αναζητήσεις τους και τα αποτελέσματα των αναζητήσεών τους,
- ✓ να επικοινωνούν με επιστημονικά αποδεκτό τρόπο περιεχόμενα από τα ευρήματα των αναζητήσεών τους,
- ✓ να διατυπώνουν και να αξιολογούν ερευνητικά ερωτήματα,
- ✓ να γνωρίζουν και να αξιολογούν την επιστημονική δεοντολογία και ηθική και το σχετικό θεσμικό πλαίσιο
- ✓ να γνωρίζουν, να αξιολογούν και να εφαρμόζουν βασικές μεθοδολογικές ερευνητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά εργαλεία: ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση
- ✓ να διατυπώνουν και να αξιολογούν επιστημονικά τεκμηριωμένες ερευνητικές προτάσεις, λαμβάνοντας υπόψη τόσο την επιστημονική δεοντολογία και ηθική, όσο και το θεσμικό πλαίσιο



Έννοιες κλειδιά: Επιστημονική έρευνα, ποιοτική – ποσοτική μεθοδολογία, αξιοπιστία, εγκυρότητα, ερωτηματολόγιο, συνέντευξη, παρατήρηση, επιστημονική εργασία

13.1 Αναζήτηση επιστημονικών εργασιών

Η αναζήτηση επιστημονικών εργασιών μπορεί να κατηγοριοποιηθεί αναφορικά με τη φύση του χωροχρόνου αναζήτησης: *πραγματικού* ή *διαδικτυακού*. Ο πραγματικός χωροχρόνος είναι ο αισθητηριακά αντιλαμβανόμενος και σωματικά βιωμένος κόσμος που αναφέρεται σε αναζητήσεις επιστημονικών εργασιών εκτυπωμένες σε βιβλία, περιοδικά κτλ οι οποίες φυλάσσονται σε βιβλιοθήκες πανεπιστημίων ή επιστημονικών ενώσεων, πωλούνται σε βιβλιοπωλεία κτλ. Ο διαδικτυακός κόσμος αναφέρεται στον κόσμο του διαδικτύου όπου ο χώρος και χρόνος μετασηματίζονται αναφορικά με τους χρήστες και τις δομές χωρίς να υπόκεινται κατ'ανάγκην στις δεσμεύσεις τους αισθητηριακά αντιλαμβανόμενου κόσμου. Στον διαδικτυακό κόσμο οι αναζητήσεις είναι εικονικές με την έννοια ότι δεν υπάρχει φυσική πρόσβαση σε κάποιο χώρο και χρόνο. Οι εικονικές αναζητήσεις έχουν πραγματικά αποτελέσματα στην οθόνη του υπολογιστή (του tablet, του smartphone κτλ) τα οποία μπορούν να αποτιμηθούν, αρχειοθετηθούν και να οργανωθούν είτε στο εικονικό περιβάλλον του υπολογιστή (στο φυσικό χώρο του υπολογιστή ή σε κάποιο διακομιστή σε άλλο γεωγραφικό χώρο), είτε μέσω κάποιου τρόπου 'φυσικοποίησης' (π.χ. εκτύπωση) να οργανωθούν με τους τρόπους των αποτελεσμάτων αναζητήσεων πραγματικού χωροχρόνου.

13.1.1. Τόποι δημοσιεύσεων επιστημονικών εργασιών

Η αναζήτηση επιστημονικών εργασιών είναι πολυεπίπεδη αναφορικά με τους τόπους στους οποίους δημοσιεύονται, επικοινωνούνται ευρήματα επιστημονικών ερευνών ή επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις, θέσεις. Στους τόπους αυτούς εντάσσονται: Επιστημονικά περιοδικά, Βιβλία, Πρακτικά συνεδρίων, Διαλέξεις κ.ά. Θα πρέπει να γίνει σαφές ότι οι επιστημονικές εργασίες που δημοσιεύονται διαφοροποιούνται τόσο με τον τόπο δημοσίευσης, όσο και με τον τρόπο επιστημονικής τεκμηρίωσης. Αναφορικά με τους τόπους δημοσίευσης υπάρχουν κριτήρια τα οποία εμμέσως χαρακτηρίζουν ένα ελάχιστο αναμενόμενο επίπεδο επιστημονικής αυστηρότητας. Για παράδειγμα, ένα επιστημονικό περιοδικό αναμένεται να περιέχει εργασίες οι οποίες είναι επιστημονικά αρτιότερες από μια ανακοίνωση σε ένα συνέδριο, καθώς στα συνέδρια ο στόχος είναι περισσότερο η γνωστοποίηση και διαβούλευση κάποιων αποτελεσμάτων (έστω και σε μη τελική μορφή), και δευτερευόντως η ολοκληρωμένη πολυεπίπεδα τεκμηριωμένη επικοινωνία ενός επιστημονικού έργου. Επίσης, τα

περιοδικά (αντίστοιχα, τα συνέδρια κτλ) διαφοροποιούνται μεταξύ τους, καθώς κάποια αναγνωρίζονται ως εγκυρότερα από κάποια άλλα, με την έννοια ότι οι σημαντικότερες εργασίες ή/και οι πρωταγωνιστές του χώρου επιλέγουν κάποια περιοδικά έναντι κάποιων άλλων. Αν και υπάρχουν αντικειμενικοί δείκτες της σημασίας κάποιων τόπων (π.χ. impact factor περιοδικών· οι οποίοι υπολογίζονται με διαφορετικούς τρόπους που επηρεάζουν σαφώς το αποτέλεσμα και την ερμηνεία τους) ή ερευνητών (π.χ. αριθμός ετεροαναφορών), είναι έντονος ο υποκειμενικός χαρακτήρας της αποτίμησης της ‘ποιότητας’ των τόπων δημοσίευσης και των εργασιών.

Σημαντική διάσταση αυτής της κατά κάποιο τρόπο διαβάθμισης των τόπων δημοσιεύσεων επιστημονικών εργασιών είναι η διαδικασία κρίσης που συνήθως συνοδεύει τη δημοσίευση μιας επιστημονικής εργασίας. Έμπειρα μέλη της επιστημονικής κοινότητας καλούνται να διερευνήσουν κατά πόσο μια εργασία πληροί τα απαιτούμενα επιστημονικά κριτήρια για να μπορέσει να είναι ανακοινώσιμη. Στον πυρήνα αυτής της διαδικασίας ενυπάρχει το θέμα της παρούσας διδακτικής ενότητας: η μεθοδολογία. Μια επιστημονική εργασία χαρακτηρίζεται ως τέτοια από την πειθαρχία της σε συγκεκριμένους κανόνες που επιτρέπουν τα όποια ευρήματα να χαρακτηρίζονται ως επιστημονικά (ανάλογα με τις επιστημονικές πρακτικές και νόρμες που χαρακτηρίζουν τη δεδομένη επιστημονική κοινότητα). Σε αυτή την ενότητα θα γίνει προσπάθεια να κατανοήσουμε και να εφαρμόσουμε μέρη αυτής της διαδικασίας έτσι ώστε να γίνει έκδηλη η σημασία της μεθοδολογίας ως ο παράγοντας που επιτρέπει τη συζήτηση των όποιων ευρημάτων και των συνεπειών τους· χωρίς επιστημονικά τεκμηριωμένη μεθοδολογία, κάθε συζήτηση για κάποιο εύρημα είναι αβάσιμη, με την έννοια ότι συζητάει κάτι που δεν έχει τεκμηριωθεί επιστημονικά και δηλαδή δεν ‘υπάρχει’ επιστημονικά.

Επιπροσθέτως, είναι σημαντικό να διερευνάται ο εκδοτικός φορέας και η εκδοτική ομάδα που είναι υπεύθυνοι για τον όποιο τόπο δημοσίευσης. Για παράδειγμα, μια επιστημονική εταιρία και μια εκδοτική ομάδα που περιλαμβάνει διεθνείς έγκριτους ερευνητές του χώρου, ή μια εμπορική εταιρία με μια εκδοτική ομάδα με κάποια ‘ερωτηματικά’ για τη σύνθεσή της και τους σκοπούς της (που ενδέχεται να μην είναι επιστημονικοί και μόνο).

Συμπερασματικά, οι τόποι επικοινωνίας ερευνητικών εργασιών είναι διαφόρων τύπων και διαβαθμίσεων. Είναι σημαντική η ανάπτυξη δεξιοτήτων αξιολόγησης τόσο των τόπων δημοσίευσης, όσο και των δημοσιευμένων σε αυτούς εργασιών, καθώς οι αντικειμενικοί δείκτες συχνά αδυνατούν να αναδείξουν την πολυπλοκότητα μιας επιστημονικής εργασίας.

13.1.2. Τόποι και τρόποι αναζήτησης επιστημονικών δημοσιεύσεων

Οι τόποι επικοινωνίας επιστημονικών εργασιών συνήθως οργανώνονται σε ευρύτερες δομές (όπως, ένας εκδοτικός οίκος) ή/και καταγράφονται σε βάσεις αναζήτησης που επιτρέπουν την έμμεση πρόσβαση σε αυτούς. Δεδομένης της διάδοσης, του διαδικτύου και του γεγονότος ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σύγχρονων δημοσιεύσεων υπάρχουν σε ηλεκτρονική μορφή (έστω και ως περίληψη), σε αυτή την υποενοότητα θα επικεντρωθούμε στην διαδικτυακή αναζήτηση, σε ‘εικονικές’ αναζητήσεις, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο τα πλεονεκτήματα τέτοιων αναζητήσεων (π.χ. οικονομία πόρων, χρόνου και χρημάτων, πραγματοποίηση αναζητήσεων χωρίς χρονικές και χωρικές δεσμεύσεις κτλ), χωρίς βέβαια να υποτιμάται η αναζήτηση σε βιβλιοθήκες και τα πλεονεκτήματα που γενικότερα οι αναζητήσεις πραγματικού χωροχρόνου προσφέρουν (π.χ. πρόσβαση σε μη ψηφιοποιημένα παλιότερα κείμενα).

Οι διαδικτυακές αναζητήσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν ως προς

- τη *βάση δεδομένων*,
 - με την έννοια αν η βάση δεδομένων στην οποία ψάχνουμε έχει *μόνο επιστημονικές δημοσιεύσεις* (π.χ. Google Μελετητής, Microsoft Academic) ή *όχι* (π.χ. Google, Bing),
 - καθώς και αν η βάση δεδομένων *περιορίζεται σε μία μόνο επιστημονικού χαρακτήρα κοινότητα* (για παράδειγμα, ένα περιοδικό (π.χ. Educational studies in Mathematics, Ευκλείδης Γ΄ κτλ), έναν εκδοτικό οίκο (π.χ. Springer, Routledge κτλ), μια επιστημονική εταιρία (π.χ. Ελληνική Μαθηματική Εταιρία) κτλ ή *όχι* (π.χ. Scopus).
- τη *γλώσσα*, δηλαδή δημοσιεύσεις γραμμένες στα ελληνικά και μη.

Οι αναζητήσεις γίνονται με χρήση *λέξεων-κλειδιών* που θεωρούνται ότι χαρακτηρίζουν το αντικείμενο αναζήτησης π.χ. στάσεις εκπαιδευτικών. Είναι σημαντική η χρήση συνωνύμων τόσο γλωσσικών (π.χ. εκπαιδευτικοί, καθηγητές, δάσκαλοι), όσο και

επιστημονικών (διαφορετικοί όροι στη βιβλιογραφία έχουν παρόμοιες σημασίες, κοντινές αρκετά έτσι ώστε να μην τις αποκλείουν από τα ενδιαφέροντά μας). Σε κάθε περίπτωση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των επιστημονικών ενδιαφερόντων μας θα καθορίσουν την τελική απόφαση για το αν το εύρημα μιας αναζήτησης είναι σχετικό η όχι. Επιπροσθέτως, οι αναζητήσεις θα πρέπει να γίνουν τόσο στα ελληνικά (για την εύρεση ελληνόφωνης βιβλιογραφία), αλλά και σε άλλες γλώσσες (κυρίως αγγλικά, και λιγότερο ισπανικά, γαλλικά και γερμανικά) με στόχο δημοσιεύσεις που αφορούν την ευρύτερη διεθνή επιστημονική κοινότητα.

Οι αναζητήσεις γίνονται με χρήση αυτών των λέξεων-κλειδιών, σε συνδυασμούς μεταξύ τους βάσει (συνήθως, λογικών) συνδέσμων. Για παράδειγμα, η αναζήτηση 'στάσεις εκπαιδευτικών' θα έχει ως αποτέλεσμα όλα τα κείμενα που περιέχουν τις δύο λέξεις της φράσης (όχι απαραίτητα ως φράση, αλλά και ενδεχομένως σε διαφορετικά σημεία του κειμένου), ενώ η αναζήτηση '«στάσεις εκπαιδευτικών»' θα έχει αποτέλεσμα μόνο τα κείμενα που έχουν τη φράση (παρά τις λέξεις). Η εξοικείωση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε βάσης είναι αποτέλεσμα τόσο μελέτης των κανόνων που κάθε βάση έχει, όσο και τριβής με τις αναζητήσεις.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 1

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, να πραγματοποιήσεις τις επόμενες αναζητήσεις στον ιστόχωρο <https://scholar.google.gr/schhp?hl=el> με λέξεις κλειδιά:

α) *επιμόρφωση εκπαιδευτικών*, β) *εκπαίδευση εκπαιδευτικών*, γ) *teacher training*, δ) *teacher professional development*.

Τι παρατηρείς;

Στη συνέχεια να πραγματοποιήσεις τις αναζητήσεις γ) και δ) προσθέτοντας τη λέξη Greece. Τι παρατηρείς;

Εξίσου σημαντική παράμετρος στις αναζητήσεις είναι ο χρονικός εντοπισμός των αναζητήσεων, όταν για παράδειγμα, μας ενδιαφέρουν οι πιο πρόσφατες επιστημονικές εξελίξεις σε ένα επιστημονικό πεδίο.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

Να πραγματοποιήσεις τις αναζητήσεις της Ατομικής Δραστηριότητας 1 με τον περιορισμό να παρουσιαστούν μόνο επιστημονικές εργασίες που έχουν εκδοθεί τα τελευταία 5 έτη.

Σύγκρινε τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας με τα αποτελέσματα της Ατομικής δραστηριότητας 1. Τι παρατηρείς;

Σημαντική παράμετρος στις αναζητήσεις είναι η σειρά εμφάνισης των αποτελεσμάτων η οποία μπορεί να ποικίλλει, συμπεριλαμβάνοντας τον αριθμό αναφορών της εργασίας σε άλλες επιστημονικές εργασίες (όχι απαραίτητα ετεροαναφορών), το χρόνο έκδοσης, τη συνάφεια (όπως αυτή ορίζεται στην κάθε βάση δεδομένων) κτλ



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3

Να πραγματοποιήσεις τις αναζητήσεις της Ατομικής Δραστηριότητας 1 με τον περιορισμό αρχικά να εμφανίζονται τα αποτελέσματα με βάση την ημερομηνία έκδοσης και στη συνέχεια με βάση τη συνάφεια.

Σύγκρινε τα αποτελέσματα των δύο περιορισμών μεταξύ τους, αλλά και με τα αποτελέσματα της Ατομικής δραστηριότητας 1. Τι παρατηρείς;

Κλείνοντας, αυτό το σύντομο οδηγό αναζητήσεων θα πρέπει να τονιστεί ότι κάθε επιστημονική δημοσίευση έχει βασιστεί σε προϋπάρχουσες επιστημονικές δημοσιεύσεις στις οποίες βασίστηκε. Αυτές φαίνονται συνήθως στο τέλος μιας δημοσίευσης με την μορφή βιβλιογραφικών αναφορών. Νέες αναζητήσεις μπορούν να βασιστούν σε κάποιες από αυτές τις αναφορές. Αντίστοιχα, μια δημοσίευση μπορεί να αναφέρεται από άλλες, νεότερες από αυτήν δημοσιεύσεις. Αυτές μπορούμε να τις βρούμε στις διάφορες βάσεις από την επιλογή 'γίνεται αναφορά σε' (cited by).



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 4

Να διερευνήσεις τις ετεροαναφορές των τριών πρώτων ευρημάτων για την κάθε αναζήτηση της Ατομικής Δραστηριότητας 1.

Τι παρατηρείς;



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 5

Να πραγματοποιήσεις τις αναζητήσεις της Ατομικής Δραστηριότητας 1 με χρήση « » (ή “ ”, « ») στις φράσεις κλειδιά.

Σύγκρινε τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας με τα αποτελέσματα της Ατομικής δραστηριότητας 1. Τι παρατηρείς;



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 1

Πριν προχωρήσεις στην μελέτη της επόμενης υποενότητας, προσπάθησε να συνοψίσεις σε ένα σύντομο κείμενο 100-150 λέξεων τις παρατηρήσεις σου στις ατομικές δραστηριότητες 1-5.

Κατάγραψε τις παρατηρήσεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

13.1.3. Αποτίμηση και αρχειοθέτηση ευρημάτων αναζήτησης

Τα ευρήματα της αναζήτησης για να μπορούν να αξιοποιηθούν θα πρέπει να αποτιμηθούν και να αρχειοθετηθούν.

Με τον όρο αποτίμηση αναφερόμαστε στην διερεύνηση από τη μία αν το όποιο εύρημα (άρθρο, κεφάλαιο κτλ) αφορά την ουσία της αναζήτησής μας και, από την άλλη, τον καθορισμό των επιμέρους στοιχείων που μας ενδιαφέρουν. Για το λόγο αυτό, προτείνεται η αποτίμηση του όποιου ευρήματος με δύο συμπληρωματικές διαδικασίες (Μούτσιος-Ρέντζος, 2016):

- *Ολιστική αποτίμηση περιεχομένου*, με στόχο τον καθορισμό αν το εύρημα έχει ευρύτερο ενδιαφέρον ως όλο. Η προτεινόμενη διαδικασία συνοψίζεται στα εξής βήματα ανάγνωσης: α) τίτλος, β) λέξεις-κλειδιά, γ) περίληψη, δ) συμπεράσματα, ε) θεωρητικό πλαίσιο, στ) μεθοδολογία, ζ) συζήτηση, η) αποτελέσματα. Με την ολοκλήρωση της διαδικασίας έχει αναγνωστεί όλο το εύρημα, ενώ η διαδικασία

μπορεί να διακοπεί αν για κάποιο λόγο δεν κρίνεται χρήσιμη η περαιτέρω εμβάθυνση.

- *Αναλυτική αποτίμηση περιεχομένων*, με στόχο τον καθορισμό και αποτίμηση των βασικών δομικών μερών μιας επιστημονικής εργασίας, έτσι ώστε να μπορούν να χρησιμοποιηθούν με την ιδιότητα τους ως δομικά μέρη. Τα βασικά δομικά μέρη μιας εργασίας είναι: α) ερευνητικό ερώτημα ή θέση (για θεωρητική εργασία), β) θεωρητικό πλαίσιο, γ) μεθοδολογία, δ) αποτελέσματα, ε) συζήτηση-συμπεράσματα. Συνεπώς, σε ένα εύρημα ψάχνουμε να βρούμε ακριβώς αυτά π.χ. ποιο είναι το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης εργασίας;

Διευκρινίζεται ότι οι εργασίες μπορούν να διαχωριστούν σε *εμπειρικές και θεωρητικές*, με τις πρώτες να εμπεριέχουν κάποιου είδους συλλογής δεδομένων και ανάλυσής τους, ενώ οι δεύτερες συζητούν με λογικά και επιστημονικά τεκμηριωμένα επιχειρήματα ένα ζήτημα υποστηρίζοντας μια θέση.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι τόσο οι αναζητήσεις, όσο και τα αποτελέσματά τους είναι σημαντικό να αρχειοθετούνται κατάλληλα για να μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Ο προτεινόμενος τρόπος αποτίμησης λειτουργεί και ως αρχειοθέτηση των ευρημάτων της αναζήτησης. Για το σκοπό αυτό προτείνονται διάφοροι τρόποι, ένας εκ των οποίων είναι η κατασκευή ενός πίνακα 8 (ενδεικτικά) στηλών (Μούτσιος-Ρέντζος, 2016), όπου η κάθε μια γραμμή θα είναι ένα εύρημα. Οι στήλες είναι οι εξής: α) τίτλος, β) συγγραφείς, γ) ερευνητικό ερώτημα ή θέση (για θεωρητική εργασία), δ) θεωρητικό πλαίσιο, ε) μεθοδολογία, στ) αποτελέσματα, ζ) συζήτηση-συμπεράσματα, η) ολιστική αποτίμηση. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι η δομική κατανόηση της επιστημονικής εργασίας σε συνδυασμό με την ολιστική αποτίμηση της εργασίας, έτσι ώστε να μπορεί ενδεχομένως να χρησιμοποιηθεί για την επιστημονική τεκμηρίωση των δικών μας επιστημονικών εργασιών.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 2

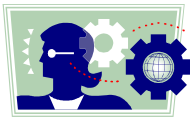
Να δημιουργήσεις πίνακα με τις 8 προτεινόμενες στήλες για την αποτίμηση ευρημάτων αναζήτησης.

Στη συνέχεια να πραγματοποιήσεις αναζήτηση με στόχο να βρεις την επιστημονική εργασία «Τα πιστεύω (*beliefs*) των καθηγητών για τη μάθηση και διδασκαλία των Μαθηματικών: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση» των Κασιμάτη και Γιαλαμά.

Να συμπληρώσεις τον πίνακα που δημιούργησες για αυτή την εργασία για τις 7 πρώτες στήλες (όχι για την ολιστική αποτίμηση).

Να αναρτήσεις τα αποτελέσματα στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>



ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Ο τρόπος επικοινωνίας των επιστημονικών εργασιών και ειδικότερα οι βιβλιογραφικές αναφορές τόσο εντός του κειμένου, όσο και στο τέλος, διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία όλων των κρίσιμων πληροφοριών σχετικά με τα χαρακτηριστικά δημοσίευσης της εργασίας π.χ. τίτλος, συγγραφείς, τύπος δημοσίευσης (άρθρο σε περιοδικό, βιβλίο κτλ), χρόνος δημοσίευσης, εκδοτικός φορέας, αριθμός σελίδων κτλ.

Προτείνεται να μελετήσετε περαιτέρω το ζήτημα των βιβλιογραφικών αναφορών βάσει ενός από τους προτεινόμενους τρόπους: της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρίας (APA). Για το σκοπό αυτό, μπορείτε να ανατρέξετε στο κείμενο «Βιβλιογραφικές αναφορές σύμφωνα με την *American Psychology Association (APA Style)*» (Μούτσιος-Ρέντζος, 2016) στα Παράλληλα Κείμενα της συνεδρίας. Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/...>

13.2. Διαστάσεις και χαρακτηριστικά μεθοδολογίας έρευνας

Η επιστημονική έρευνα ορίζεται ως η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικονιζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα (Kerlinger, 1979). Στόχος μια έρευνας είναι η ελαχιστοποίηση σε βαθμό αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα αβεβαιότητας για την απάντηση στο ερώτημα που η έρευνα προσπαθεί να απαντήσει (Μούτσιος-Ρέντζος, 2013). Η εκπαιδευτική έρευνα, ως μια μορφή επιστημονικής έρευνας, ενέχει τη συλλογή, επεξεργασία και ανάλυση εμπειρικών ή θεωρητικών δεδομένων, με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το υπο διερεύνηση ζήτημα, τα οποία μπορεί να βοηθούν στην ανάπτυξη θεωριών, σχετικά με την ερμηνεία, εξέλιξη και πρόβλεψη για το υπό διερεύνηση φαινόμενο.

Ο τρόπος που το επιλεγθέν θεωρητικό πλαίσιο (σε συμφωνία με τα ενδιαφέροντα της ερευνητικής ομάδας) ορίζει το φαινόμενο καθορίζει ποιες είναι οι μεταβλητές του φαινομένου, δηλαδή τις όψεις του φαινομένου στις οποίες η έρευνα θα επικεντρωθεί. Για παράδειγμα, το φαινόμενο της διδασκαλίας και μάθησης των μαθηματικών σε μια τάξη Α΄ Γυμνασίου μπορεί να ιδωθεί υπό την οπτική των διδακτικών πρακτικών, οπότε οι μεταβλητές ενδεχομένως να περιλαμβάνουν τις διδακτικές επιλογές αναφορικά με τις τεχνικές και τα μέσα διδασκαλίας. Από την άλλη μια άλλη έρευνα θα μπορούσε για το ίδιο ακριβώς μάθημα να επικεντρωθεί στις επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών/-τριών και διδασκόντα/-ουσας, συμπεριλαμβάνοντας λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία.

13.2.1. Μεταβλητές και δεδομένα

Σε μια επιστημονική έρευνα για κάποιο φαινόμενο πρέπει να αποφασιστεί ποιες όψεις του φαινομένου ενδιαφέρουν και συνεπώς να καθορίσουμε τις μεταβλητές που μας ενδιαφέρουν.



ΟΡΙΣΜΟΣ 1

Μεταβλητή ορίζεται ως «ένα φυσικό μέγεθος, χαρακτηριστικό γνώρισμα ή παράγοντας που μεταβάλλεται και ως προς το οποίο εξετάζουμε τα άτομα του πληθυσμού ή του δείγματος» (Κασιμάτη, 2008, σελ. 100).

Έχοντας καθορίσει τις μεταβλητές θα πρέπει να αποφασιστεί ο τρόπος που θα ‘μετρηθούν’ ή ευρύτερα ο τρόπος που οι μεταβλητές θα μπορέσουν να πάρουν την μορφή επιστημονικά συλλεγμένων δεδομένων.



ΟΡΙΣΜΟΣ 2

Τα *δεδομένα* της έρευνας, οι «τιμές της μεταβλητής», είναι οι αριθμοί ή οι άλλες συμβολικές εκφράσεις που μετρούν ή εκφράζουν τις διάφορες καταστάσεις μιας μεταβλητής» (Κασιμάτη, 2008, σελ. 100).

Συνεπώς, σε μια εκπαιδευτική έρευνα είναι κρίσιμο να γίνει ο *ορισμός των μεταβλητών* και η *διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων* (ή *ερευνητικών υποθέσεων*).

Ο καθορισμός των μεταβλητών αφορά στην περιγραφή των φαινομένων και η διατύπωση των ερωτημάτων υποθέσεων στον τρόπο σύνδεσης των μεταβλητών.

Οι μεταβλητές μπορούν να διαχωριστούν σε *ποσοτικές* και *ποιοτικές*.



ΟΡΙΣΜΟΣ 3

Ποσοτικές μεταβλητές (quantitative variables) «είναι εκείνες που επιδέχονται μέτρηση και οι τιμές τους είναι πραγματικοί αριθμοί» (Κασιμάτη, 2008, σελ. 100).

Παραδείγματα ποσοτικών μεταβλητών ο δείκτης νοημοσύνης, η επίδοση των εκπαιδευόμενων, το ετήσιο ύψος επιχορήγησης στα σχολεία, το πλήθος υπολογιστών σε ένα σχολείο κ.ά.

Οι ποσοτικές μεταβλητές διακρίνονται σε *συνεχείς* (όταν μπορούν να πάρουν όλες τις τιμές ενός διαστήματος των πραγματικών αριθμών) και *διακριτές* (όταν μπορούν να πάρουν μόνο πεπερασμένο ή αριθμήσιμο πλήθος τιμών).



ΟΡΙΣΜΟΣ 4

Ποιοτικές μεταβλητές (qualitative variables) «είναι εκείνες που δεν επιδέχονται μέτρηση και οι τιμές τους δεν εκφράζονται με αριθμούς, αλλά με λέξεις» (Κασιμάτη, 2008, σελ. 100).

Παραδείγματα ποιοτικών μεταβλητών είναι το φύλο, η εθνικότητα, οι διδακτικές μέθοδοι, το μορφωτικό επίπεδο, η περιοχή διαμονής, η μορφή διοίκησης, κ.ά.

Επιπροσθέτως, οι μεταβλητές διαχωρίζονται αναφορικά με το ρόλο τους στην έρευνα σε ανεξάρτητες, εξαρτημένες και εξωγενείς



ΟΡΙΣΜΟΣ 5

Ανεξάρτητη μεταβλητή (independent variable) είναι «η μεταβλητή στην οποία μπορούμε να δίνουμε όποιες τιμές θέλουμε από ένα ορισμένο διάστημα τιμών» (Κασιμάτη, 2008, σελ. 100).



ΟΡΙΣΜΟΣ 6

Εξαρτημένη μεταβλητή (dependent variable) είναι «είναι εκείνη η μεταβλητή της οποίας οι τιμές μεταβάλλονται, αφού μεταβληθούν πρώτα οι τιμές της ανεξάρτητης μεταβλητής» (Κασιμάτη, 2008, σελ. 100).



ΟΡΙΣΜΟΣ 7

Εξωγενείς μεταβλητές είναι «μη ανεξάρτητες μεταβλητές που μπορεί να επιδρούν στην εξαρτημένη, αλλά έχουμε ‘επιλέξει’ (συνειδητά ή μη) να μην τις μετρήσουμε» (Μούτσιος-Ρέντζος, 2013, σελ. 10).

Με βάση το αν επιδέχονται διάταξη και τι είδους διάταξη, τα δεδομένα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε α) *κατηγορικά ή ονομαστικά*, β) *διατακτικά*, γ) *διαστημικά*, και δ) *αναλογικά*.



ΟΡΙΣΜΟΣ 8

«Στα *κατηγορικά ή ονομαστικά* δεδομένα η ‘μέτρηση’ είναι μια ποιοτική κατηγοριοποίηση. Η κάθε κατηγορία αντιστοιχεί σε κάποιον αριθμό χωρίς τις ιδιότητες του αριθμού » (Μούτσιος-Ρέντζος, 2013, σελ. 10).

Για παράδειγμα, η μεταβλητή χρώμα μπορεί να πάρει τις τιμές άσπρο, κόκκινο, κίτρινο κτλ οι οποίες είναι διακριτές καταστάσεις της μεταβλητής χρώμα, αλλά δεν διατάσσονται. Αντίστοιχα, το φύλο, η χώρα γέννησης κτλ



ΟΡΙΣΜΟΣ 9

«Στα διατακτικά δεδομένα η ‘μέτρηση’ είναι ποιοτική διάταξη. Εκφράζει σχετική θέση (1ος, 2ος κτλ) ή ποσότητα (λίγο, πολύ, πάρα πολύ κτλ)» (Μούτσιος-Ρέντζος, 2013, σελ. 10).

Για παράδειγμα, η διάταξη μαθητών ως προς την επίδοσή τους σε μαθητικούς διαγωνισμούς δεν δηλώνει ότι η διαφορά στην επίδοση του 3^{ου} από τον 4^ο, ότι είναι ίδια με τη διαφορά του 6^{ου} από τον 7^ο.



ΟΡΙΣΜΟΣ 10

«Στα διαστημικά δεδομένα υπάρχει ποσοτική κλίμακα μέτρησης ίσων διαστημάτων. Κάθε μονάδα διαφοράς στην μέτρηση είναι η ίδια ανεξάρτητα των μετρούμενων μεγεθών» (Μούτσιος-Ρέντζος, 2013, σελ. 10).

Για παράδειγμα, σχετικά με την μεταβλητή θερμοκρασία αν μετριέται με θερμόμετρο σε °C, αν οι θερμοκρασίες σε δύο τάξεις διαφέρουν κατά 2°C, αυτή η διαφορά είναι ίδια ανεξάρτητα αν οι θερμοκρασίες τους σε °C είναι αντίστοιχα 20-22 ή 24-26.



ΟΡΙΣΜΟΣ 11

«Στα αναλογικά δεδομένα η μέτρηση γίνεται μέσω μιας ποσοτικής κλίμακας όπως στα διαστημικά με επιπλέον χαρακτηριστικά: α) η κλίμακα μέτρησης με ‘φυσικό’ μηδέν (δηλώνει την απουσία αυτού που μετράμε), και β) Η διαφορά στις μετρήσεις είναι αναλογική.» (Μούτσιος-Ρέντζος, 2013, σελ. 10).

Για παράδειγμα, σχετικά με το ύψος των μαθητών αν μετριέται σε cm, αν δύο μαθητές έχουν ύψος 120 cm και 160 cm αντίστοιχα έχει νόημα να λέμε ότι το ύψος του πρώτου είναι τα 3/4 του ύψους του δεύτερου.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

Για την επιστημονική εργασία, «Τα πιστεύω (beliefs) των καθηγητών για τη μάθηση και διδασκαλία των Μαθηματικών: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση» των Κασσιμάτη και Γιαλαμά:

Να προσπαθήσεις να χαρακτηρίσεις τις μεταβλητές και τα δεδομένα στην επιστημονική εργασία

Επισήμανση



Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί η ίδια μεταβλητή μπορεί να συνδεθεί με διαφορετικού τύπου δεδομένα. Για παράδειγμα, η μεταβλητή 'ύψος' των μαθητών μιας τάξης μπορεί να μετρηθεί σε *cm* και να καταχωρείται με τον αποτέλεσμα της μέτρησης, οπότε να συλλέγουμε αναλογικά δεδομένα (π.χ. αν μετρηθεί το ύψος 140 *cm* αυτό είναι και το δεδομένο μας). Από την άλλη, για κάποιους λόγους, μπορεί να καταχωρείται σε ποια κατηγορία ύψους ανήκει. Για παράδειγμα, αν έχουμε τρία κατηγορίες 'μικρότερο από 120 *cm*', 'από 120 *cm* έως και 150 *cm*' και 'μεγαλύτερο από 150 *cm*', τότε το ύψος σε διαστήματα, οπότε το ύψος 140 *cm* καταχωρείται ως 'Κατηγορία Β'. Σε αυτή την περίπτωση τα δεδομένα μας είναι διατακτικά, αφού έχουμε τρεις σαφώς διατεταγμένες κατηγορίες, χωρίς να ξέρουμε επιπλέον διαστημικά χαρακτηριστικά, αφού για παράδειγμα τόσο τα 140 *cm* όσο και τα 145 *cm* χαρακτηρίζονται ως 'Κατηγορία Β' (Μούτσιος-Ρέντζος, 2013).

13.2.2. Κατηγορίες εκπαιδευτικής έρευνας

Η εκπαιδευτική έρευνα μπορεί να κατηγοριοποιηθεί αναφορικά με: α) το είδος των συλλεχθέντων δεδομένων, β) τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, γ) το σκοπό, και δ) τη χρονική διάρκεια.

Σχετικά με το είδος των δεδομένων, οι έρευνες διαχωρίζονται σε ποσοτικές (quantitative), ποιοτικές (qualitative) και μικτές (mixed), οι οποίες συνδυάζουν τις δύο προαναφερθείσες (Hammersley, 1993· Johnson & Onwuegbuzie, 2004· Jonassen, 1991). Οι ποσοτικές έρευνες εντάσσονται στο επιστημονικό παράδειγμα του θετικισμού (Positivism) κατά την έννοια του Kuhn (1970), στηρίζονται σε αριθμητικά δεδομένα τα οποία παρουσιάζονται και μελετώνται με μεθόδους της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Οι έρευνες αυτές απαιτούν συστηματικό σχεδιασμό και οργάνωση, σαφή καθορισμό του προβλήματος και των μεταβλητών, εκτίμηση των παραμέτρων του πληθυσμού και διατύπωση υποθέσεων για τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών. Στις ποσοτικές έρευνες εντάσσονται οι εργαστηριακές, οι πειραματικές, οι περιγραφικές, οι δημοσκοπικές και οι συσχετιστικές. Από την άλλη, οι ποιοτικές έρευνες εντάσσονται στο ερμηνευτικό (Interpretivist) επιστημονικό παράδειγμα και στηρίζονται κυρίως σε ερμηνείες και λεκτικούς χαρακτηρισμούς και στοχεύουν στην περιγραφή των ποικίλων εμφανίσεων του φαινομένου στους συμμετέχοντες. Στις ποιοτικές έρευνες εντάσσονται: η βιβλιογραφική, η ιστορική, η έρευνα δράσης, η ανάλυση περιεχομένου, η εθνογραφική, η βιογραφική κ.λπ. Με την ποσοτική έρευνα στοχεύουμε στην εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που επηρεάζουν την εξέλιξη ενός φαινομένου, ενώ με την ποιοτική έρευνα στοχεύουμε στην κατανόηση των φαινομένων. Η επιλογή μιας μεθοδολογικής προσέγγισης από ένα ερευνητή προσδιορίζεται μεταξύ άλλων και από τις πεποιθήσεις του οι οποίες αποτελούν ένα σημαντικό αν όχι καθοριστικό παράγοντα (Baralos στο Κασιμάτη, 2008).

Σχετικά με τον σκοπό, οι έρευνες διαχωρίζονται σε βασικές και εφαρμοσμένες. Η βασική έρευνα στοχεύει στην ενίσχυση, διεύρυνση, επέκταση ή και αναθεώρηση των επιστημονικών γνώσεων μέσα από την ανάπτυξη μιας θεωρίας ή ενός μοντέλου. και δεν ενδιαφέρεται για την πρακτική εφαρμογή των ευρημάτων της. Από την άλλη, η εφαρμοσμένη έρευνα στοχεύει στην επίλυση πρακτικών προβλημάτων, επικεντρώνοντας στις πρακτικές εφαρμογές των θεωριών που αναπτύσσει η βασική έρευνα.

Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια, οι έρευνες διακρίνονται σε συγχρονικές (όταν συμβαίνουν άπαξ σε μια δεδομένη χρονική περίοδο π.χ. ένα ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από τους μαθητές/-τριες των τριών τάξεων ενός γυμνασίου) και

διαχρονικές (όταν επαναλαμβάνονται σε βάθος χρόνου π.χ. το ίδιο ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από τους μαθητές/-τριες στο τέλος της Α΄ Γυμνασίου και το συμπληρώνουν άλλες δύο φορές στο τέλος της Β΄ Γυμνασίου και της Γ΄ Γυμνασίου), ενώ βάσει του τρόπου συλλογής των δεδομένων οι έρευνες διακρίνονται σε έρευνες ερωτηματολογίου, συνέντευξης, παρατήρησης και σταθμισμένου ελέγχου (test).



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7

Για την επιστημονική εργασία, «Γα πιστεύω (beliefs) των καθηγητών για τη μάθηση και διδασκαλία των Μαθηματικών: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση» των Κασιμάτη και Γιαλαμά:

Πως χαρακτηρίζεται η έρευνα αναφορικά με το είδος των συλλεχθέντων δεδομένων, τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, το σκοπό, και τη χρονική διάρκεια;

13.2.3. Ερευνητικές υποθέσεις και ερευνητικό ερώτημα

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, σε μια εκπαιδευτική έρευνα είναι σημαντικό να διατυπωθούν ερευνητικές υποθέσεις (ή ερευνητικά ερωτήματα), οι οποίες καθορίζουν τον αναμενόμενο από την ερευνητική ομάδα (βάσει βιβλιογραφικής ανασκόπησης, υπαρχόντων ευρημάτων και θεωριών) τρόπο σύνδεσης των μεταβλητών.



ΟΡΙΣΜΟΣ 13

Οι *ερευνητικές υποθέσεις* είναι «η διατύπωση συγκεκριμένων θέσεων για την υποτιθέμενη ύπαρξη σχέσεων ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές» (Κασιμάτη, 2008, σελ. 102).

Αναφορικά με τις ερευνητικές υποθέσεις, η μηδενική υπόθεση (H_0) υποθέτει ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Για παράδειγμα, «Η μαθηματική επίδοση δε σχετίζεται με το φύλο».

Η εναλλακτική (ή πειραματική) υπόθεση (H_1) υποθέτει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών. Για παράδειγμα, «Η μαθηματική επίδοση σχετίζεται με το φύλο».

Αφού έχουν διατυπωθεί κάποιες υποθέσεις, μπορεί διενεργηθεί ο έλεγχός τους, δηλαδή η διερεύνηση της ορθότητάς τους.



ΟΡΙΣΜΟΣ 13

Σφάλμα Τύπου I (α-επίπεδο): Εσφαλμένη απόρριψη της H_0 και άρα βρίσκουμε ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών στην έρευνά μας, ενώ δεν υπάρχει στον πληθυσμό αναφοράς.



ΟΡΙΣΜΟΣ 14

Σφάλμα Τύπου II (β-επίπεδο): Εσφαλμένη αποδοχή της H_0 και άρα βρίσκουμε ότι δεν υπάρχει σχέση μεταξύ των μεταβλητών στην έρευνά μας, ενώ υπάρχει στον πληθυσμό αναφοράς.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 8

Για την επιστημονική εργασία, «Τα πιστεύω (beliefs) των καθηγητών για τη μάθηση και διδασκαλία των Μαθηματικών: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση» των Κασσιμάτη και Γιαλαμά:

Ποια είναι τα ερευνητικά ερωτήματα (ή οι ερευνητικές υποθέσεις);



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 3

Πριν προχωρήσεις στην μελέτη της επόμενης υποενότητας, προσπάθησε να συνοψίσεις σε ένα σύντομο κείμενο 100-150 λέξεων τις παρατηρήσεις σου στις ατομικές δραστηριότητες 6-8.

Κατάγραψε τις παρατηρήσεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>



Κείμενο Αναφοράς

Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η ποιοτική έρευνα:

- Αποδέχεται ότι η πραγματικότητα και η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένες. Αυτό σημαίνει (α) ότι κάθε θεωρία και κάθε έρευνα αναπόφευκτα μεταφέρουν αξίες

(δεν μπορεί να υπάρξει δηλαδή «ουδέτερη» επιστημονική έρευνα), και (β) η ίδια η έρευνα «κατασκευάζει» αυτό το οποίο μελετά

- Θεωρεί ότι η επιστήμη είναι μια κοινωνική διεργασία που παράγει υποθέσεις εργασίας και όχι αμετάβλητα εμπειρικά δεδομένα
- Δίνει έμφαση στην περιγραφή και στην κατανόηση παρά στη μέτρηση και στην ερμηνεία
- Χρησιμοποιεί ποιοτικά δεδομένα, τα οποία ορίζονται απλά ως μη-αριθμητικά δεδομένα, συνήθως λέξεις ή εικόνες
- Αφορά τη γνώση του συγκεκριμένου και του μερικού παρά την αναζήτηση παγκόσμιων νόμων
- Επιδιώκει να είναι ολιστική, με το να καταγράφει τη λεπτομέρεια και με το να αντανακλά, κατά το δυνατόν, την πολυπλοκότητα και τις λεπτές αποχρώσεις της ανθρώπινης εμπειρίας, παρότι αναγνωρίζει ότι κάθε περιγραφή είναι εξ ορισμού περιορισμένη, μερική και υποκειμενική
- Μελετά το φαινόμενο μέσα στο πλαίσιο του και δεν αποπειράται να «απελευθερωθεί» από το πλαίσιο, εφόσον το πλαίσιο θεωρείται συστατικό στοιχείο του φαινομένου και επομένως αδιαχώριστο από αυτό. Επίσης, μελετά τα φαινόμενα στο «φυσικό» τους πλαίσιο (παρατήρηση αντί για πείραμα, μη – δομημένη αντί για δομημένη συνέντευξη)
- Εξετάζει το νόημα (και όχι τη συμπεριφορά) και μελετά το πώς οργανώνεται, δημιουργείται και σημασιοδοτείται η ανθρώπινη ζωή και εμπειρία
- Προσπαθεί να μεταφέρει στον επιστημονικό λόγο τον τρόπο με τον οποίο βλέπουν την πραγματικότητα οι συμμετέχοντες στην έρευνα – σε μια απόπειρα να καταγραφεί ο κόσμος από την οπτική γωνία τους
- Στόχος να γεννήσει υποθέσεις ή θεωρία και όχι υποθετικό-επαγωγική έρευνα που ελέγχει υποθέσεις, δηλαδή δίνει έμφαση στην «ανάδυση» των θεωρητικών εννοιών από το υλικό της έρευνας

Όσο αφορά αυτή καθ' αυτή την ερευνητική διαδικασία, η ποιοτική έρευνα:

- Δίνει έμφαση στη συνεργασία και στη συν-κατασκευή του νοήματος ανάμεσα στον ερευνητή και στο αντικείμενο της μελέτης

- Θεωρεί ότι η γνώση κατασκευάζεται στο «δι-υποκειμενικό χώρο» και έτσι μελετάται η ερευνητική δυάδα, ενώ οι συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρούνται και, συχνά, αξιοποιούνται ενεργά ως συν-ερευνητές
- Δίνει, επίσης, ιδιαίτερη έμφαση στην κριτική αναστοχαστικότητα, δηλαδή στη στροφή της ερευνητικής ματιάς στην ίδια τη διαδικασία της έρευνας και στη σχέση του ερευνητή με το ερευνητικό υλικό, μια σχέση που χαρακτηρίζεται από διαδοχικά στάδια πλήρους απορρόφησης από το ερευνητικό υλικό και κριτικής απόστασης από αυτό. Η αναστοχαστικότητα αφορά τόσο τη διεργασία της έρευνας (θεωρία, σχεδιασμός, ερμηνεία) όσο και τον επιστημονικό λόγο στον οποίο συμβάλλει και με τον οποίο διαπλέκεται η έρευνα (*disciplinary reflexivity*).

Οι ποιοτικοί ερευνητές:

- ενδιαφέρονται για τη διαδικασία της έρευνάς τους όσο ενδιαφέρονται και για τα αποτελέσματά της.
- αναζητούν το νόημα (*meaning*), το πώς δηλαδή οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τη ζωή τους, τις εμπειρίες τους, και τις δομές του κόσμου τους.
- θεωρούν τον εαυτό τους ως το κύριο όργανο (*primary instrument*) για τη συλλογή των δεδομένων. Έτσι, τα δεδομένα στην ποιοτική έρευνα «οικοδομούνται» και δεν «συλλέγονται» μέσω ερωτηματολογίων ή άλλων εργαλείων έρευνας. Με τους όρους Νέα Μέσα και Τηλεπικοινωνίες – και κατά κύριο λόγο με τον όρο Πολυμέσα – εννοούνται τα μέσα (με δεδομένα σε μορφή κειμένου, εικόνας και ήχου) και οι πληροφορίες και επικοινωνιακές τεχνολογίες που μέσω της ψηφιοποίησης, της αποθήκευσης και της αλγοριθμικής επεξεργασίας επιτρέπουν τη διασύνδεση και τη μετάδοση οποιασδήποτε ποσότητας δεδομένων σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα

Κασιμάτη (2008, σελ. 106-107)

ΠΡΟΤΑΣΗ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗΣ ΜΕ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

Για μια συζήτηση σχετικά με τις συγκλίσεις και τις αποκλίσεις μεταξύ ποιοτικών και ποσοτικών προσεγγίσεων στην έρευνα μπορείτε να ανατρέξετε στο Ισάρη και Πούρκος (2015) στο σύνδεσμο <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.



Κείμενο Αναφοράς

Ποσοτικές προσεγγίσεις

Αριθμοί
προκαθορισμένες, δεδομένες
μετρήσεις
βραχυπρόθεσμες
διακεκομμένες
συγκριτικές
συσχετιστικές
συχνότητες
επισημότητα
έμφαση στις κανονικότητες
περιγραφή
αντικειμενικά γεγονότα
περιγραφή
παρατήρηση της κατάστασης από έξω
δομημένες
στατιστικές

Ποιοτικές προσεγγίσεις

ανοικτού τύπου, τροποποιήσιμες
αποτυπώνουν τη μοναδικότητα
μακροπρόθεσμες
συνεχείς
αποτυπώνουν ειδικά θέματα
αξιολογούν την ποιότητα
ατομικότητα
ανεπισημότητα
αναζήτηση της μοναδικότητας
εξήγηση
υποκειμενικά γεγονότα
ερμηνεία
παρατήρηση της κατάστασης εκ των έσω
μη δομημένες
εθνογραφικές
διαφοτιστικές

Cohen, Manion & Morrison (2008, σελ. 456)

13.2.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Αναφέρθηκε ήδη ότι η επίτευξη ενός βαθμού αβεβαιότητας για την απάντηση σε ένα ερευνητικό ερώτημα μικρότερου από τον ελάχιστο αποδεκτό στην επιστημονική κοινότητα είναι στον πυρήνα της ερευνητικής μεθοδολογίας. Μάλιστα, αυτή η αβεβαιότητα εννοιοποιείται με δύο διαφορετικούς τρόπους: *εγκυρότητα* και *αξιοπιστία*. Μια απλουστευμένη προσέγγιση των δύο εννοιοποιήσεων είναι ότι η εγκυρότητα συζητάει αν τα δεδομένα που συλλέγουμε αφορούν την μεταβλητή που θεωρούμε ότι αφορούν, ενώ η αξιοπιστία σχετίζεται με την ακρίβεια της διαδικασίας συλλογής των δεδομένων.



ΟΡΙΣΜΟΣ 15

Η αξιοπιστία μιας έρευνας αναφέρεται στο βαθμό που η επανάληψή της κάτω από ίδιες συνθήκες, με την ίδια μεθοδολογία μας δίνει τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα.

Η *εσωτερική αξιοπιστία* (internal reliability) είναι ο βαθμός που τα δεδομένα, η ανάλυση και τα συμπεράσματα της έρευνας είναι τα ίδια, όταν γίνεται κάτω από τις ίδιες συνθήκες (Καραγεώργος, 2002).

Η *εξωτερική αξιοπιστία* (external reliability) αναφέρεται στον στο κατά πόσο διαφορετικοί ερευνητές μπορούν να εφαρμόσουν πανομοιότυπα την ίδια έρευνα και να έχουν τα ίδια ή σχεδόν τα ίδια αποτελέσματα (Καραγεώργος, 2002).

Η διενέργεια των αναλύσεων ξεχωριστά για τα μισά δεδομένα, ο επανα-διενέργεια της έρευνας μετά από κάποιο χρονικό διάστημα στο ίδιο δείγμα, η χρήση ισοδύναμων εργαλείων συλλογής δεδομένου και η συμφωνία διαφορετικών αξιολογητών-κριτών αποτελούν διαφορετικούς τρόπους καθορισμού της αξιοπιστίας μιας έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008).



ΟΡΙΣΜΟΣ 16

Η εγκυρότητα μιας έρευνας αναφέρεται στο βαθμό που η έρευνα ‘μετράει’, συλλέγει δεδομένα, αυτό, την μεταβλητή, που υποτίθεται ότι ‘μετράει’.

Η *εσωτερική εγκυρότητα* (internal validity) διαφοροποιείται από την *εξωτερική εγκυρότητα* (external validity), με την πρώτη να αναφέρεται στον βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να ερμηνευθούν με ακρίβεια και εμπιστοσύνη, ενώ η δεύτερη στον βαθμό που τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να γενικευθούν σε παρόμοιους πληθυσμούς ή καταστάσεις. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να τονιστεί η *εγκυρότητα δομήματος* (construct validity) η οποία διερευνά κατά πόσο συμφωνεί η προσωπική εννοιοποίηση ενός συγκεκριμένου δομήματος με την ευρύτερη εννοιοποίηση του δομήματος, αλλά και με την επιλεχθείσα μεθοδολογία μέτρησης του δομήματος (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

Επισήμανση



Η εσωτερική εγκυρότητα θεωρείται προαπαιτούμενο της εξωτερικής εγκυρότητας γιατί όταν τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να ερμηνευθούν με ακρίβεια, τότε μπορούν να γενικευθούν (Κασιμάτη, 2008, σελ. 101).

Επισήμανση



Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι τόσο η εγκυρότητα, όσο και η αξιοπιστία είναι διακριτές, αν και αλληλένδετες σε πολλές όψεις τους διαστάσεις της εκπαιδευτικής έρευνας. Μάλιστα κάποιες φορές η μια λειτουργεί ανταγωνιστικά ως προς την άλλη, οπότε η ερευνητική ομάδα πολλές φορές έρχεται στο δίλημμα: αξιοπιστία ή εγκυρότητα; Μια σχετικά απλουστευμένη προσέγγιση συνοψίζεται στο η αξιοπιστία έπεται εννοιολογικά της εγκυρότητας, αλλά χωρίς αξιοπιστία δεν τεκμηριώνεται εγκυρότητα (Μούτσιος-Ρέντζος, 2016).

13.2.5. Δειγματοληψία

Μια εκπαιδευτική έρευνα αφορά κάποιο φαινόμενο στο οποίο μετέχει κάποιος πληθυσμός π.χ. μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς κτλ, ο οποίος αποτελεί τον πληθυσμό αναφοράς της έρευνας, δηλαδή τον πληθυσμό για τον οποίο η έρευνα επιχειρεί να συναγάγει κάποια συμπεράσματα. Κάθε έρευνα διενεργείται με κάποιο μέρος αυτού του πληθυσμού αναφοράς. το δείγμα, ενώ η διαδικασία επιλογής του δείγματος καλείται δειγματοληψία. Είναι σαφές ότι η διαδικασία επιλογής του δείγματος επηρεάζει καίρια την όλη έρευνα καθώς όλα τα δεδομένα προέρχονται από αυτό το δείγμα.

Συνοπτικά, η δειγματοληψία μπορεί να είναι βάσει πιθανοτήτων, οπότε και ισχύουν οι συναγωγές γενίκευσης βάσει στατιστικής και πιθανοτήτων, ή και όχι βάσει πιθανοτήτων, οπότε οι διαδικασίες γενίκευσης βάσει στατιστικής και πιθανοτήτων είναι ευάλωτες σε κριτική σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία.

Οι διαδικασίες δειγματοληψίας δεν εντάσσονται στους σκοπούς αυτής της ενότητας, αλλά αναφέρονται επιγραμματικά κάποιες βασικές διαφοροποιήσεις (Robson, 2010):

- Βάσει πιθανοτήτων, ενδεικτικά: απλή τυχαία δειγματοληψία (ισοπίθανη συμπερίληψης μελών πληθυσμού αναφοράς στο δείγμα), συστηματική δειγματοληψία (με συγκεκριμένο βήμα ένταξης από τον πληθυσμό αναφοράς

στο δείγμα π.χ. εντάσσουμε κάθε τον 5^ο μαθητή που εμφανίζεται στη λίστα του σχολείου), *στρωματοποιημένη δειγματοληψία* (αναγνώριση στρωμάτων –για παράδειγμα, τμήμα, τάξη, σχολείο, εκπαιδευτική περιφέρεια κτλ– εντός κάποιου πληθυσμού και στη συνέχεια είτε απλή τυχαία εντός στρωμάτων, είτε συστηματική εντός στρωμάτων), *κατά δεσμίδες/συστάδες δειγματοληψία* (αναγνώριση συστάδων κοινών χαρακτηριστικών εντός κάποιου πληθυσμού και στη συνέχεια δειγματοληψία στις συστάδες) κ.ά.

- Όχι βάσει πιθανοτήτων, ενδεικτικά: *ευκολίας* (π.χ. πρόσβασης, κόστους κτλ), *χιονοστιβάδας* (όταν μεσώ κάποιου ήδη ενταγμένου στο δείγμα, αποκτούμε πρόσβαση σε επόμενο συμμετέχοντα κ.ο.κ.), *σκόπιμη* (όταν επιλέγονται από την ερευνητική ομάδα μέλη του δείγματος βάσει του αν πληρούν τα κριτήρια τυπικότητας ή ενδιαφέροντος που έχει θέσει η ομάδα)

13.2.6. Δεοντολογικά και ηθικά ζητήματα

Η δεοντολογία και η ηθική στην έρευνα είναι κρίσιμη δεδομένου μάλιστα ότι η εκπαιδευτική έρευνα αφορά ανθρώπους, οπότε πέραν της επιστημονικής ηθικής και δεοντολογίας, συνυπάρχει και η ηθική και η δεοντολογία των ανθρωπίνων σχέσεων.

Αναφορικά με τη δεοντολογία μιας έρευνα αναμένεται τουλάχιστον: η συνειδητή συναίνεση, ο σεβασμός στην ιδιωτική ζωή, η ανωνυμία, η εμπιστευτικότητα, διαδικασίες διασφάλισης περιορισμού χρόνου και προσώπων πρόσβασης στα δεδομένα κ.ά.

Τα ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας είναι ιδιαίτερα πολύπλοκα και δισεπίλυτα, ειδικά σε περιπτώσεις εκπαιδευτικής έρευνας, καθώς εκτός του ότι μεγάλο μέρος της έρευνας ασχολείται με ανήλικους και ανήλικες και, συνεπώς, εγείρονται ζητήματα νομικού και θεσμικού πλαισίου. Είναι λοιπόν κρίσιμο η κάθε ερευνητική ομάδα να διασφαλίζει κατά το δυνατόν τη συμμόρφωση με αυτά τα αιτήματα για την αποφυγή δυσάρεστων συνεπειών που περιλαμβάνουν αμφισβητήσεις σχετικά με την αξιοπιστία της έρευνας, έως την εξ ολοκλήρου απόρριψη της ή/και νομικές συνέπειες.

13.3. Συνήθεις τύποι εκπαιδευτικής έρευνας

Σε αυτή την ενότητα θα συζητηθούν τρεις από του πιο συχνά εμφανιζόμενους τρόπους εκπαιδευτικής έρευνας, σχετικά με τον τρόπο συλλογής δεδομένων: έρευνα με ερωτηματολόγιο, έρευνα με συνέντευξη, έρευνα με παρατήρηση.

13.3.1 Έρευνα με ερωτηματολόγιο

Η έρευνα με ερωτηματολόγιο αποτελεί μια από τις συχνότερα εμφανιζόμενες μεθοδολογικές επιλογές στην εκπαιδευτική έρευνα, καθώς συνδυάζει την δυνατότητα πρόσβασης σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων με σχετικά χαμηλό κόστος σε πόρους (χρόνο, χρήματα, ανθρώπινο δυναμικό), ενώ δίνεται η δυνατότητα συλλογής μεγάλης ποικιλίας δεδομένων, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά.

Σχετικά με το σχεδιασμό ερωτηματολογίων, οι Cohen, Manion & Morrison (2008, σελ. 415) διακρίνουν τρεις φάσεις, από το ευρύ και το γενικό, στο συγκεκριμένο και σαφώς καθορισμένο και διατυπωμένο: α) διασαφήνιση των γενικών σκοπών του ερωτηματολογίου και η μετάφρασή τους σε μια απτή και συγκεκριμένη σειρά στόχων, β) την επισήμανση και κατηγοριοποίηση δευτερευόντων θεμάτων που σχετίζονται με τους σκοπούς και στόχους, και γ) την μορφοποίηση συγκεκριμένων προϋποθέσεων πληροφόρησης που σχετίζονται με καθένα από τα δευτερεύοντα θέματα.

Σε κάθε περίπτωση, είναι ανάγκη το ερωτηματολόγιο να:

- (α) έχει ξεκάθαρους στόχους, (β) είναι σαφές ως προς τι πρέπει να συμπεριλάβει ή τι κάλυψε για να επιτευχθούν οι σκοποί του, (γ) καλύπτει εξονυχιστικά τα βασικά στοιχεία της ενσωμάτωσης, (δ) διατυπώνει τα ενδεδειγμένα είδη ερωτήσεων [...], (ε) εκμαιεύει τα ακατάλληλα είδη δεδομένων για να απαντηθούν οι ερευνητικοί σκοποί και τα υποερωτήματά του, (στ) διατυπώνει ερωτήσεις για εμπειρικά δεδομένα

Cohen, Manion & Morrison (2008, σελ. 417)

Τα ερωτηματολόγια μπορούν να είναι *δομημένα* με *κλειστού τύπου* ερωτήσεις (στις οποίες μπορούν οι συμμετέχοντες επιλέγουν προαποφασισμένες από την ερευνητική ομάδα απαντήσεις), *ημιδομημένα* περιλαμβάνοντας μια σειρά από *ανοικτού τύπου* ερωτήσεις σχετικά με ένα φαινόμενο (στις οποίες μπορούν οι συμμετέχοντες να γράψουν ελεύθερα την απάντηση), ή και *μη δομημένα* με την έννοια ότι οι

συμμετέχοντες καλούνται απλά να διατυπώσουν σκέψεις, απόψεις, περιγραφές κτλ σχετικά με ένα φαινόμενο.

Το πλήθος των ερωτήσεων, η διατύπωσή τους, ο τύπος τους (κλειστές ή ανοικτές), η κλίμακα απάντησης (μέτρησης), η σειροθέτηση των ερωτήσεων, τα μορφολογικά στοιχεία του ερωτηματολογίου (π.χ. μέγεθος και τύπος γραμματοσειράς, διαγραμμίσεις) κτλ είναι μόνο κάποια από τα στοιχεία περιεχομένου και εξωτερικά τα οποία είναι εξίσου σημαντικά στο σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου, καθώς επηρεάζουν με διαφορετικούς τρόπους τα συλλεχθέντα δεδομένα. Η πολύ καλή βιβλιογραφική ανασκόπηση και η προσεκτική αντιστοιχία θεωρίας – ερευνητικού ερωτήματος – υλοποίησης σε ερωτηματολόγιο, αποτελούν την ελάχιστη προϋπόθεση του σχεδιασμού, καθώς η όποια υλοποίησης πρέπει να συνοδεύεται από ενδεδειγμένη και πολυδιάστατη πιλοτική έρευνα για την ανάδειξη σχεδιαστικών ζητημάτων που επηρεάζουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

Σχετικά με τις πιθανές κλίμακες μέτρησης, αναφέρονται ενδεικτικά (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Μούτσιος-Ρέντζος, 2013)

- *Διχοτομίες* π.χ. ερωτήσεις που απαντώνται με ‘Ναι’ ή ‘Όχι’
- *Σημαιολογικά διαφοροποιημένες κλίμακες*, δηλαδή, τα άκρα ταυτίζονται με δύο σημαιολογικά αντίθετες έννοιες π.χ. ‘Αλήθεια’, ‘Ψέμα’
- *Πολλαπλής επιλογής*, δηλαδή μια επιλογή από προκαθορισμένες μη διατεταγμένες απαντήσεις π.χ. ‘Ευρώπη’ – ‘Ασία’ – ‘Αφρική’ – ‘Αμερική’ – ‘Άλλο’
- *Κλίμακες διάταξης προκαθορισμένων απαντήσεων*, π.χ. μια κλίμακα *Likert* όπως ‘Καθόλου’ – ‘Λίγο’ – ‘Πολύ’ – ‘Πάντα’
 - Κάποιες παράμετροι σχετικά με τις κλίμακες *Likert* αφορούν το πλήθος των διαβαθμίσεων, την ύπαρξη κέντρου, το αν είναι ισορροπημένη ή μη (ίσος αριθμός αρνητικών και θετικών απαντήσεων), αλλά και η ένταξη της επιλογής ‘Δεν έχω γνώμη’ ή/και της επιλογής ‘Δεν απαντώ’.
- *Κλίμακα Guttman*, στην οποία η διάταξη της αξίας της απάντησης των ερωτήσεων είναι σωρευτική π.χ. Η επιλογή της 4^{ης} απάντησης ενέχει την επιλογή της 1^{ης}, 2^{ης} και 3^{ης} απάντησης, όπως το ‘Απόφοιτος/η Λυκείου’ ενέχει την επιλογή ‘Απόφοιτος/η Γυμνασίου’ και ‘Απόφοιτος/η Δημοτικού’.

- Κλίμακα VAS (visual analogue scale), όπου η απάντηση σε μια ερώτηση δηλώνεται από την επιλογή σημείου σε ευθύγραμμο τμήμα.

Η διενέργεια μιας έρευνας με ερωτηματολόγιο μπορεί να γίνει, ενδεικτικά, με φυσική παρουσία της ερευνητικής ομάδας, ταχυδρομικά, τηλεφωνικά ή και με χρήση διαδικτύου. Κάθε μια από αυτές τις περιπτώσεις, έχει πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που αφορούν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας, την πρόσβαση, το κόστος κτλ, τα οποία πρέπει να αξιολογηθούν από την ερευνητική ομάδα (και με κάποια πιλοτική έρευνα) πριν τη δέσμευση σε κάποια μέθοδο συλλογής. Τέλος, είναι απαραίτητο να συνυπολογιστεί η όποια απόφαση με την αποδελτίωση των ερωτηματολογίων, την δημιουργία της βάσης δεδομένων και τον τρόπο ανάλυσης των δεδομένων.



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 9

Για την επιστημονική εργασία, «Τα πιστεύω (beliefs) των καθηγητών για τη μάθηση και διδασκαλία των Μαθηματικών: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση» των Κασιμάτη και Γιαλαμά:

- α) Να συζητήσεις το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου (π.χ. στόχους, τύπο ερωτήσεων).
- β) Πως διασφαλίζεται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου κατά τους συγγραφείς; Μπορείς να προτείνεις επιπλέον τρόπους;
- γ) Αν αντικαταστήσεις την κλίμακα μέτρησης με μια διχοτομία της επιλογής σου, τι μεταβολές παρατηρείς;



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 4

Προσπάθησε να συνοψίσεις τις απαντήσεις σου στην Ατομική Δραστηριότητα 9 σε ένα κείμενο 150-200 λέξεων.

Κατάγραψε τις παρατηρήσεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 10

Για την επιστημονική εργασία, «Τα πιστεύω (beliefs) των καθηγητών για τη μάθηση και διδασκαλία των Μαθηματικών: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση» των Κασιμάτη και Γιαλαμά:

Να σχεδιάσεις ερωτηματολόγιο εναλλακτικής μορφής από το περιεχόμενο στην εργασία το οποίο να εξυπηρετεί τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 5

Πριν προχωρήσεις στην μελέτη της επόμενης υποενότητας, προσπάθησε να τεκμηριώσεις τους λόγους που σε οδήγησαν στο σχεδιασμό του ερωτηματολογίου στην Ατομική Δραστηριότητα 10.

Κατάγραψε τις παρατηρήσεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

13.3.2 Έρευνα με συνέντευξη

Η έρευνα με συνέντευξη αποτελεί μια σχεδόν εξίσου δημοφιλή επιλογή στην εκπαιδευτική έρευνα, η οποία συνήθως έχει σχετιστεί με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, αν και όπως είδαμε μια συνέντευξη μπορεί ουσιαστικά να υλοποιεί τη συλλογή ενός δομημένου ερωτηματολογίου (π.χ. αναλογιστείτε τις τηλεφωνικές έρευνες σχετικά με τη χρήση κάποιου προϊόντος). Η συνέντευξη επιτρέπει τη συλλογή εις βάθος δεδομένων, ξεπερνώντας τους φραγμούς μιας στενής λεκτικής διατύπωσης, αφήνοντας περιθώριο για διερεύνηση των ερμηνειών, αλλά και εκτείνοντας την μελέτη σε άλλες διαστάσεις του φαινομένου που δεν είναι δυνατό να μελετηθούν με ένα ερωτηματολόγιο (π.χ. μη λεκτική επικοινωνιών). Από την άλλη, το κόστος μιας έρευνας με συνέντευξη περιορίζει τη δυνατότητα μεγάλου εύρους ερευνών, ενώ και η ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων είναι συνήθως πιο ‘ακριβή’ διαδικασία. Επιπροσθέτως, ο καθορισμός της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας ποιοτικών δεδομένων περιλαμβάνει και ποιοτικές μεθόδους τεκμηρίωσης (μιλώντας, για παράδειγμα για μεταφερσιμότητα των ευρημάτων της ανάλυσης, παρά για γενικευσιμότητα).

Οι συνεντεύξεις διαφοροποιούνται σε δομημένες, ημι-δομημένες και μη δομημένες. Μια συνέντευξη μπορεί να είναι Cohen, Manion & Morrison (2008, σελ. 415): άτυπη (όπως μια συζήτηση), γενικών κατευθύνσεων, τυποποιημένη με ανοικτού τύπου ερωτήσεων, ή τυποποιημένη με κλειστού τύπου ερωτήσεων συνέντευξη.

Ανάμεσα στις διαδικασίες που περιλαμβάνονται στην έρευνα με συνέντευξη, περιλαμβάνονται Cohen, Manion & Morrison (2008): α) προετοιμασία (π.χ. τόπος όχι άβολος, χωρίς ‘παρεμβολές’, β) γνωστοποίηση του σκοπού της συνέντευξης, γ) διασφάλιση του απορρήτου (π.χ. ποιοι, για πόσο χρονικό διάστημα και για ποιους σκοπούς θα έχουν πρόσβαση· απόρρητο αναφοράς δεδομένων, μη ταυτοποίηση συμμετεχόντων), δ) ρητή περιγραφή της δομής και της χρονικής διάρκειας της συνέντευξης, ε) τρόποι επαφής μετά το πέρας της συνέντευξης, στ) επεξηγήσεις πριν την έναρξη· έγκριση εγγραφής (ήχου ή/και βίντεο) της συνέντευξης· άδειες (π.χ. υπουργείο, διευθυντής, γονείς, εκπαιδευτικοί κτλ). Σχετικά με τις ερωτήσεις, προτείνεται να είναι καταγεγραμμένες σε ένα φύλλο ερωτήσεων και να υπάρχει φύλλο καταγραφής σχολίων/στοιχείων.

Το περιεχόμενο των ερωτήσεων μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευρύ (π.χ. ερωτήσεις για συμπεριφορές, απόψεις, συναισθήματα, γνώσεις, αισθητηριακά δεδομένα,

δημογραφικά/προφίλ κτλ), ενώ η διατύπωση και η σειρά των ερωτήσεων είναι πολύ σημαντικές (αν και υπάρχει κάποια ελαστικότητα δεδομένης της αλληλεπίδρασης που υφίσταται σε μια συνέντευξη). Ενδεικτικά είναι σημαντικό να προσεχθεί (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Robson, 2010): η σειροθέτηση ερωτήσεων, η διατύπωση ερωτήσεων, το γεγονός ότι τα δεδομένα προέρχονται από τους συνεντευξιζόμενους και όχι από τους ερευνητές (δηλαδή, οι ερευνητές μιλάνε μόνο όσο έχει σχεδιαστεί να μιλάνε και με τον τρόπο που έχει σχεδιαστεί να μιλάνε), εμπειρία και συστηματικός αναστοχασμός στην εμπειρία, διακριτικότητα – ουδετερότητα. Η ανάλυση όπως προαναφέρθηκε μπορεί να είναι λεκτικών δεδομένων ή/και μη λεκτικών δεδομένων (π.χ. τόνος φωνής, χειρονομίες, οφθαλμικές κινήσεις, εκφράσεις προσώπου κτλ)



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 11

Για την επιστημονική εργασία, «Τα πιστεύω (beliefs) των καθηγητών για τη μάθηση και διδασκαλία των Μαθηματικών: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση» των Κασσιμάτη και Γιαλαμά:

Να σχεδιάσεις έρευνα με συνέντευξη η οποία να εξυπηρετεί τους σκοπούς και τους στόχους της έρευνας.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 6

Πριν προχωρήσεις στην μελέτη της επόμενης υποενότητας, προσπάθησε να τεκμηριώσεις τους λόγους που σε οδήγησαν στο σχεδιασμό της συνέντευξης στην Ατομική Δραστηριότητα 11.

Κατάγραψε τις παρατηρήσεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>



Κείμενο Αναφοράς

Ζητήματα που πρέπει να ληφθούν υπόψη Συνέντευξη Ερωτηματολόγιο

1. Προσωπική ανάγκη για συλλογή στοιχείων	Απαιτεί συνεντευκτές	Απαιτεί υπάλληλο	έναν
---	----------------------	------------------	------

2. Μεγαλύτερη δαπάνη συνεντευκτών	Αμοιβή εκτύπωση	και Ταχυδρομικά τέλη
3. Ευκαιρίες για διευκρίνιση των απαντήσεων (προσωποποίηση)	Πολλές	Περιορισμένες
4. Ευκαιρίες για ερωτήσεις	Πολλές	Περιορισμένες
5. Ευκαιρίες για εμβάθυνση	Πιθανές	Δύσκολες
6. Σχετική έκταση της αναγωγής των στοιχείων	Μεγάλη λόγω κωδικοποίησης	της Περιορίζεται κυρίως στην κατάταξη
7. Τυπικά, ο αριθμός απαντώντων που μπορούν να προσεγγιστούν	Περιορισμένος	Μεγάλος
8. Ποσοστό ανταπόκρισης	Καλό	Χαμηλό
9. Πηγές σφάλματος	Συνεντευκτής, εργαλείο, κωδικοποίηση, δείγμα	Περιορίζονται στο εργαλείο και στο δείγμα
10. Συνολική αξιοπιστία	Σχετικά περιορισμένη	Καλή
11. Έμφαση στην ικανότητα γραφής	Περιορισμένη	Εκτεταμένη

Tuckman (στο Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 453-454)



Κείμενο Αναφοράς

<i>Τύπος συνέντευξης</i>	<i>Χαρακτηριστικά</i>	<i>Πλεονεκτήματα</i>	<i>Μειονεκτήματα</i>
1. Ατυπη συνέντευξη με την μορφή συζήτησης	Ερωτήματα προκύπτουν από το άμεσο πλαίσιο και διατυπώνονται στη φυσική ροή της συζήτησης δεν υπάρχουν προκαθορισμένες	Αυξάνει τη σχετικότητα των ερωτήσεων οι συνεντεύξεις βασίζονται στις παρατηρήσεις και προκύπτουν από αυτές η	Διαφορετικές πληροφορίες συλλέγονται από διαφορετικά άτομα για διαφορετικές ερωτήσεις. Η συνέντευξη είναι λιγότερο συστηματική και αναλυτική εάν

	ερωτήσεις, θέματα ή διατυπώσεις	συνέντευξη αντιστοιχεί σε άτομα και καταστάσεις	συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν προκύβουν «φυσικά». Η οργάνωση και η ανάλυση των δεδομένων μπορεί να είναι ιδιαίτερα δύσκολη
2. Προσέγγιση πιλότου/οδηγού συνέντευξης	Θέματα και ζητήματα που πρέπει να καλυφθούν προσδιορίζονται εκ των προτέρων με μορφή περί-ληψης· ο συνεντευκτής αποφασίζει για τη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης	Η περίληψη αυξάνει τη λεπτομέρεια των δεδομέ-νων και κάνει τη συλλογή δεδομένων πιο συστηματική για κάθε απαντώντα. Λογικά κενά στα δεδομένα είναι αναμενόμενα και κλειστά. Οι συνεντεύξεις διατηρούν σε γενικές γραμμές τη μορφή συζήτησης και τη σχέση με τα περιβάλλοντα.	Σημαντικά ζητήματα μπορεί να παραλειφθούν από απροσεξία. Η ευελιξία του συνεντευκτή στη σειρά και τη διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα σημαντικά διαφορετικές απαντήσεις μειώνοντας ως εκ τούτου τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων.
3. Τυποποιημένες ανοικτού τύπου συνεντεύξεις.	Η ακριβής διατύπωση και σειρά των ερωτήσεων καθορίζεται εκ των προ-τέρων. Όλα τα άτομα που	Οι συμμετέχοντες απαντούν στις ίδιες ερωτήσεις, αυξάνοντας κατ' αυτό τον τρόπο τη συγκρισιμότητα των απαντήσεων·	Μικρή ευελιξία στη συσχέτιση της συνέντευξης με συγκεκριμένα άτομα και καταστάσεις η τυποποιημένη διατύπωση των ερωτήσεων μπορεί

συμμετέχουν στις συνεντεύξεις απαντούν στις ίδιες βασικές ερωτήσεις με την ίδια σειρά.

τα δεδομένα για κάθε άτομο είναι ολοκληρωμένα ως προς τα θέματα της συνέντευξης. Μειώνονται οι επιδράσεις και οι προκαταλήψεις του συνεντευκτή όταν χρησιμοποιούνται αρκετές συνεντεύξεις.

Επιτρέπει στους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων να μελετήσουν τους λειτουργικούς ορισμούς που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση. Διευκολύνει την οργάνωση και ανάλυση των δεδομένων.

να περιορίσει τη φυσικότητα και τη σχετικότητα των ερωτήσεων και απαντήσεων.

4. Κλειστού τύπου ποσοτικές συνεντεύξεις

Οι ερωτήσεις και οι κατηγορίες απαντήσεων είναι προκαθορισμένες εκ των προτέρων. Οι απαντήσεις είναι

Η ανάλυση των δεδομένων είναι απλή. Οι απαντήσεις μπορούν να συγκριθούν άμεσα και να

Οι απαντώντες πρέπει να εντάξουν τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους στις κατηγορίες του ερευνητή· μπορεί αυτές όμως να θεωρηθούν πρόσωπα, άσχετες και

τυποποιημένες· ο συναθροιστούν μηχανιστικές. Μπορεί να απαντών επιλέγει εύκολα· πληθώρα διαστρέψουν αυτά που μεταξύ αυτών των σύντομων πραγματικά εννοούν οι καθορισμένων απαντήσεων απαντώντες ή τις απαντήσεων. μπορούν να εμπειρίες τους διατυπωθούν σε περιορίζοντας τις σύντομο χρονικό δυνατότητες της διάστημα. απάντησής τους.

Patton (στο Cohen, Manion & Morrison, 2008, σελ. 459-460)

13.3.3 Έρευνα με παρατήρηση

Η έρευνα με παρατήρηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη προσέγγιση, καθώς επιτρέπει την πρόσβαση στο υπό μελέτη φαινόμενο καθώς αυτό συμβαίνει. Η παρατήρηση ανήκει και αυτή στις μεθόδους που απαιτούν αυξημένο κόστος σε πόρους με το επιπρόσθετο πρόβλημα της πρόσβασης στο φαινόμενο (π.χ. την παρατήρηση στο μάθημα σε μια τάξη ενός σχολείου). Επίσης, η παρατήρηση ενέχει αναπόδραστα την οπτική γωνία του παρατηρητή και συνεπώς ορίζει ουσιαστικά το υπό μελέτη φαινόμενο.

Συνήθως, διακρίνουμε την *άμεση* παρατήρηση από την *μη παρεμβατική* παρατήρηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Robson, 2010). Στην άμεση παρατήρηση, οι παρατηρούμενοι γνωρίζουν ότι παρατηρούνται. Συνεπώς, υπάρχει σαφής και έκδηλη αλληλεπίδραση μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενων. Η παρακολούθηση μπορεί να είναι είτε συνεχή, είτε καταναμημένου χρόνου (ή/και τόπου). Στην μη παρεμβατική παρατήρηση ανήκουν οι κατά κάποιο τρόπο συγκεκαλυμμένες παρατηρήσεις πεδίου, με τα όποια ηθικά, δεοντολογικά ή ακόμη και νομικά ζητήματα που κάτι τέτοιο μπορεί να συνδέεται (π.χ. η παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά το διδακτικό τους έργο εν αγνοία τους μπορεί να μην είναι στα πλαίσια του υπάρχοντος ηθικού, δεοντολογικού ή και νομικού πλαισίου).

Επιπροσθέτως, όπως και με τις συνεντεύξεις και τα ερωτηματολόγια, η παρατήρηση (Cohen, Manion & Morrison, 2008) μπορεί να είναι δομημένη (όταν έχει προαποφασιστεί η οπτική και οι κατηγορίες της παρατήρησης), ημιδομημένη (όταν υπάρχει μια προαποφασισμένη λίστα θεμάτων, αλλά ελαστικότητα ως προς τις κατηγορίες παρατήρησης) και μη δομημένη (όταν μέσα από την παρατηρούμενη κατάσταση προκύπτουν τα θέματα και οι κατηγορίες παρατήρησης).

Κατά τη δομημένη παρατήρηση, η ερευνητική ομάδα καθορίζει ποιες είναι οι μεταβλητές παρατήρησης, οι οποίες διακρίνονται σε τρεις τύπους (Cohen, Manion & Morrison, 2008): α) *περιγραφικές* (όταν έχουμε καταγραφή κάποιων συμπεριφορών π.χ. 'χρήση μη λεκτικής επικοινωνίας', 'χρήση διαδραστικού πίνακα'), β) *συναγωγικές* (στην περίπτωση που καταγράφονται συναγωγές επί των παρατηρήσεων και όχι οι ίδιες οι συμπεριφορές π.χ. 'επεξήγηση'), και γ) *αξιολογικές* (όταν καταγράφονται κρίσεις επί των παρατηρούμενων συμπεριφορών π.χ. 'κατάλληλη χρήση μέσου', 'μη κατάλληλη χρήση μέσου' κτλ).

Οι σημειώσεις πεδίου ή το ημερολόγιο παρατήρησης αποτελούν πολύτιμο εργαλείο της μεθόδου, ιδιαίτερα σε ημιδομημένες και μη δομημένες παρατηρήσεις, καθώς ουσιαστικά είναι και τα δεδομένα που θα αναλυθούν από την ερευνητική ομάδα.



Κείμενο Αναφοράς

Ο Spradley (1980) αναφέρει την ακόλουθη λίστα περιεχομένων για τις σημειώσεις πεδίου [του παρατηρητή]:

- Τόπος: το φυσικό πλαίσιο.
- Δρώντα υποκείμενα: οι άνθρωποι που λαμβάνουν μέρος στην κατάσταση.
- Δραστηριότητες: οι ομάδες των αλληλεξαρτώμενων ενεργειών που λαμβάνουν χώρα.
- Αντικείμενα: τα πράγματα και τα φυσικά αντικείμενα που υπάρχουν εκεί.
- Ενέργειες: οι συγκεκριμένες ενέργειες που κάνουν οι συμμετέχοντες
- Γεγονότα: η σειρά των γεγονότων που λαμβάνουν χώρα.
- Χρόνος: η χρονική σειρά των πράξεων, δραστηριοτήτων και γεγονότων.
- Στόχοι: τι προσπαθούν να επιτύχουν οι άνθρωποι
- Συναισθήματα: τι αισθάνονται οι άνθρωποι και πώς τα εκφράζουν.

Στο επίπεδο του αναστοχασμού οι σημειώσεις θα μπορούσαν να συμπεριλαμβάνουν (Bogdan και Biklen, 1992: 122):

- σκέψεις για τις περιγραφές και τις αναλύσεις που έχουν γίνει,
- σκέψεις για τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν στις παρατηρήσεις, στη συλλογή των δεδομένων και στην ανάλυση,
- ζητήματα δεοντολογίας, εντάσεις, προβλήματα και διλήμματα,
- αντιδράσεις του ερευνητή σε ό,τι έχει παρατηρηθεί και καταγραφεί- στάση, συναισθήματα, ανάλυση κ.λπ.,
- διευκρινιστικές επισημάνσεις που έχουν γίνει και/ ή πρέπει να γίνουν,
- πιθανές κατευθύνσεις για περαιτέρω έρευνα.

Οι Lincoln και Guba (1985: 327) επισημαίνουν τρεις πιθανούς τύπους θεμάτων που μπορούν να συμπεριληφθούν σε ένα ημερολόγιο:

1. καθημερινό πρόγραμμα, στο οποίο θα περιλαμβάνονται και πρακτικά θέματα, π.χ. οργάνωση,
2. προσωπικό ημερολόγιο για σκέψεις, εικασίες και εξομολογήσεις,
3. σημειώσεις και ημερολόγιο για θέματα μεθοδολογίας.

Cohen, Manion & Morrison (2008, σελ. 526)



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 12

Για την επιστημονική εργασία, «Τα πιστεύω (beliefs) των καθηγητών για τη μάθηση και διδασκαλία των Μαθηματικών: Μια πρώτη ερευνητική προσέγγιση» των Κασιμάτη και Γιαλαμά:

Να σχεδιάσεις έρευνα με παρατήρηση η οποία να εξυπηρετεί τους σκοπούς και στους στόχους της έρευνας.



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗΣ ΔΗΜΟΣΙΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ 7

Πριν προχωρήσεις στην μελέτη της επόμενης υποενότητας, προσπάθησε να τεκμηριώσεις τους λόγους που σε οδήγησαν στο σχεδιασμό της παρατήρησης στην Ατομική Δραστηριότητα 12.

Κατάγραψε τις παρατηρήσεις σου στον αντίστοιχο χώρο συζητήσεων στο Moodle.

Σύνδεσμος στο Moodle: <http://moodle.aegean.gr/mod/forum/view.php?id=7010>

13.4. Προς μια ερευνητική πρόταση

Συνοψίζοντας για το σχεδιασμό και την αξιολόγηση μιας ερευνητικής πρότασης, χρειάζεται να μετασχηματιστεί ένα ερώτημα σε ερευνητικό ερώτημα, συνδυάζοντας μια σειρά από διακριτά, αλλά αλληλένδετα στοιχεία

- Θεωρητικό πλαίσιο
- Μεθοδολογία
- Δείγμα – Πληθυσμός αναφοράς
- Δεδομένα – Εργαλεία συλλογής δεδομένων
- Ανάλυση – Εργαλεία ανάλυσης δεδομένων
- Αποτελέσματα – Τρόποι αναφοράς αποτελεσμάτων
- Συζήτηση – Σύνδεση με υπάρχοντα εμπειρικά – θεωρητικά τεκμήρια
- Περιορισμοί
- Προεκτάσεις – Προτάσεις
- Συμπεράσματα – Σύνδεση με Εκπαιδευτική πραγματικότητα



Κείμενο Αναφοράς

1.Επιλογή και διατύπωση του προβλήματος.

Στο στάδιο αυτό εξηγείται ο σκοπός της έρευνας, διατυπώνεται σαφώς το προς διερεύνηση πρόβλημα και εξηγείται η σημαντικότητα της διερεύνησής του.

2.Αναζήτηση πληροφοριών.

Το στάδιο αυτό αφορά στην αναζήτηση της σχετικής με το πρόβλημα αναζήτησης βιβλιογραφίας και αρθρογραφίας, προκειμένου να σχηματιστεί μια σαφής εικόνα για την υπάρχουσα κατάσταση. Στο στάδιο αυτό ο ερευνητής συγκεκριμενοποιεί την οπτική προσέγγισης του προβλήματος που δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς και είναι μέσα στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες του.

3. Συλλογή δεδομένων.

Τα στάδιο αυτό αφορά στη συλλογή στοιχείων μέσω έρευνας. Για την συλλογή των στοιχείων παίρνονται αποφάσεις για τον μεθοδολογικό σχεδιασμό, τις μεθόδους, τις τεχνικές και τα όργανα της έρευνας καθώς και την δειγματοληψία. Στη συνέχεια εκτελείται στο σχέδιο.

4. Επεξεργασία των στοιχείων

Στο στάδιο αυτό γίνεται κωδικοποίηση και καταχώρηση των στοιχείων σε μια βάση δεδομένων, καθώς και η επεξεργασία τους.

5. Ανάλυση των δεδομένων.

Στο στάδιο αυτό γίνεται η ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν.

6. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της ανάλυσης.

Στο στάδιο αυτό γίνεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων στη βάση του θεωρητικού πλαισίου της έρευνας και συγκρίσεις με αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών.

7. Παρουσίαση των συμπερασμάτων.

Στο στάδιο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα της έρευνας, οι περιορισμοί της έρευνας και γίνεται αναφορά σε νέα ερωτήματα που ενδεχομένως δημιουργήθηκαν.

Κασιμάτη (2008, σελ. 104)



ΑΤΟΜΙΚΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 13

Βάσει όλων αυτών που έχουν συζητηθεί στα πλαίσια της ενότητας, να προσπαθήσεις να διατυπώσεις και να τεκμηριώσεις μια εκπαιδευτική έρευνα της επιλογής σου.

Συγκεκριμένα

- 1) Να αναζητήσεις και να αποδομήσεις 3 το πολύ σχετικά με το θέμα σου άρθρα.
- 2) Να διατυπώσεις το ερευνητικό ερώτημά σου και το θεωρητικό πλαίσιο (το οποίο θα βασίζεται στα 3 άρθρα)
- 3) Να επιλέξεις κατάλληλη μεθοδολογία, η οποία να τεκμηριώνεται τόσο με το επιλεγθέν θεωρητικό πλαίσιο, όσο και με τα ευρύτερα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας, όπως συζητήθηκαν σε αυτή την ενότητα. Σε αυτή τη συζήτηση, θα γίνει αναφορά και στο πιθανό δείγμα που θα σχεδιάζεις να συμμετέχει στην έρευνα.
- 4) Να αναφέρεις σε ποιους απευθύνεται, ποιους αφορά, τα πιθανά οφέλη από αυτή την έρευνα, τις πιθανές δυσκολίες (πόρων, δεοντολογικές κτλ)

Σύνοψη/Ανακεφαλαίωση Αντικειμένου Συνεδρίας



Στο παρόν κείμενο παρουσιάστηκαν βασικά στοιχεία μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας με στόχο την αποτελεσματική αναζήτηση, αποτίμηση και αρχειοθέτηση υπαρχουσών επιστημονικών εργασιών, αλλά και τη δυνατότητα αξιολόγησης και σχεδιασμού εκπαιδευτικής έρευνας. Συγκεκριμένα παρουσιάστηκαν ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα και μελετήθηκαν μέσω συνδυασμού θεωρητικών και πρακτικών ασκήσεων και εφαρμογών η έρευνα με ερωτηματολόγιο, η έρευνα με συνέντευξη και η έρευνα με παρατήρηση. Τέλος, διερευνήθηκε η δυνατότητα σύνθεσης των προαναφερθέντων στη σύνθεση και σύνταξη μιας ερευνητικής πρότασης.

Ενδεικτική Βιβλιογραφία

- American Psychological Association (2010α). *Ethical Principles of Psychologists and Code Of Conduct*. Ανακτήθηκε 24 Απριλίου, 2014, από <http://www.apa.org/ethics/code/principles.pdf>.
- American Psychological Association (2010β). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed). Washington, DC: APA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New Brunswick: Transaction Publishers.
- Hammersley, M. (1993). *Social research: Philosophy, politics and practice*. Milton Keynes: Open University.
- Johnson, B., & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has gone. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectism vs. constructivism: Do we need a new philosophical paradigm shift? *Educational Technology: Research & Development*, 39 (3), 5-14.
- Ισάρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία*. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Ανακτήθηκε 25 Μαΐου 2016 από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>.
- Καραγεώργος, Δ.(2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Kerlinger, F. (1979). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinegart.
- Kuhn, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago University Press.
- Κασιμάτη, Α. (2008). Συγγραφή επιμορφωτικού υλικού της 7ης Θεματικής ενότητας «Εισαγωγή στη Διδακτική Μεθοδολογία - Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» «στο πλαίσιο υλοποίησης του έργου «Παιδαγωγική Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών του Ο.Α.Ε.Δ.» (ΕΚΠΑ και Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.). <http://repository.edulll.gr/edulll/simplesearch?query=CE%BA%CE%B1%CF%83>

%CE%B9%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B7+%CE%B1%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9

- Μούτσιος-Ρέντζος, Α., (2013). *Στοιχεία στατιστικής ανάλυσης. Με αφορμή την έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μούτσιος-Ρέντζος, Α. (2015). *Βιβλιογραφικές Αναφορές Σύμφωνα με την American Psychology Association (APA Style)*. Υλικό διαλέξεων μαθήματος 'Ειδικά Θέματα Διδακτικής: Επιχειρηματολογία και Απόδειξη στα Μαθηματικά' Π.Μ.Σ. Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό 'Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών' του Πανεπιστημίου Αθηνών και του Πανεπιστημίου Κύπρου στο μάθημα στο Τμήμα Μαθηματικών του ΕΚΠΑ.
- Μούτσιος-Ρέντζος, Α. (2016). *Υλικό διαλέξεων μαθήματος 'Έναρξη διπλωματικής εργασίας'*, Π.Μ.Σ. 'Διδακτική Θετικών Επιστημών και ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Διεπιστημονική Προσέγγιση' του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.), Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schofield, J. W. (1990). Increasing the generalizability of qualitative research. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education* (σελ. 201-232). New York: Teachers College Press.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative research for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trochim W. M. K. (2006). Qualitative Validity. *The Research Methods Knowledge Base*. Ανακτήθηκε 13 Οκτωβρίου 2007 από <http://www.socialresearchmethods.net/kb/qualval.php>